

2015

ISSN 2311-1283

А

ДАПТАЦИЯ

научно-методический сборник

К условиям самостоятельного  
проживания выпускников  
организаций для детей-сирот  
и детей, оставшихся  
без попечения родителей

Выпуск 4

*Социальное обслуживание семей и детей*

Научно-методический сборник  
«Социальное обслуживание семей и детей»

Выпуск 4

АДАПТАЦИЯ К УСЛОВИЯМ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО  
ПРОЖИВАНИЯ ВЫПУСКНИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ-  
СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Серия основана в 2013 году



The series is based in 2013

ADAPTATION TO INDEPENDENT LIVING OF GRADUATES  
OF INSTITUTIONS FOR ORPHANS AND CHILDREN LEFT  
WITHOUT PARENTAL CARE

Issue 4

Scientific and methodical collection  
«Social services to families and children»

Санкт-Петербург  
2015

Печатается по решению экспертно-методического совета СПб ГБУ «Городской информационно-методический центр «Семья».

Коллектив авторов: Агапова О.В., Андреева Н.В., Барабохина В.А., Гладык Т.Р., Дунаева О.И., Касицина Н.В., Курагина Г.С., Лобынцева С.В., Михайлова Н.Н., Молчанов А.А., Нам И.П., Петрова В.В., Покровская Н.Н., Покровский Б.Н., Павлычева Т.Н., Радина Н.К., Романова Н.Е., Сухорукова Е.В., Филонов Н.Л., Фоменко О.П., Яковлева Е.В., Яни И.В.

Адаптация к условиям самостоятельного проживания выпускников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [Социальное обслуживание семей и детей: научно-методический сборник]. // под ред. Ю.Ю. Ивашкиной, О.В. Костейчука. – СПб.: СПбГБУ «Городской информационно-методический центр «Семья», 2015. – вып. 4 – 288 стр.

Научно-методический сборник «Социальное обслуживание семей и детей» публикует статьи по теории и практике социальной работы: концептуальным и методологическим подходам в социальной работе, историческим аспектам, современным инновационным технологиям, проблемам и перспективам развития, результатам научных исследований и обобщению опыта практической деятельности, а также методические материалы и разработки специалистов учреждений социального обслуживания населения Санкт-Петербурга.

Выпуск 4 «Адаптация к условиям самостоятельного проживания выпускников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» объединяет теоретико-методологические подходы к освещению проблемы социально-психологических особенностей развития, социальной адаптации и экономической социализации воспитанников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и методические разработки специалистов учреждений социального обслуживания населения Санкт-Петербурга и регионов Российской Федерации (Москва, Нижний Новгород), а также результаты научных исследований, направленных на совместный поиск решения проблем выпускников, связанных с адаптацией к условиям самостоятельного проживания.

Материалы сборника адресованы специалистам по социальной работе, социальным педагогам, психологам, методистам, руководителям учреждений социального обслуживания населения, а также всем, кто интересуется данной проблематикой. Представленные методические разработки могут использоваться специалистами в практической деятельности.

Перепечатка материалов только по согласованию с СПбГБУ «Городской информационно-методический центр «Семья».

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	5
Глава 1. ДЕТИ-СИРОТЫ И ДЕТИ, ОСТАВШИЕСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ (Радина Н.К., Павлычева Т.Н.) .....	8
1.1 Характеристика основных подходов российских психологов, изучающих особенности развития воспитанников детских домов и сиротских интернатов .....	9
1.2. Социально-психологические особенности развития воспитанников сиротских учреждений .....	13
1.3 Изучение самопринятия у детей, воспитывающихся в интернатных сиротских учреждениях и в семье .....	25
1.4 Особенности экономической социализации воспитанников интернатных сиротских учреждений .....	34
1.5 Социальная адаптация выпускников интернатных сиротских учреждений на этапе перехода от институционально-организованной к самостоятельной жизни .....	44
1.6 Вклад непсихологических факторов в психологическую адаптированность выпускников интернатных учреждений .....	50
1.7 Возможности спонтанной компенсации социально-психологических трудностей детей и подростков из «группы риска» в зрелом и пожилом возрасте .....	59
1.8 «Значимые» в историях жизни выпускников интернатных сиротских учреждений .....	70
1.9 «Истории жизни» как отражение образа мира выпускников сиротских учреждений .....	82
1.10 Педагоги и сотрудники интернатных сиротских учреждений о судьбах социальных сирот .....	95
Глава 2. СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА ЛИЦ ИЗ ЧИСЛА ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ. ОПЫТ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА .....	104
2.1 <i>Агапова О.В., Нам И.П., Яни И.В.</i> Постинтернатная адаптация выпускников детских домов .....	104
2.2 <i>Андреева Н.В., Сухорукова Е.В.</i> Профессиональный взгляд на организацию помощи семьям выпускников детских домов .....	111
2.3 <i>Барбохина В.А.</i> Готовность к материнству и родительская компетентность молодых матерей из числа детей-сирот .....	116

2.4	<i>Гладык Т.Р., Фоменко О.П.</i> Социальное сиротство: жить в контакте с семьей .....	128
2.5	<i>Дунаева О.И., Яковлева Е.В.</i> Сопровождение выпускников детских домов на базе СПб ГБУ «Центр социальной помощи семье и детям Калининского района» (по итогам 2014 года) .....	134
2.6	<i>Курагина Г.С.</i> Социальная адаптации выпускников детских домов средствами волонтерской деятельности .....	142
2.7	<i>Молчанов А.А.</i> Опыт социальной работы с выпускниками учреждений для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей на базе СПб ГБУ «Центр социальной помощи семье и детям Московского района».....	147
2.8	<i>Петрова В.В.</i> Организация работы с выпускниками детских домов через социальные сети .....	153
2.9	<i>Покровская Н.Н., Покровский Б.Н.</i> Структура мотивации в аспекте этических чувств и темпоральные когнитивные ориентиры .....	160
2.10	<i>Романова Н.Е.</i> Об опыте работы отделения социальной помощи выпускникам учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и семьям с приемными и подопечными детьми СПб ГБУ «Центр социальной помощи семье и детям Выборгского района» .....	168
Глава 3. РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ ЛИЦ ИЗ ЧИСЛА ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ (Москва) .....		186
3.1	<i>Касицина Н.В.</i> О необходимости расширения образовательного пространства выпускников детских домов .....	186
3.2	<i>Лобынцева С.В., Филонов Н.Л.</i> Минимальный набор социальных компетентностей и его выявление (из опыта работы БФ «Большая Перемена» по поддержке выпускников детских домов) .....	197
3.3	<i>Михайлова Н.Н.</i> Процесс формирования социального партнерства с точки зрения педагогической поддержки .....	210
НАШИ АВТОРЫ .....		216

## ВВЕДЕНИЕ

В течение последних двух десятилетий выпускники организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, находятся в фокусе внимания науки и практики социальной работы. Можно отметить, что число детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, постепенно сокращается и все большее число детей-сирот воспитываются в семьях, а организации для детей-сирот реорганизуются и перестраивают свою деятельность. Однако актуальность разработки, апробирования и внедрения эффективных методик и технологий, помогающих выпускникам быстро, с наименьшими усилиями и потерями адаптироваться к условиям самостоятельного проживания, не снижается.

В настоящее время процессы социальной адаптации становятся практически непрерывными и умение адаптироваться к изменениям приобретает жизненно важное значение не только для молодых, но и для старших поколений. Готовность к переменам становится одним из главных условий жизненного успеха человека.

Современная жизнь предъявляет высокие требования к социальным компетенциям, которые необходимы каждому человеку, процессу воспитания детей, развитию и постепенному накоплению человеческого и социального капиталов, формированию адаптационного потенциала.

Во всех регионах активно создаются службы поддержки выпускников организаций для детей-сирот. В Санкт-Петербурге они функционируют в системе социального обслуживания населения во всех административных районах на базе центров социальной помощи семье и детям, социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних, центров для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, центров социальной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов. Санкт-Петербург постепенно формирует единые механизмы, действующие на территории всего региона, интегрирует все имеющиеся ресурсы, вырабатывает единый подход к определению принципов, целей, задач, направлений, приоритетов и механизмов поддержки выпускника.

Социальное обслуживание лиц из числа детей-сирот осуществляется практически всеми видами учреждениями по двум организационным моделям:

Первая организационная модель – «специализированное подразделение (служба)». Данная модель основывается на том, что у выпускников имеются «специфические» проблемы и потребности, вытекающие из их социально-правового статуса, наличия неблагоприятного опыта проживания в своей семье и опыта коллективного проживания в учреждении. Поэтому в ряде районов, где проживает значительное число

выпускников, в структуре учреждений социального обслуживания населения созданы специализированные подразделения или службы.

Вторая организационная модель – «интегративная модель социального обслуживания». Данная модель учитывает специфику проблем и потребностей выпускников и одновременно позволяет включить их в общую систему социального обслуживания, сложившуюся в учреждениях. Это способствует более успешной адаптации и интеграции выпускников, поскольку они принимаются на обслуживание в соответствии с профилем и предметами ведения учреждения (отделения).

Одновременно выпускники могут получать помощь и поддержку организаций для детей-сирот, из которых они выпустились. В этих учреждениях работают клубы выпускников, общение также происходит через группы в социальных сетях, педагоги всегда готовы прийти на помощь.

Например, в 2014 году социальные услуги в учреждениях социального обслуживания были оказаны 1 354 лицам из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, что в 1,7 раза больше предыдущего года. Среди обслуженных лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: 75 человек имеют инвалидность; 5 человек вернулись из специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа и учреждений принудительного содержания; 25 человек вернулись после службы в рядах вооруженных сил.

На социальном обслуживании находились 164 выпускника старше 23-х лет (с нарушениями в развитии, одинокие матери с детьми или семьи, где оба родителя выпускники).

Одновременно за 2014 год 310 выпускников получили в своих учреждениях правовую помощь, помощь в вопросах трудоустройства и решения жилищных проблем.

Каким мы хотели бы видеть сегодня выпускника организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, каковы должны быть программы, помогающие выпускнику адаптироваться к новым для него условиям самостоятельного проживания? На эти и другие вопросы в большинстве случаев дает ответы этот сборник. В нем представлены теоретические подходы и практический опыт помощи выпускникам организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

В первой главе представлены характеристика основных подходов российских психологов, изучающих особенности воспитанников детских домов и сиротских интернатов, социально-психологические особенности развития, социальной адаптации и экономической социализации воспитанников сиротских учреждений, вопросы самопринятия у таких детей, а также роль «значимых» в историях жизни выпускников

организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и мнения их сотрудников о судьбах социальных сирот.

Во второй главе можно познакомиться с опытом социальной поддержки лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, осуществляемой учреждениями социального обслуживания населения Санкт-Петербурга.

В третью главу включены материалы специалистов Благотворительного фонда содействия образованию детей-сирот «Большая Перемена» (Москва) по проблеме педагогического взаимодействия. Представленные методики работы педагога направлены на поддержку субъектности учащегося в современной социальной ситуации и способствуют решению важных проблем, связанных с созданием внешних условий, которые нашли бы резонанс с внутренним миром ребенка, поддержали и усилили его внутренние стремления: быть лучше, знать больше, уважать себя и других, сохранять свое человеческое достоинство, способность к творчеству и самосовершенствованию.

Выражаем благодарность всем авторам, предоставившим материалы в данный сборник.

*От редакции: Ю.Ю. Ивашкина, О.В. Костейчук.*



## ГЛАВА 1

### ДЕТИ-СИРОТЫ И ДЕТИ, ОСТАВШИЕСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

*Радина Надежда Константиновна, Павлычева Татьяна Николаевна*

**Аннотация:** статья содержит описание ключевых концепций российской психологии, используемых для осмысления психического развития детей, воспитывающихся вне семьи, а также анализ исследований, посвященных проблемам психической депривации детей и подростков из интернатных учреждений сиротского типа. Авторы представляют в главе итоги собственных исследований (1991–2009 г.), осуществленных на кафедре возрастной и педагогической психологии Нижегородского государственного педагогического университета и проливающих свет на особенности самопринятия и экономической социализации социальных сирот, проблемы постинтернатной адаптации и ресоциализации выпускников, затрагивающие вопросы принятия социальных сирот со стороны их педагогов и общества в целом.

**Ключевые слова:** воспитанники детского дома, социальные сироты, психическая депривация, концепция коммуникативной деятельности М. И. Лисиной, концепция становления самосознания в онтогенезе В. С. Мухиной, стратометрическая концепция А. В. Петровского для изучения закрытой группы, закрытая группа, самопринятие, посттравматические стрессовые нарушения, экономическая социализация, социально-психологическая адаптация, спонтанная компенсация, ресоциализация, постинтернатная адаптация, Значимый Другой, жизненная история.

### ORPHANS AND CHILDREN WITHOUT PARENTAL CARE IN MODERN RESEARCH

*Radina Nadezhda, Pavlicheva Tatjana*

**Annotation.** This chapter contains the description of the key conceptions of Russian psychology, which are used to comprehend the psychical development of children brought up outside of a family, as well as the analysis of the researches dedicated to the problems of the psychical deprivation of children and teenagers coming from an orphan-typed institution. The authors present the results of their own researches (1991–2009), conducted at the department of age and pedagogical psychology of Nizhniy Novgorod Pedagogical University, throwing light upon the peculiarities of the self-

acceptation and economical socialization of social orphans, as well as upon the problems of the adaptation after leaving the institution and resocialization of the graduates, which put questions of accepting the social orphans by their teachers and the society as a whole.

**Keywords:** orphanage, psychological deprivation, the concept of communicative activity of M. Lisina, the concept of identity formation in ontogenesis V. Mukhina, concept of measurement stratum A. Petrovsky for study of closed groups, closed group, self-acceptance, post-traumatic stress disorder, economic socialization, social and psychological adaptation, spontaneous compensation, resocialization, Significant Others, life story.

### ***1.1. Характеристика основных подходов российских психологов, изучающих особенности развития воспитанников детских домов и сиротских интернатов***

Несмотря на длительную историю призрения сирот,<sup>1</sup> изучение психологических проблем детей, оставшихся без попечения родителей, начинается в XX веке в рамках психоанализа. Основной акцент появившихся в послевоенные годы исследований, сделан на лишении ребенка семьи и в первую очередь материнской заботы (материнская депривация) (М. Айнсворз, Дж. Боулби, Р. Липтон, С. Прованс, А. Фрейд, Р. Шпиз и др.).

В русле психоаналитической логики было доказано, что разлука с матерью запускает цепочку необратимых изменений в процессе развития психики ребенка. Отсутствие эмоционально близкого и значимого человека в раннем возрасте приводит к отсутствию «базисного доверия к миру» (Э. Эриксон), формирование которого зависит от наличия стойких эмоциональных привязанностей в младенческом возрасте.

В России систематические психологические исследования детей, лишенных родительского попечительства, активно начинают проводиться с середины 70-х годов XX века. К настоящему времени в изучении детей, оставшихся без попечения родителей, наиболее значительные результаты получены исследователями в контексте:

- концепции коммуникативной деятельности М. И. Лисиной;
- концепции становления самосознания в онтогенезе В. С. Мухиной;
- стратометрической концепции группового развития А. В. Петровского, впервые примененной к «закрытой группе» сиротского учреждения М. Ю. Кондратьевым.

---

<sup>1</sup> Первые упоминания о призрении сирот на Руси относятся к XI веку и связаны с именем Ярослава Мудрого. Заботу о сиротах берут на себя как государство, так и церковь.

### *Концепция коммуникативной деятельности М. И. Лисиной*

В научном направлении, основоположником которого является Майя Ивановна Лисина, особенности развития воспитанников интернатных сиротских учреждений рассматриваются как обусловленные отношениями со значимым взрослым (Н. Н. Авдеева, Л. Н. Галигузова, И. В. Дубровина, И. А. Залысина, Т. М. Землянухина, С. Ю. Мещерякова, А. И. Прихожан, Т. А. Рузская, Е. О. Смирнова, Н. Н. Толстых и др.).

Взрослый, являясь посредником между ребенком и окружающим миром, по-разному реализует эту функцию в условиях семьи и сиротского учреждения. Применительно к воспитанникам сиротских учреждений нарушения коммуникативной деятельности в диаде Ребенок – Взрослый рассматриваются как причина качественно иного развития воспитанников сиротских учреждений в отличие от детей, воспитывающихся в семье.

Согласно исследованиям данной школы, главный вывод по проблеме развития детей, воспитывающихся вне семьи, в следующем: в развитии интеллектуальной, эмоциональной сфер, а также в особенностях поведения детей, воспитывающихся в закрытых детских учреждениях, существует определенная специфика, которая интерпретируется не как простое «отставание» в психическом развитии, а отмечается качественно иной его характер. Эта специфика проявляется в несформированности внутреннего, идеального, субъективного плана психики; в связанности мышления; мотивации поведенческих реакций внешней ситуацией<sup>2</sup>.

То есть «вопреки распространенному мнению о том, что наблюдающиеся в учреждениях интернатного типа отклонения в психическом и, в частности, интеллектуальном развитии аналогичны широко изученным в дефектологии явлениям при задержке психического развития (ЗПР), или встречающемуся в массовой школе «симптому диффисильности», характеризующему трудных детей, для воспитанников детских домов специфичен совершенно другой тип отклонения»<sup>3</sup>.

### *Концепция становления самосознания в онтогенезе В. С. Мухиной*

В работах Валерии Сергеевны Мухиной и ее аспирантов используется концепция становления самосознания личности в онтогенезе при изучении особенностей развития воспитанников интернатных сиротских учреждений. Согласно данной концепции, развитие структурных компонентов самосознания зависит от индивидуальных особенностей личности, внутренней позиции и социального окружения (то

---

<sup>2</sup> Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Особенности психического развития школьников, воспитывающихся вне семьи // Вопросы психологии. - 1982. - № 2. - С. 80-86.

<sup>3</sup> Психическое развитие воспитанников детского дома. /Ред. И.В.Дубровина, А.Г.Рузская. - М.: Просвещение, 1990. - С. 198.

есть зависимы от депривационного характера среды). К структурным компонентам самосознания В. С. Мухина относит:

1. эмоционально-ценностное отношение человека к себе телесному, к своему имени, к индивидуальному психическому «Я»;
2. притязание на признание;
3. половая идентификация;
4. психологическое время личности (прошлое, настоящее и будущее);
5. социально-нормативное пространство личности (права и обязанности).<sup>4</sup>

Согласно исследованиям В. С. Мухиной и ее учеников, у воспитанника сиротского учреждения каждый структурный компонент самосознания в той или иной степени деформирован.

Наиболее пораженными оказываются притязание на признание (неразвитая и искаженная потребность в признании, на основе которой складывается своеобразная идентификация воспитанников друг с другом – феномен «мы») и психологическое время личности (воспитанник интернатного учреждения живет прошлым, мало ориентируясь на настоящее и будущее) (Л. Н. Бережнова, Е. И. Валитова, М. Вальце, В. А. Горянина, С. Б. Данилюк, Л. А. Девис, Е. В. Некрасова, Р. В. Овчарова, С. Е. Рыжикова, Г. В. Семья, Ж. К. Султангалиева, Т. Н. Счастливая, Р. И. Цветкова, А. А. Ярулов и др.).

#### *Стратометрическая концепция группового развития*

Михаил Юрьевич Кондратьев, используя трехфакторную модель «значимого другого» А. В. Петровского, анализирует внутригрупповые процессы в закрытых группах (например, в группах заключенных), в том числе и в группах интернатных сиротских учреждений. В данных группах по тем или иным причинам ограничены контакты с широким социальным окружением, кроме того, они характеризуются монодеятельностью.

М. Ю. Кондратьевым была исследована и проанализирована специфика внутригруппового структурирования в закрытых группах, экспериментально выявлен и описан комплекс социально-психологических феноменов, характеризующих межличностные отношения в группах, изолированных от широкого социума. Согласно его данным, «закрытый» характер учреждений для детей-сирот влечет за собой жесткое закрепление за членами группы статуса во внутригрупповой иерархии. Было обнаружено, что фактор власти (а не авторитет или аттракция) является определяющим в стратификации закрытой группы.

М. Ю. Кондратьев рассматривает развитие ребенка в закрытой группе как нарушение естественного хода социального развития, что приводит к таким последствиям, как, например, затруднения в ролевом

---

<sup>4</sup> Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учебн. заведений. - М.: Издательский дом «Академия», 2006.

экспериментировании. Закрытой группе интернатного учреждения в русле стратометрической концепции группового развития посвящены также исследования Т. В. Снегиревой, Н. В. Репиной, Л. И. Рюминой и др.

### *Психическая депривация интернатных сиротских учреждений*

Итак, в социально-психологических исследованиях воспитанников интернатных сиротских учреждений акцентируется «недостаточность» условий, необходимых для нормального роста и развития ребенка.

Для обозначения функционирования (взросления, взаимодействия и т. п.) личности в «недостаточной», обедненной среде исследователи употребляют понятие «психическая депривация» – «психическое состояние, возникшее в результате таких жизненных ситуаций, где субъекту не предоставляется возможности для удовлетворения некоторых его основных (жизненных) психических потребностей в достаточной мере и в течение достаточно длительного времени» (Й. Лангмейер, З. Матейчек).<sup>5</sup>

В ставшей классической работе «Психическая депривация в детском возрасте» Й. Лангмейер и З. Матейчек называют такие формы психической депривации, как:

- депривация стимульная (сенсорная: пониженное количество сенсорных стимулов или их ограниченная изменчивость и модальность);
- депривация значений (когнитивная: слишком изменчивая, хаотичная структура внешнего мира без четкого упорядочивания и смысла, которая не дает возможности понимать, предвосхищать и регулировать происходящее извне);
- депривация эмоционального отношения (эмоциональная: недостаточная возможность для установления интимного эмоционального отношения к какому-либо лицу или разрыв подобной эмоциональной связи, если таковая была создана);
- депривация идентичности (социальная: ограниченная возможность для усвоения автономной социальной роли).<sup>6</sup>

Воспитанники интернатных сиротских учреждений, по признанию исследователей, испытывают на себе влияние всех четырех форм депривации.

Так, А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых описывают «обедненную среду» детского дома, отмечая недостаточное количество зрительных, слуховых, осязательных и прочих стимулов (сенсорная депривация). Л. Н. Галигузова, А. Е. Лагутина, С. Ю. Мещерякова, Е. О. Смирнова, Л. М. Царегородцева обращают внимание на нестабильный, часто меняющийся состав взрослых, воспитывающих ребенка в детском доме,

---

<sup>5</sup> Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. - Прага: Медицинское издательство «Авиценум». - С. 19.

<sup>6</sup> Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. - Прага: Авиценум, 1984.

разнообразии и несовпадении типов поведения и отношения взрослых к ребенку, смену учреждений, происходящую против воли воспитанника (когнитивная депривация).

Нестабильность и текучесть персонала детского дома, слишком большое количество детей, приходящихся на одного воспитателя, делают невозможным установление глубоких эмоционально близких отношений детей со взрослым (эмоциональная депривация). Оценивая специфику функционирования интернатных сиротских учреждений, можно характеризовать их как «закрытые» группы (М. Ю. Кондратьев). И. Б. Назарова, М. Ю. Кондратьев, Н. В. Репина констатируют, что социальная депривация оказывается неразрывно связанной с понятием «закрытой» группы.

Обратимся далее к детальному рассмотрению последствий, к которым приводит длительное нахождение в депривационной среде.

## **1.2. Социально-психологические особенности развития воспитанников сиротских учреждений**

Анализ исследований, посвященных взрослению в условиях психической депривации, позволяет сформулировать основные проблемы, характеризующие развитие воспитанников сиротских учреждений, а именно: в области когнитивного развития, в области эмоционально-волевого развития, в области личностного развития, в области социального развития.

### *Проблемы в области когнитивного развития*

Когнитивное развитие воспитанников сиротских учреждений, по данным И. А. Коробейникова, А. М. Прихожан, В. М. Слуцкого, Н. Н. Толстых, отличается такая особенность, как отставание по ряду характеристик вербального интеллекта при достаточной сформированности невербальных форм мыслительной деятельности. Этот феномен объясняется спецификой воспитания в детском доме – дефицитом полноценных социальных связей, затрудняющих «посредничество» Взрослого при передаче знаний и опыта, установкой на подавление спонтанной личностной и речевой активности.

### *Проблемы в области эмоционально-волевого развития*

На материале исследования детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста Л. Н. Галигузова, И. А. Зальсина, С. Ю. Мещерякова, А. М. Прихожан, Е. О. Смирнова, Н. Н. Толстых, Л. М. Царегородцева обнаруживаются низкий уровень развития саморегуляции. Волевое развитие характеризуется недостаточным

развитием внутреннего плана, что порождает ситуативность в поведении, ориентацию на внешний контроль. В подростковом возрасте ориентация на внешний контроль преобразуется в высокую внушаемость и ведомость, что проявляется в недостаточном противостоянии негативному влиянию, манипуляциям.

Оценивая некоторые параметры эмоциональной сферы воспитанников сиротских учреждений, А. Х. Пашина и Е. П. Рязанова приходят к выводу, что у сирот слабо выражена способность к адекватному распознаванию эмоций, содержащихся в речи другого. Кроме этого, выявлено, что качественное своеобразие эмоциональной сферы самих воспитанников обеднено. Предполагается, что следствием сформированной эмоциональной холодности являются возможные нарушения супружеских и детско-родительских отношений в будущем.

### *Проблемы в области личностного развития*

Исследователи отмечают также специфическое развитие Я-концепции у воспитанников сиротских учреждений. Ее отличают преимущественно низкое самопринятие, самоуважение. И. Ф. Дементьева, И. Г. Жирицкая, И. Б. Назарова, Н. К. Радина, И. А. Яковлева отмечают у сирот чувство собственной неполноценности, ущербности, обделенности.

Особенностями жизнедеятельности закрытого учреждения В. С. Мухина объясняет феномен «мы», свойственный личности детдомовцев, характеризующий своеобразную идентификацию воспитанников друг с другом. «Детдомовский мир» делится на «своих» (детдомовских) и «чужих» (домашних). От «чужих» детдомовцы обособляются, проявляют по отношению к ним агрессию, готовы использовать «чужих» в корыстных целях. Но и внутри «своей» группы, по данным исследований, наблюдается жестокое обращение, агрессия.<sup>7</sup>

Е. О. Смирнова и А. Е. Лагутина описали феномен «отчуждения своего опыта» у воспитанников сиротских учреждений, когда отдельные прожитые эпизоды жизни не становятся событиями жизни, не присваиваются, не входят в психологический опыт, не определяют будущее.<sup>8</sup>

В. С. Мухина, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых выделяют суженность временной перспективы, свойственную личности воспитанника интернатного сиротского учреждения, когда ребенок живет прошлым, не ориентируясь на настоящее и будущее.

Групповой характер принадлежности вещей в детском доме приводит к тому, что в детском доме отсутствуют понятия «свое» –

---

<sup>7</sup> Мухина В.С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа // Вопросы психологии. - 1989. - № 1. - С. 32-39.

<sup>8</sup> Смирнова Е.О., Лагутина А.Е. Осознание своего опыта детьми в семье и в детском доме // Вопросы психологии. - 1991. - № 6. - С. 30-37.

«чужое», соответственно отсутствуют предметы, которые бы ребенок мог считать «своими». Из-за отсутствия у ребенка личных вещей, за которые бы он отвечал и к которым бы уважительно относились окружающие, по мнению практического психолога В. И. Слуцкого, затруднено выделение ребенком самого себя как отдельной личности, имеющей самостоятельную ценность.<sup>9</sup>

Как отмечает многочисленная группа авторов, ребенок в сиротском учреждении лишен всего, что входит в понятие «дом»: близких взрослых, своего «угла», личных игрушек и других вещей, которые он мог бы назвать собственными (Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова, Л. М. Царегородцева).

### *Проблемы в области социального развития*

И. Б. Назарова и Н. К. Радина констатируют у воспитанников сиротских учреждений наличие признаков восприятия себя как членов маргинальной группы.<sup>10</sup>

Одной из черт государственного воспитания является оторванность жизни сирот от практики зарабатывания денег. Государственное обеспечение дает возможность сиротам жить «на всем готовом». Следствием такой привычки, по мнению В. С. Мухиной, является иждивенческая позиция, выспрашивание себе благ. Потребление благ без какого-либо труда на их приобретение ведет к отсутствию бережливости, ответственности. Последствиями «деперсонализированности» денег, поступающих на обеспечение воспитанников, с точки зрения Н. К. Радиной, являются: вера в случай, удачу, мгновенное обогащение, финансовые игры; избыточная потребительская активность (трата денег) и сниженный финансовый контроль; усиление ощущения непредсказуемости будущего и ощущение безысходности.<sup>11</sup>

Социальное развитие воспитанников сиротских учреждений характеризует искаженное развитие общения: контакты поверхностны, нервозны, поспешны. М. И. Лисина, В. С. Мухина, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых отмечают свойственную воспитанникам сиротских учреждений потребность во внимании и любви и одновременно неумение конструктивно строить отношения, сверхценность общения со взрослыми.

---

<sup>9</sup> Слуцкий В.И. Феномен общественной собственности и его влияние на формирование личности воспитанников детских домов // Вопросы психологии. - 2000. - № 5. - С. 132-136.

<sup>10</sup> Назарова И.Б. Адаптация и возможные модели мобильности сирот. М.: Московский общественный научный фонд, 2000; Радина Н.К. Ресоциализация и адаптация выпускников детских домов и интернатов. Нижний Новгород: Издательство ННГУ, 2004.

<sup>11</sup> Радина Н.К. Экономическая социализация воспитанников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Психологическая наука и образование. - 2006. - № 4. - С. 100-105.



Недоразвитие общения влечет за собой низкий уровень социальной компетентности: неумение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональное состояние других людей; выбирать адекватные способы общения с другими и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия.

С воспитанием в условиях закрытой группы М. Ю. Кондратьев связывает такие особенности, как обедненные «открытые» социальные сети, затруднения в ролевом экспериментировании.<sup>12</sup>

Рассмотрим более подробно проявление специфики депривационного развития личности в возрастной динамике на основе социально-психологических исследований.

### *Изучение детей-сирот младенческого возраста*

Своеобразие развития детей первого года жизни в домах ребенка, по сравнению со сверстниками, растущими в семье, отмечают все авторы, изучавшие детей-сирот младенческого возраста (Л. Н. Галигузова, Г. В. Грибанова, Т. М. Землянухина, М. И. Лисина, С. Ю. Мещерякова, Ю. Ф. Поляков, К. В. Солоед, Т. В. Сохина, Л. М. Царегородцева и др.). Частая смена персонала и многочисленность ухаживающих взрослых, и одновременно невозможность установления стойких эмоциональных отношений с кем-либо из ухаживающих обуславливают неблагоприятное развитие всех сфер младенца в доме ребенка.

Когнитивное развитие. Говоря о когнитивном развитии, Л. Н. Галигузова, М. И. Лисина, С. Ю. Мещерякова отмечают пассивность, малый интерес к окружающему. Подобное отношение тормозит познавательное развитие младенца.

Л. Н. Галигузова и С. Ю. Мещерякова выявляют у младенцев из дома ребенка неумение действовать по образцу, что ведет к задержкам в развитии речи, в овладении специфическими действиями с предметами. Ю. Ф. Полякова и К. В. Солоед констатируют значительное отставание в развитии инициативных действий у младенцев-сирот.

Эмоционально-волевое развитие. Младенцы из дома ребенка выражают меньше эмоций, чем дети, растущие в семье. Эмоциональные проявления их бедны и невыразительны. По наблюдениям И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской, они позже, чем семейные дети, начинают дифференцировать положительные и отрицательные эмоции взрослого.

Личностное развитие. В условиях воспитания в семье, в первом полугодии жизни у младенцев в процессе эмоционального общения с

---

<sup>12</sup> Кондратьев М.Ю. Подросток в системе межличностных отношений закрытого воспитательного учреждения. - М.: Федеральный институт социологии образования, 1994.

близкими взрослыми закладываются основы личности и самосознания, что проявляется в их положительном самоощущении, жизнерадостности, инициативности, требовательности, любознательности. Младенцы из дома ребенка лишены полноценного общения, у них отсутствуют устойчивые эмоциональные привязанности, что, по мнению Л.Н. Галигузовой, С.Ю. Мещеряковой, Л.М. Царегородцевой, влечет нарушение становления личности.

Отношение к миру обусловлено отношениями с взрослыми. У младенца в условиях дома ребенка эти отношения поверхностны, малопривлекательны, слабо дифференцированы (Л. Н. Галигузова, М. И. Лисина, С. Ю. Мещерякова, Л. М. Царегородцева и др.).

Социальное развитие. У воспитанников дома ребенка позднее, чем у детей из семьи, проявляется потребность в общении. Соответственно, дольше не появляется коммуникативная деятельность. Общение протекает вяло. Комплекс оживления, являясь первой социальной реакцией, согласно наблюдениям Л. Н. Галигузовой, Г. В. Грибановой, С. Ю. Мещеряковой, Л. М. Царегородцевой, выражен слабо, возникает с трудом, в его состав входят менее разнообразные проявления, он характеризуется недостаточной продолжительностью и интенсивностью, быстро затухает при исчезновении активности взрослого. Т. В. Сохина обнаружила, что в ситуации дискомфорта младенцы-сироты часто демонстрируют пассивные, соматические реакции и аутостимуляцию, младенцы же из семьи, уже обладая некоторой способностью регулировать поведение взрослого, привлекают его к устранению дискомфорта.

Контакты младенцев друг с другом тоже несут на себе отпечаток отсутствия полноценных взаимоотношений с взрослым. Возникающий в первом полугодии интерес к сверстнику во втором полугодии заметно снижается: находясь рядом, дети часто не замечают друг друга, не вступают в игровое взаимодействие, не чувствительны к инициативе и эмоциональному состоянию сверстника, что приводит к возникновению конфликтов между ними (Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова, Л. М. Царегородцева и др.).

### *Изучение детей-сирот раннего возраста*

Выделенные в младенческом возрасте линии отставания в развитии воспитанников сиротских учреждений продолжают проследиваться и на следующем возрастном этапе – в раннем возрасте (Б. И. Айзенберг, Л. Н. Галигузова, Т. М. Землянухина, В. И. Кондрашин, Н. В. Кузнецов, М. И. Лисина, С. Ю. Мещерякова, А. Г. Рузская, Т. А. Финашина, Л. М. Царегородцева).

Когнитивное развитие. Отставание в познавательной деятельности проявляется в слабо выраженной любознательности, исследовательской

деятельности с предметами. Изучение предметов осуществляется примитивно, неуверенно, отсрочено по времени. Предметную деятельность отличает отсутствие творческого подхода к ситуации. Игре сироты раннего возраста присущи те же особенности. В ней стереотипно повторяются разученные на занятиях действия (Л. Н. Галигузова, Т. М. Землянухина С. Ю. Мещерякова, Л. М. Царегородцева).

Заметно отстает и развитие речи у ребенка-сироты в отличие от детей из семьи. Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова, Л. М. Царегородцева констатируют, что большинство сирот раннего возраста вплоть до трех лет задерживаются на стадии понимания речи, не переходя к активному ее использованию. Речь как средство общения и интеллектуального развития формируется менее чем у половины детей раннего возраста в доме ребенка. А. Г. Рузская и Т. А. Финашина отмечают, что развитие активной речи ограничивается построением двусложных предложений. Слово продолжительно используется с целью привлечения внимания взрослого и налаживания непосредственно-эмоциональных контактов с ним.

Эмоционально-волевое развитие. Наблюдения Л. Н. Галигузовой, Т. М. Землянухиной, С. Ю. Мещеряковой, Л. М. Царегородцевой за ребенком раннего возраста показывают, что его деятельность протекает на уплощенном эмоциональном фоне, сопровождаясь опаской и робостью. Дети-сироты в отличие от детей, воспитывающихся в семье, получают от ознакомления с игрушками гораздо меньше положительных эмоций и чаще переживают конфликтные и негативные эмоции. Негативные эмоции преобладают, и проявляются они гораздо интенсивнее.

Личностное развитие. Развитие личности проявляется в раннем возрасте в оценке ребенком себя как человека, умеющего достичь успеха в предпринимаемой им деятельности, гордости за свои достижения в ней, стремлении пробовать свои силы в новых практических действиях. Личностная деформация воспитанников домов ребенка, по материалам исследований Л. Н. Галигузовой, С. Ю. Мещеряковой, Л. М. Царегородцевой, выражается в отсутствии самостоятельности в деятельности, равнодушии к ней, а иногда и в страхе перед всем новым и неизвестным.

Социальное развитие. В общении с взрослым, как отмечают Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова, Л. М. Царегородцева, у ребенка-сироты снижены такие показатели, как внимание и интерес, эмоциональное отношение, количество коммуникативных высказываний, гибкость в отношении. Заметно страдает инициативность ребенка по отношению к взрослому.

Как и в более раннем возрасте отстает от нормы чувствительность детей к оценкам взрослого: дети не дифференцируют похвалу и порицания взрослых. Деловые контакты с взрослыми возникают поздно и осуществляются в примитивной форме. Целью коммуникативных действий

детей в доме ребенка являются физические и другие непосредственно-эмоциональные контакты с взрослым. В этом есть отголосок неудовлетворенной в младенческом возрасте потребности в эмоциональном контакте. Те же исследователи характеризуют сферу общения детей-сирот со сверстниками как обедненную. Детские контакты часто окрашены отрицательными эмоциями, в играх детей меньше инициативности, открытости, дружелюбия, часты проявления агрессивности.

### *Изучение детей-сирот дошкольного возраста*

Переход к дошкольному возрасту для сирот, потерявших родителей в более раннем возрасте, означает смену уже привычного учреждения на новое: дома ребенка на дошкольный детский дом. Насильственное перемещение ребенка из одного учреждения в другое требует от маленького ребенка немалых ресурсов в процессе адаптации.

Среди социально-психологических исследований нам не удалось найти работ, изучающих различия в развитии между воспитанниками, лишенными родителей в дошкольном возрасте и детьми, осиротевшими в первые три года жизни. В представленных ниже исследованиях авторы не обращают внимания на возраст ребенка на момент поступления в учреждение.

Изучению сирот-дошкольников в научной литературе уделяется больше внимания, чем детям раннего возраста (М. К. Бардышевская, Л. Н. Галигузова, С. Б. Данилюк, И. А. Залысина, Р. И. Канунников, И. А. Коробейников, А. Е. Лагутина, С. Ю. Мещерякова, А. М. Прихожан, В. М. Слуцкий, Е. О. Смирнова, Н. Н. Толстых, Л. М. Царегородцева и др.).

Когнитивное развитие. Описанные выше особенности когнитивной сферы воспитанников интернатных сиротских учреждений (отставание по ряду вербальных заданий и достаточный уровень развития невербального интеллекта) И. А. Коробейников и В. М. Слуцкий выявили на группе сирот – дошкольников. Специфика когнитивного развития связывается авторами с условиями учреждения закрытого типа (дефицит полноценных социальных связей, подавление личностной и речевой активности).

Эмоционально-волевое развитие. В развитии эмоциональной сферы сохраняются те же тенденции, что и в более раннем возрасте. Л. Н. Галигузова, И. А. Залысина, С. Ю. Мещерякова, Л. М. Царегородцева так характеризуют эмоционально-волевое развитие: дети-сироты отличаются пассивным, равнодушным отношением к окружающему; ярких эмоций и переживаний, как правило, не вызывает восприятие сказок, диафильмов, ролевых игр.

По данным А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых, дошкольников-сирот в отличие от дошкольников из семей характеризует значительно более низкое развитие произвольной регуляции поведения, самоконтроля.

Личностное развитие. В. С. Мухина анализирует «картину мира», которая складывается в представлениях ребенка-дошкольника. Автор подчеркивает, что представления ребенка формируются под влиянием особенностей культуры и социального окружения, в которых находится ребенок. Трагедия потери семьи заставляет дошкольника-сироту обращаться к своему прошлому, когда он жил в семье и было все хорошо. Возможно, именно с обращенностью ребенка в прошлое связан такой феномен как «отчуждение своего опыта», когда отдельные прожитые эпизоды жизни не становятся событиями жизни, не присваиваются и не входят в психологический опыт. А. Е. Лагутина и Е. О. Смирнова объясняют его отсутствием субъективного смысла в действиях ребенка: знания и образцы поведения остаются формальными, отчужденными и не вызывают эмоционального, субъективного отношения.

Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова, Л. М. Царегородцева констатируют отсутствие временной перспективы у сирот. Дети живут в настоящем, не имея прошлого и будущего, они не умеют фантазировать, мечтать, к чему-то стремиться.

Для дошкольника-сироты, по мнению А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых, характерно простое, одномерное, нерасчлененное представление о самом себе. Формирующиеся под влиянием оценок и ожиданий взрослых, чаще всего оно сводится к негативной оценке.

Социальное развитие. Здесь, как и в раннем возрасте, акцент исследователями сделан на неудовлетворенности потребности в эмоциональном общении. Дети с охотой откликаются на любую инициативу со стороны взрослого. Но именно напряженная потребность во внимании и доброжелательности является мотивирующей для сирот. Свойственная детям этого возраста, воспитывающимся в семье, потребность в сотрудничестве, уважении, сопереживании не характерна для детдомовских детей этого возраста (Л. Н. Галигузова, И. А. Залысина, С. М. Мещерякова, Е. О. Смирнова, Л. М. Царегородцева).

Контакты со сверстниками продолжают оставаться однообразными и малоэмоциональными, происходят реже, чем в группе детей, воспитывающихся в семье. Л. Н. Галигузова, С. М. Мещерякова, Л. М. Царегородцева так описывают отношения дошкольников-сирот со сверстниками: «Другие дети являются для дошкольников монотонным фоном их жизни, а если и выступают из этого фона, то, скорее, как конкуренты или соперники, но не как партнеры и товарищи».<sup>13</sup>

Игра, являясь ведущим видом деятельности в этом возрасте и отражая уровень социального развития, у дошкольника-сироты представляет собой простейший вид – игру-манипуляцию. Ролевая игра,

---

<sup>13</sup> Галигузова Л.Н., Мещерякова С.Ю., Царегородцева Л.М. Психологические аспекты воспитания детей в домах ребенка и детских домах // Вопросы психологии. - 1990. - № 6. - С. 21.

по наблюдениям А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых, не свойственна воспитанникам детских домов, при ее организации необходима инициатива взрослого, без участия которого она распадается.

В игре дошкольники-сироты с трудом соблюдают правила и подчиняют им свое поведение, не придерживаются сюжета, что отмечают Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова, Л. М. Царегородцева.

### *Изучение детей-сирот младшего школьного возраста*

Переходя к младшим школьникам, исследователи оценивают показатели готовности к школьному обучению. Именно готовность к школьному обучению является успешным итогом развития в дошкольном возрасте. Воспитанники сиротских учреждений демонстрируют положительную мотивацию учения. Однако за такой с виду сильной стороной скрывается все та же неудовлетворенность потребности во внимании. А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых полагают, что желание понравиться взрослому, заслужить его внимание, скрываемое за положительной мотивацией, никак не способствует становлению отношений «учитель – ученик» в учебной деятельности.

Трудности в предстоящей учебной деятельности, по мнению И. А. Коробейникова и В. М. Слуцкого, может вызывать и недоразвитие ряда структур вербального интеллекта, что особенно важно в условиях школьного обучения, главным образом построенного на вербальных коммуникациях.

Исследователями делается вывод, что в силу сниженной произвольности, деформации эмоциональной и личностной сферы дошкольники, воспитывающиеся в детском доме, на пороге школы оказываются не подготовленными к учебной деятельности (Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, Л. М. Царегородцева).

#### Когнитивное развитие.

В младшем школьном возрасте наблюдается сохранение особенностей мышления, выявленных в дошкольном возрасте (неравномерность развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления) (И. А. Коробейников, А. М. Прихожан, В. М. Слуцкий, Н. Н. Толстых). В среднем же общий коэффициент интеллекта соответствует возрастной норме.

#### Эмоционально-волевое развитие.

Знание норм взаимоотношений у учащихся школы-интерната не приводит к следованию им как в вербальном, так и в реальном поведении. В поведении, по данным Л. П. Выговской, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, заметно выражены агрессивные тенденции, стремление обвинить

окружающих, неумение и нежелание признавать свою вину, что менее свойственно детям из семьи.

Дефекты произвольной саморегуляции поведения, с которыми сталкивается еще дошкольник-сирота, выражаются в неумении самостоятельно планировать и контролировать свои действия, что отмечают А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых.

Личностное развитие. Н. К. Радина расширяет знания о составляющих картины мира младших школьников. Изучая области психосемантического пространства детдомовских детей и детей из семьи, автор приходит к выводу, что младшие школьники-сироты воспринимают социальный мир как более ограничивающий, подавляющий и угрожающий. Самопринятие младших школьников-сирот значимо ниже самопринятия детей из семьи.

Социальное развитие. Приобретенные ранее и некомпенсированные дефекты общения с взрослым проявляются в учебной деятельности. Фрустрированность потребности в общении, полагает Л. Л. Крючкова, проявляется в выраженном стремлении к общению с взрослыми и одновременной агрессивности к ним младших школьников, воспитанников интерната.

#### *Изучение социальных сирот подросткового возраста*

Судя по количеству найденных работ, подростковый возраст вызывает наибольший интерес у исследователей. Среди найденных работ значительное число исследований молодых ученых (С. В. Дрокова, Т. И. Дьяконова, Ю. Б. Евдокимова, Н. Н. Касьянова, Н. Н. Крыгина, С. Н. Крыгина, О. Г. Мотовилин, С. Н. Сатышева, О. В. Соловьева, Е. Г. Трошихина, Е. В. Цокало, С. В. Щеголева и др.).

Когнитивное развитие. Практически без внимания остаются особенности интеллектуального развития подростков-сирот. Единичные исследования, например Т. В. Дьяконовой, констатируют несущественные отклонения от нормального развития (незначительно снижены показатели вербальной и зрительной памяти, образного и логического мышления, внимания).

Эмоционально-волевое развитие. А. Х. Пашина и Е. П. Рязанова на примере сирот-подростков иллюстрируют искажения в развитии эмоциональной сферы. Существенное влияние на отклонения в эмоциональной сфере воспитанников-сирот оказывает недостаточное и однобокое развитие эмоций у сотрудников детского дома. Точнее всего воспитанники распознают страх и нейтральный контекст. Можно предположить, что именно эти эмоциональные состояния являются доминирующими в жизни сирот, т. к., по мнению авторов, лучше всего человек распознает то, что четко зафиксировано в его субъективном

опыте. Качественное своеобразие эмоциональной сферы самих воспитанников весьма обеднено.

Личностное развитие. Существенное количество работ освещает вопросы формирующегося самосознания, представлений подростка о себе, других, окружающем мире (О. Г. Мотовилин, А. М. Прихожан, Н. К. Радина, Н. Н. Толстых, Е. Г. Трошихина).

В картине мира, сформированной у подростка, окружающая действительность, по данным Н. К. Радиной, продолжает оставаться угрожающей и подавляющей. Опасный и непредсказуемый мир отражается в историях подростков-сирот о своей жизни. Болезнь или смерть встречаются примерно в трети историй подростков-сирот о своей жизни. По данным О. Г. Мотовилина, боль и болезнь играют существенную роль в представлениях подростка – социального сироты – о собственном теле.<sup>14</sup>

Значительное число психологических исследований посвящено гендерной проблематике (Н. Н. Касьянова, Н. Н. Крыгина, Н. К. Радина, С. Н. Сатышева, Е. Ю. Терешенкова, Т. И. Юферева). Подростковый возраст является таким периодом, когда развитие человека как представителя определенной гендерной группы идет наиболее интенсивно.

Анализируя гендерный характер социокультурного пространства детского дома, Н. К. Радина приходит к выводу, что «женское пространство» в детском доме более ущемлено и «быть девочкой» в закрытом учреждении сложнее, чем мальчиком. Это связано с тем, что в условиях закрытого учреждения черты, считающиеся традиционно женскими, не востребованы и наиболее деформированы, а «мужская культура», ориентированная на решение задач широкого социума и инструментальную деятельность, более сохранна.<sup>15</sup>

Обращаясь к тому, как представляют себе «гендерное мироустройство» воспитанники сиротских учреждений, Н. К. Радина и Е. Ю. Терешенкова демонстрируют, что сироты воспроизводят наиболее жесткую и схематичную гендерную картину патриархатного уклада.<sup>16</sup> Выводы Н. Н. Крыгиной подтверждают эти данные: у юношей, лишенных родительского попечительства, эталон женщины более соответствует

---

<sup>14</sup> Мотовилин О.Г. Развитие представлений о собственном теле у детей в условиях семьи и интерната: дис. ... канд. психол. наук. - М., 2001.

<sup>15</sup> Радина Н. К. Гендерное измерение социокультурного пространства депривационной среды развития сиротских учреждений // Материалы второй всероссийской конференции «Психологические проблемы современной российской семьи». В 3-х частях. Часть 3 / Под общей редакцией доктора психологических наук А. Г. Лидерса. – М, 2005. - С. 201 – 209.

<sup>16</sup> Радина Н.К., Е.Ю.Терешенкова Возрастные и социокультурные аспекты гендерной социализации подростков. // Вопросы психологии. - 2006. - № 5. - С. 49-59.



традиционной модели женского поведения, чем у их сверстников из семей.<sup>17</sup>

По материалам исследований Н. Н. Касьяновой и Т. И. Юфиревой, можно заключить, что образы мужчин и женщин, изложенные подростками-сиротами в свободном описании, отличается обилие эмоционально насыщенных негативных характеристик (какими не должны быть женщины и мужчины), бедность и однообразие положительных характеристик, ограниченный словарный запас. Такие характеристики мужчин и женщин отражают негативный семейный опыт этих детей и повышенную ценность семьи.<sup>18</sup>

Социальное развитие. В подростковом возрасте особо значимой в общении становится групповая принадлежность. Общаясь со сверстниками из семьи, воспитанник сиротского учреждения выступает как представитель более низкостатусной группы – группы детдомовских. Принадлежность к детскому дому воспитанниками оценивается как фактор неуспеха (С. В. Дрокова, С. Н. Крыгина, И. Б. Назарова, Н. К. Радина, С. В. Щеголева). С. Н. Крыгина отмечает, что в ситуации общения с ровесником из семьи подросток из детского дома склонен к защитному реагированию даже в эмоционально нейтральных, обычно не фрустрирующих ситуациях.

Внутри самой группы воспитанников детского дома взаимоотношения специфичны. М. Ю. Кондратьев отмечает, что в сиротском учреждении сильна и стабильна внутригрупповая иерархия среди воспитанников. Это означает, что за каждым из членов группы жестко закреплён статус в иерархии.

Именно в подростковом возрасте исследователями впервые поднимается вопрос профессионального самоопределения воспитанников сиротских учреждений (И. Ф. Дементьева, В. И. Золотухина, О. Е. Лебедев, А. Н. Майоров, И. Б. Назарова, Н. К. Радина, Г. В. Семья, Е. Е. Чепурных и др.).

Выбор сиротами профессии и дальнейшее профессиональное обучение происходят иначе, чем у детей из семьи. Если у подростков из семьи выбор профессии и, соответственно, учебного заведения индивидуализирован, они ориентированы на содержательный аспект выбираемой профессии, то у подростков-сирот стандартизирован и унифицирован, при том важным при выборе профессии является желание поскорее получить экономическую независимость и состоятельность.

Обобщая особенности выбора профессии и учреждения профессионального образования, Н. К. Радина отмечает, что на двух

---

<sup>17</sup> Крыгина С.Н. Особенности психологической защиты подростков, воспитывающихся в условиях детского дома, в ситуации общения со сверстниками из семей: дис. ... канд. психол. наук. - М., 1993.

<sup>18</sup> Касьянова Н.Н. Полоролевая социализация подростков в учреждениях интернатного типа: дис. ... канд. пед. наук. - Орел, 2002.

начальных этапах, определяющих успех профессиональной социализации человека в обществе, по отношению к выпускникам детских домов и интернатов выпадает важнейшее звено профессионального самоопределения – субъектность, способность подростка осознанно принимать решения о «своей» профессии на основе возможного выбора.<sup>19</sup>

Как правило, именно в старшем подростковом возрасте сирота покидает сиротское учреждение и начинает самостоятельную жизнь в «открытом социуме». Анализируя жизненные планы подростков-сирот, Н. Н. Толстых и А. М. Прихожан отмечают менее конкретный и определенный их характер в сравнении с детьми из семей.<sup>20</sup>

Активное изучение развития воспитанников сиротских учреждений заканчивается моментом перехода сирот из детского дома в «открытый» социум. Исследования, касающиеся темы сиротства, пронизаны тревогой за будущее выпускника детского дома (М. А. Алиева, И. А. Бобылева, Т. В. Гришанович, Ф. Г. Кочерга, Т. Ю. Кузнецова, Л. В. Лобанова, Л. С. Малик, И. Б. Назарова, В. Н. Ослон, Н. К. Радина, Н. А. Супрун, Н. Г. Травникова, Е. Г. Трошихина, А. Б. Холмогорова и др.).

Прогнозы относительно дальнейшей жизни выпускников сиротских учреждений пессимистичны: исследователями констатируется особая сложность периода адаптации выпускника интернатного сиротского учреждения к жизни в «открытом» социуме.

### **1.3. Изучение самопринятия у детей, воспитывающихся в интернатных сиротских учреждениях и в семье**

Давая общую характеристику исследованиям в области социального сиротства, проанализируем более подробно результаты отдельных научных проектов, конкретизирующих наиболее значимые проблемы развития социальных сирот, а именно развитие самопринятия.<sup>21</sup>

Большинство работ, направленных на изучение личностных особенностей воспитанников интернатных сиротских учреждений, как было указано в предыдущих параграфах, направлено на изучение самооценки, поэтому определим основные термины и психологические концепты, значимые для сферы самоотношения.

---

<sup>19</sup> Радина Н.К. К вопросу о трудностях профессиональной социализации выпускников детских домов и интернатов // Журнал прикладной психологии. - 2005. - № 4. - С. 50-55.

<sup>20</sup> Толстых Н.Н. Сравнительное изучение отношения к будущему у подростков, воспитывающихся в семье и вне семьи // Возрастные особенности психического развития детей. Сб. науч. тр. / Отв. Ред. И.В.Дубровина, М.И.Лисина. - М., Изд. АПН СССР, 1982. - С. 111-122.

<sup>21</sup> Радина Н.К. Развитие самопринятия у детей, воспитывающихся в семье и в детском доме: дис. ... канд. психол. наук. - Н.Новгород, 1995.

## *Самооценка и самопринятие в психологических исследованиях*

Традиционно в отечественной психологии проблема самооценки рассматривается как одна из значимых и одновременно изученных: в исследованиях представляется структура самооценки, этапы и механизмы развития, обсуждаются связи самооценки с различными характеристиками личности. Однако иллюзия изученности самооценки утрачивается, как только исследователь сопоставляет взгляды на данный феномен отечественных и зарубежных психологов. Речь идет не просто о терминологических разночтениях, а о принципиальных различиях в содержании понятия, поэтому для дальнейшего анализа установим терминологическое соответствие.

В отечественной психологии, как правило, выделяют общую (самооценка личности в целом) и частную (личностью оцениваются собственные составляющие ее характеристики) самооценки, при этом каждый вид имеет когнитивный и эмоциональный компоненты.<sup>22</sup>

Понятие «общая самооценка» по своему содержанию является (учитывая неприципиальные оговорки) аналогом понятия «Я-концепция» в зарубежной психологии, когнитивный компонент общей самооценки – «Образ-Я», «картина – Я», аффективный компонент общей самооценки – самопринятие (Бернс Р., 1986; и др.).

В представляемом исследовании, таким образом, имеется в виду самопринятие как эмоциональный компонент общей самооценки.

### *Ключевые методологические конструкты и идеи исследования*

Традиционно самооценку детей, воспитывающихся в условиях психической депривации, характеризуют как низкую (как правило, описывается выборка, ограничивающаяся младшим школьным возрастом). При этом психодиагностический инструмент для изучения самооценки, как правило, неразнообразен (чаще всего используется субъективное шкалирование). Очевидно, что требуются исследования с более широким возрастным диапазоном и основывающиеся на иных методиках.

Кроме того, в исследованиях игнорируется факт психотравмирования социального сироты (изъятие ребенка из семьи). Низкая самооценка или низкое самопринятие воспитанников сиротских учреждений может быть обусловлено как депривационными условиями, так и фактом психотравмирования. Качество общения (а не только его депривация) также важно учитывать, анализируя факторы развития возможного низкого самоуважения социального сироты.

Поскольку самопринятие воспитанников интернатных сиротских учреждений базируется на широкой палитре внешних (депривационная

---

<sup>22</sup> Захарова А.В. Генезис самооценки: автореф. докт. дис. - М., 1989.

среда развития; психотравмирование) и внутренних (становление субъектной сферы, реализующееся в определенных идентификациях ребенка с Значимыми) условий, была составлена программа исследования, учитывающая сложное сцепление данных факторов. В качестве методик были выбраны:

- техника репертуарных решеток (ТРР; для изучения индивидуально-личностных конструктов, опосредующих восприятие и самовосприятие);

- КИСС (косвенное измерение системы самооценок – методика Е. Т. Соколовой и Е. О. Федотовой, основанная на ранжировании проективного материала, позволяющая определить эмоционально-ценностное отношение к себе – самопринятие);

- техника рассказывания историй (ТРИ – для изучения переживаний ребенка о психотравмирующей ситуации);

- биографическая анкета, учитывающая основные факты биографии ребенка, связанные с потерей семьи и помещением в интернатное сиротское учреждение.

Основную выборку составили младшие школьники и подростки из двух детских домов:

1. обычного, характеризующегося типичными депривационными условиями (наличием определенного временного режима организации жизни детей, групповым решением «режимных моментов», постоянным включением ребенка в группу, с ограниченным жизненным пространством схемой детский дом – школа, фактически отсутствием «личной среды», отсутствием контактов с родственниками) – 35 человек;

2. детского дома музыкально-художественного воспитания (ДМХВ), характеризующегося специфическими, менее депривационными условиями (мягкий временной режим, связанный с индивидуальным графиком занятий музыкой/живописью/танцами; индивидуальная ответственность за выполнение режима, наличие условий для развития социальных навыков: самостоятельное передвижение ребенка по городу для обучения в специализированных школах города, присутствие некоторой личной среды (наличие личной – не казенной – одежды, игрушек, книг; спальни на 2-3 человек), наличие контактов с родственниками (в выходные и каникулы) – 25 человек.

В качестве контрольной группы выступили дети, воспитывающихся в семье, чья сфера активности ограничена рамками учебной деятельности – 40 человек; а также дети из семьи, обучающиеся в школе искусств – 30 человек.

### *Показатели самопринятия в разных группах выборки*

Рассмотрим показатели самопринятия, полученные нами при

помощи КИСС на разных группах выборки исследования (см. таблицу 1). Очевидно, что показатели самопринятия в группах младших школьников и подростков из семьи значительно выше (различия достоверно значимы на уровне 0,01), хотя и не достигают порога, описываемого в литературе как «необходимый» с точки зрения благополучного развития личности.<sup>23</sup> Показатели самопринятия у воспитанников сиротских учреждений в этом контексте следует охарактеризовать как критические.

Таблица 1. Самопринятие младших школьников и подростков из семьи и детского дома

Группы детей и подростков	Воспитывающиеся			
	в семье		в детском доме	
	S	ст. откл.	S	ст. откл.
Младшие школьники	0,29	0,26	- 0,03	0,28
Подростки	0,29	0,28	0,18	0,36
Все группы	0,29	0,25	0,04	0,39
Из насыщенной культурной среды	0,31	0,19	0,15	0,26
Из обычной культурной среды	0,27	0,25	- 0,03	0,36

Примечание: S – показатель самопринятия,  $-1 \leq S \leq 1$

Сравнение показателей самопринятия в четырех группах выборки позволяют сформулировать следующие выводы:

- В целом показатели самопринятия у младших школьников и подростков из сиротских учреждений существенно ниже, чем у их ровесников из семьи, и являются критическими с точки зрения психологического здоровья.

- У подростков интернатных сиротских учреждений показатели самопринятия статистически значимо выше, чем у младших подростков (различия достоверны на уровне 0,05), что не наблюдается у детей, воспитывающихся в семье. Поскольку такая закономерность отсутствует в недепривационной среде развития детей, возникает закономерный вопрос: почему имеет место положительная динамика самопринятия от младшего школьного возраста к подростковому в закрытом (или полужакрытом) образовательном учреждении?

- Самопринятие воспитанников интернатных сиротских учреждений, ориентированных на недепривационные социальные условия (в нашем случае – ДМХВ) статистически значимо выше (различия достоверны на уровне 0,05), чем у воспитанников обычного детского дома. В то же время для тех детей, кто воспитывался в семье, богатая культурная среда не является значимым фактором развития самопринятия, что

<sup>23</sup> Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. - М.: Изд-во МГУ, 1988.

согласуется с результатами, полученными другими исследователями.<sup>24</sup> Если же анализировать показатели конкретных участников исследования, выясняется, что в обычном детском доме доминируют выражено низкие показатели самопринятия, а в ДМХВ – в целом ситуация более нейтральна, то есть уменьшение фактора психической депривации не столько увеличивает возможность увеличения показателей самопринятия, сколько как бы «нейтрализует» негативные показатели.

### *Самопринятие и посттравматические стрессовые нарушения*

Итак, ключевой вопрос – о механизмах, обеспечивающих возрастную динамику самопринятия от младшего школьного возраста к подростковому в условиях депривационной среды развития.

Возможные механизмы изменения самоотношения описаны, например, в исследовании Ю. Б. Гиппенрейтер и Г. К. Валицкас, где связывается динамика самоотношения трудных подростков с трансформацией их ценностно-смысловой сферы от нормативной к контрнормативной при обеспечении принятия подростка асоциальной подростковой группой.<sup>25</sup> Также известны исследования, где анализируется идентификация с агрессором как один из механизмов изменения Я-концепции.<sup>26</sup>

Кроме того, как было уже указано ранее, психологическая травма потери семьи могла оказать разрушительное воздействие на самопринятие, и если учесть, что большинство социальных сирот лишается семьи на этапе более значительного контроля за семьей со стороны социума (школьный период), то большинство младших школьников, недавно лишенных семьи, гипотетически может находиться в состоянии «острого горя».<sup>27</sup>

Важно подчеркнуть, что при изъятии из семьи органами опеки ребенок не получает информации в необходимой форме об изменениях своей жизни, тем более его не спрашивают о согласии на подобные изменения. Ребенка помещают в одну из специальных структур (санаторий, больница, приют и т. д.) с целью дальнейшего устройства в учреждение закрытого типа для постоянного проживания. При этом контакты с родителями прерываются на неопределенный срок, зачастую

---

<sup>24</sup> Chin L.-H. Self-esteem of gifted, normal and mild mentally handicapped children // Psychol. Schools. - 1990. - V 27. - №3.

<sup>25</sup> Валицкас Г.К., Гиппенрейтер Ю.Б. Самооценка несовершеннолетних правонарушителей / Вопросы психологии. - 1989. - № 1. - С. 45–54.

<sup>26</sup> Hodges S. The relationships to self and objects in early maternal deprivation and adoption // J. Child. Psychother. - 1990. - V 16. - №1.

<sup>27</sup> Андреева А.Д. Как помочь ребенку пережить горе // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 87-96; Deeg Ch. On the adoptee's catexis of the lost object // Psychoanal. and Psychother. - 1989. - V 7. - №2.

навсегда. Подобное событие кардинально изменяет жизнь ребенка. С одной стороны, он получает необходимое, но минимальное попечение со стороны взрослых, с другой – не только рвутся привычные эмоциональные и социальные связи, но и качественно изменяется ситуация развития, все более обретая черты психической депривации.

Представляемое исследование предполагало кропотливую работу по сопоставлению архивных данных, результатов анализа Техники рассказывания истории (ТРИ; для выявления посттравматических стрессовых нарушений), кроме того, записывалась беседа с участниками исследования в процессе сочинения и обсуждения придуманной истории. Рассмотрим более подробно некоторые примеры.

Олег О., в момент исследования 10 лет.

*Материалы архива:* По решению суда изъят из семьи в трехлетнем возрасте, родители лишены родительских прав. Некоторое время находился в клинике в связи с инфекционным заболеванием, затем переведен в санаторий, откуда – в дошкольный детский дом, где провел около четырех лет. Контакты устанавливает избирательно, необщительный, осторожный, медлительный. В восьмилетнем возрасте определен в школьный детский дом. Контакты с семьей отсутствуют, в том числе и с двумя другими братьями, находящимися во вспомогательных школах-интернатах.

*Придуманная история:* Жил-был мальчик. У него была семья: мама, папа и братики. Он очень любил свою семью, особенно папу. Однажды, когда папа был на работе, мама рассердилась на него и отвела в детский дом. Папа пришел домой, а сына нет. Папа очень горевал, искал сына, но не нашел. Сын плакал в детском доме. Прошло время. Сын вырос. Отец нашел его, но домой не забирает, навещает в детском доме, боится, что мать опять сдаст сына в детский дом. Сын рад, что нашел отца, но ему плохо в детском доме.

*Из беседы, рассказ о себе:* Меня родители никогда бы не отдали в детский дом. Но когда я был маленьким, меня из больницы украли воспитатели. Родители нашли меня, хотели вернуть, увезли домой. Но ... ничего не вышло. Воспитатели нашли меня, снова украли и увезли в другой город. Никто не знает, где я. Но... я, кажется, нашел своего отца. Он работает телемастером в магазине «Чайка», настраивает телевизоры (последние два месяца Олег убегает с уроков из школы и наблюдает за «своим отцом» в магазине. «Отцу» пока не признался, что узнал в нем родителя).

Контент-анализ проективного материала Техники рассказывания историй в сопоставлении с архивными данными дает возможность сделать следующие выводы – дети, воспитывающиеся в условиях детского дома:

- находятся в неблагоприятном эмоциональном состоянии, связанном с потерей родителей, некоторые из них нуждаются в глубокой

переработке травмирующего эмоционального опыта совместно с психологом (психотерапевтом);

- воспринимают себя пассивными объектами воздействий со стороны среды, а не источником активности, они также не имеют примера активного отношения к жизни со стороны своих родителей;

- фантазии о родителях и выраженные переживания, связанные с потерей семьи, присущи, как правило, детям до подросткового возраста; более старшим присуща переоценка своего положения и «эмоциональная глухота».

Инна М., на момент исследования 15 лет.

*Материалы архива:* По решению суда изъята из семьи в 6 лет в связи с алкоголизмом матери-одиночки. В школьном детском доме с семи лет. Контакты с матерью практически отсутствуют. Девочку иногда навещает бабушка.

*Придуманная история:* Жила-была девочка. У нее была мать, а отец умер. Мать сначала заботилась о дочери, а потом забросила ее, стала пить. Девочку отдали в детский дом. Она сначала плакала, но мать ее не искала. Сейчас дочка успокоилась, не плачет ...больше ничего не чувствует.

*Из беседы, рассказ о себе:* Я никогда не прошу свою мать... Когда выйду из детского дома, буду жить одна.

Итак, от младшего школьного возраста к подростковому истории жизни уплощаются, теряя и детали сюжетной линии, и эмоциональное наполнение. Возможно, переработка травмирующего опыта происходит в процессе взросления, в процессе осознания подростком своего действительного положения. Логика самостоятельной работы воспитанника детского дома над своими переживаниями и фантазиями такова, что к подростковому возрасту происходит стихийное совладание над негативными последствиями психологической травмы, что обуславливает возможность возрастания самопринятия.

Однако прямая корреляционная связь между совладанием с негативным опытом и возрастанием самопринятия не была обнаружена: совладание с психологической травмой предполагало рост самопринятия, но не обуславливало его непосредственно. Были обнаружены и другие значимые факторы, связанные с психологической травмой утраты семьи и влияющие на изменения самопринятия.

### *Самопринятие и идентификации в структуре личности*

Техника репертуарных решеток (ТРР) позволила изучить особенности идентификаций младших школьников и подростков, воспитывающихся в семье и в детских домах. Было выяснено, что значительное число участников исследования как из семьи, так и из



детского дома или имеют неопределенную идентичность (слабо выраженные идентификации со Значимыми: ровесниками, взрослыми или идеалистическими героями), или их идентичность вообще основывалась на «обособлении» (см. таблицу 2).

Таблица 2. Личностные идентификации участников исследования, %

Показатели Группы	Неопределенные идентификации	Идентификации и обособления	Обособления
из семьи	45	27	28
из детских домов	50	23	27

Таблица демонстрирует, что практически треть детей и подростков, принявших участие в исследовании, обособляется, удаляется от собственного социального окружения. Это характерно как для группы воспитанников детских домов (28%), так и для тех, кто рос в семье (27%). Половина воспитанников детских домов и 45% детей из семьи, согласно результатам исследования, избегало определенных идентификаций с близким окружением.

Идентификации возникают в процессе включенности личности в контакты, особенно эмоционально насыщенные. Формальность и эмоциональная бедность контактов взрослых с детьми препятствуют образованию идентификаций. Интересен в данном ключе тот факт, что если идентификации и возникают, то они возникают как «отрицательные идентификации», т. е. обособления, что также свидетельствует о негативном эмоциональном фоне контактов взрослых и детей, как в институциональных учреждениях, так и в семье.

Также было выяснено, насколько влияет факт наличия определенной идентификации или обособления в отличие от неопределенных идентификаций, т. е. фактического отсутствия связей с миром реальных или идеальных взрослых, на развитие позитивного самопринятия. Данные ( $\langle\phi\rangle=0.42$ ;  $\chi=5.292$ ) показывают, что для воспитанников детского дома характерна выраженная связь между наличием идентификации или обособлением (т. е. положительной или отрицательной связи с миром взрослых) и позитивным самопринятием (связь статистически достоверна). Для детей из семьи подобная связь статистически не достоверна.

Таким образом, наличие связи (идентификаций) с миром взрослых, в основе, которой лежит эмоциональная включенность, более глубокий эмоциональный контакт с объектом идентификации/обособления, является для воспитанников детского дома одним из важнейших условий развития позитивного самопринятия, в то время как для детей из семьи это лишь один фактор из некоторого множества других.

Далее в процессе обработки исходных данных была обнаружена зависимость между идентификациями/обособлениями со значимыми и наличием/отсутствием выраженных посттравматических стрессовых расстройств. Из данных « $\phi$ » = 0.66;  $x = 13.068$  следует, что существует статистически достоверная связь этих факторов, т.е. чем выше число идентификаций или обособлений у ребенка из детского дома, тем увереннее можно говорить о том, что психотравмирующий опыт ребенком переработан и негативные эмоции, связанные с утратой родителей, не разрушили его личность.

В результате возможно построить вероятную цепь связей: острое переживание горя утраты близких блокирует образование связей с миром взрослых; отсутствие подобных связей (неопределенные идентификации) затрудняет развитие позитивного самопринятия. Иначе говоря, переработка психотравмирующего опыта способствует установлению большего числа близких связей с миром взрослых (независимо от «знака» этих связей – и идентификации, и обособления). Наличие близкого эмоционального контакта, независимо от его характера (ненависть или любовь), благоприятно сказывается на развитии позитивного самопринятия.

#### *Основные итоги исследования*

В результате проведения сравнительного изучения особенностей развития самопринятия у младших школьников и подростков, воспитывающихся в условиях психической депривации и в семье, сделаны следующие выводы.

- Самопринятие детей, воспитывающихся в условиях детского дома, значительно ниже самопринятия детей, воспитывающихся в семье. Существует возрастная динамика самопринятия, т.е. повышение показателей самопринятия к подростковому возрасту в условиях воспитания в закрытых детских учреждениях, что не характерно для самопринятия детей из семьи, вследствие ригидности ситуации развития в детском доме, обуславливающей «стандартизацию» и «клиширование» развития в условиях психической депривации. Возрастная динамика самопринятия связана с трансформацией ценностно-смысловой сферы в подростковом возрасте.

- В условиях детского дома самопринятие тесно связано с наличием эмоциональной включенности в контакты со значимыми людьми. Позитивное самопринятие соответствует выраженным идентификациям со значимыми взрослыми – как реальными, так и идеальными. Существует опосредованная связь между развитием самопринятия и процессами переработки психотравмирующего опыта. Остро переживаемое чувство горя утраты семьи (родителей) затрудняет

возможность установления близких отношений с другими людьми (блокирует процесс идентификации), что, в свою очередь, препятствует развитию позитивного самопринятия.

- Результаты исследования демонстрируют, что развитие самопринятия младших школьников и подростков, обладающих и не обладающих специальными способностями, в семье протекает без принципиальных различий. В то же время развивающие условия в системе детских домов служат основой для изменения типичного личностного развития. Отмечается, что самопринятие воспитанников детского дома, развивающих свои способности в области искусств, значительно выше самопринятия воспитанников неспециализированных детских домов. Сравнение самопринятия аналогичных подгрупп детей из семьи не выявляет подобной закономерности. Более высокие показатели самопринятия воспитанников детского дома, развивающих свои способности, связаны с их развитием в условиях менее выраженной психической депривации. Однако смягчение действия фактора депривации в условиях ДМХВ лишь нейтрализует развитие негативного самопринятия («отторжения себя»), но не оказывает влияния на рост позитивного самопринятия.

#### **1.4. Особенности экономической социализации воспитанников интернатных сиротских учреждений<sup>28</sup>**

Еще одна практически не исследованная область в современной российской социальной психологии сиротства – экономическая социализация социальных сирот. Экономическая социализация – это усвоение, воспроизводство и трансформация личностью «экономической культуры» того или иного общества, при этом основа экономической культуры – отношения собственности.<sup>29</sup>

В. И. Слуцкий, практический психолог, работающий в детском доме, описывает экономическую среду (экономическую культуру) взросления в сиротском учреждении в этнографических традициях, сохраняя эмоциональность в восприятии депривационных моментов: «У ребенка нет не только своей мебели (стола, стула), но и своей одежды: она грудой навалена в шкафу, общем на трех-четырех детей, и ребенок берет оттуда выстиранные чужими руками первые попавшиеся трусики, носки,

---

<sup>28</sup> Данный параграф подготовлен совместно с Е.С.Сурниной.

<sup>29</sup> Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности: учебное пособие для вузов. М.: Аспект Пресс, 2001. Радина Н.К. Экономическая социализация воспитанников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Психологическая наука и образование. 2006. №4. С. 100-105; Ефимичук И.В. Собственность как социальная система. - Нижний Новгород: Издательство Нижегородского университета, 2004.

брюки и т. д. То же относится к спортивному оборудованию, лыжам, конькам, мячам и даже к обуви: нередко одевают чужую, хотя все-таки обувь у каждого своя, но особого места для нее нет. У некоторых детей есть и определенно своя одежда (часто это чей-то подарок), но ее все-таки могут взять без спросу и надеть другие, так как запереть ее некуда, а воспринимать все окружающее как общее привыкли все дети».<sup>30</sup>

Первоначально экономическая социализация воспитанников интернатных учреждений происходит в семьях с недостаточными социально-экономическими ресурсами, что в основе обеспечивает воспроизводство бедности у социальных сирот. Социализация ребенка, лишённого родительского попечительства, в стенах детского дома или интерната сопряжена с включением его в отношения групповой собственности, а государственное финансирование различных этапов социализации социального сироты не учитывает психологических последствий деперсонификации внешней помощи.<sup>31</sup>

### *Экономическая социализация в контексте культурно-исторической концепции*

Согласно культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, дети и подростки в процессе экономической социализации могут использовать преимущественно тот культурный материал, который им представляет среда развития. Следовательно, результат экономической социализации – экономическая социализированность – будет непосредственно зависеть от средовых условий и, соответственно, различий, несмотря на индивидуальные стратегии и личностную субъектность, проявляемую в процессе социализации.

Чтобы проверить данное предположение, было предпринято изучение экономической социализации в типичной и нетипичной экономических средах. В качестве типичной экономической среды были рассмотрены экономические отношения в обычной семье (в данном случае – в городской семье), а нетипичной – экономические отношения в депривационной среде детского дома.

Возможно предположить, что известные психологические феномены, описанные на материале сиротских «закрытых групп» (пренебрежение к собственности, «паразитические» экономические стратегии поведения и т. п.) связаны с непродуктивной организацией отношений собственности в детских домах. Тем не менее, прямых

---

<sup>30</sup> Слуцкий В.И. Феномен общественной собственности и его влияние на формирование личности воспитанников детских домов // Вопросы психологии. - 2000. - № 5. - С. 134.

<sup>31</sup> Радина Н.К. Экономическая социализация воспитанников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Психологическая наука и образование. - 2006. - № 4. - С. 100-105.

доказательств деструктивного характера доминирования «общественной» или, точнее, групповой собственности в исследованиях не представлено.

Представляемое исследование было спланировано таким образом, чтобы выяснить, возможно ли в детском доме доминирование «групповой собственности» над личной, а также возможны ли девиантные формы владения собственностью на основе нетипичного опыта владения вещами, характерного для закрытой социальной группы.

### *Выборка и методики исследования*

Выборка исследования включала в себя 44 старшеклассника (20 воспитанников детских домов и 24 старшеклассника из семей). В качестве методик были выбраны модифицированный вариант методики Куна-МакПартлэнда и Техника рассказывания истории (ТРИ) для исследования практик владения собственностью.<sup>32</sup>

Модификация методики Куна-МакПартлэнда предполагала, что участники исследования назовут все объекты своей личной собственности, а затем все объекты групповой собственности, на которую они также имеют право. В предъявляемой инструкции не ограничивалось число объектов собственности, чтобы впоследствии можно было оценить не только разнообразие, но и «объем» личной и групповой собственности испытуемых.

Техника рассказывания истории (ТРИ) помогает обнаруживать доминирующие сюжеты в организации социального опыта.

В представляемом исследовании участникам предлагалось рассказать 4 истории на следующие темы: «Как я использую то, что мне принадлежит» (положительный и отрицательный пример), «Как мой друг/подруга использует то, что ему/ей принадлежит» (положительный и отрицательный пример). Далее истории записывались и подвергались осевому кодированию для идентификации сценариев владения объектами собственности.<sup>33</sup> Далее выяснялось, какие формы или сценарии владения личной собственностью доминируют у подростков из семьи и детского дома.

В процессе беседы на основе модифицированной методики Куна-МакПартлэнда старшеклассники самостоятельно называли объекты своей личной и групповой собственности, оценивая ее характеристики полезности и привлекательности для себя.

Далее все названные объекты собственности были подвергнуты классификации с выделением следующих категорий: движимое имущество, бытовая техника, мебель, недвижимость, предметы статуса, животные, одежда и обувь, игрушки и инвентарь (спортивный), предметы

---

<sup>32</sup> Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике. - Киев: Наукова думка, 1989.

<sup>33</sup> Страус А., Корбин Дж. Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники. - М.: Эдиториал УРСС, 2001.

быта, книги и школьные принадлежности, идеи и мысли, земельный участок, разное.

Затем категории классификации были вторично использованы для идентификации объектов собственности участников исследования, и на данной основе была составлена таблица, описывающая структуру представлений о собственности, формирующуюся и в семейных условиях, и в детском доме (см. таблицу 3).

Таблица 3. Личная собственность старшекласников, воспитывающихся в закрытых образовательных учреждениях и в семьях

Категории		Группы													
		все объекты владения	одежда и обувь	игрушки и спортивный инвентарь	предметы статуса (моб. тел., драгоценности)	книги, школьные принадлежности	бытовая техника	мебель	разное	идеи, мысли	недвижимость	движимое имущество (мотоцикл, мопед)	накопления (денежные)	земельный участок (территория)	
Детдом	Всего объектов	135	51*	11*	11*	24*	0*	3	31	3	0	0*	1	0	
	%	100	38	8	8	18	0	2	23	2	0	0	1	0	
Школа	Всего объектов	190	41*	6*	33*	53*	13*	13	20	4	1	10*	2	1	
	%	100	22	3	17	28	7	7	11	2	1	5	1	1	
* – значимые различия по U-критерию Манна – Уитни															

### Основные итоги исследования

Анализ представлений собственности свидетельствует о том, что у социальных сирот и их ровесников из семьи во многом сходные структуры личной собственности. Ее основой являются повседневные предметы (одежда и обувь, книги и школьные принадлежности), однако личная собственность старшекласников из семьи более дифференцированная и разнообразная.

Личная собственность не только функциональна (обеспечивает витальные потребности или служит задачам «предметной деятельности» – образованию), но также обладает функцией идентификации социального статуса. Кроме того, некоторые старшекласники осознают, что являются собственниками своего жилья или земельного участка, мебели или движимого имущества, их собственностью также может стать бытовая

техника (например, фен). То есть границы их собственности простираются более широко.

В детском доме структура личной собственности заполнена повседневными предметами, она более однообразна. Если старшеклассники из семьи назвали 110 различных вариантов обладания собственностью (всего 190), то воспитанники детского дома – только 56 (всего 135) (различия статистически достоверны по U-критерию Манна-Уитни).

При этом групповая собственность представлена у социальных сирот значительно, чем у школьников. Важно отметить, что в отношениях между групповой и личной собственностью в семье приоритет – за личной собственностью, а в сиротском учреждении приоритет – за групповой собственностью.

Рассмотрим особенности формирования структуры групповой собственности в открытом и закрытом социуме (в детском доме групповая собственность – это общее, принадлежащее детскому дому как учреждению, а также то, что принадлежит всем воспитанникам и сотрудникам детского дома, а в семье групповая собственность – это то, что принадлежит всем членам семьи) (см. таблицу 4).

Таблица 4. Групповая собственность старшеклассников из семьи и закрытых образовательных учреждений

Категории		Группы											
		все объекты владения	одежда и обувь	игрушки и спортивный инвентарь	предметы статуса (моб. тел., драгоценности)	книги, школьные принадлежности	бытовая техника	мебель	разное	животные	недвижимость	движимое имущество (мотоцикл, мопед)	земельный участок (территория)
Детдом	Всего объектов	232	44*	13	0	13	38*	58	36	6	6*	3	12
	%	100	19	6	0	6	16	25	16	3	3	1	5
Школа	Всего объектов	199	1*	1	6	1	76*	58	18	9	18*	4	8
	%	100	1	1	3	1	38	29	9	5	9	2	4
* – значимые различия по U-критерию Манна – Уитни													

В семье осознаваемое старшеклассниками «общее пространство» – преимущественно мебель и бытовая техника. Кроме того, статистически

значительно чаще старшеклассники вспоминают о том, что у семьи в собственности может находиться недвижимость (квартира, дом).

В детском доме кроме предсказуемого «общего пространства» – бытовой техники и мебели – появляется категория «общей одежды и обуви». Этот феномен связан не столько с нарушениями личной гигиены, сколько с тем, что социальные сироты не считают «своей» «государственную» одежду и обувь, проводя границу «физического Я» фактически согласно границе своего реального физического тела.

Следовательно, в закрытом образовательном учреждении групповая собственность не только менее разнообразна, но и обладает специфическими границами, захватывая сугубо «личное пространство» с точки зрения открытого социума. То, что принадлежит личности, может быть свободно использовано группой. В то же время каждый воспитанник может быть уверен, что является не единственным собственником своих вещей. Таким образом, получено эмпирическое подтверждение феномену «плавающих границ» собственности в сиротских учреждениях, описанному прежде лишь в этнографических традициях.

#### *Усвоенные сценарии владения собственностью у социальных сирот*

Далее для изучения сценариев владения собственностью на той же выборке была проведена Техника рассказывания истории (темы историй «Как я использую то, что мне принадлежит» (положительный и отрицательный пример), «Как мой друг/подруга использует то, что ему/ей принадлежит» (положительный и отрицательный пример).

Все истории владения и хозяйствования были записаны и при помощи экспертной группы подвергнуты осевому кодированию, после чего получилось шесть основных сценариев, включающих как удачные, так и неудачные практики владения личной собственностью (см. таблицу 5).

1) **«Обращение с деньгами»** (сценарии 1.1. – 1.4. присущи как воспитанникам детских домов, так и их ровесникам из семей; сценарии 1.5 и 1.6. встретились только у старшеклассников из семей).

Согласно данному сценарию у самих испытуемых или их знакомых появляется определенная сумма денег (подарок, накопление или собственный заработок). Затем осознается потребность в приобретении какой-либо вещи. В зависимости от ценности (значимости) приобретаемой вещи и от способа приобретения денег выделено четыре сценария обращения с деньгами:

##### 1.1. Получение денег→осознание потребности→покупка/владение.

Пример: *«У меня был день рождения, бабушка подарила мне вместо подарка деньги и сказала: «Купи, что захочешь». Я купила очень интересную и хорошо иллюстрированную книгу «История России». Сейчас она очень помогает мне в учебе».*



1.2. Получение денег→осознание потребности→покупка/растрата.

Пример: *«Один раз отец дал мне денег и сказал, чтобы сходила в магазин и купила продуктов, но когда я пришла в магазин, то оказалось, что я потратила эти деньги по дороге на всякие безделушки. Когда я сказала об этом отцу, он сильно ругал меня и сказал, что сам будет ходить в магазин».*

1.3. Получение денег→осознание потребности→покупка вредных предметов.

Пример: *«Мои друзья и подруги из детского дома тратят все деньги, которые у них появляются, на вино и сигареты».*

1.4. (только у «семейных») Получение денег→осознание потребности→накопление→покупка/владение.

Пример: *«Моей подруге родители постоянно выделяют деньги на карманные расходы. Недавно она решила их сразу не тратить, а купить дорогие духи, о которых давно мечтала. Ей это удалось»*

1.5. (только у «семейных») Получение денег→осознание потребности→накопление→покупка/растрата

Пример: *«Я долго копила деньги на ролики, каждый месяц откладывала, даже пирожные в школьном буфете стала покупать реже. Потом, когда оставалось совсем немного, я не удержалась и истратила все деньги на ерунду»*

**2) «Одалживание».** У интервьюируемых или их знакомых возникает необходимость во временном пользовании какой-либо вещью или деньгами. Они обращаются к друзьям с просьбой одолжить нужное, либо сами друзья, видя возникшую потребность, предлагают помощь (или отказывают в ней).

2.1. Осознание потребности→просьба→одалживание и владение

Пример: *«У меня есть друг, у которого были деньги (100 рублей). Когда он их почти все потратил, он хотел идти домой и спросить еще денег, но передумал. Он предложил мне сходить в книжный магазин. Ему там нужно было купить несколько открыток своим близким, а мне не хватало на книгу «Все обо всем», он мне одолжил, чтобы я смогла ее приобрести».*

2.2. Осознание потребности→просьба→отказ во владении

Пример: *«Бывают случаи, когда я не хочу ни с кем делиться. Меня о чем-то просят, а я не даю».*

**3) «Подарок».** Участники исследования приводят в пример подарки, сделанные с различными мотивами. В зависимости от мотива описанные ситуации проходят по одной из предложенных схем:

3.1. Владение→осознание потребности другого→подарок (бескорыстный)

Пример: *«Я знаю человека, который имеет деньги и не кидает их на ветер. Этот человек помогает детским домам. Детям, которых*

*бросили родители, он покупает одежду, игрушки и не жалеет денег. А также он помогает больнице приобретать новые препараты для лечения людей»*

### 3.2. Владение→осознание потребности другого→подарок (корыстный)

Пример: *«Один из моих знакомых купил много игрушек и пожертвовал их детскому саду. Как потом выяснилось, он делал это из корыстных целей: хотел, чтобы его избрали главой администрации нашего города».*

**4) «Находка».** Интервьюируемые приводят примеры удачного или неудачного опыта обращения с находками. Согласно сценарию, сами интервьюируемые или их знакомые находят потерянные кем-то вещи или деньги и распоряжаются ими по собственному усмотрению. Ситуации, объединенные по данному типу, проходят по одной из схем:

#### 4.1. Находка→осознание необходимости возврата→возврат находки хозяину

Пример: *«Однажды я нашел чужую вещь и вернул ее, а не воспользовался ею в своих интересах».*

#### 4.2. Находка→осознание необходимости возврата→присвоение найденного

Пример: *«Недавно со мной произошла такая история: когда мужик шёл из магазина, у него из кармана выпало 100 рублей. Я подобрал их и не отдал ему, и считаю, что поступил плохо. Может, это были его последние деньги».*

**5) «Утрата».** Участники исследования приводят пример неудачного распоряжения собственностью как потерю или порчу собственности. Данные истории были описаны по одному из следующих сценариев:

#### 5.1. Владение→потеря

Пример: *«Однажды я купила себе большое красивое кольцо и в тот же день его потеряла. Сильно огорчилась, плакала».*

#### 5.2. Владение→порча

Примеры: *«Моему другу сделали такие же санки, как мне. Он их быстро сломал. Значит, он не бережет вещи».*

**6) «Воровство».** Все истории, относящиеся к данному типу, были рассказаны подростками, воспитывающимися в закрытых образовательных учреждениях. Данный тип историй, как и «Находка», характеризуется повествованием о распоряжении не своими деньгами или собственностью, а деньгами или собственностью других людей. Однако если в сценарии «Находка» идет речь о присвоении чужой вещи или денег, найденных случайно (нет заранее продуманного плана), то здесь изначально существует план взять чужое вследствие возникшей потребности. Данные истории были рассказаны по следующему сценарию:

### Осознание потребности→воровство

Примеры: *«Когда я прихожу на выходные в гости к тете, беру у нее немного денег из кошелька. Знаю, она не заметит, но все равно стыдно, она ведь ко мне хорошо относится. Но ведь где-то же нужно денег на сигареты брать, этим себя оправдываю».*

Проанализируем представленные сценарии с точки зрения их преимущественной практики в открытой и закрытой группах.

Согласно полученным данным, статистически значимые различия были получены нами в показателях, характеризующих практику сценария № 1 «Обращение с деньгами». Этот сценарий во всех вариантах получил максимальное число различий. Так, воспитанники детских домов не представили ни одного сценария, связанного с накоплением денег.

Кроме того, старшеклассники из семьи чаще вспоминают положительные собственные примеры о покупках, а социальные сироты – отрицательные примеры знакомых и друзей (траты на вредные привычки). То есть практика потребительского поведения, согласно данным сценариям, у старшеклассников из семьи более разнообразная, отрефлексированная и построена на позитивных примерах.

В условиях детского дома опыт потребительского поведения, а следовательно, и сценарии потребительского поведения, носят депривационный характер. Кроме того, воспитанники детского дома представили истории, укладывающиеся в сценарий похищения чужого имущества, как один из возможных сценариев обращения с собственностью (в силу недостаточного объема историй про воровство значимых различий с ровесниками из семьи не получено).

Если же рассматривать все сценарии владения собственностью, то следует отметить, что для воспитанников детских домов характерны такие сценарии, как «Подарок» (позитивный сценарий), «Одалживание», «Покупка» и в меньшей степени «Находка» (эмоционально амбивалентные сценарии), «Воровство» (негативный сценарий).

Старшеклассники из семьи чаще обращаются к сценариям «Подарок» (позитивный сценарий), «Обращение с деньгами» в вариациях «Покупка» и «Накопление» (эмоционально амбивалентные сценарии), «Утрата» («Потеря» и «Порча») (негативные сценарии) (см. Таблицу 5).

Сценарный репертуар воспитанников детского дома активно включает сценарии обладания «чужой» собственностью, будь то находка, что-то одолженное или украденное. Данный факт возможно идентифицировать как повторное столкновение с феноменом, описывающим смещение границы во владении собственностью. Однако в данном случае смещается граница личного, но не в область групповой собственности (не происходит расширения личного за счет группового), а в область «чужой» личной собственности (расширение собственного личного за счет «чужого» личного).

Таблица 5. Сравнительный анализ доминирующих сценариев владения собственностью у старшеклассников из семьи и детского дома

Типы сценариев	Обращение с деньгами			находка	Утрата		воровство	одалживание	подарок
	покупка	накопление, сбережение	траты на «вредные привычки»		потеря	порча			
Социальные сироты									
Старшеклассники из школы									
Темная штриховка – более распространенные сценарии, светлая – менее распространенные сценарии, отсутствие штриховки – нет примеров использования данного сценария									

Согласно таблице сценарные сюжеты у социальных сирот и их ровесников из семьи частично пересекаются (в категориях «Покупка» и «Подарок»), а в других случаях носят взаимодополняющий характер.

Таким образом, главной характеристикой «экономической социализированности» выпускника интернатного сиротского учреждения является «плавающая граница» между личной собственностью и всеми другими видами собственности: личная собственность может отчуждаться и идентифицироваться как групповая, в то же время чужая личная собственность может быть присвоена незаконно более (кража) или менее (находка).

При этом, без сомнения, в депривационной среде в процессе экономической социализации подростками используются и индивидуальные стратегии, и субъективный личностный выбор. Однако общая тенденция в особенностях экономической социализированности воспитанников детского дома, которую следует оценивать как неблагоприятную, позволяет сделать вывод фактически о принудительной девиантной экономической социализации, навязываемой подросткам депривационной средой сиротского закрытого учреждения.

Итоги данного исследования интересны тем, что они убедительно показывают, что закрытая, депривационная среда интернатного сиротского учреждения не может воспроизводить «социокультурную норму», которую ожидает общество от социальных сирот. Психологическое травмирование и депривационная среда фактически блокируют положительную социально-психологическую адаптацию социальных сирот на этапе выхода из детского дома или интерната, на этапе перехода к самостоятельной жизни.

Рассмотрим более подробно изученность проблемы социально-психологической адаптации социальных сирот на этапе самостоятельной жизни в социально-психологических и социологических исследованиях.

### **1.5. Социальная адаптация выпускников интернатных сиротских учреждений на этапе перехода от институционально-организованной к самостоятельной жизни**

Анализируя проблему социально-психологической адаптации социальных сирот в открытом социуме, необходимо подчеркнуть, что психолого-педагогических исследований, посвященных данной проблеме, крайне недостаточно (И. Ф. Дементьева, В. И. Золотухина, О. Е. Лебедев, А. Н. Майоров, И. Б. Назарова, Н. К. Радина, Г. В. Семья, Е. Е. Чепурных).

Известные факты, приводимые исследователями как иллюстрации относительно начала самостоятельной жизни выпускников интернатных сиротских учреждений вне стен детского дома, демонстрируют особую сложность и драматичность периода адаптации к открытому социуму для воспитанников сиротских учреждений (Т. Ю. Кузнецова, Л. С. Малик, И. Б. Назарова, В. Н. Ослон, Н. К. Радина, А. Б. Холмогорова и др.).

#### *Проблемы адаптации выпускников-сирот в «открытом» социуме*

Согласно этим данным, большинство выпускников сталкивается с непосильными для них проблемами с жильем, работой, материальным обеспечением. Существенное число выпускников уже в первые годы совершают противоправные действия, становятся жертвами обмана мошенников на рынке недвижимости.

Выпускники оказываются плохо приспособленными к самостоятельной жизни по причине искажения и нарушения взаимоотношений ребенка с социальной средой, что было вызвано воспитанием в условиях депривации (М. А. Алиева, Т. В. Гришанович, Л. В. Лобанова, Н. Г. Травникова, Е. Г. Трошихина). Ряд авторов отмечают, что детские дома и сиротские интернаты выполняют функцию подготовки воспитанников к самостоятельной жизни недостаточно эффективно и для выпускников свойственны иждивенчество, непонимание материальной стороны жизни, трудности в общении, перегруженность отрицательным опытом и др., что осложняет их вхождение в «открытый» социум (И. Л. Башкатов, И. А. Бобылева, Т. Ю. Кузнецова, А. В. Потмекина, Г. И. Симонова, Н. Г. Травникова).

Существующие социологические исследования посвящены изучению особенностей адаптации в первые годы после выхода воспитанника-сироты из детского дома (И. Ф. Дементьева, И. Г. Жирицкая, И. А. Яковлева). Выборку этих исследований составляют выпускники с

трехлетним опытом самостоятельной жизни.<sup>34</sup> Другие исследователи полагают, что говорить о том, что выпускник определился в жизни, следует не ранее чем через 5–10 лет после его выхода из детского дома, когда выпускник имеет постоянную работу, достаточный заработок, семью, детей, сложившийся круг друзей и знакомых (В. И. Золотухина, О. Е. Лебедев, А. Н. Майоров, Г. В. Семья, Е. Е. Чепурных).

Представляя вхождение выпускника сиротского учреждения в открытый социум, исследователи-социологи употребляют понятие «социальной адаптации сирот», под которой понимается «успешное усвоение ими своих социальных ролей в системе общественных отношений» (И. Ф. Дементьева).

В существующих социологических исследованиях анализируются сложности сироты в таких сферах, как профессиональное образование, трудоустройство, обеспечение жильем и адаптация в быту, создание семьи и детско-родительские отношения, взаимоотношения с окружающими, организация досуга (И. Ф. Дементьева, И. Г. Жирицкая, В. И. Золотухина, О. Е. Лебедев, А. Н. Майоров, И. Б. Назарова, Г. В. Семья, Е. Е. Чепурных, И. А. Яковлева).

Рассмотрим более подробно социальную адаптацию выпускников интернатных сиротских учреждений в выделенных сферах.

#### *Профессиональное образование, трудоустройство, работа*

Уровень и качество образования в современном обществе рассматривается как наиболее вероятный путь изменения социального статуса (социальной мобильности) и перехода к новой ступени общественной иерархии (И. Б. Назарова).

Выбор учреждения профессионального образования у социальных сирот, в отличие от подростков из семей, имеет ряд специфических особенностей. Воспитанник интернатного сиротского учреждения практически лишен возможности развивать свои предметные предпочтения и формировать профессиональные планы. Как правило, дальнейшее образование выпускник получает в немногочисленных профессиональных учреждениях, которые могут предоставить жилье и материальную поддержку на время обучения (И. Ф. Дементьева, И. Г. Жирицкая, И. Б. Назарова, И. А. Яковлева). Устройство подростков в учреждение профессионального образования происходит по принципу

---

<sup>34</sup> Жирицкая И.Г. За порогом детского дома: образ жизни выпускника // Социальные проблемы сиротства / Отв. ред. к.филос.н. И.Ф. Дементьева. - М.: Институт социологии РАН, 1992. - С. 49-62; Яковлева И.А. Детский дом – среда для социальной адаптации сирот // Социальные проблемы сиротства / Отв. ред. к.филос.н. И.Ф. Дементьева. М.: Институт социологии РАН, 1992. - С. 147-157.

«куда легче определить».<sup>35</sup>

Низкий уровень общего образования делает практически невозможным поступление выпускника-сироты в ВУЗ и обучение там. Лишь около 8% подростков-сирот поступают в вузы (В. И. Золотухина, О. Е. Лебедев, А. Н. Майоров, Г. В. Семья, Е. Е. Чепурных, И. А. Яковлева).

Кроме сложности поступления в учебное заведение, перед учащимися – социальными сиротами – встает очередная проблема – адаптироваться в коллективе (В. И. Золотухина, О. Е. Лебедев, А. Н. Майоров, И. Б. Назарова, Г. В. Семья, Е. Е. Чепурных, И. А. Яковлева). Неумение влиться в коллектив становится одной из причин, по которой выпускники не заканчивают обучение в ВУЗах и техникумах (38% и 25% соответственно) (В. И. Золотухина, О. Е. Лебедев, А. Н. Майоров, Г. В. Семья, Е. Е. Чепурных).

Таким образом, для большинства выпускников интернатных сиротских учреждений реальной остается возможность получить лишь начальное или среднее профессиональное образование.

На продолжении обучения в вузе положительно сказываются хорошая успеваемость в школе, поддержка администрации учреждения при поступлении в институт, материальная и жилищная поддержка.

Трудоустройство и работа, как правило, становятся прямым следствием полученного образования. Выпускники интернатных сиротских учреждений (вследствие более низкого уровня полученного образования, престижа и востребованности профессии) часто не конкурентоспособны на рынке труда и вынуждены занимать низкие позиции в социальной иерархии, выполняя малоквалифицированный, низкооплачиваемый труд.

Сиротам в пять раз чаще отказывают в приеме на работу: предприятие не хочет брать на себя груз ответственности за сирот (предоставление жилья и обеспечение других государственных гарантий).<sup>36</sup> Трудности при трудоустройстве и работе могут быть связаны с низким уровнем образования сирот, неумением адаптироваться в трудовом коллективе. Кроме того, как отмечает И. Б. Назарова, длительное проживание в условиях государственного обеспечения сводит на нет понимание того, что труд есть средство обеспечить себя.<sup>37</sup>

---

<sup>35</sup> Лебедев О.Е., Майоров А.Н., Чепурных Е.Е., Золотухина В.И., Семья Г.В. Социализация и образование социальных сирот. Адаптация выпускников интернатных учреждений для детей, оставшихся без попечения родителей. Доклад./ Под ред. Майорова А.Н. - М.: «Интеллект-центр», 2002.

<sup>36</sup> Яковлева И.А. Детский дом – среда для социальной адаптации сирот // Социальные проблемы сиротства / Отв. ред. к.филос.н. И.Ф. Дементьева. - М.: Институт социологии РАН, 1992. - С. 147-157.

<sup>37</sup> Назарова И.Б. Адаптация и возможные модели мобильности сирот. - М.: Московский общественный научный фонд, 2000.

Таким образом, через 4-5 лет после выпуска из сиротского учреждения 55% сирот не имеют постоянной работы.<sup>38</sup>

### *Решение жилищного вопроса, адаптация в быту*

В социологических исследованиях существуют противоречивые данные по решению жилищного вопроса у выпускников сиротских учреждений. Ряд авторов характеризуют ситуацию как вполне благополучную: живут отдельно в квартире или комнате в коммунальной квартире 51% (15% и 36% соответственно), с родителями живут 46% (36% – в отдельной от родителей комнате и 10% – в одной с ними). Как правило, выпускники получили жилье сразу после выхода (52%) или вскоре после него (45%).<sup>39</sup>

Однако более убедительна другая точка зрения, что жилищная проблема для детей-сирот – особый случай: проявляется часто, наиболее остро и многогранно на протяжении всей жизни. По данным И. Б. Назаровой, наличие отдельной жилплощади (комнаты или квартиры) у выпускника интернатного сиротского учреждения настолько редкий случай (исключение составляют выпускники московских и петербургских сиротских учреждений), что совместить факт распоряжения жильем без его потери практически невозможно.<sup>40</sup>

Наиболее вероятные решения жилищного вопроса у сирот – возвращение к родственникам или в общежитие по месту учебы/работы. Возвращение в родную асоциальную семью для сироты – это не выход из проблемы, а порождение новых, поскольку, возвращаясь в семью, выпускник сиротского учреждения оказывается подвержен асоциальному влиянию родственников, включая факты физического и сексуального насилия.

Также для сирот характерно проживание в общежитии в течение долгих лет без возможности улучшить жилищные условия. И. Б. Назарова отмечает, что уже в возрасте 14-18 лет сирота получает опыт борьбы за жилплощадь, проходя через всевозможные сложности: знакомство с родителями, обращение в судебные органы, в администрацию города или района, в различные структуры социальной защиты, прохождение

---

<sup>38</sup> Лебедев О.Е., Майоров А.Н., Чепурных Е.Е., Золотухина В.И., Семья Г.В. Социализация и образование социальных сирот. Адаптация выпускников интернатных учреждений для детей, оставшихся без попечения родителей. Доклад./ Под ред. Майорова А.Н. - М.: «Интеллект-центр», 2002.

<sup>39</sup> Жирицкая И.Г. За порогом детского дома: образ жизни выпускника // Социальные проблемы сиротства / Отв. ред. к.филос.н. И.Ф. Дементьева., М.: Институт социологии РАН, 1992. С. 49-62; Яковлева И.А. Детский дом – среда для социальной адаптации сирот // Социальные проблемы сиротства / Отв. ред. к.филос.н. И.Ф. Дементьева. М.: Институт социологии РАН, 1992. - С. 147-157.

<sup>40</sup> Назарова И.Б. Адаптация и возможные модели мобильности сирот. - М.: Московский общественный научный фонд, 2000.



комиссии по жилищным вопросам. В некоторых случаях выпускники проходят через суд, вымогательство. Подытоживая, социолог отмечает, что отсутствие жилья может стать причиной невозможности выбора места учебы, профессии, работы, создания семьи, а стало быть, благополучной жизни.

### *Создание семьи, отношения с родственниками*

Как было отмечено выше, значительная часть выпускников после выхода из детского дома вынуждены возвращаться к своим родителям, которые ранее были лишены родительских прав.

Семья как ценность для выпускников существенно ниже, чем для детей из семьи (60% и 77% соответственно). Хотя значимость ее увеличивается у выпускников по сравнению с воспитанниками интернатных сиротских учреждений (60% и 35% соответственно).<sup>41</sup>

Выпускники интернатных сиротских учреждений достаточно рано создают собственные семьи (через три года после выпуска из детского дома 28% выпускников, в основном девушки, имеют собственные семьи). Потребность в эмоционально близких отношениях является ведущим мотивом при создании семьи.<sup>42</sup> В то же время данные социологов открывают картину несформированности представлений выпускников детских домов о социальной роли брака, о ценности собственных детей (шестое место по значимости из тринадцати возможных). Затрудняет создание полноценной семьи и то, что выпускники продолжают общаться в кругу таких же выпускников детских домов, что ограничивает поиск потенциальных партнеров.

Препятствием при создании собственной полноценной семьи выпускниками детских домов может быть отрицательный опыт жизни в кровной семье: не наполненный конкретным содержанием образ семьи, построенный через отрицательные характеристики (какой она не должна быть).

Последствия раннего необдуманного брака могут быть особенно трагичны для выпускниц детских домов – одиноких матерей. С воспитанием ребенка одной матерью связано много трудностей (жилищные, материальные), справиться с которыми молодой маме сложно. Как считает И. Б. Назарова, такие семьи могут стать и становятся поставщиками безнадзорных детей и социальных сирот. Создание социально-успешной полной семьи может свидетельствовать о достаточно высоком уровне социальной зрелости выпускника сиротского

---

<sup>41</sup> Дементьева И.Ф. Социальное сиротство: генезис и профилактика. Серия: Семья и воспитание. - М.: Государственный НИИ семьи и воспитания, 2000.

<sup>42</sup> Жирицкая И.Г. За порогом детского дома: образ жизни выпускника // Социальные проблемы сиротства / Отв. ред. к.филос.н. И.Ф. Дементьева. - М.: Институт социологии РАН, 1992. - С. 49-62.

учреждения.<sup>43</sup>

Большинство воспитанников детских домов (88,3%) не единственные дети в семье.<sup>44</sup> Система государственного воспитания не способствует становлению родственных отношений между ними. Часто выпускники не знакомы со своими братьями/сестрами. Несформированные родственные отношения между родными братьями и сестрами могут усугублять решение, и без того драматичного, жилищного вопроса взрослыми выпускниками сиротских учреждений.

Объединяющим лейтмотивом социологических исследований является описание *сложностей* адаптации выпускников интернатных сиротских учреждений к жизни в «открытом социуме». Они объясняются недостатками воспитания в интернатном сиротском учреждении – неготовностью самостоятельно решать жизненные проблемы, инфантильностью.

Еще одним существенным фактором, объясняющим сложность адаптации выпускников интернатных сиротских учреждений в открытом социуме, является маргинальное положение группы выпускников детских домов в структуре общества. Социальный статус выпускника сиротского учреждения может характеризоваться скорее как маргинальный (С. Н. Крыгина, И. Б. Назарова, Н. К. Радина, И. Н. Шатилов).

В данном случае мы используем понятие маргинала как характеристику социальной группы, находящейся в особом маргинальном (окраинном, промежуточном, изолированном) положении в социальной структуре, с чем связано ограничение участия в социальной жизни, доступ к социальным ресурсам (Е. С. Балабанова, М. Г. Бурлуцкая, А. Н. Демин и др.).

Исходя из такого понимания, можно сказать, что жизненные «стартовые позиции» выпускников интернатных сиротских учреждений оказываются более низкими, чем у их сверстников из семьи. Доступ к социальным ресурсам, обеспечивающим социальную мобильность (перемещение индивида в социальном пространстве), для воспитанника сиротского учреждения ограничен.<sup>45</sup>

Подъем по ступеням социальной иерархии связывается с уровнем, качеством и продолжительностью образования, престижем и востребованностью профессии, объемом материальных накоплений и

---

<sup>43</sup> Лебедев О.Е., Майоров А.Н., Чепурных Е.Е., Золотухина В.И., Семья Г.В. Социализация и образование социальных сирот. Адаптация выпускников интернатных учреждений для детей, оставшихся без попечения родителей. Доклад./ Под ред. Майорова А.Н. - М.: «Интеллект-центр», 2002.

<sup>44</sup> Назарова И.Б. Адаптация и возможные модели мобильности сирот. - М.: Московский общественный научный фонд, 2000.

<sup>45</sup> Назарова И.Б. Адаптация и возможные модели мобильности сирот. - М.: Московский общественный научный фонд, 2000.

размером собственности.<sup>46</sup>

Статистические данные, демонстрирующие положение выпускников интернатных сиротских учреждений в первые годы самостоятельной жизни вне стен детского дома, свидетельствуют о драматичном возвращении социального сироты в «открытый социум» и позволяют говорить о необходимости более глубокого анализа социально-психологических причин такой ситуации.

### **1.6. Вклад непсихологических факторов в психологическую адаптированность выпускников интернатных учреждений<sup>47</sup>**

Миссия создания сиротских учреждений в любом обществе – помочь реальным и социальным сиротам выжить без семейной поддержки, чтобы в дальнейшем стать полноправными и социализированными членами общества. В этом контексте постоянный мониторинг успешности возвращения сирот в социум становится важнейшей задачей для исследователей: педагогов, психологов, социологов.

Прежде чем определенно указывать на социально-психологические условия успешной адаптированности выпускников интернатных сиротских учреждений в открытом социуме, проанализируем непсихологические факторы: социальные, экономические и т. п. Для этого рассмотрим результаты исследования, которое объединило 32 городских и сельских детских дома Нижегородской области (318 выпускников, покинувших детские дома и интернаты с 1997 по 2002 год). Опросник, по которому работали психологи или социальные педагоги интернатных сиротских учреждений, включал утверждения, описывающие материальное состояние, образование, семейное положение и т. п. бывших воспитанников детских домов по итогам их опыта самостоятельной жизни. Представим по результатам данного исследования адаптированность в широком социуме различных групп выпускников.

#### *Положение выпускников сельских и городских детских домов*

Среди 318 выпускников, которые принимали участие в исследовании, относительно равномерно были представлены выпускники, проживающие как в городской, так и в сельской местности (148 городских

---

<sup>46</sup> Ильин В.И. Теория социального неравенства (структуралистско-конструктивистская парадигма). М.: Институт социологии РАН, 2000; Назарова И.Б. Адаптация и возможные модели мобильности сирот. М.: Московский общественный научный фонд, 2000; Радаев В.В., Шкаратан О.И. Социальная стратификация: Учеб. пособие. - М.: Аспект Пресс, 1996.

<sup>47</sup> Данное исследование является частью индивидуального проекта №02-73270 Фонда К. и Дж.Макартуров «Социальные сироты в городской и сельской культуре: реализация прав, ожиданий и планов на будущее».

социальных сирот и 170 сельских).<sup>48</sup> Соотношение юношей и девушек в выборке также воспроизводило общие демографические закономерности (участвующих девушек чуть более половины).

Городские выпускники в половине случаев провели большее количество времени в детских домах и интернатах (56% более 5 лет), в сельских детских домах только 27% выпускников прожили без семьи такое продолжительное время, чаще они находились в закрытых учреждениях 3-4 года.

Покидая детский дом, 41% городских и 69% сельских выпускников не имели общего среднего образования (закончили лишь 9 классов), полное среднее образование получили 54% городских и 23% сельских социальных сирот.

После выхода 10% городских и 17% сельских выпускников проживают с родителями, самостоятельно (отдельно) проживают 64% городских и 53% сельских выпускников.

Профессиональная подготовка в процессе обучения в школе в городе также проходила более активно (59% городских выпускников и лишь 3% сельских получили профессию в УПК, 25% городских и 57% сельских выпускников не получали профессиональной подготовки в процессе обучения в школе).

В городе пришлось чаще отстаивать права социальных сирот на жилье родителей (по решению суда жилье возвращалось 23% городских и 14% сельских социальных сирот).

Городские профессиональные образовательные учреждения более открыты для оказания социальной помощи своим студентам – социальным сиротам (47% городских и только 34% сельских выпускников получали поддержку в виде льгот и пособий в процессе получения профессии), зато сельские выпускники интернатных учреждений предпочитали поддержку своего «государственного дома» (38% сельских и только 15% городских на каникулах проживали и получали поддержку в своих детских домах и интернатах). Городские социальные сироты чаще вообще отказывались от какой-либо помощи (31% в городе и 21% в сельской местности).

Высокий уровень городских профессиональных образовательных учреждений подтверждается еще и тем, что 37% городских социальных сирот получили направление на работу от своего учебного заведения и были трудоустроены, в сельской местности – только 19%. Поэтому сельские выпускники склонны трудоустраиваться самостоятельно (29% сельских выпускников трудоустроились самостоятельно, в городе – 18%).

Что касается вклада воспитателей закрытых учреждений в успешную адаптацию выпускников интернатных учреждений в широкий социум, то городские педагоги строже оценивают свои ошибки (в 15%

---

<sup>48</sup> Здесь и далее различия в показателях по тем или иным позициям, превышающие 6%, значимы на уровне  $p < 0,05$ , различия в показателях, превышающие 12%, значимы на уровне  $p < 0,01$ .

случаев в городе и 6% в сельских интернатных учреждениях педагоги считают, что сделали недостаточно для благополучия своих воспитанников). В сельских интернатных учреждениях более недовольны коллегами из профтехучилищ, техникумов и институтов (по отношению к выпускникам в 11% сельских и в 2% городских случаях работа коллег из профессиональных образовательных учреждений была оценена на «неудовлетворительно»).

Анализ различий между тем, что получают городские и сельские выпускники интернатных учреждений, показывает, что объективно социально-экономические ресурсы городских закрытых детских учреждений выше.

Городские интернатные учреждения включены в более плотную образовательную сеть, представленную как школами и УПК, в которых воспитанники имеют возможность получать профессиональное обучение до выхода из школы, так и профессиональными образовательными учреждениями, которые более адекватно отражают потребности социальных сирот в социальной защите.

Городские интернатные учреждения чаще сталкиваются с проблемами защиты прав своих воспитанников (например, права на сохранение жилья), однако городская среда дает и ресурсы по преодолению этих проблем.

#### *Положение «адаптированных» выпускников интернатных учреждений*

Группа так называемых «адаптированных» выпускников (83 человека) была сформирована на основании мнения педагогов о степени адаптированности того или иного выпускника. «Хорошо адаптированных» оказалось около 25%, что согласуется с данными других исследователей.<sup>49</sup>

В опроснике нет определения, кого считать «хорошо адаптированным выпускником», поэтому педагоги использовали свое «интуитивное знание», свои стереотипы об адаптированности. Впоследствии в процессе интервью педагогов было выяснено, что в понятие «адаптированность» они вкладывали соответствие возрастным психосоциальным нормам.

Девушек среди успешных – 59,5%, юношей – 40,5%, но не стоит полагать, что девушки более приспособлены. Поскольку в общей выборке чуть больше девушек, то можно сказать, что каждый четвертый юноша и

---

<sup>49</sup> Дементьева И.Ф. Социальное сиротство: генезис и профилактика. Серия: Семья и воспитание. М.: Государственный НИИ семьи и воспитания, 2000; Назарова И.Б. Адаптация и возможные модели мобильности сирот. - М.: Московский общественный научный фонд, 2000.

практически каждая четвертая девушка относительно успешны после выхода из детского дома, поэтому шансы на «адаптированность» примерно равные.

Среди адаптированных преобладают те выпускники, которым на момент выхода было около 20 лет (53%), т. е. те, которые более зрелыми вышли из детских домов и интернатов. Как правило, «адаптированные» на момент выхода получали профессиональное образование (50%) или уже работали (45,9%), при этом среди учащихся каждый десятый – студент вуза. «Адаптированные» холосты (70%), бездетны (74%), не судимы и проживают вне родительской семьи (95%).

С точки зрения воспитателей, деньги сами по себе не играют заметной роли в адаптации выпускника (43,2% практически ни с чем вышли из стен во взрослую жизнь), но жилье родителей, как правило, возвращено «адаптированным» социальным сиротам.

Около половины успешных получали помощь от детского дома/интерната в процессе обучения, каждый третий – в том месте, где обучался, однако 23% вообще не воспользовались помощью государственных учреждений, которая была им положена по закону.

Каждый пятый успешный выпускник заканчивал одиннадцать классов и учился еще год, получая профессию, однако продолжительное профессиональное обучение (более трех лет – получение высшего или среднего технического образования) характерно успешным (64%).

После окончания профессионального образовательного учреждения практически все успешные выпускники трудоустраиваются по направлению учебного заведения или самостоятельно, так что успешное трудоустройство – также один из значимых показателей адаптации.

Большинство «адаптированных выпускников» в процессе учебы и работы несколько раз в год и чаще навещают своих педагогов после выхода из детского дома (мы полагаем, это связано с теплыми воспоминаниями самих выпускников о своем детстве, проведенном в детском доме, т. е. косвенно свидетельствует об эмоциональной связи выпускников и их воспитателей).

Воспитатели со своей стороны также оценивают свой вклад в воспитание успешных выпускников положительно. В целом педагоги считают, что время, проведенное в детском доме, благотворно влияет на дальнейшую адаптацию в широком социуме: половина «успешных выпускников» прожили в интернатных учреждениях более шести лет, что выглядит весьма дискуссионно в контексте проблемы психической депривации в стенах детского дома или интерната.<sup>50</sup>

---

<sup>50</sup> Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1984; Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без семьи: (Детский дом: заботы и тревоги общества). М.: Педагогика, 1990; Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред.

## *Влияние уровня образования*

Поскольку образование стало осевой характеристикой для ряда анализируемых нами групп, были рассмотрены более подробно особенности выпускников интернатных учреждений, имеющих разный уровень образования (172 человека – незаконченное среднее образование, 121 человек – среднее образование, 25 человек – среднее специальное и незаконченное высшее образование).<sup>51</sup>

Уровень образования в целом у выпускников городских интернатных учреждений значительно выше, также уровень образования девушек выше, чем юношей. За последние годы увеличилось число выпускников, покидающих детский дом или интернат с незаконченным средним образованием, т. е. после окончания 9 классов (10% – в 1997 году и 22% – в 2002), но также появились и те, кто обучается в вузах.

Среди тех выпускников, кто претендует на получение высшего образования, практически все (80%) прожили в интернатных учреждениях более пяти лет и в настоящий момент живут самостоятельно.

Среди наиболее образованных 40% изыскивали дополнительные возможности в получении профессиональной подготовки в процессе обучения в школе (у других категорий эта позиция не превышает 7%), и только 13% не имели профессиональной подготовки (среди наименее образованных – 61%).

В целом те выпускники, кто заинтересован в получении образования, более активно ищут поддержку у государственных учреждений (67% студентов техникумов получали поддержку от своих учебных заведений, оставшиеся 33% – от «домашних закрытых учреждений», 53% студентов институтов постоянно жили в своих детских домах и интернатах и получали поддержку от своих интернатных учреждений, практически не отказываясь от государственной поддержки). При этом каждый третий «наименее образованный выпускник» не воспользовался своими льготами в процессе получения профессионального образования. Таким образом, можно сказать, что выпускники, имеющие высокую мотивацию к получению профессионального образования, более активно используют формальные социальные сети (помощь государства) для своего продвижения к цели.

Кроме того, выпускники, получающие образование в вузах и техникумах, более часто навещали своих бывших воспитателей. То есть они активно использовали не только формальные, но и неформальные

---

И.В.Дубровиной, А.Г.Рузской; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед.наук СССР. - М.: Педагогика, 1990 и др.

<sup>51</sup> Здесь и далее различия в показателях по тем или иным позициям, превышающие 5%, значимы на уровне  $p < 0,05$ , различия в показателях, превышающие 11%, значимы на уровне  $p < 0,01$ .

социальные сети, поддерживали более теплые отношения с персоналом детского дома/интерната. Их контактность, на наш взгляд, обуславливает мнение педагогов, согласно которому среди образованных выпускников нет таких, кого педагогический коллектив считал бы плохо адаптированным.

### *Влияние сбережений и накоплений*

В поисках путей наиболее эффективной адаптации в широком социуме были рассмотрены различные категории выпускников, в том числе и группа тех, кого условно назвали «обеспеченными». Речь шла о выпускниках, которые вышли из стен интернатных учреждений, имея на счету в банке более 10 000 рублей, что на момент исследования составляло около 330 \$ США (13% всех выпускников – 41 человек).

Деньги на счет конкретного ребенка – социального сироты – поступают в результате перечислений различных пособий, алиментов и т. п., хотя не исключены и какие-либо другие источники (пожертвования и т. д.).

Возможно, это сумма для реальных групп материально обеспеченных граждан покажется незначительной, тем не менее важно проанализировать, насколько данный экономический (финансовый) ресурс связан с другими показателями жизни выпускника детского дома или интерната.

Действительно, отмечая нормированность многих ключевых жизненных моментов воспитанников закрытых детских учреждений, следует признать, что накопленные средства – не психологическая характеристика ребенка, однако это характеристика более благополучной социально-экономической среды, в которой воспитывается ребенок, получающий данные средства.

Такая значительная по детдомовским меркам сумма образуется в том случае, если выпускник получает полное среднее образование в «домашнем» учреждении и выходит в широкий социум не ранее 18 лет. Фактически это означает, что психологически более зрелый воспитанник является и более обеспеченным.

Итак, более обеспеченные выпускники, как правило, городские жители (78% более обеспеченных проживает в городах, 22% – в сельской местности). Среди более обеспеченных – около половины юношей (47%) и девушек (53%).

С каждым годом выпускники становятся богаче (50% более обеспеченных вышли из интернатных учреждений в 2002 году), также можно сказать, что более состоятельными являются те, кто прожил в детском доме или интернате более пяти лет (61% «богатых»). Половина всех более обеспеченных имеет среднее образование (56%), остальные получают начальное профессиональное (31%) или высшее профессиональное (13%) образование. Поскольку это преимущественно городские дети, 53% уже получили первую профессию в УПК при школах,



и в целом они направлены на получение более качественного образования: 56% обеспеченных получают профессиональное образование более трех лет.

У 30% обеспеченных выпускников право на сохранение жилья родителей пришлось отстаивать в суде (средний показатель судебных разбирательств по выборке – около 10%), что еще раз свидетельствует в пользу социальной защищенности этой категории выпускников.

«Обеспеченные» получают профессии в сфере обслуживания (44%), строительства (25%), а также другие специальности. За социальной поддержкой в процессе профессионального обучения они обращаются не чаще, чем другие воспитанники, но они в целом чаще навещают своих воспитателей (только 8% обеспеченных не возвращались в свой детский дом или интернат после выпуска, у всех остальных выпускников этот показатель превышает 20%).

«Обеспеченные» – не женаты (не замужем), бездетны и преимущественно не судимы. Педагогический персонал подчеркивает, что у богатых выпускников была хорошая социальная и материальная поддержка не только в период получения профессионального образования – их поддержали и на рабочем месте.

В целом плохая адаптация в широком социуме менее характерна для обеспеченных, чем для обычных воспитанников интернатных учреждений (8% плохо адаптированных среди обеспеченных и около 30% у всех остальных). Таким образом, материальная обеспеченность выпускника является и условием, и одновременно маркером его более благополучного положения на этапе самостоятельной жизни.

### *Положение осужденных выпускников сиротских учреждений*

Практически каждый третий выпускник интернатных учреждений нашей выборки после выхода из детского дома хотя бы однажды имел конфликт с законом (27% – преимущественно мальчики), при этом 17% (все мальчики) были осуждены (86 человек имели проблемы с законом, в том числе 54 человека в настоящий момент или в прошлом были в заключении), что согласуется с данными других исследователей.<sup>52</sup>

Также были обнаружены существенные различия между тем, в городе или в сельской местности вырастали «потенциальные нарушители закона»: из числа всех осужденных более 80% – ребята из городов. Интересно, что среди тех, кого органы МВД сначала задержали, а потом отпустили, преобладают выпускники сельских детских домов (только

---

<sup>52</sup> Лебедев О.Е., Майоров А.Н., Чепурных Е.Е., Золотухина В.И., Семья Г.В. Социализация и образование социальных сирот. Адаптация выпускников интернатных учреждений для детей, оставшихся без попечения родителей. Доклад. / Под ред. Майорова А.Н. - М.: «Интеллект-центр», 2002; Назарова И.Б. Адаптация и возможные модели мобильности сирот. - М.: Московский общественный научный фонд, 2000.

каждый третий – городской), что подводит к выводу, что в городе за правонарушения наказывают (вероятно, ребят задержали, когда было уже совершено преступление), а в сельской местности представители правоохранительных органов скорее проводят «профилактическую работу»: задерживают накануне преступления, как бы предупреждая его.

Конечно, различия между сельской и городской местностью могут быть и в том, что в городе тщательнее собирают доказательства вины (на основании которых наказывают), таким образом, прояснение данной ситуации требует дополнительного исследования. Тем не менее главный вывод по осужденным выпускникам интернатных учреждений следующий: городская среда более способствует правонарушениям в силу своих особенностей: городская анонимность, отчужденность и т. п.<sup>53</sup>

На основании полученных нами данных можно сказать, что уже через два-три года после выхода из детского дома у выпускников в 2-3 раза увеличивается вероятность попадания в заключение. Скорее всего, это связано с тем, что потенциально антисоциальному выпускнику нужно определенное время, чтобы вступить в контакт с криминальными элементами или просто деморализоваться, столкнувшись с проблемами широкого социума, и правонарушение – лишь результат этого процесса.

Поскольку заключение в тюрьму происходит в самый плодотворный для обучения (основы будущего построения карьеры) возраст, то не удивительно, что большинство заключенных (65%) не имеет общего среднего образования. Кроме того, они бедны (более половины выходят из детского дома или интерната практически без гроша в кармане).

В дальнейшем представляется важным исследовать иерархию причин, лежащих в основе их правонарушений, поскольку доминирующее большинство правонарушений выпускников относится к имущественным (более 70% наказаны за воровство и грабеж). Вероятно, мотивация к преступлению включала в себя сложный конгломерат психологических и социальных оснований: бедность, недостаточное формирование границ свое-чужое, зависть, неумение другим способом получить желаемое, полезависимость и подверженность влиянию другого, знание того, что он – не единственный в семье, кто совершает правонарушения и т. п.

В целом не столько антисоциальность, сколько асоциальность просматривается в положении осужденных выпускников детских домов. Та автономия, которая была полезна для других, оказалась бессмысленной или, напротив, нежелательной для них (так, например, и судимые, и те, кто хорошо адаптировался, проживали преимущественно без родителей и в собственном жилье).

«Будущие заключенные» менее охотно пользовались помощью государственных учреждений (47% не пользовались вообще никакой

---

<sup>53</sup> Милграм С. Эксперимент в социальной психологии. - СПб: Питер., 2000.

помощью, 35% – только поддержкой своего профессионального образовательного учреждения, т. е. 82% будущих правонарушителей избегали «зависимости» от своего «бывшего родного дома» – интерната или детского дома). И навещают после выпуска своих бывших воспитателей они менее часто (35% вообще ни разу не были после выпуска).

Воспитатели относят осужденных воспитанников преимущественно к категории плохо адаптированных (53%), однако тех, кто вернулся и «встал на путь исправления», – к категории удовлетворительно адаптированных, их около трети (29%).

Воспитатели ряда интернатных учреждений готовы признать свою ответственность, свой «вклад», или точнее «невклад», в трудности проблемных выпускников (в 35% опросников подчеркивается, что психолого-педагогическая поддержка была недостаточна, для тех выпускников, кто не был в заключении, эти данные не превышают и 5%), однако доминирует все-таки позиция, когда педагогическая рефлексия игнорируется, педагоги считают, что сделали все возможное, а будущие осужденные – просто слишком сложная группа для воспитания.

### *Ключевые непсихологические факторы успешной адаптации*

Проведенные исследования позволяют понять вклад объективных и субъективных факторов в адаптированность выпускников сиротских учреждений на этапе самостоятельной жизни вне государственного учреждения.

1. Педагогический персонал интернатных учреждений «психологизирует» процесс адаптации своих выпускников, называя среди причин хорошей адаптированности высокую мотивацию к обучению, саморегуляцию в соблюдении норм и т. п., и недооценивает объективные показатели (уровень и качество образования выпускников, наличие ряда освоенных профессий, а также наличие сбережений, отдельного жилья и т. п.). Тем не менее более высокие экономические, социальные и культурные ресурсы закрытых детских учреждений трансформируются в более успешную социально-психологическую адаптацию их воспитанников.

2. Городская среда для воспитанника детского дома или интерната с одной стороны несет в себе больше культурных и экономических ресурсов, но также включает в себя деструктивный элемент: социальные сироты, практикующие девиантное поведение, именно в городской среде с большей вероятностью совершают правонарушения. И в городских, и в сельских интернатных учреждениях число воспитанников, адаптирующихся удачно в широком социуме, не превышает 25%.

3. Образование воспитанников интернатных учреждений – наиболее «энергетичный» ресурс, который свидетельствует об

адаптированности выпускника интернатного учреждения и одновременно признается педагогами закрытых детских учреждений как значимый.

4. У юношей – выпускников интернатных учреждений – сценарии адаптации более «опозиционны». Их показатели адаптированности согласуются с аналогичными показателями девушек (каждый четвертый юноша хорошо адаптирован), однако число «неадаптированных» – судимых (каждый третий) – также приходится на выборку юношей. Это подчеркивает в первую очередь потребность в дифференцированных программах психолого-педагогической поддержки для разных групп воспитанников.

Таким образом, психологическая поддержка воспитанников закрытых детских учреждений будет эффективна в том случае, если она существует в единстве с общим педагогическим контекстом и контекстом социальной защиты социального сироты. При этом важно, чтобы психолог со своим авторитетом помог педагогам оценить значимость не только «психологического потенциала» своих воспитанников, но и вернул значимость таких традиционных педагогических ценностей, как профессиональное обучение, защита имущественных прав ребенка, помощь при трудоустройстве и т. п.

### **1.7. Возможности спонтанной компенсации социально-психологических трудностей детей и подростков из «группы риска» в зрелом и пожилом возрасте**

Перемещая ребенка из неблагополучной семьи в детский дом или сиротский интернат, обеспечивая попечение реальных сирот, государство обеспокоено будущим детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Социально-психологические исследования закрытых образовательных учреждений напротив подчеркивают неэффективность воспитательного воздействия подобных решений. Тем не менее возможно предположить, что результаты психологических исследований имеют локальное значение, а при возвращении в привычную открытую социальную среду у бывших воспитанников детских домов и интернатов происходит спонтанная компенсация социально-психологических проблем, и они вполне успешно адаптируются.

В этом контексте представим результаты исследования, цель которого – выявление и описание особенностей социально-психологической адаптированности выпускников интернатных сиротских учреждений разных возрастных групп, развивающихся вне каких-либо коррекционных и профилактических программ или программ постинтернатной адаптации и проживающих более 10 лет вне сиротских учреждений.

Адаптированность выпускников детских домов и интернатов неоднократно была подвержена критике педагогами, социологами и

психологами, несмотря на то, что в целом закрытые сиротские учреждения выполняют свою основную функцию.<sup>54</sup>

Ежегодно десятки тысяч выпускников закрытых образовательных учреждений покидают свои детские дома и интернаты, поступают в профтехучилища, техникумы и институты, трудоустраиваются, женятся и выходят замуж – то есть по формальным характеристикам становятся полноправными членами открытого социума.

### *Качество инкультурации выпускников сиротских учреждений*

Критика же исследователей, как правило, связана с *качеством* инкультурации выпускников в открытом социуме, которая находит свое отражение в статистике: по данным социологов, в течение первых трех лет после выхода из детского дома 30% выпускников вступают в контакт с правоохранительными органами из-за асоциального поведения, 8% совершают уголовно наказуемые преступления, 32% принимают участие в уличных драках, и только оставшаяся треть выбирает более спокойный и благополучный сценарий.<sup>55</sup>

Но даже те, кто отнесен социологами к «благополучным» и наименее исследован, согласно социальным представлениям общества, отраженным в художественной литературе и кинофильмах, не интегрируются полностью. Невозможность полноценной интеграции выпускников закрытых сиротских учреждений в открытый социум может гипотетически объясняться тем, что последствия психической депривации, исследованные психологами в отношении детей и подростков, и у взрослых воспитанников определяют границы их личностного и социального развития.

Проанализируем далее адаптированность воспитанников интернатных сиротских учреждений на этапе перехода из детского дома (закрытого социума) в открытый социум и далее – вплоть до пожилого возраста, при помощи опросника Социально-психологической адаптированности (СПА), разработанного К. Роджерсом и Р. Даймондом, адаптированного А. К. Осницким. Используя данный опросник, возможно выяснить, соответствует ли «возрастной норме» адаптированность подростков – социальных сирот на этапе перехода из сиротского учреждения в «самостоятельную жизнь», а также улучшаются ли

---

<sup>54</sup> Белослудцев И.В., Зайко Т.М., Хармаев Ю.В. Проблемы социализации и организации профилактики преступлений воспитанников детских домов, школ-интернатов и воспитательных колоний для несовершеннолетних осужденных: Научно-практическое пособие. - Екатеринбург: Изд-во Уральского юридического института МВД России, 2000 и др.

<sup>55</sup> Назарова И.Б. Адаптация и возможные модели мобильности сирот. - М.: Московский общественный научный фонд, 2000.

показатели социально-психологической адаптированности социально благополучных выпускников интернатных учреждений на более поздних возрастах (зрелом и пожилом) (то есть происходит ли «спонтанная компенсация» такого интегрального показателя, как социально-психологическая адаптированность).

Выборка – воспитанники сиротских учреждений (35 человек в возрасте от 14 до 16 лет) и подростки из городских семей (37 человек в возрасте от 14 до 16 лет), а также взрослые и пожилые выпускники сиротских учреждений (24 человека в возрасте от 19 до 68 лет; средний возраст 43 года; по 12 человек представителей обоих полов), а также 24 их ровесника, воспитывавшихся ранее в семье (от 18 до 70 лет; средний возраст 44 года; по 12 человек представителей обоих полов). Рассмотрим полученные результаты в подростковых подгруппах (см. таблицу 6).

**Таблица 6. Показатели социально-психологической адаптированности у воспитанников интернатных сиротских учреждений и подростков, воспитывающихся в семье\***

Показатели / Сравнимые группы	Подростки, воспитывающиеся в сиротском учреждении	Подростки, воспитывающиеся в семье
Адаптированность	143,4	140,2
Деадаптированность	100,6	92,5
Принятие себя	49,5	46,5
Непринятие себя	17,5	15,8
Принятие других	25,5	26,2
Непринятие других	18,4	16,2
Эмоциональный комфорт	27,1	27,0
Эмоциональный дискомфорт	18,4	17,8
Внутренний контроль	57,9*	53,4*
Внешний контроль	25,9	23,4
Доминирование	8,8	9,8
Ведомость	21,6	19,4
Эскапизм	19,4**	15,0**

Достоверность различий оценена при помощи однофакторного дисперсионного анализа – критерий F Фишера.  
 \* – различия между группами достоверны; F крит. = 3,99 (p<=0,05);  
 \*\* – различия между группами достоверны, F крит. = 7,04 (p<=0,01)

Как видно из таблицы, статистически достоверные различия были получены по показателям внутренний контроль и эскапизм (более высокие значения у подростков-сирот по обоим показателям). По всем остальным показателям различия практически отсутствуют.

### *Анализ подростковой выборки*

Данный факт позволяет сделать вывод, что в целом выпускники интернатных сиротских учреждений обладают необходимым уровнем социально-психологической адаптированности. Необходимо, однако, отметить, что в интернатном сиротском учреждении для подростков характерно признание роли внутреннего самоконтроля и принятие эскапизма как определенной поведенческой линии при решении проблем.

Для более детального изучения качества социально-психологической адаптированности у воспитанников интернатных сиротских учреждений, был предпринят анализ показателей у тех подростков, кто обладает выраженной адаптированностью, и тех, чьи показатели оказываются скорее в зоне дезадаптации. Для этого выборка была разделена следующим образом:

- наиболее адаптированные подростки-сироты (1-я подгруппа);
- наименее адаптированные подростки-сироты (2-я подгруппа);
- наиболее адаптированные подростки, воспитываемые в семье (3-я подгруппа);
- наименее адаптированные подростки, воспитываемые в семье (4-я подгруппа).

Показатели социально-психологической адаптированности четырех групп приведены в таблице 7.

**Таблица 7. Показатели социально-психологической адаптированности у более и менее адаптированных подростков \***

Показатели	Группа 1: подростки-сироты «адаптированные»	Группа 2: подростки-сироты «неадаптированные»	Группа 3: подростки из семей «адаптированные»	Группа 4: подростки из семей «неадаптированные»	Достоверность различий на уровне			
					между 1 и 2 гр.	между 3 и 4 гр.	между 1 и 3 гр.	между 2 и 4 гр.
Адаптированность	174,2	110,8	157,6	118,2	0,01	0,01	0,01	
Дезадаптированность	83,2	112,6	104,2	88,4	0,01			0,05
Принятие себя	57,0	42,8	51,2	39,2	0,05	0,05		
Непринятие себя	16,8	23,8	20,2	17,2	0,05			
Принятие других	29,8	22,4	29,2	24,6	0,05			
Непринятие других	13,8	22,2	19,6	13,2	0,05			0,05
Эмоциональный комфорт	29,6	21,0	30,8	25,2	0,05			
Эмоциональный дискомфорт	15,8	18,2	22,0	19,2				

Внутренний контроль	66,4	53,2	59,0	43,2	0,01	0,01	0,01	
Внешний контроль	16,6	29,4	27,6	24,4	0,05			
Доминирование	13,4	10,0	11,6	7,4		0,05		0,05
Ведомость	20,8	20,6	26,2	15,4				
Эскапизм	20,8	19,8	17,2	16,2				

Сравнивая значения по показателям социально-психологической адаптации у наиболее и наименее адаптированных подростков, воспитывающихся в семье, фактически мы отвечаем на вопрос о возрастных задачах, которые в случае «адаптированных» подростков разрешаются положительно, а в случае «неадаптированных» – отрицательно.

#### *Социально-психологическая адаптированность у подгрупп 3 и 4*

Итак, у подростков, обладающих более высокими показателями по адаптированности, сильнее выражены такие показатели, как принятие себя, внутренний контроль и доминирование. Наиболее адаптированные «домашние» подростки обладают значимо более высоким уровнем принятия себя, внутреннего контроля и доминирования, чем «неадаптированная» часть подростков из семей.

В отношении показателя «эмоциональный комфорт» не обнаружено статистически достоверных различий, но выявлена тенденция более высокого уровня эмоционального комфорта у «адаптированных» школьников: средние значения показателя эмоционального комфорта в группе «адаптированных» выше, а показателя эмоционального дискомфорта ниже, чем у «неадаптированных» старшекласников.

Полученные в данном исследовании эмпирические данные согласуются с мнениями исследователей в области возрастной психологии, согласно которым «нормальное» (здоровое) психическое развитие в подростковом возрасте связано:

- с принятием себя (удовлетворенностью собой, чувством собственного достоинства, согласованностью реального и идеального Я) (И. С. Кон и др.);
- доминированием (напористостью, стремлением быть лидером, главенствовать как характерными чертами подросткового возраста, связанными с необходимостью занять достойное место в референтной группе) (И. С. Кон, М. Ю. Кондратьев и др.);
- внутренним контролем (развитие самоконтроля и саморегуляции связано с активным формированием самосознания; внешний контроль уступает место самоконтролю) (И. С. Кон, Л. И. Божович и др.).



### *Наиболее адаптированные подгруппы подростков (1-я и 3-я группы)*

Анализ групп адаптированных социальных сирот и подростков, воспитывающихся в семье, представляет общие закономерности адаптированности в открытых и закрытых группах. Общее у групп 1 и 3 составляют два показателя: адаптированность и внутренний контроль.

Говоря о более высоком уровне адаптированности у сирот, важно отметить выраженную поляризацию групп адаптированных и дезадаптированных подростков в интернатном сиротском учреждении. В открытом социуме подростки в целом адаптированы (адаптированность у них отражает «нормальное развитие»). В закрытой же группе за средними показателями адаптированности скрыты те, кто более адаптирован (у них показатели адаптированности даже выше, чем у «домашних»), и те, кто не адаптирован. Фактически получается, что на этапе выхода из закрытого сиротского учреждения мы можем выделить две резко отличающиеся подгруппы: тех, кто обладает характеристиками социально-психологической адаптированности, и тех, кто уже на момент выхода из сиротского учреждения не адаптирован даже по меркам закрытой группы.

Значимое превышение значений по показателю внутреннего контроля у наиболее адаптированных подростков-сирот говорит о том, что, в случае воспитания в детском доме, адаптированность находится в существенно более тесной связи с внутренним контролем, т. е. выступает необходимым ее условием. В остальном же группы «адаптированных» схожи: такие показатели, как принятие себя, принятие других, эмоциональный комфорт, доминирование и эскапизм в подгруппах не отличаются.

### *Наиболее и наименее адаптированные социальные сироты (1 и 2 группы)*

Среди подростков-сирот, между группами наиболее адаптированных и наименее адаптированных поляризация значений оказалась наиболее существенной, нежели у подростков из семей: «адаптированные» подростки-сироты имеют очень высокий уровень адаптированности, в то время как «неадаптированная» часть подростков-сирот – очень низкий уровень. Разница по показателю адаптированности между более и менее адаптированными «домашними» подростками менее существенная. Т. е. уже на этапе выхода из детского дома подростки-социальные сироты представляют две противоположные подгруппы: адаптированных и дезадаптированных.

Статистически значимо более высокие значения были получены в подгруппе «адаптированных» по показателям принятия себя, эмоционального комфорта, внутреннего контроля. В этом подгруппы

наиболее и наименее адаптированных сирот отражают те же закономерности, что и в подгруппах более и менее адаптированных подростков из семьи.

Анализ показателей у второй и четвертой группы представляет общие закономерности дезадаптированности в открытых и закрытых группах.

*Наименее адаптированные подгруппы подростков (2-ой и 4-ой группы)*

По сравнению с «неадаптированными» подростками из семей, социальные сироты показывают более высокий уровень по таким характеристикам, как дезадаптированность и непринятие других.

Ссылаясь на исследования Г. Каплан, известный социальный философ И. С. Кон отмечает положительную связь непринятия себя и дезадаптированности: «Пониженное самоуважение положительно коррелирует едва ли не со всеми видами так называемого девиантного, отклоняющегося от нормы поведения: нечестностью, членством в преступных группах и совершением правонарушений, наркоманией, алкоголизмом, агрессивным поведением, попытками самоубийства и различными психическими расстройствами».<sup>56</sup>

При сравнении второй и четвертой групп оказалось, что наименее адаптированные подростки-сироты значимо более доминантные, чем «неадаптированные» подростки из семей. Объясняя этот факт, следует подчеркнуть разные функции доминирования в открытой и закрытой группах. Доминирование в открытой группе необходимо для отстаивания собственной уникальности, для лидерства, проявления своих способностей. Доминирование в закрытой группе необходимо для поддержания существующей системы власти посредством запугивания, грубой силы и т. п.

При сравнении менее адаптированной подгруппы подростков из семьи и сиротских учреждений выясняется, что на фоне социальных сирот подгруппа подростков из семьи выглядит практически как адаптированная. Т. е. в открытых группах менее адаптированные подростки остаются в рамках адаптированности, в то время как менее адаптированные подростки-сироты – уже в зоне действия реальной дезадаптации.

Таким образом, и в закрытом социуме, и в открытом действуют одни и те же социально-психологические закономерности обеспечения социально-психологической адаптированности у подростка, которые могут быть описаны в терминах решения возрастных задач (адаптированные подростки из семьи, как и из сиротского учреждения, характеризуются высоким уровнем принятия себя, эмоционального комфорта, внутреннего контроля и доминирования).

---

<sup>56</sup> Кон И.С. Психология ранней юности. Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1989. - С. 89.

Сравнительный анализ подростков и взрослых, воспитывавшихся в семьях и в сиротских учреждениях, показал следующее.

*Адаптированность подростков и взрослых  
из семьи и детского дома*

При анализе показателей социально-психологической адаптированности у взрослых и пожилых людей, воспитывавшихся в семье и в детском доме, достоверные различия получены по характеристикам «дезадаптированность» и «непринятия себя», близко к достоверным значение по «эмоциональному дискомфорту», во всех трех случаях у подростков значения выше. Сравнивая нормы психического развития в подростковом возрасте и во взрослости, И. С. Кон отмечает, что «вполне нормальные подростки имеют более высокие показатели по шкалам «психопатия», «шизофрения» и «гипомания», чем взрослые». <sup>57</sup> Т. е. подростки в большей степени, чем взрослые, пренебрегают социальными нормами и ценностями, они более конфликтны, агрессивны, обидчивы. Поэтому получившиеся более высокие значения по показателю «дезадаптированность» у подростков, по сравнению со взрослыми, вписываются в возрастные нормы развития.

В группе воспитанников и выпускников сиротских учреждений статистически значимые различия обнаруживаются по двум позициям «адаптированность» и «принятие других». Поскольку в качестве «возрастной нормы» была идентифицирована иная динамика (снижение дезадаптированности и непринятия себя от подросткового возраста к зрелости), следует отметить, что стратегии адаптированности в процессе взросления и адаптированности как приспособления к новым условиям жизни в случае социальных сирот принципиально различны.

Если в процессе взросления для достижения «возрастной нормы» требовалось примириться с собственными недостатками, идентифицировать и сохранять границы социальных норм (не демонстрировать дезадаптацию), то для адаптации как ресоциализации требуется освоение новых правил (показатель «адаптированность») и принятие других – «чужих», недетдомовских, людей. П.Бергер и Т.Лукман подчеркивают, что границы норм бывают идентифицированы людьми только при их нарушении. <sup>58</sup> Взрослые, разделяющие «возрастные нормы», тестируют границы норм со стороны «адаптированности», что отражается в снижении показателей дезадаптации в процессе взросления. Взрослые, воспитанные в закрытом социуме, тестируют «адаптированность» со стороны дезадаптации, то есть для подростков – социальных сирот,

---

<sup>57</sup> Кон И.С. Психология ранней юности. Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1989. - С. 69

<sup>58</sup> Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. - М.: «Медиум», 1995.

достижение адаптированности в открытом социуме – работа для следующего возрастного этапа.

В первом случае, в случае «возрастной нормы», в социально-психологической адаптации в процессе взросления присутствует свобода и эмоциональная раскованность. В ситуации адаптации к новой ситуации жизни в открытых группах очевидна внутренняя «работа», следовательно, в показателях адаптированности бывших социальных сирот возможно идентифицировать эмоциональное напряжение. Присутствует ли в реальных показателях выпускников сиротских учреждений подобное «напряжение»? Чтобы более подробно проанализировать особенности самочувствия взрослых, воспитанных как в семье, так и в сиротских учреждениях, обратимся к таблице 8.

**Таблица 8. Показатели социально-психологической адаптированности у выпускников сиротских учреждений и взрослых, воспитывавшихся в семье**

Показатели / Сравнимые группы	Взрослые выпускники сиротских учреждений	Взрослые, воспитывавшиеся в семье
Адаптированность	158,8	147,7
Деадаптированность	88,1	70,7
Принятие себя	51,7	47,1
Непринятие себя	13,0	10,8
Принятие других	29,7	28,1
Непринятие других	16,1	14,0
Эмоциональный комфорт	28,7*	24,8*
Эмоциональный дискомфорт	20,3**	12,6**
Внутренний контроль	62,5*	57,9*
Внешний контроль	20,8	18,1
Доминирование	11,0*	8,5*
Ведомость	20,9	19,0
Эскапизм	18,0**	12,3**

Достоверность различий оценена при помощи однофакторного дисперсионного анализа – критерий F Фишера.  
 \* – различия между группами достоверны; F крит. = 4,08 ( $p \leq 0,05$ );  
 \*\* – различия между группами достоверны, F крит. = 7,31 ( $p \leq 0,01$ )

Согласно данным таблицы 8, статистически достоверные различия между группами получены по таким показателям, как эмоциональный комфорт, эмоциональный дискомфорт, внутренний контроль, доминирование, эскапизм (во всех случаях у бывших сирот значения выше).

Таким образом, предположение о возможном эмоциональном напряжении, которое характеризует процесс адаптации именно как ресоциализации у выпускников интернатных сиротских учреждений, подтверждается данными исследования (высокие показатели по

эмоциональному дискомфорту и внутреннему контролю по сравнению со взрослыми, воспитывавшимися в семье).

Поскольку в исследовании принимали участие только те выпускники интернатных сиротских учреждений, кто считал себя адаптированным, то высокие показатели по «эмоциональному комфорту» могут свидетельствовать об удовлетворенности результатами собственной адаптации со стороны выпускников интернатных сиротских учреждений, что подтверждается согласием принять участие в исследовании.

У взрослых, бывших сирот, на более высоком уровне оказались «доминирование» и «эскапизм» – характеристики, фактически представляющие два полюса в стремлении выпускников интернатных сиротских учреждений адаптироваться: активное освоение новых социальных правил невозможно без интервенций и активности (показатель «доминирование»), возникающие трудности и нерешенные проблемы актуализируют второй, «негативный» полюс стратегии ресоциализации – бегство, позицию «невмешательства» (показатель «эскапизм»).

#### *Адаптация социальных сирот как ресоциализация*

Следовательно, показатели социально-психологической адаптированности выпускников интернатных сиротских учреждений характеризуют и эмоциональный компонент адаптации как ресоциализации, а также в общих чертах поведенческие стратегии ресоциализации.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы:

- Социально-психологическая адаптированность в подростковом возрасте (и у подростков, воспитывающихся в семье и в интернатном сиротском учреждении) прямо пропорционально связана с такими характеристиками как, принятие себя, эмоциональный комфорт и внутренний контроль, что отражает решение возрастных задач на данном этапе развития.

- Возрастная динамика социально-психологической адаптированности, при условии воспитания в семье, характеризуется снижением уровня дезадаптированности и непринятия себя от подросткового возраста к взрослости. Процесс адаптации подростков из семьи в процессе взросления не релевантен в полной мере процессу адаптации подростков из интернатного сиротского учреждения на этапе взрослой самостоятельной жизни вне учреждения. Если в условиях семейного воспитания границы «нормы социализированности» подростками тестируются в контексте социальных девиаций, то в условиях сиротских учреждений адаптированными в будущем оказываются те подростки, которые предпринимают усилия по сверхнормативности (не

экспериментируют с девиациями).

- Положительная корреляционная связь адаптированности и таких частных показателей социально-психологической адаптированности, как принятие себя, эмоциональный комфорт и внутренний контроль у подростков, воспитывающихся в интернатном сиротском учреждении, выражена сильнее, нежели у подростков, воспитывающихся в семье. То есть можно говорить о том, что принятие себя, эмоциональный комфорт и внутренний контроль у подростков-социальных сирот являются более очевидными ресурсами адаптированности, нежели в группе подростков, воспитывающихся в семье.

- В структуре социально-психологической адаптированности подростков – воспитанников интернатных сиротских учреждений, по сравнению с подростками, воспитывающимися в семье, значимо выше значения показателей внутреннего контроля и эскапизма, что отражает предпочтения «объектной» стратегии невмешательства при возникновении жизненных трудностей, ухода от решения сложных «социальных задач», а также «психологическое напряжение», обусловленное высоким внутренним контролем.

- Группа наиболее адаптированных подростков-социальных сирот находится в рамках возрастной «нормы» (согласно частным характеристикам социально-психологической адаптации). Однако наименее адаптированные подростки – социальные сироты могут быть определенно отнесены к «группе риска» по социальным девиациям, что указывает на необходимость социально-психологической помощи данной категории, особенно на этапе приспособления выпускников к самостоятельной жизни.

- Социально-психологическая адаптированность отличается у взрослых, воспитывавшихся в интернатных сиротских учреждениях и в семье. Так, в структуре адаптированности таких взрослых статистически значимо более выражены такие показатели, как «эмоциональный комфорт», «эмоциональный дискомфорт», «внутренний контроль», «доминирование» и «эскапизм». Т. е. социально-психологическая адаптация выпускников интернатных сиротских учреждений к новым социальным условиям сопровождается высоким эмоциональным напряжением, предпочтением «объектной» стратегии решения проблем (высокие значения по показателю «эскапизм»), для чего необходим высокий уровень внутреннего контроля. Кроме того, необходимость освоения новых правил «открытой группы» оправдывает высокий уровень «доминирования».

Полученные данные позволяют характеризовать процесс социально-психологической адаптации выпускников интернатных сиротских учреждений к новым социальным условиям как процесс ресоциализации. Дополнительным аргументом в пользу трактовки

процесса социально-психологической адаптации как ресоциализации служит кардинальная смена условий среды выпускника интернатного сиротского учреждения – переход из «закрытой группы» (сиротское учреждение) в «открытую группу».

### **1.8. «Значимые» в историях жизни выпускников интернатных сиротских учреждений**

Одной из центральных категорий в изучении социального сиротства в отечественной психологии становится конструкт «посредничества», отражающий все проблемы психического развития ребенка, помещенного в депривационную среду сиротского учреждения.

Культура, по меткому замечанию Б. Д. Эльконина и В. П. Зинченко, лишь «приглашающая сила», и если культурный посредник – Значимый Взрослый – персонифицированный медиатор, сопровождающий развитие ребенка, по каким-либо причинам пренебрегает качеством посредничества, «идеальная культурная форма» может оказаться недоступной.<sup>59</sup>

#### *Анализ адаптированности в контексте отношений со Значимыми*

Проанализируем результаты исследования, направленного на изучение показателей социально-психологической адаптированности выпускников интернатных сиротских учреждений отношений в контексте отношений значимости<sup>60</sup> у взрослых выпускников интернатных сиротских учреждений в сравнении с их ровесниками, выросшими в семье. Основное предположение данного исследования в том, что нарушенные отношения посредничества у воспитанников сиротских учреждений, выросших в условиях социальной и эмоциональной депривации, будут препятствовать культурно-нормативному течению социализации социальных сирот.

Для проверки данного предположения было проведено исследование, в качестве основного психодиагностического инструмента которого выступило слабоструктурированное биографическое интервью «Линия жизни» А. Кроника, благодаря которому стало возможным рассматривать жизни наших интервьюируемых поэтапно, идентифицируя

---

<sup>59</sup> Эльконин Б.Д. Психология развития (по мотивам Л. Выготского). – <http://www.psychology.ru/library/00073.shtml>

<sup>60</sup> Значимый Другой – (термин, введенный Г.Салливаном) – человек, являющийся авторитетом для данного субъекта общения и деятельности, реализует отношения значимости, базирующиеся на опыте интериоризации отношений со Значимым Взрослым (по Л.С.Выготскому). См.: Значимый Другой // Краткий психологический словарь / Сост. Л.А.Карпенко; Под общей ред. А.В.Петровского и М.Г.Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – С. 104.

на каждом жизненном этапе отношения значимости.<sup>61</sup>

В процессе интервью текст записывался, Значимые Другие фиксировались по этапам, а далее категоризовались. В результате получилось 14 основных ролевых матриц Значимых Других (мать, отец, сиблинги и т. д.), которые далее были подвергнуты сравнительному анализу. Всего в исследовании приняло участие 120 человек в возрасте от 13 до 70 лет. Выборку исследования представили четыре группы:

- подростки-воспитанники детских домов и сиротских интернатов на этапе выхода из закрытого или полузакрытого образовательного учреждения в возрасте от 14 до 16 лет – 35 человек;
- подростки, воспитывающиеся в семьях, выпускники общеобразовательных школ в возрасте от 14 до 16 лет – 37 человек;
- выпускники детских домов и сиротских интернатов в возрасте от 18 до 68 лет – социально адаптированные (в браке, трудоустроенные или пенсионеры – 24 человека);
- взрослые люди, воспитывавшиеся в семьях, в возрасте от 18 до 70 лет (в браке, трудоустроенные или пенсионеры – 24 человека).

### *Значимые Другие в историях жизни*

**Таблица 9. Значимые Другие в историях жизни участников исследования, воспитывавшихся в семье и в интернатном сиротском учреждении**

Сравниваемые группы  Значимые Другие	Доля упоминания «Значимых» (среднее значение по группе в %)				Различия между группами достоверны на уровне*			
	Группа 1: подростки – воспитанники интернатных сиротских учреждений	Группа 2: подростки, воспитывающиеся в семье	Группа 3: Взрослые выпускники интернатных сиротских учреждений	Группа 4: Взрослые, воспитывавшиеся в семье	группа 1 и группа 2	группа 2 и группа 4	группа 1 и группа 3	группа 3 и группа 4
Родители	17,39	38,57	11,99	21,60	p≤0,01	p≤0,01		p≤0,01
Сиблинги	15,97	11,36	7,25	9,12			p≤0,05	
Бабушка	6,09	6,56	3,51	3,36		p≤0,05		
Дедушка	1,44	2,29	0,75	0,43				
Тетья/дядя	8,49	1,00	2,18	1,08	p≤0,05			p≤0,01
Жена/муж	9,31	9,75	6,74	13,52				p≤0,01
Дети/внуки	9,75	11,94	15,57	23,72		p≤0,01	p≤0,05	p≤0,01
Родственники жены/мужа	0,00	0,00	1,52	1,66			p≤0,05	
Соседи	0,00	0,13	2,00	0,88			p≤0,01	

<sup>61</sup> Кроник А. А. В главных ролях: Вы, Мы, Он, Ты, Я. Психология значимых отношений. - М.: Мысль, 1989.



Коллеги	0,00	1,43	3,57	4,70		p≤0,05	p≤0,01	
Учителя	11,17	3,52	2,25	4,44	p≤0,01		p≤0,01	
Воспитатели детского дома		0,00	17,77	0,00				p≤0,01
Друзья	17,81	9,02	12,26	10,92	p≤0,01		p≤0,05	
Одноклассники	0,00	0,29	1,12	1,14			p≤0,01	
Любимый человек	2,57	4,13	2,06	3,24	p≤0,01			
Случайные знакомые	0,00	0,00	1,09	0,19			p≤0,05	p≤0,01
Покровители	0,00	0,00	2,95	0,00			p≤0,05	p≤0,01
Воспитанники детского дома	0,00	0,00	5,42	0,00			p≤0,01	p≤0,01

\* различия были выявлены при помощи критерия U-Манна-Уитни, который предназначен для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, измеренного количественно;  
\*\* различия между группами по данному показателю недостоверны.

Рассмотрим результаты проведенного исследования, сравнивая группы подростков, воспитывающихся в семье или сиротском учреждении, взрослых, воспитывавшихся в детстве в семье или сиротском учреждении, а также Значимых Других у подростков и взрослых, воспитывавшихся или в семье, или в детском доме (сиротском интернате) (см. таблицу 9).

Итак, весь идентифицированный список «Значимых Других» распадается на подгруппу «Значимых», которые примерно одинаково представлены в историях подростков и взрослых, воспитывающихся как в семье, так и в интернатном сиротском учреждении, а также на подгруппу «Значимых», которые принципиально различно отражены в историях жизни интервьюируемых.

При анализе подростковых групп обнаруживаем, что статистически достоверные различия получены по таким «Значимым», как мать, отец, учитель, друзья, любимый человек, тетя/дядя, то есть различия затрагивают как родственников (родители; тетя/дядя), так и неродственный, эмоционально-значимый круг (учителя, друзья, любимый человек).

Эмоционально менее значимые области социальной сети в силу разных обстоятельств (например, актуальности: см. «муж/жена», «дети/внуки») и у подростков – выпускников интернатных сиротских учреждений, и у подростков из семьи не имеют достоверно значимых различий.

Родители в историях подростков, воспитывающихся в семье, встречаются более чем в два раза чаще, чем в историях подростков, воспитывающихся в детском доме.

Воспитанники сиротских учреждений в подавляющем большинстве являются «социальными сиротами», их родители в силу разных причин (как правило, плохого обращения с ребенком) лишены родительских прав (по разным данным более чем в 90% случаев).

Фактическое отсутствие родителей в жизни социальных сирот отражается на отсутствии родителей в воспоминаниях.

Маша, 16 лет: «До трех лет я ничего не помню из событий, но помню, что было очень хорошо. Мне было радостно и весело. Я всегда гуляла с друзьями во дворе, мы играли в дочки-матери (я всегда была мамой), в казаки-разбойники. А в детском садике у меня была первая любовь».

Катя, 15 лет: «Что было со мной в детстве, я почти ничего не помню. Я помню только, что пошла в школу в 8 лет, но учиться мне не очень нравилось, потому такое событие не было для меня ни радостным, ни грустным. Но там у меня появились хорошие друзья, которых раньше у меня было очень мало, была добрая учительница».

### *Мать и отец как Значимые в историях жизни подростков*

«Мать» как персонаж воспоминаний занимает около четверти от общего числа упоминаний людей в историях подростков из семьи (24,87%), в то время как в рассказах подростков-сирот это лишь десятая часть от общего числа (11,33%), поэтому уместно говорить о сравнительном отсутствии матери в историях подростков из детских домов и сиротских интернатов.

В историях подростков, воспитанников сиротских учреждений, отец встречается более чем в два раза реже, чем в историях подростков, воспитывающихся в семье (6,07% и 13,70% соответственно), часто фигура отца присутствует в воспоминании как «отсутствующая фигура».

Володя, 14 лет: «... когда мне было 4 года, из семьи ушел отец, но я был доволен, что отец ушел, потому что он бил меня и маму, обращался с нами очень грубо».

Таким образом, в историях жизни подростков, которые были реконструированы нами в процессе интервьюирования, мы обнаружили «показатели», согласующиеся с данными других исследователей (например, обнаружили игнорирование матери в историях жизни подростков, реально переживших «материнскую депривацию»)<sup>62</sup>.

Достоверно различно в историях двух групп подростков оказалась представлена и такая подгруппа родственников как «тетя/дядя». У подростков-сирот она занимает 8,49% упоминаний людей в историях, в то время как у «домашних» подростков – 1%.

Это можно объяснить тем, что в переломные жизненные моменты, как, например, лишение ребенка по тем или иным причинам родительской заботы, именно взрослые родственники («тети» и «дяди») оказываются в ближайшем окружении ребенка.

---

<sup>62</sup> Сидоренко Е. В. Терапия и тренинг по Альфреду Адлеру. – СПб.: Речь, 2000.

Значимо чаще в своих историях подростки-воспитанники сиротских учреждений упоминают учителей и друзей.

Оля, 16 лет: *«Потом, когда в школу пошла, главными людьми стали воспитатели. Я стала хорошо учиться, а плохого было то, что я ссорилась и иногда прогуливала уроки».*

Олег, 15 лет: *«В 7 лет пошел в школу, появилось много новых друзей. Стали разрешать гулять допоздна одному, без родителей, ходить на дискотеки. Друзья пригласили меня в секцию греко-римской борьбы, очень понравилось участвовать в соревнованиях, ездить по другим городам. Там познакомился со многими новыми людьми».*

Сравнивая процентные доли упоминаний с группой подростков, воспитывающихся в семье, и оценивая данные всей таблицы, можно предположить, что учителя и друзья «оттянули» на себя часть процентной доли от родителей социальных сирот. Следовательно, родительская забота в жизни подростков, воспитанников детских домов, замещается установлением более близких и эмоционально-значимых отношений с учителями и друзьями-ровесниками.

Подростковый возраст – период, когда для человека впервые значимым становятся доверительные, «романтические», интимные отношения с противоположным полом.

Согласно И. С. Кону, такие отношения удовлетворяют потребность в эмоциональном контакте, понимании, душевной близости.<sup>63</sup> В интервью подростков-сирот статистически достоверно выявлено более редкое упоминание «любимого человека». Доверительное общение, развитие эмоционально значимых отношений, привязанностей является одной из проблемных зон людей, воспитывающихся в условиях социальной депривации. Потребность в эмоционально близком человеке и одновременно неумение устанавливать и поддерживать отношения может служить объяснением более редкой встречаемости категории «любимый человек» в историях подростков-сирот.

Различий не получено по таким группам «Значимых», как «муж/жена», «дети/внуки». Для подростков эти персонажи не присутствуют в настоящем, они связаны с будущим. В представлениях воспитанников сиротских учреждений в будущем с ними рядом находится их собственная благополучная семья, где есть жена/муж и дети. В этом представления подростков, воспитанников сиротских учреждений, и подростков, воспитывающихся в семье, схожи, различий не выявлено.

Несущественными оказались различия между группами подростков по числу упоминаний в историях бабушки и дедушки, соседей, коллег и одноклассников.

---

<sup>63</sup> Кон И.С. Психология юношеского возраста. - М.: Просвещение, 1979.

### *Значимые Другие в историях подростков из сиротских учреждений*

Таким образом, анализ присутствия и отсутствия Значимых Других в историях жизни подростков позволяет более определенно описать «картину мира» подростков, выпускников интернатных сиротских учреждений, в отношении ее социальной составляющей. Уже в подростковом возрасте круг значимых людей в историях жизни существенно отличается у подростков двух групп, воспитывающихся в разных условиях, что задает принципиально иные границы и ориентиры в дальнейшем построении образа мира и социальных отношений.

Для реконструкции «условной нормы» в отношении представленности социальных отношений в историях жизни проанализируем далее динамику упоминания Значимых Других в жизненных историях интервьюированных, воспитывающихся в семье, при их переходе от подросткового возраста к взрослости.

### *Значимые Другие для подростков и взрослых из семьи*

Согласно таблице 9, статистически достоверные различия получены по таким группам, как родители, бабушка, дети/внуки и коллеги. Идентифицированные нами изменения в актуальности «Значимых» точно отражают решение возрастных задач со стороны интервьюируемых. В процессе взросления, при условии воспитания в семье, существенные перестройки претерпевают отношения в сфере эмоционально-значимых родственных отношений. Следовательно, «Значимые» в воспоминаниях у взрослых без депривационного детского опыта служат своеобразным индикатором, достаточно четко отражают решение «возрастных задач» (по Эриксону) данной группой интервьюируемых: воспитание детей и решение профессиональных проблем.

Рассмотрим далее, как изменяется положение «Значимых» в историях жизни взрослых, воспитывавшихся ранее в сиротском учреждении.

Сравнивая направления изменений позиций Значимых Других в жизни интервьюируемых, воспитывавшихся в семье и в сиротском учреждении, можно отметить схожие моменты. Так, с возрастом увеличивается значение в историях жизни детей/внуков. Тенденция увеличения значимости в историях родственников жены/мужа, имевшая место у интервьюируемых, воспитывавшихся в семье, в случае выпускников сиротских учреждений приобретает статистическую достоверность (различия достоверны;  $p \leq 0,01$ ).

Можно предположить, что родственники жены/мужа заменяют для выпускника детского дома собственных родителей, с которыми исследуемая нами группа социально адаптированных выпускников детских домов, как правило, утрачивает связь. Не имея полноценных связей с собственными родителями, родственники жены/мужа включаются

в новую систему родственных связей. Роль собственных родителей, а также бабушки в жизни социальных сирот с возрастом уменьшается, хотя она не достигает статистически достоверного уровня.

Так же как и у участников исследования, воспитывавшихся в семье, с возрастом у социальных сирот возрастает роль коллег (0,00% – у подростков и 3,57% – у взрослых, различия достоверны;  $p \leq 0,01$ ).

Таким образом, в целом возрастная динамика положения Значимых Других в историях жизни участников исследования, воспитывавшихся в сиротском учреждении, имеет те же тенденции, что и у их ровесников, воспитывавшихся в семье.

### *Значимые Другие у социальных сирот: специфика*

Однако в историях жизни воспитанников и выпускников интернатных сиротских учреждений имеют место свои особенности. Так, взрослые выпускники детских домов чаще, чем подростки, упоминают соседей, учителей и сотрудников детского дома, воспитанников детского дома, одноклассников, покровителей (в том числе шефов детского дома), случайных знакомых, реже друзей и сиблингов.

Марианна Викторовна, 67 лет: «... А когда мы переехали в Дубёнки, над нами шефствовала воинская часть. Я не знаю, есть ли она сейчас или нет... Хорошая воинская часть, и мы ходили там в танцевальный кружок – это уже постарше были – седьмой-восьмой класс».

Алексей, 28 лет: «... как раз Юля и Стас – они гораздо позже появились, у нас сначала была другая Юля. Это были другие, но они были очень образованные и очень доброжелательные. И важно, что ... это все-таки был такой хороший образовательный уровень. То есть это как раз то, что вполне работает, то, что они реально могут помогать в смысле с учебой. Да, например, уроки помогали учить. Например, наравне с учителями могли объяснить».

В представляемом исследовании приняли участие выпускники детских домов, которые по формальным характеристикам могут быть признаны социально адаптированными (наличие семьи, детей, работы, постоянного мета жительства, социально приемлемый образ жизни). Поэтому, рассматривая Значимых Других в историях жизни социально адаптированных выпускников сиротских учреждений, мы фактически отвечаем на вопрос, кто оказывает поддержку, кто идет рядом, помогает выпускникам детских домов, в ком черпают социальные и эмоциональные ресурсы выпускники детских домов и сиротских интернатов.

Анализируя сферы родственников и не родственников, можно отметить, что с возрастом выпускники детского дома утрачивают связи с родственниками (по сиблингам – различия статистически значимы). Из интервью выпускников мы узнаем, что, будучи взрослыми, они зачастую

не знают даже в общих чертах о судьбе родных братьев и сестер. Причина тому может быть скрыта в недостаточной работе по сохранению родственных связей между братьями и сестрами во время нахождения социальных сирот в детском доме. Кроме того, после выхода из учреждения, при условии наличия биологических родителей, некоторые выпускники попадают под их асоциальное влияние и перестают поддерживать связи со своими более адаптированными братьями и сестрами, которые, как правило, живут отдельно.

Уменьшается значимость в историях жизни взрослых выпускников детских домов и таких родственников, как бабушка, дедушка, тетя/дядя, хотя, по сравнению с подростками, это уменьшение не достигает статистической достоверности.

Однако если с возрастом уменьшается значимость близких родственников (статистически значимо – сиблинги), то значимость не родственников в жизни выпускников детских домов (соседи, случайные знакомые, одноклассники, учителя, воспитанники детского дома, покровители) возрастает.

Взрослые и пожилые выпускники детских домов как бы «добирают» недостающие социальные и эмоциональные ресурсы при помощи опоры на покровителей, случайных людей, тех, кто их «пожалел», «продвинул» или оказал помощь.

Майя Николаевна, 68 лет: *«... Там Клара Матвеевна, царство ей небесное, она мне, конечно, здорово помогала. Она главный врач СЭС. И я ей: «Клара Матвеевна, там комната освободилась». А она: «Где?» (удивлённо). Ну, я ей сказала адрес. И она говорит: «Ну, послезавтра тебе ключи дадут от этой комнаты». Она сходила туда, где комнаты распределяют: мол, она сирота, детдомовская, надо ей жильё. Ну вот так мне дали».*

Сотрудники детского дома (учителя и воспитатели) составляют существенную часть пространства Значимых Других в жизни адаптированных выпускников детских домов. Многие из интервьюируемых поддерживают связи с бывшими воспитателями и сотрудниками детского дома, несмотря на то что последние уже находятся на пенсии. Судя по интервью, выпускники ценят то воспитание, которое дали им педагоги детского дома, и благодарны им за то, что те «правильно» их воспитали «вместо» биологических родителей.

Андрей, 40 лет: *«Эти люди, некоторые уже покойные, которые оказали влияние, они, конечно, дали очень многое. Единственное про кого хочу сказать – это воспитатели, которые в свое время дали воспитание, не образование, а именно воспитание. Те, кто дали в свое время воспитание, им бы я поставил большой памятник на Минина (смеется). Причем не только мне они дали, но и всем остальным. Иногда, когда со мной начинают некоторые разговаривать просто по-хамски, я им*

*объясняю – высшее образование не означает высшее воспитание. Мне дали высшее воспитание в свое время».*

Таким образом, если у взрослых, воспитывавшихся в семье, в историях жизни родители отходят на второй план, то в историях жизни взрослых выпускников детских домов Другие – «замещающие» родителей – по-прежнему актуальны.

Необходимо отметить, что для подростков, воспитывающихся в сиротском учреждении, не характерно подобное отношение к воспитателям (возможно потому, что в группе подростков, принявших участие в данном исследовании, находились *потенциально* как адаптированные, так и неадаптированные взрослые).

### *Траектории социального развития: цикличность и линейность*

Итак, развитие социальных сетей у взрослых из семьи как бы *циклично*: родительская семья в той или иной степени вытесняется собственной семьей.

У взрослых адаптированных выпускников интернатных сиротских учреждений сохраняется «линейность» в построении социальных сетей: с одной стороны, они как бы принимают на себя новую социальную ситуацию и новые социальные роли, с другой стороны – сохраняют в памяти, мироощущении, в истории жизни «детские позиции», ориентированные на помогающих и защищающих взрослых.

Неслучайно у взрослых выпускников детских домов, в отличие от подростков-сирот, появляется такая категория Значимых Других в интервью, как «воспитанники детского дома» (0,00% – у подростков-сирот и 5,42% – у взрослых выпускников детских домов, что значимо на уровне  $p \leq 0,01$ ).

Необходимо отметить, что интервьюируемые выделяют «детдомовцев» как отдельную группу.

*Андрей, 40 лет: «Это наша есть как бы когорта, я так могу сказать – когорта, которой мы все всегда собираемся в определенные дни в году, но это – наша. У нас, когда другие приходят, они не понимают, они тут сами по себе, они не понимают некоторых вещей. Ну, это нельзя понять. Это надо прожить, а если вы там не были, вы не поймете».*

Данный факт можно проинтерпретировать как идентификацию «социальной границы», которая более определенно конструируется в историях жизни взрослых выпускников детских домов в результате столкновения с новыми социальными иерархиями и социальной дискриминацией «открытого социума».

Не столь существенные проценты получены из интервью взрослых выпускников по таким «Значимым», как соседи, одноклассники, случайные знакомые и покровители (2,00%; 1,12%; 1,09% и 2,95% соответственно), но это оказалось достаточным, чтобы эти значения

оказались статистически значимыми при сравнении с данными подростков (у подростков не встречается подобных категорий Значимых Других).

Необходимо отметить случайных знакомых и покровителей в историях жизни адаптированных выпускников детских домов. Покровители – это те люди в жизни выпускников детских домов, которые, как правило, появлялись в сложных жизненных ситуациях и оказывали значимую и эффективную поддержку бывшим детдомовцам (помогали устроиться на работу, оберегали и служили наставниками на работе, помогали с жильем, оказывали материальную и моральную поддержку).

В это число входили шефы, которые были у детского дома и с которыми у выпускников связаны положительные воспоминания («одежи» к выпускному балу в школе, подарили особо запомнившуюся игрушку и т. п.). Кроме шефов, в историях выпускников сиротских учреждений встречаются и другие благодетели, которые безвозмездно оказали помощь «сироте».

*Майя Николаевна, 68 лет: «А когда я работала в психбольнице, помню, ждала, когда все уйдут вечером. И эта добрая тётенька (главный врач – прим. авт.) ко мне была такая добрая – то яблочко, то конфетку...».*

*Клавдия Алексеевна, 68 лет: «Чего я там (в больнице – прим. авт.) только не повидала. Женщина там одна была, в палате мы вместе лежали. Ну, так разговаривали. Она: “Кто ты?” Я: “Я из детдома”. – “А почему к тебе никто не ходит?” Взяла адрес и нашей Р-ой (воспитателю – прим. авт.) такой нагоняй дала! Через два дня начали ходить. А кто тут в палате-то лежали как-то мне:”Клав, иди...” Захожу, никого знакомых-то не вижу. Какой-то незнакомый мужчина: “Вы Клава?” Я: “Да”. А это муж той, что со мной рядом лежала. Много раз приходил».*

### *Случайные знакомые как Значимые Другие для социальных сирот*

Случайные Значимые Другие в историях жизни выпускников детских домов и сиротских интернатов и их особая роль в истории «работают» на наше предположение о «линейном развитии» отношений значимости у тех, кто перенес в детстве травму «психической депривации». Бывшие «детдомовцы» в собственной картине мира не принимают на себя роли ответственных взрослых, по ощущениям оставаясь в позиции эмоционально обездоленных и нуждающихся в поддержке детей.

Рассмотрим далее, насколько «список» Значимых Других выпускников интернатных сиротских учреждений согласуется с аналогичным списком их ровесников – взрослых, воспитанных в семье. У выпускников детских домов более редко в историях фигурируют родители, жена/муж, дети/внуки. Как мы видим, это круг ближайших родственников, и их роль в жизни бывших сирот оказывается достоверно менее значимой.



Деформированными оказываются эмоциональные и социальные связи, которые у людей, воспитывавшихся в семье, оказываются преобладающими, наиболее ценными и значимыми, т. е. можно говорить о том, что даже социально адаптированным выпускникам детских домов не удается создавать и поддерживать полноценные близкие доверительные отношения с самыми близкими значимыми.

В то же время в жизни выпускников детских домов существенную долю (17,77%) занимают воспитатели и сотрудники детского дома. Если соединить реальных родителей в историях жизни выпускников сиротских учреждений с данной категорией «суррогатных», получим примерное количественное соответствие между группами «домашних» и «детдомовских» взрослых. Однако меньшую «продуктивность» подобных отношений с «заместителями» биологических родителей обнаруживаем по факту «недора» отношений значимости в собственной семье с детьми и партнерами по браку.

Вера в Доброго Другого, представленная в историях жизни, фактически свидетельствует в пользу не-веры в свои собственные силы, в пользу нереализованной потребности в заботе, поддержке и защите.

Как мы уже писали ранее, взрослый выпускник сиротского учреждения принимает новые социальные роли (матери, отца, жены, мужа, коллеги), но при этом сохраняет «детдомовскую роль» нуждающегося ребенка.

На основе проведенного сравнительного анализа представленности значимых в историях жизни заключаем:

1. Уже в подростковом возрасте круг значимых в историях жизни существенно отличается у подростков, воспитывающихся в семье и сиротском учреждении, по ряду важнейших позиций.

- Родители (как мать, так и отец) статистически значимо реже упоминаются старшими подростками, выпускниками сиротских учреждений, при реконструировании жизненного пути.

- Ролевое пространство других значимых у выпускников сиротских учреждений статистически значимо чаще занимают педагоги, друзья и взрослые родственники, замещающие родителей.

- Ролевое пространство значимых, актуальное для данного возраста («возлюбленные»), у социальных сирот статистически значимо менее наполнено по сравнению с их ровесниками из семьи.

Таким образом, социальная сеть в историях жизни выпускников, с одной стороны, характеризуется выраженной депривацией детско-родительских отношений, с другой стороны – некоторым запаздыванием в отношении решения «возрастных задач» по сравнению с ровесниками из семьи.

2. Сравнение позиций значимых в историях жизни подростков и взрослых, воспитывавшихся в семье, позволяет утверждать, что изменения в актуальности значимых, представленные в историях, отражают решение

интервьюируемыми возрастными задач. В процессе взросления акцент в историях жизни у тех, кто воспитывался в семье, смещается с семьи родителей на собственную семью и детей, а также статистически достоверно увеличивается значимость коллег.

3. В целом возрастная динамика значимости Другого в историях жизни интервьюируемых, воспитывавшихся в сиротском учреждении, имеет те же тенденции, что и у их ровесников, воспитывавшихся в семье: с возрастом в историях жизни увеличивается роль коллег, детей/внуков, присутствует тенденция уменьшения роли родителей.

Однако у зрелых и пожилых выпускников интернатных сиротских учреждений, наряду с изменениями отношений значимости «родительского» типа (повышение роли детей и внуков как Значимых Других), констатируется сохранение отношений значимости «детского» типа. Отношения значимости у выпускников со временем изменяются не столько в сторону поиска или усиления близких отношений, сколько ориентируются на поиск поддержки вне близкого семейного круга.

Важным фактом, получившим статистическое подтверждение, является выделение как особой в отношениях значимости такой категории Значимых Других, как «воспитанники детских домов». Возможно, это обусловлено опытом реконструирования «социальной границы» в отношениях значимости в результате столкновения с социальной дискриминацией на этапе постинтернатной адаптации.

4. Что касается сравнения взрослых, воспитывавшихся в разных условиях, то у выпускников детских домов деформированными оказываются эмоциональные связи, которые у их ровесников, воспитывавшихся в семье, оказываются преобладающими, наиболее ценными и значимыми (меньшее упоминание в историях взрослых сирот таких Значимых, как родители, муж/жена, дети/внуки).

То есть даже социально адаптированным выпускникам детских домов не удается в полной мере создавать и поддерживать полноценные близкие доверительные отношения с самыми близкими Значимыми.

Итак, эмоциональная дистанция в близких отношениях, ожидание «чуда» со стороны и разделение мира на «своих» (детдомовцев») и «чужих» (всех «домашних», включая собственных детей) оказываются тем дискурсом отношений значимости, который наиболее точно характеризует мироощущение выпускника интернатного сиротского учреждения, даже вполне социально успешного. «Спонтанная компенсация» оказывается в большинстве случаев нереализуемой фантазией, а «социальная мобильность» и внешнее социальное благополучие не гарантируют решения психологических проблем бывших «социальных сирот».

Эти факты, как и «неблагополучная статистика» по менее успешным выпускникам, доказывают необходимость включения обязательного психотерапевтического компонента в программы

постинтернатной адаптации для выпускников интернатных сиротских учреждений.

Кроме того, проведенное исследование дает дополнительный эмпирический материал для размышлений об идее Л. С. Выготского о Взрослом как «медиаторе» развития.

Нарушения детско-родительских отношений у социальных сирот и невозможность их компенсации посредством воспитательных усилий сотрудников интернатных сиротских учреждений изменяют логику развития ребенка: он психологически не взрослеет, цикличность социального развития (принятие на себя позиции ответственного Взрослого) уступает фиксированной линейности (повзрослевший «социальный сирота» по-прежнему ощущает себя ребенком).

Возможно, в вынужденной позиции «родителя» для своих детей выпускник также недостаточно хорошо выполняет функции медиатора, не является адекватным посредником между своими детьми и культурой открытого социума, тем не менее на данной исследовательской ступени это – только предположение.

В опосредствовании, утверждают Б. Д. Эльконин и В. П. Зинченко, точнее, в посредническом акте заключена тайна развития, тайна превращения реальной формы в идеальную. Однако если инструмент опосредствования деформирован, идеальная форма становится, в принципе, недостижима.

### **1.9. «Истории жизни» как отражение образа мира выпускников сиротских учреждений**

Выяснив, что отношения значимости невосполнимо изменяются в процессе взросления в условиях психической депривации, проанализируем и другие аспекты жизненной истории социальных сирот, а именно их образ мира, концепцию организации событий и социальных отношений.

Представляемое исследование в качестве основной методологической идеи использует положение неклассической психологии А. Н. Леонтьева, согласно которому «на границе» объективной реальности и отражающей эту реальность психики человека создается «образ мира» – пространство психологических исследований.<sup>64</sup>

Изучение «образа мира» возможно на основе анализа продуктов деятельности личности. В данном исследовании в качестве «продукта» будет рассмотрена «жизненная история», воссоздаваемая в процессе биографического интервью (методика А. Кроника «Линия жизни», предполагающая реконструкцию прошлого, настоящего и будущего).

---

<sup>64</sup> Леонтьев А.Н. Образ мира // Избранные психологические произведения: В 2 т. - Т II. - М.: Педагогика, 1983. - С. 251-261

## *Образ мира в биографических интервью социальных сирот*

Поскольку биографическое интервью представляет качественный подход в исследовательском аппарате, основные трудности состояли в обработке полученных текстов жизненных историй.

В процессе исследования все жизненные истории были записаны, представленные жизненные события в историях – тематизированы экспертной группой исследователей, а далее – подвергнуты количественному анализу.

Следовательно, было реконструировано и общее, и особенное в историях жизни выпускников сиротских учреждений в сравнении с их ровесниками, воспитавшимися в семье, как на уровне понимающей психологии, так и на уровне классического социально-психологического анализа, опирающегося на математическую статистику.

Выборку исследования представили 4 группы:

- подростки – воспитанники детских домов и сиротских интернатов на этапе выхода из закрытого или полузакрытого образовательного учреждения в возрасте от 14 до 16 лет – 35 человек;
- подростки, воспитывающиеся в семьях, выпускники общеобразовательных школ в возрасте от 14 до 16 лет – 37 человек;
- выпускники детских домов и сиротских интернатов в возрасте от 18 до 68 лет – 24 человека;<sup>65</sup>
- взрослые люди, воспитывавшиеся в семьях, в возрасте от 18 до 70 лет – 24 человека.

### *Тематизация событий в биографических интервью*

Тематизация событий, представляющих жизненные истории интервьюируемых, показала, что и взрослые, и подростки, реконструируя жизненный путь, образ своего мира, используют как основные общие «строительные блоки», общие темы (на их долю приходится более половины событий), а именно:<sup>66</sup> «новые ситуации», «учебные ситуации», «общение, межличностные отношения», «семья (родителей, а также собственная)», что свидетельствует в пользу интериоризации культурных схем жизненного пути всеми интервьюируемыми независимо от специфики детского опыта (см. таблицу 10).

---

<sup>65</sup> Необходимо отметить, что в данную группу вошли социально адаптированные выпускники, имеющие собственные семьи, собственность, работу или пенсионное обеспечение.

<sup>66</sup> Данные темы носят условные названия и были получены путем категоризации и дальнейшего обобщения всех событий, идентифицированных во всех интервью при помощи качественного контент-анализа.

Таблица 10. Тематизация историй жизни интервьюируемых, воспитывавшихся в семье и в сиротском учреждении

Темы	Группа 1: Подростки – воспитанники сиротских учреждений	Группа 2: Подростки из семьи	Группа 3: Взрослые выпускники сиротских учреждений	Группа 4: Взрослые из семьи
Новые ситуации	19,04**	**17,91	10,04**	**9,78
Проступки	**3,96	**0,52*	4,09	3,48*
Опасность	**5,40**	**1,10**	**9,35**	4,59**
Смерть/болезнь	9,15	6,24	5,76*	4,47*
Учебные ситуации	**11,19	**17,72**	10,96	9,50**
Подарок	**1,21	1,61	**2,68*	1,00*
Досуг	2,48	**2,38	3,62**	**6,80**
Романтические отношения	**8,90	6,13	**3,52	5,08
Общение, м/л отношения	**9,17	9,59	**18,42**	8,65**
Семья родителей	**11,38	11,63	**6,03**	12,95**
Семья собственная	**11,26	**15,75	12,19**	18,52**
Работа	*6,12**	***8,47	12,04**	**12,43
Армия	0,79	*0,94	1,30	*2,77
Примечание. Различия достоверны: * – p 0,05 (U-критерий Манна-Уитни); ** – p 0,01 (U-критерий Манна-Уитни).				

Сходство интервью – подростков и взрослых, воспитывавшихся в семье и в сиротском учреждении – неслучайно и культурно обусловлено.

Каждый человек в процессе жизни с большим или меньшим прилежанием учится рассказывать свою жизненную историю, наполняя ее теми или иными событиями, что-то подчеркивая, о чем-то умалчивая.

*«Я сначала-то ничего не помнила. Ведь вот как домашние – им родители что расскажут, – они все помнят. Во-первых, мать у меня умерла, я круглая сирота. У нас в детдоме только трое было круглых сирот: вот я, М. М., у нее даже фамилии не было, ей там дали, и еще одна (...) Мать у меня умерла, когда мне было полтора года. И здесь, где я сейчас живу, стоял барак. У матери моей было семеро детей. Вот старшая, Люся, вот она и отнесла меня в детский дом (...)».* (К. Г., 62 года; выпускница д/д).

*«Я родился сразу вместе с братом-близнецом, он младше меня на 15 минут, поэтому Гришка и есть главный человек для меня. Поскольку мама и бабушка были учительницы – у них постоянные планы на уроки и стопки тетрадей проверять. Мы с Гришкой только все время и проводили»* (И. М., 30 лет; воспитывался в семье).

Создавая на основе общего массива всех интервью некие модели, которые укажут, какие события жизни стали ключевыми для нашей «особой категории» интервьюируемых – выпускников сиротских учреждений – мы пытались найти ответ на вопрос, происходит ли спонтанная переработка психотравмирующего детского опыта у социально адаптированных взрослых, или интерпретационная матрица взрослого или пожилого бывшего «социального сироты», опрокинутая на окружающий мир, по-прежнему имеет характерные депривационные черты.

Рассмотрим, как изменяются истории жизни в процессе взросления от подросткового возраста к зрелости и далее, сравнивая показатели таблицы 10 в группах подростков и взрослых, воспитывавшихся в семье.

### *События жизни у подростков и взрослых из семьи*

Значимые различия между темами в данных возрастных группах получены по семи категориям событий из тринадцати: новая ситуация, проступки, опасность, учеба, досуг, работа, армия. Они и составляют основу модели истории жизни у всех подгрупп участников исследования.

Неизменным на протяжении жизни для людей, воспитывавшихся с родителями, остается ценность семьи. Это касается и семьи родителей, и собственной семьи. Упоминания семьи (и родителей, и собственной) немного возрастают по мере взросления, но не достигают статистических различий.

*«Мы все его (отца) “батей” звали. Как-то солидно получалось, гордились им. Он у нас всю войну прошел, ранен дважды был. Нас у родителей пятеро, я самый младший. (...) Как отслужил – вернулся, жену встретил, дочка родилась, потом батя мой помер, мама ненадолго его пережила (...) Планы у меня есть: дом свой построить, дочь замуж выдать...»* (Н. П., 46 лет; воспитывался в семье).

Недостоверны различия и по «межличностным» и «романтическим» отношениям, с возрастом меняются лишь их «объекты». Если в подростковом возрасте данные события связаны с одноклассниками, друзьями-ровесниками, учителями, то в период зрелости круг «объектов» составляют коллеги по работе, более длительные привязанности.

*«С девушкой три года вместе прожили, разошлись. Любил ее очень, но не получилось – предала она меня, не смог простить, хотя очень сильно любил»* (М. С., 31 год; воспитывался в семье).

Не были выявлены различия и в группе «болезнь/смерть». События, входящие в эту группу, относятся к экзистенциальным, не связанным с решением возрастных задач и, возможно, поэтому не отличающимся по

доле упоминания в историях подростков и взрослых, воспитывавшихся в семье.

Остановимся подробнее на группах событий, по которым получены достоверные различия между подростками и взрослыми.

С возрастом в историях жизни людей, воспитывавшихся в семье, становятся менее значимы учебные ситуации и возрастает роль работы, что полностью отражает решение возрастных задач интервьюируемыми.

Кроме того, большее значение в историях жизни взрослых уделяется проведению досуга, что, вероятно, связано с пониманием уникальности времени, потраченного «на себя».

*«Хоккей так и остался для меня любимым видом спорта, которому я посвящаю все свое свободное время. Стараюсь не пропускать матчи, часто хожу во Дворец спорта болеть за свою любимую команду, нижегородское “Торпедо”. Вообще, я ярый болельщик»* (С. И., 55 лет; воспитывался в семье).

Согласно таблице, определенный след в истории жизни интервьюируемых мужчин оставляет служба в армии. В историях взрослых людей события, связанные со службой в вооруженных силах, встречаются существенно чаще (различия достоверны;  $p \leq 0,05$ ).

Взрослые, воспитывавшиеся в семье, в своих историях жизни чаще упоминают проступки и опасности, чем подростки, что мы объясняем переоценкой опасности окружающей действительности, которая происходит на этапе зрелости. В то же время жизнь для подростков несет в себе больше новизны («новые ситуации» у подростков в среднем упоминаются в 17,91% случаев, у взрослых в – 9,78%; различия достоверны;  $p \leq 0,01$ ).

*«Помню, как учился кататься на коньках. С одной стороны под руку меня держал отец, а с другой стороны – сестра. И я между ними болтался. Помню, подумал тогда, что коньки – это не для меня»* (В. Д., 14 лет; воспитывался в семье).

Подросток, находясь в преддверии взрослости, осваивает предметные и социальные навыки, которые обладают «объективной новизной». Взрослому необходимо прикладывать усилия, чтобы обеспечить новизну ситуации (организовать поездку, изменить профессию и т. д.).

*«Через некоторое время я перешла работать в родильное отделение. Самое яркое воспоминание – это первый рабочий день на новом месте. Так тяжело, так страшно. Я и так имела слабость падать в обмороки при духоте, при виде крови, а тут все и сразу»* (Т. В., 32 года; воспитывалась в семье).

Таким образом, истории жизни и неразрывно связанные с ними «картина мира», «образ мира» интервьюируемых вполне определенно

отражают как общие человеческие ориентиры в конструировании жизненного пути, так и решение возрастных задач подростками и взрослыми. У подростков в историях жизни статистически достоверно преобладают новые ситуации и учеба; у взрослых – проступки, опасность, работа, армия и досуг.

Значимость семьи, межличностных, в том числе интимно-личностных, отношений в конструировании историй жизни не зависят от возраста, оставаясь неизменными ценностями на протяжении всей жизни тех, кто был воспитан в семье.

Выясним далее, какими версиями «судьбы», какими моделями «истории жизни» обладают в сравнительном контексте подростки, воспитанные в семье и в сиротском учреждении.

### *События жизни у подростков и взрослых из детского дома*

Более 80% тем-событий в историях жизни подростков из семьи занимают такие события (в порядке убывания процентной доли), как «новые ситуации», «учебные ситуации», «семья собственная», «семья родителей», «межличностные отношения», «работа». Эти группы событий явно выделяются на фоне остальных и могут быть названы ключевыми в конструировании истории жизни подростками из семей:

*«...Я пошла в школу с семи лет. Хорошо помню первое сентября – мы всей семьей пошли в школу: мама, папа и я. Помню много детей, цветов. Училась я всегда нормально. Со второго класса ходила на бальные танцы и в музыкальную школу. Сейчас стараюсь хорошо учиться, занимаюсь дополнительно – хочу поступать в строительный» (Н. О., 16 лет; воспитывалась в семье).*

Несколько иначе конструируется история жизни в группе подростков, воспитывающихся в интернатном сиротском учреждении: первые шесть групп событий составляют чуть более 70%, и это (в порядке убывания процентной доли) – «новые ситуации», «семья родителей», «семья собственная», «учебные ситуации», «межличностные отношения», «смерть/болезнь»:

*«До семи лет была с сестрой, она меня научила писать, читать. Папа меня учил ходить. С семи лет в семье начали плохо жить. Сестра меня одевала в школу, обувала, папа ей в этом помогал. Маму посадили. Когда мне было 12 лет, папа умер» (А. Б., 14 лет; воспитанница д/д).*

*«В четыре года пошел в детский сад, там познакомился с другими детьми, некоторые стали друзьями. Когда мне было четыре года, из семьи ушел отец, он бил маму и меня. Тогда мне очень нравилось кататься на лыжах с отчимом, т. к. было всегда очень весело. Помню,*



когда гулял, то упал и сломал руку, и поэтому мама уделяла мне больше времени» (Ю. Г., 16 лет; выпускник д/д).

Первая «шестерка» значимых тем-событий жизни у двух групп подростков схожа, не совпадают лишь ранги событий, входящих в первую шестерку. Различия касаются также и новых тем: «работа» в историях подростков из семей и темы «болезнь/смерть» в историях подростков из сиротских учреждений:

*«После школы буду поступать в университет. Получу образование – будет легче найти хорошую работу. На старших курсах летом буду подрабатывать, чтобы были собственные деньги»* (С. Д., 15 лет; воспитывался в семье).

*«В семь лет я пошла в школу. Я жила с бабушкой. Мне было хорошо. Потом умерли мама, крестный. Затем, после смерти мамы, я попала в приют, а из него в детский дом. Бабушке не дали право опеки, т.к. она пила, но она приезжала ко мне в детский дом, и я ездила к ней»* (М. О., 16 лет; выпускница д/д).

Кроме того, в историях жизни подростков, воспитывающихся в сиротском учреждении, чаще, чем в историях жизни подростков из семьи, оставляют след проступки и опасности.

Согласно точке зрения А.Адлера, при интерпретации характера событий в воспоминаниях, опасности трактуются как сосредоточение интервьюируемого на враждебной стороне жизни.<sup>67</sup> То есть по сравнению с подростками, воспитывающимися в семье, социальные сироты воспринимают мир как несущий угрозу, нестабильный. Подросток, воспитывающийся в сиротском учреждении, в отличие от воспитывающегося в семье подростка, в своей жизни имеет множество подтверждений того, что мир опасен: домашнее насилие, как правило, насильственное и болезненное лишение родительской заботы, непредсказуемые переходы из одного учреждения в другое, разрушение и так не стойких межличностных связей, насилие в сиротском учреждении акцентируют внимание сироты на непредсказуемости и враждебности мира, что отражается и на характере воспоминаний.

*«Я многое не помню, но самые яркие воспоминания – это когда в деревне меня укусило много шершней. Мы с братом тогда пошли на рыбалку, зашли накопать червяков и нашли в навозе улей. От укусов я упал в обморок. Еще помню, как моего отца били, я все это видел, но ничего не мог сделать. Да, еще в восемь лет руку сильно поранил»* (С. Ж., 16 лет, выпускник д/д).

---

<sup>67</sup> Сидоренко Е. В. Терапия и тренинг по Альфреду Адлеру. – СПб.: Речь, 2000.

Достоверно реже подростки, воспитывающиеся в сиротском учреждении, упоминают учебные и профессиональные ситуации, что можно охарактеризовать в терминах «отставания» в решении возрастных задач, в терминах «особого развития в условиях депривации».

Также статистически значимо реже в подростковых историях жизни, предполагающих, согласно процедуре интервьюирования по Кронику, и планирование будущего, упоминаются будущие собственные семьи выпускников сиротских учреждений.

Данный факт с большой долей вероятности может характеризовать проблемы с планированием у воспитанников детских домов и сиротских интернатов, описанные ранее в некоторых исследованиях.<sup>68</sup> Следовательно, в конструировании подростком, выпускником или воспитанником сиротского учреждения, истории собственной жизни отражаются основные психологические проблемы, на которые указывают психологи, изучающие данную категорию детей и подростков принципиально иным психодиагностическим инструментарием.

### *События жизни у взрослых из семьи и детского дома*

Проанализируем далее истории жизни взрослых выпускников сиротских учреждений и их ровесников, воспитывающихся в семье.

Общими темами для обеих групп взрослых становятся «новые ситуации», «проступки», «учебные ситуации», «романтические отношения», «работа» и «армия», что, как мы уже писали, отражает решение интервьюируемыми основных возрастных задач. Тем не менее темы «романтические отношения» и «армия» менее значимы для тех взрослых, кто вырос в сиротском учреждении.

В историях выпускников интернатных сиротских учреждений статистически значимо чаще фигурируют «опасности», а также «смерть/болезнь». То есть по сравнению со взрослыми людьми, воспитывавшимися в семье, бывшие социальные сироты по-прежнему воспринимают мир как более опасный, нестабильный, угрожающий и непредсказуемый. Однако кроме сугубо психологической интерпретации смерти и опасности в историях, необходимо учитывать, что социальная сеть выпускников сиротских учреждений по-прежнему включает «неблагополучных родственников», чье девиантное поведение находит отражение в историях жизни интервьюируемых.

*«Татьяна (сестра) пишет, чтобы я приезжала к ней в Свердловскую область. (...) Ну и точно, Петька потом там руку отрубил,*

---

<sup>68</sup> Толстых Н.Н. Сравнительное изучение отношения к будущему у подростков, воспитывающихся в семье и вне семьи // Возрастные особенности психического развития детей. Сб. науч. тр. / Отв. Ред. И.В.Дубровина, М.И.Лисина. - М., Изд. АПН СССР, 1982. - С.111-122.

умер. Она тут приехала без всего, ни одежды даже. Лет ей 75-76. Не знаю, жива ли сейчас...». (К. Г., 62 года; выпускница д/д).

Значимо меньше бывшие воспитанники сиротских учреждений рассказывают о досуге и удовольствиях, что вносит дополнительное «психологическое напряжение» в истории. Данный факт достаточно логично объясняется в контекст концепции семейной алкогольной созависимости выпускников сиротских учреждений: «взрослые дети алкоголиков», согласно психологическим исследованиям, не способны конструктивно «наслаждаться жизнью» и свободным временем.<sup>69</sup>

Вместо этого важной частью историй выпускников становятся рассказы о счастливых случаях и «подарках судьбы» – награде за «сиротскую долю», которые прочитываются как указания на ожидания «чуда», а также как притязания на признание (В. С. Мухина).

*«Я сперва такая стеснительная была: “Не надо мне денег, не надо”. А она мне всё равно сунет деньги, говорит: “Что-нибудь купишь”. Вот она мне один раз ... Я ей говорю: “Вот у меня туфли рваные”. Она: “Пойдём, я тебе куплю туфли”. И она мне туфли купила новые»* (М.М., 62 года, выпускница д/д).

Важной особенностью историй жизни выпускников сиротских учреждений является статистически значимо менее частое упоминание семьи родителей и собственной семьи (различия достоверны;  $p \leq 0,01$ ). В то же время число упоминаний темы «общение, межличностные отношения» статистически значимо выше, чем у ровесников, выросших в семье (различия достоверны;  $p \leq 0,01$ ).

*«Мне, конечно, потом повезло. Я потом, когда пришел с армии, я опять почему-то встретился... Мне почему-то везет на хороших людей. Меня опять потом хорошие люди, опять так по жизни и вели. Даже когда после школы устроили на завод,... и то там были хорошие люди. Вот именно – Хорошие... С большой буквы»* (А. Н., 40 лет, выпускник д/д).

Фактически в своих историях выпускники детских домов демонстрируют пренебрежение наиболее доверительными отношениями, каковыми являются отношения с близкими людьми в семье, а предпочитают ограничиваться «межличностными отношениями» во внесемейном круге общения.

Следовательно, проблемная зона воспитанников интернатных сиротских учреждений – близкие, эмоционально-значимые отношения – остается актуальной и у взрослых выпускников интернатных учреждений.

---

<sup>69</sup> Москаленко В.Д. Ребенок в «алкогольной семье»: психологический портрет // Вопросы психологии. - 1991. - № 4. - С. 65-73.

## *Особенности конструирования жизненной истории у социальных сирот*

Возникает вопрос: изменяется ли модель жизненной истории с возрастом у выпускников сиротских учреждений или мы имеем дело с деформированной в результате психологических травм, но застывшей «картиной мира» и представлением о собственном жизненном пути в этом мире?

Темы, оставшиеся без значительных изменений: «проступки», «смерть/болезнь», «учебные ситуации», «досуг», «семья собственная», «армия». В историях жизни подростков существенно чаще встречаются «новые ситуации», что прочитывается как отражение подросткового восприятия мира. Кроме того, с возрастом увеличивается доля «работы» в историях выпускников детских домов, что соответствует решению части возрастных задач взрослыми интервьюируемыми.

*«Профессию воспитателя детского сада я сменила уже давным-давно. И я не знаю, возьмут ли меня сейчас. Ну, в принципе, диплом-то я отработала, он у меня действителен. Кем только я не была. У меня уже полным-полно всяких корочек и удостоверений – и бухгалтер, и частным предпринимателем я была, и еще...»* (Л. А., 45 лет; выпускница д/д).

Конструирование истории жизни как более опасной статистически значимо чаще встречается у взрослых выпускников сиротских учреждений. С возрастом в историях социальных сирот чаще фигурирует подарок (различия достоверны;  $p \leq 0,01$ ).

*«Единственная радость была – цветной телевизор, нам его подарили шефы, стоял он в актовом зале»* (В. М., 42 года, выпускница д/д).

*«А я: “Ну что вы подарок-то не дарите?” А они говорят: “М., вот тебе подарок”. Положили на стол – коробка, ленточкой завязана. Они уже ушли – я развязываю ленточку так вот, открываю – батюшки! – щенок. Щеночек маленький такой, как шапка пушистый. Ой, вы знаете, как я его растила!»* (М. М., 62 года; выпускница д/д).

Кроме того, у взрослых, воспитывавшихся в условиях сиротского учреждения, уменьшается количество упоминаний в историях «романтических отношений», но возрастает объем темы «общение, межличностные отношения» (различия достоверны;  $p \leq 0,01$ ).

*«Первое время как вышла, было очень скучно. Когда выйдешь из детского дома... там постоянно человек восемь бегают около тебя. А тут сидишь одна в квартире, как-то было не по себе... скучно. Старались почаще ездить в детский дом»* (М. П., 44 года; выпускница д/д).

«Семья родителей» в историях интервьюируемых с возрастом теряет свою значимость. Мы полагаем, редкое появление родителей в

историях свидетельствует о вытеснении: более благополучные «дети» «не пускают» асоциальных родителей в собственную историю жизни:

*«Единственное, что касается... Я же, например.... Э-э... У меня же мать... живая, я ее знаю. Но я никогда не хотел, ну... Я понимал, для меня была такая... не травма, нет (смеется) – проблема» (А. А., 28 лет; выпускник д/д).*

Итак, к независимым показателям взросления в историях жизни следует отнести сюжеты, связанные с «новыми ситуациями» (их роль снижается в процессе взросления), а также темы «опасность» и «работа» (объем выше у взрослых независимо от условий воспитания).

К особенностям взросления и соответственно к особенностям конструирования, придумывания своей жизни выпускниками интернатных сиротских учреждений возможно отнести следующие черты:

- Понимание опасностей жизни воспитанники сиротских учреждений сохраняют в любом возрасте, у их ровесников из семьи понимание жизненных угроз приходит в процессе созревания.

- Воспитанные в семье проживают свое учебное время и оставляют его в прошлом. Выпускники сиротских учреждений сначала как бы отстают от своих ровесников (в школьные годы учебные ситуации недостаточно значимы), однако, взрослея, пытаются наверстать упущенное, что отражается в темах, составляющих историю жизни.

*«А знаете, сколько слез я проливаю, что меня люди не понимают, но я учусь, я читаю книги. Сколько я книг прочитала за это время! Другой не прочитает за всю жизнь столько, сколько я за последние три года прочитала. Если у меня не было денег купить книги – я у кого-то брала. А потом я стала половину денег тратить на книги. Мне стало интересно» (Н. В., 49 лет; выпускница д/д).*

- В историях жизни выпускников сиротских учреждений статистически значимо чаще присутствует тема «подарка», которая может быть интерпретирована многозначно (и как отражение настроений иждивенчества, и как потребность в признании).

- Взрослые, воспитанные в семье, охотно включают в истории своей жизни праздники, хобби, увеселения, что статистически значимо менее характерно для выпускников сиротских учреждений.

- В историях жизни взрослых выпускников сиротских учреждений теряется тема «романтических отношений».

- Существенную часть в истории жизни выпускника сиротского учреждения занимают его отношения с несемейным кругом.

- Тема семьи (и как семья родителей, и как собственная) в истории жизни выпускника интернатного сиротского учреждения не играет обычной роли, присущей этой теме в историях жизни их ровесников, воспитанных в семье.

- Взрослые мужчины, воспитанные в семье, бывают шокированы армией, и это находит отражение в их историях жизни. Для выпускников сиротских учреждений армия оказывается социальным институтом со знакомыми правилами.

*«Я в армию пришел – я уже подготовленный пришел. Со мной «деды»... Они меня уже видели. Я понимал, что им надо. Я знал, кому что и как ответить, я знал кому что как сказать, с кем как разговаривать. Я смотрел, допустим, на своих сопризывников... вот... как им тяжело было. Здесь я могу отметить, что школа детского дома... она дала даже более легкую позицию при нахождении в рядах вооруженных сил. Вот. Я уже пришел адаптированный, я уже пришел на уровне этого дембеля» (Д. К., 43 года; выпускник д/д).*

#### *Специфические черты истории жизни социальных сирот вне статистики*

Поскольку в обработке результатов на последнем этапе мы использовали математическую статистику, требующую высокий уровень обобщения, в количественный анализ не смогли войти некоторые специфические черты историй жизни выпускников сиротских учреждений. Так, тема «общение, межличностные отношения» включала все многообразие социальных ситуаций интервьюируемых. Однако в историях жизни у выпускников детских домов эти ситуации коммуникации были представлены в контексте особых, манипуляционных умений, расчетливого поведения, способного привести к успеху.

*«У нас квартира на М-ке, там родители у нас жили до того, как нас... вернее, до того, как их лишили родительских прав. И детский дом долго добивался, чтобы нам ее вернули. И Наташа, когда первая выходила из детского дома, пошла туда. Наталья до сих пор там живет. Елена (вторая сестра) потом приехала туда, а потом и я. Всеми правдами и неправдами приходилось врать, чтобы Елене квартиру дали. Ведь просто так квартиры не давали. (...) Доходило до того, что приходилось врать, что сестра домой не пускает, ну а чего делать? (М. П., 44 года, выпускница д/д).*

Другая важная характеристика, не нашедшая отражения в количественном анализе, – поиск границы между социальными группами «Свой» – «Чужие». Оставив детский дом, выпускники, согласно социальным стандартам, обзавелись семьями, однако чтобы принять эту семью как «свою» требуются особые психологические усилия. Ранее «своими» были такие же детдомовцы. Теперь, по новым социальным нормам, граница должна быть проведена иначе. В историях жизни достаточно часто обнаруживаются поиски этой демаркационной линии

«свои» – «чужие»», и за границей, среди «чужих» вполне могут оказаться дети, мужья, жены, внуки повзрослевших детдомовцев.

*«Это наша ешь как бы когорта, я так могу сказать – когорта, которой мы все всегда собираемся в определенные дни в году, но это – наша. У нас, когда другие приходят, они не понимают, они тут сами по себе, они не понимают некоторых вещей. Ну, это нельзя понять. Это надо прожить, а если вы там не были – вы не поймете» (А. Н., 40 лет; выпускник д/д.).*

### *Основные выводы исследования*

Таким образом, в интервью социально адаптированных, «благополучных» взрослых и пожилых выпускников сиротских учреждений («благополучные сценарии» по И.Б.Назаровой) мы обнаруживаем характеристики, которые описаны и проанализированы ранее в психологических исследованиях в отношении особенностей психического развития дошкольников, младших школьников и подростков, воспитывающихся в интернатных сиротских учреждениях (Н. К. Авдеева; Н. Н. Аксарина; Н. Х. Александрова, Л. И. Божович, Л. Н. Галигузова; И. В. Дубровина, И. А. Залысина, М. Ю. Кондратьев, М. И. Лисина, С. Ю. Мещерякова, В.С. Мухина, А. М. Прихожан, А. Г. Рузская, В. М. Слуцкий, Е. О. Смирнова, Н. Н. Толстых, Л. М. Царегородцева и другие).

В специфике конструирования историй жизни бывшими социальными сиротами отражаются деформации двух важнейших сфер человеческой жизни – эмоциональной и социальной. Дистанцирование от близких привязанностей и ожидание опасностей и угроз обуславливают эмоциональное своеобразие взрослых и пожилых выпускников детских домов и сиротских интернатов. Ставка на «несемейный» социум, ожидание похвалы и подарка «со стороны», умение приспосабливаться к неблагоприятным социальным ситуациям, умение выживать и манипулировать характеризуют их социальные навыки. Если учесть, что в интервьюировании принимали участие выпускники сиротских учреждений, которые по всем основным социальным показателям (собственность, семья, работа) достигли условной «социальной нормы», необходимо признать, что даже у «благополучных» в течение жизни не происходит значительной спонтанной компенсации психологических проблем, идущих от травматичного детского опыта и опыта взросления в депривационных условиях.

Первичная социализация, благодаря которой воспитанниками сиротских учреждений были усвоены социальные практики, релевантные закрытому социуму, оказывается определяющей дальнейшее развитие. «Детдомовские» социальные практики помогают выжить, в целом

адаптироваться в принципиально иной среде, однако они сущностно нерелевантны новым социальным и культурным «нормам», поэтому даже у самых успешных и талантливых выпускников интернатных сиротских учреждений на этапе самостоятельной жизни возникают серьезные психологические проблемы.

Мы полагаем, психологическое консультирование и психолого-педагогическое сопровождение способны изменить «психологические стигмы» выпускников (последствия детских психологических травм и «стигмы» депривационной среды развития в детском доме) на этапе их самостоятельной жизни вне учреждения.

### ***1.10. Педагоги и сотрудники интернатных сиротских учреждений о судьбах социальных сирот***

Популярность и позитив темы сиротства в художественной литературе (социальные представления макроуровня) требуют сопоставления с социальными представлениями, реализуемыми в нарративных практиках педагогов, воспитывающих социальных и реальных сирот. Так же как и в случае с художественными произведениями, здесь имеет смысл определять общее, «центральные элементы», отражающие архаическое представление о сиротстве.

#### *Представления педагогов о будущем своих выпускников*

Субъективность педагогов, с одной стороны, отражает основные стереотипы, с другой стороны – мнение компетентного сообщества (а педагоги наиболее компетентны в наблюдении становления личности своих воспитанников) относительно того, что случается «как правило», что является лучшим сценарием адаптации выпускника интернатного сиротского учреждения. Для исследователя изучить представления педагогов о возможных сценариях адаптации воспитанников интернатных учреждений – значит наполнить содержанием социальные представления, которые более или менее косвенно воздействуют на самих воспитанников, формируя у них варианты будущего.

В процессе исследования, записывая и анализируя истории о выпускниках, определялись ведущие, доминирующие тенденции и сценарии данных историй, поскольку именно они и составляют социальные представления о будущем сирот на микроуровне.

Так, к доминирующим тенденциям, например, относится особенность рассказывать как более индивидуализированные «грустные» истории, а благополучные – как более схематичные и нединамичные.

«Например, была у нас Вика. Ей уже сейчас 22 года. До 9 класса жила здесь, закончила ПТУ, работает бортпроводницей на судах. Замужем, девочку родила. Это относительно благополучная история».



## *Тенденции в конструировании историй будущего социальных сирот*

Важная деталь: ряд историй сконструированы посредством «не», т.е. педагог перечисляет не то, чем обладает воспитанник, а называет то, что он не делал.

*«Мальчик у нас был, назовем его Сашей. Пришел к нам примерно в 5-й класс, родителей не было. Перешел из детского дома области – не знаю, из какого. Был всегда странный, думалось, может, у него задержка психического развития? Были у него и поведенческие отклонения, но особых проблем не было с ним. В милиции не был, не убегал. Срывался при режимных моментах, обязанностях. Окончил 8 классов. Учился в ПТУ, сейчас работает на заводе, живет в общежитии. Не женат, вредных привычек нет. Вот друг его из семьи, помладше лет на 7, так он повесился».*

Данный факт можно связать с профессиональной речевой практикой педагогов, в которой отрицательные интеракции занимают значительное место («не бегать», «не кричать»). Также воспитатели в рассказах предпочитали не фиксироваться на деталях из прошлого воспитанника, причинах попадания в детский дом, не говорили, как правило, о подробностях семейной, доинтернатской жизни воспитанника. Более или менее определенно называли лишь срок попадания ребенка в детский дом или интернат, а в целом не более 10% историй выстроены логично, где события доинтернатского прошлого посредством определенных событий приводят к настоящему и будущему.

*«Был у нас Алеша, сирота с 1984 года. Мать умерла от алкоголизма, отец не известен. Ему досталась квартира. Попал в детский дом из приюта в возрасте примерно 6 лет. Закончил 10 классов. С ним не знали проблем – ремонтировал все сам, хороший мальчик. Попал к нам – не курил. Но потом его поставили на учет в детской комнате милиции: поймали его и других мальчишек на том, что они выносили с кондитерской фабрики продукцию. Поступил в училище, учился дальше. Сейчас живет в своей квартире, работает, приходит к нам. Постоянно приходит, и они (воспитанники) общаются, как братья. Девочки уходят – и все.*

*Встречается он и с девочкой, работает на стройке. Это не типичная история, многие сидят, в основном за воровство, причинение тяжких телесных повреждений».*

Хотелось бы отметить, что педагоги предпочитали рассказывать о тех выпускниках, с которыми у них был «особый» контакт или, рассказывая о тех, кто не особенно близок, вспоминать о ситуациях, в которых взаимопонимание было достигнуто.

*«У нашей Наташи мать в тюрьме, сестра там же, их дети в детском доме. А она выкарабкалась, учится. Сдавала экзамены самостоятельно, ее не контролировали. Живет с мужчиной. Ждала мать из тюрьмы, но, увидев ее, стала прятаться от нее. Есть у нее квартира, добилась она ее. Учится в техникуме. Знать не хочет про мать и сестру, которая в тюрьме. Приходит сюда, все у нее здесь. Серьезные у нее намерения. Когда она еще здесь была, я домой ее брала в гости. Впечатлений тогда было – море: по всему детскому дому обежала, приятно было ей рассказать о приглашении».*

В процессе анализа были вычленены смысловые единицы, из которых состоят представления педагогов о судьбах своих выпускников.

Сфера прошлого: время попадания в детский дом, причины попадания (алкоголизм или смерть родителей), сохранение имущества.

Сфера настоящего: личные качества, образование, место жительства, связи с родственниками, работа, устройство личной жизни (создание семьи) и добрачные связи, правонарушения и трагедии.

На основе анализа вычлененных единиц было реконструировано 4 основных сценария, один из которых условно назван «благополучным», «благоприятным», а остальные три отражают различные грани дезадаптации.

### *Благоприятный сценарий будущего*

1) Благоприятный сценарий. «Стремление выстоять» (около трети всех рассказанных историй).

Как правило, это «свернутый» сценарий, который представляется схематично:

*«Если рассказывать о девочках, то об Ольге. Она не очень общалась со своими из группы, спокойная. Вышла замуж за мальчика из хорошей семьи. Семья, ребенок у нее, своя квартира. Все хорошо, только со свекровью не жила. Работает».*

Без сомнения, много зависит от особенностей рассказчика, в процессе исследования были записаны также и более детальные варианты данного сценария.

*«Аня пришла к нам примерно в 3 классе. Родители лишены родительских прав, но наследственность не так уж и плоха была (сейчас очень неблагоприятно с наследственностью). У нее хорошие лидерские качества, ум, практицизм, тяготела ко взрослым, к старшим. В детский мир она вносила опыт старших, опережала своих сверстников на несколько лет. Очень самостоятельная, что редкость для последнего периода времени. Жертвенность какая-то была: хотела помочь отстающим. Когда нуждалась в помощи, обращалась ко мне».*

*Ребенок благополучный получился, состоялся, ведь в детском доме надо уметь выжить и жить. У нее есть собранность, целенаправленность, не ломается она. Сейчас ей примерно 16 лет, учится в техникуме, живет в общежитии. Уверена, что будет поступать в институт. Это удачная история, хотелось бы видеть таких. Лет пять-семь назад она была более типична, сейчас многие уходят в ПТУ, к жизни не хотят готовиться, боятся. Где-то дерзкие, своенравные, но по жизни теряются».*

Важно, что основу, стержень данной истории составляют личностные качества девочки, ее желание помогать, умение настоять на своем, желание учиться – то есть практически все из «списка классической литературы», который был желателен для сироты.

В данной истории педагог подметила, что в современной «рыночной» ситуации дети боятся взрослеть, что прежние воспитательные усилия менее эффективны.

Благополучные истории мальчиков имеют свою специфику, они как бы более напряженные.

*«Мальчик от девочек только тем и отличается, что подвержен дурному влиянию больше. И если они не получили развития помимо школы, их участь нелегка: пристрастие к алкоголю, курению. Не стараются выплыть. Хотят престижно выглядеть, желают много зарабатывать, но не понимают, что и человеку с образованием это тяжело. Дай бог из ста у двоих-троих все нормально.*

*Тот мальчик, о котором я рассказываю, закончил 10 классов, работает на ГАЗе, есть своя жилая площадь. Разочарован в жизни, хоть и добился успеха. Не дорожит тем, что есть, живет теплыми отношениями прошлого, ему к тридцати. Готов к семье, но боится. Может быть щедр душевно.*

*Сейчас дети считают, что им должны, сами не предлагая ничего взамен. Стараются выплыть вместе друг с другом. Это будет сопровождать их по жизни».*

Есть несколько историй, которые внешне напоминают благополучный сценарий, но в рассказе педагога прочитывается и несогласие с тем, что в истории все благополучно, и удивление несоответствию традиционно благополучному сценарию. С одной стороны, по мнению педагога, очевидных трудностей выпускник не испытывает, но его «сюжет» находится вне классического треугольника благополучия «личность – образование – имущество/наследство».

*«Маша и талантливая, и умная. Имела художественный талант, у нее был почерк очень красивый. Департамент за нее письмо писал. Она пошла учиться в ПТУ на повара. Училась недолго, бросила. Живет сейчас*

*на Автозаводе в семье молодого человека. Не нужно ей образование. Сейчас чаще – дай бог окончить 9 классов. Потом обязательно стараемся определить в ПТУ. Всех по выходе обеспечиваем сберкнижками, одеждой на сезон. Но не все учатся».*

Педагог, рассказывающая данную историю, проблематизирует отвержение «проверенных» ценностей, в первую очередь роль образования в жизни сироты.

### *Проблемные сценарии будущего*

Проблемные сценарии. Сценарий №2: «Между небом и землей». Данный сценарий, без сомнения, описывает неблагополучную жизнь выпускников, однако текущие проблемы пока решаются, хотя время от времени и возникает ощущение, что «все висит на волоске».

*«Если говорить о девочках... например, наша Марина. Еле закончила 9 классов. В 8 классе словно с ума сошла: жила с мальчиком из неблагополучной семьи. Сейчас живет в своей квартире, еле-еле учится. В основном такие выходят из детских домов».*

Иногда ощущение предстоящих проблем в историях педагогов о своих воспитанниках не подкреплено фактами, основано только на педагогической интуиции, в других случаях педагог фактически в реальном времени фиксирует неблагоприятные события.

*«Была у нас девочка, пришла примерно в 6 класс, родителей лишили прав. Дотянули мы ее до 11 класса, учиться дальше не пошла. С мужиком связалась, родила девочку. Приходила к нам. Трагично все сложилось. Спрашиваю: девочку любишь? Говорит, что не знает, а я вижу, что равнодушна. Ребенок беспокойный, с диатезом. Денег нет, через «Серафиму» их поддерживают. Очень сложно. Боюсь, ребенка бросит. Сейчас ей 19, поддержки нет: ее устроили на временную работу, где нет декретных. Брат у нее есть, но от нее отказался. Такие истории характерны».*

Истории мальчиков по своей проблемности (эмоциональному накалу) схожи, но содержательно несколько отличаются от «женских историй».

*«Мальчики – ПТУ, армия – это типично. После армии на ноги встают. Я расскажу про Сережу, он окончил у нас 9 классов. Отучился по строительной специальности, закончил ПТУ, пошел в армию. Приходит регулярно, сейчас ему где-то 24 года. У него есть сестра, брат. После армии к профессии не вернулся. Работал в сети пирожковых грузчиком, ушел на склад папирос, примерно 4-5 тысяч в месяц зарабатывал. Личная жизнь – говорит, еще не нашел такую девчонку. Последние два раза*

*приходил выпивши. Пришел, говорит: у меня проблемы, может, в тюрьму посадят. Оказывается, сигареты на него повесили. Кладовщица подворовывала, а сказали на него. Недавно приходил, говорит, опять ушел в пирожковую. Откладывает деньги».*

Эти сценарии несут на себе отпечаток незаконченности, словно главные события жизни еще впереди.

#### Проблемные сценарии. Сценарий №3: «Трагедия».

Эти сценарии основываются уже на законченной истории: речь идет о гибели выпускника или выпускницы. Рассказывая подобные истории, педагоги словно еще раз анализируют причины трагедии.

*«Эта девочка пришла к нам в третий класс. Отца нет, мама лишена родительских прав. Капризна, нелегко было с ней, но можно было опереться на то, что она активный участник в художественной самодеятельности (хорошо пела). И с трудовыми навыками у нее было хорошо. Но она отходила от нормы в выполнении режимных моментов (утром сложно собиралась в школу). Из-за этого, бывало, мы ссорились с ней. В 8 классе благополучно выпустилась, примерно в 15 лет. Поступила учиться в ПТУ где-то в Гороховецком направлении, училась на швею. Это была интересная девочка, такие противоречивые с ней были отношения, поэтому было интересно, как устроилась. Она погибла. Трагедия в 17 лет. Была у подруги в гостях в Балахне. Выпили, уснули. Пожар. Вполне ожидаемо это было: вела себя сложно. Это ненормальная, но частая история».*

Обыденность трагедий присуща и историям мальчиков.

*«Я узнала этого выпускника уже взрослым: он жил в детском доме, когда учился в Сельхозинституте. У него был диагноз – эпилепсия. Потом он устроился в общежитие. Не забывал, приходил. Положительный, надежный, помогал с позиции ума. Закончил учиться, уехал в село. Женился, жена с детьми уже была. Был бухгалтером, хорошим семьянином. Умер трагически – были приступы эпилепсии, а он стал выпивать. Увлёкся. Умер».*

В обоих случаях представлены иллюстрации, в которых достаточно очевидно проговаривается причина трагедий – алкоголь и неводержанность в его применении. Фактически это тоже ситуация, описывающая особенности личности, но уже не с точки зрения ее достоинств (самостоятельность, целеустремленность), а с точки зрения недостатков – неконтролируемых зависимостей. Истории, приведенные в примерах, показывают, что «слабости личности» разрушают жизнь, основанную и на более высоком уровне образования, и жизнь малообразованных выпускников.

#### Проблемные сценарии. Сценарий №4: «Нарушение закона».

Это «мужские» сценарии, повествующие о том, как кто-то из выпускников не смог удержаться от правонарушений и попал в заключение.

*«Еще у нас был мальчик, пришел в 8 класс. Бабушка не могла его воспитывать. Тихий, спокойный. В 9 классе начал воровать, ему дали условный срок – два года. Позднее попался на воровстве, отсидел 3 года. Сейчас вернулся, приходил в детский дом. Его мать и бабушку посадили, теперь сидят их дети, может, это – гены?»*

Итак, фактически были идентифицированы и описаны 2 типа сценариев (благоприятный и проблемный), при этом проблемный сценарий оказался более сложно структурированным и включил в себя три различных варианта развития проблем.

### *Основные сценарии будущего выпускников сиротских учреждений*

Благоприятные сценарии, как правило, описываются с опорой на представление незаурядной личности ребенка, который способен повзрослеть в ситуации потери семьи и при этом сохранить свой внутренний стержень.

В благоприятном сценарии также значительная роль отводится образованию и стремлению его получить со стороны выпускника интернатного сиротского учреждения. Упоминается роль наличия квартиры и имущества, которое могло бы поддержать выпускника/выпускницу. То есть содержание представлений педагогов согласуется с содержанием благополучных сценариев их художественных произведений о выживании и процветании сирот (созвучно содержанию социальных представлений о сиротах на макроуровне).

Основу проблемного сценария также составляют личностные характеристики, но они не столько усиливают, сколько ослабляют «носителя» – выпускника сиротского учреждения. В проблемном сценарии обычно образованию отводится второстепенная роль, подчеркивается нежелание следовать социальным нормам и правилам. В крайних случаях это противостояние приводит к смерти или тюремному заключению выпускника, однако менее значительные проблемы решаются, и проблемный сценарий длится, пока сирота не столкнется с по-настоящему трудной проблемой.

Стоит отметить, что если в художественных произведениях родственники играют разные роли (и обижают сирот, и оставляют наследство), то в реальной жизни, с точки зрения педагога, как правило, родственники скорее разрушают, чем создают благополучие выпускника или выпускницы.

*«Мне запомнилась эта девочка, она росла серьезной, вдумчивой. Никогда не поддавалась на питье, курево, хоть ей и ставили задержку психического развития. К ней шли трудные дети за помощью, если надо постирать или зашить. Этому она сама училась у педагогов. Затем*

*пришла работать в детский дом, начала учить детей парикмахерскому мастерству. Купила все для этого. Ее стали ждать.*

*Она закончила 9 класс, потом швейное ПТУ. Она звонила, приезжала. Говорит, пойду учиться дальше, хочу конструировать, буду поступать на модельера. Все она быстро схватывала, все улавливала и имела к этому способности.*

*Я часто вспоминаю ее. Она из многодетной семьи, семья без отца. Мать в психиатрической больнице. Девочка у нас находилась где-то с 7 лет. Никого из родственников у нее не было. А когда был год до выпуска, появился дядя – брат матери, который знал о ней. Но тут понятно, из корыстных побуждений: квартира у нее была. Он очень большое влияние на нее оказал – отрицательное. Она рассказывала о нем, говорила, что спать не может, сны страшные снятся. Дядя был больной. Мы тогда испугались за нее, но теперь все нормально, у нее права на жилье. Этот случай на нее здорово подействовал, но она выдержала. Сейчас встречается с мальчиком».*

Примечательно, что сфера прошлого, чаще всего отражена в благоприятных сценариях. Педагоги, рассказывая о преодолении трудностей, противопоставляют негатив родительской семьи и энергию воспитанников по преодолению трудностей. Неблагоприятные сценарии притягивают педагогов: рассказывая в очередной раз трагедию, педагог как бы пытается избавиться от отрицательных эмоций, от страха и безнадежности, захлестнувшей сознание, но часто близости с героями этих историй не бывает.

Благоприятные же сценарии – это истории про воспитанников, в которых больше эмоционально «вложено», и не только эмоционально. Их прошлое знают лучше потому, что этими детьми педагоги реально интересовались, возможно, видели их документы, возможно, обсуждали их судьбу с кем-то из администрации детского дома.

Девиации мальчиков педагогами представляются в историях, как правило, посредством нарушения закона и через употребление алкоголя, а девиантное поведение девочек – через добрачную сексуальность и употребление алкоголя, что весьма традиционно для патриархатного гендерного порядка современного российского социума.<sup>70</sup>

Интерес к конкретному ребенку активизировал профессиональный интерес, на основе которого, вероятно, была выстроена более приемлемая стратегия воспитания. Поэтому гибкая (корректная, деликатная) работа с документами ребенка, лишнего родительского попечительства, для

---

<sup>70</sup> Российский гендерный порядок: социологический подход. Коллективная монография // Под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. - СПб.: Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2007.

педагогов представляет положительное значение: только зная историю ребенка, педагог способен построить стратегию его воспитания.

Итак, социальные представления относительно содержания успешного сценария сироты в обществе отражены и в классической, и современной литературе, а также в историях жизни воспитанников детских домов и интернатов, сохраняемых педагогами в своей памяти и в целом согласованы. Социальные представления об успешной адаптации сироты включают в себя необходимость личной заинтересованности (самостоятельности, целеустремленности, т.е. личностных качеств сироты), хорошее образование и материальные ценности, доставшиеся от родителей (имущество, сбережения).

Проблемные сценарии конструируются через акценты в первую очередь на «личностной слабости» (включая проблемы зависимостей), а также отказ от образования (вне контекста материального положения).



## ГЛАВА 2

### СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА ЛИЦ ИЗ ЧИСЛА ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ. ОПЫТ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА

УДК 364.044.44

#### **Постинтернатная адаптация выпускников детских домов**

*Агапова Оксана Вячеславовна, Нам Ирина Павловна,  
Яни Ирина Валентиновна*

**Аннотация:** статья отражает опыт работы СПб ГБУ «Центр социальной помощи семье и детям Центрального района Санкт-Петербурга» по постинтернатной адаптации выпускников детских домов.

**Ключевые слова:** выпускник детского дома, постинтернатная адаптация, психологическая помощь, меры социальной поддержки.

#### **Post-boarding adaptation of orphanage graduates**

*Agapova O.V., Nam I.P., Yany I.V.*

**Annotation.** The article reflects an experience of St. Petersburg State Budgetary Institution "Center for Social Assistance to Families and Children of Tsentralniy District of St. Petersburg" on post-boarding adaptation of orphanage graduates.

**Keywords:** orphanage graduate, post-boarding adaptation, psychological help, social support measures.

Одним из самых критических моментов в жизни детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, воспитанников детских домов, является их переход из-под опеки государства к самостоятельной жизни.

Современный детский дом представляет собой учреждение, созданное в том числе для решения задач социального воспитания. К сожалению, в детском доме дети и подростки часто имеют достаточно ограниченные контакты с внешним миром и недостаточные условия для приобретения собственного положительного опыта. Ребенок, воспитываясь в семье, в отличие от ребят из детского дома, гармоничнее адаптируется в обществе, учится соизмерять свои потребности с возможностями, учится заботиться о себе и близких.

Сегодня общество заинтересовано в том, чтобы выпускники дет-

ских домов были готовы социально приемлемым способом самостоятельно решать проблемы, возникающие на их жизненном пути. Однако практика показывает, что нельзя рассчитывать на то, что к моменту выпуска из детского дома молодые люди будут в полной мере подготовлены к самостоятельному решению взрослых проблем. Такого уровня готовности к взрослой жизни не всегда удается достичь даже в условиях семейного воспитания.

Низкий уровень социальной и бытовой компетентности, свойственный воспитанникам детских домов, впоследствии нарушает процесс их включённости в жизнь общества, снижает возможность усвоения принятой системы ценностей, норм, знаний и представлений. Несмотря на наличие формального множества открывающихся перед ними перспектив, молодые люди испытывают значительные трудности в выборе дальнейших жизненных путей, нередко попадая в трудную ситуацию и решая множество вопросов: бытовых, экономических, образовательно-профессиональных, социальных и правовых. Поэтому необходимость постинтернатной адаптации выпускников детских домов давно превратилась из педагогической проблемы в острую социальную.

Выполняя социальный заказ, СПб ГБУ «Центр социальной помощи семье и детям Центрального района Санкт-Петербурга» (далее – Центр) на базе отделения социально-правовой помощи с сентября 2011 года осуществляет социальное сопровождение выпускников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в возрасте от 18 до 23 лет (далее – выпускники).

Выявление этой целевой группы клиентов Центра организовано во взаимодействии с субъектами профилактики безнадзорности несовершеннолетних: ОДН УМВД, образовательными учреждениями, муниципальными образованиями и др., а также через автоматизированную информационную систему электронного социального регистра населения. Кроме того, мы убедились, что распространение информации о работе Центра среди ближайшего окружения выпускников (друзей и одноклассников воспитанников детских домов) также приносит положительный эффект.

Всего в 2011–2013 годах социальные услуги получил 101 выпускник, а в 2014 году – 32 человека.

Сложился определённый алгоритм работы с этой группой населения Центрального района.

Прежде всего, формируется база данных, ведется сбор сведений, накапливается информация об учебе, работе, месте жительства (фактическом и закрепленном) выпускника и т.д.

Для сбора информации используются:

- анкета, которую предлагается заполнить выпускнику;
- запрос в учреждение, в котором находился выпускник;
- запрос в учебное заведение, в котором обучается выпускник;
- запросы в субъекты профилактики;

– индивидуальные беседы с выпускником.

С целью повышения уровня адаптации выпускников в социуме осуществляется их социальное сопровождение.

При приеме на социальное сопровождение проводится социально-бытовое диагностирование (определяются жилищно-бытовые условия, уровень жизни, социализации, самостоятельности, эмоционального состояния личности и др.). На основании этих сведений для оказания планомерной и поэтапной помощи и поддержки составляется подробный план индивидуальной социальной реабилитации выпускника.

Все выявленные лица из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, информируются о положенных им мерах социальной поддержки. В случае необходимости им оказывается содействие в сборе и подаче документов для оформления льготы либо социальной выплаты.

Следует отметить, что наиболее часто выпускники пользуются такими мерами социальной поддержки, как полное государственное обеспечение до окончания образовательного учреждения всех видов (для продолжающих обучение в ОУ всех видов и типов); выплаты ежегодного пособия на приобретение литературы и письменных принадлежностей (для обучающихся в государственных образовательных учреждениях); обеспечение бесплатным проездом на транспорте общего пользования городского и пригородного сообщения (для обучающихся в образовательных учреждениях всех видов и типов); обеспечение вне очереди жилыми помещениями, состоящих на учете в качестве нуждающихся в жилых помещениях, по окончании их пребывания в образовательных и иных учреждениях, в том числе в учреждениях социального обслуживания, в приемных семьях, при прекращении опеки, по окончании службы в Вооруженных силах РФ или по возвращении из учреждений, исполняющих наказание в виде лишения свободы.

В соответствии с Законом Санкт-Петербурга «О предоставлении бесплатной юридической помощи отдельным категориям граждан в Санкт-Петербурге» выпускники информируются о праве получения ими бесплатной юридической помощи.

В связи с тем, что большинство лиц данной категории испытывают трудности в профессиональном самоопределении и трудоустройстве, ищущие работу выпускники в обязательном порядке консультируются по вопросам профессиональной ориентации, в том числе на базе Центра профориентации и трудоустройства молодежи «Выбор».

Проводится раздача информационных буклетов «Памятка выпускнику», разработанных отделом социальной защиты населения администрации Центрального района.

Сегодня Центром реализуются мероприятия по программе «Социальная адаптация и сопровождение выпускников детских домов в Санкт-Петербурге на 2011–2015 годы». Её целями являются повышение

уровня социализации выпускников детских домов; оказание им помощи в трудоустройстве, предоставление социально-педагогической, психологической и правовой помощи.

Для оказания более качественной социальной помощи в октябре 2014 года на базе отделения социально-правовой помощи Центра (Воскресенская набережная, 28) начала работу Тренировочная квартира – одна из самых эффективных технологий социальной реабилитации выпускников.

Программа «Новый горизонт» разработана специалистами Центра с учетом основных интересов и потенциальных трудностей, с которыми сталкиваются выпускники. Она построена на принципах индивидуального подхода к каждому участнику; комплексного подхода к решению проблем; личной заинтересованности выпускника в реализации Программы; ориентации на выработку активной позиции клиента к решению вопросов; адекватной реакции на жизненную ситуацию; расширения социального пространства (привлечение сети учреждений различной направленности социально-значимой деятельности); конфиденциальности.

Трёхмесячный курс программы «Новый горизонт» состоит из четырёх блоков, включающих 26 занятий по направлениям: психологическая помощь; профессионально-трудовая ориентация; социально-бытовая адаптация и социально-правовая помощь.

Используемые средства и методы работы с клиентами довольно широкие: тренинги, ролевые и деловые игры, беседы, консультации, лекции, практические занятия, семинары и др.

Наибольшее внимание выпускников привлекают занятия по темам «Мои документы», «Важные учреждения», «Квартирный вопрос», «Социальные льготы», «Основы семейного законодательства», «Ребенок в пространстве внутрисемейных отношений», «Основы ведения домашнего хозяйства», «Поиск работы», «Самопрезентация», «Основы трудового законодательства», «Образование как способ карьерного роста», «Тренинг развития коммуникативных навыков».

Наиболее характерными затруднениями выпускников в период их постинтернатной адаптации являются проблемы интеллектуального, эмоционального и личностного развития; профессионального самоопределения, дальнейшего образования и трудоустройства; организации быта и досуга; ориентации в системе служб социальной поддержки; правовой некомпетентности, планирования семьи и ответственного родительства.

Следует отметить, что практически все выпускники после выхода из детского дома находятся в состоянии психологического стресса. Объясняется это тем, что в детском доме их позиция носила в значительной мере «объектный» характер: о них заботились, их обеспечивали всем необходимым. При выходе из детского дома характер позиции молодых людей нормативно становится «субъектным», когда они сами должны обеспечить себе условия для нормальной жизнедеятельности. Иначе говоря, молодые

люди фактически впервые самостоятельно организуют своё жизненное пространство.

Эта категория клиентов Центра в силу условий жизни и становления личности имеет ряд особенностей психологического характера: эмоциональную и социальную депривацию, деформацию социальных контактов, зависимость от социальной среды детского дома, проблемы выстраивания семейных отношений, отсутствие навыков планирования и постановки жизненно важных целей, низкую коммуникативную компетентность. В юношеском возрасте они испытывают трудности при формировании системы ценностных ориентаций, освоении досуговой, общественной и бытовой деятельности, в процессе профессионального и личностного самоопределения, в установлении эмоциональных связей с другими людьми. Поэтому очень важным разделом программы «Новый горизонт» является психологическая составляющая.

Психологическая помощь осуществляется по четырём направлениям:

### *1. Личностно-ориентированное*

Индивидуальное психологическое консультирование в формате первой обязательной индивидуальной консультации (при необходимости пролонгированное психологическое консультирование).

Включает в себя одну первичную обязательную психологическую консультацию, а при необходимости и пролонгированное психологическое консультирование, направленное на прояснение и компенсацию внутриличностных проблем и конфликтных зон.

Индивидуальное психологическое консультирование в рамках данной программы может включать в себя множество различных аспектов работы с выпускниками, у которых в силу условий формирования личности возникает ряд психологических проблем. Их разрешение требует осознанного выбора и участия личности, то есть должно происходить уже во взрослом состоянии. Речь идет как о периодически возникающих социально-бытовых сложностях, обостренных ситуацией одиночества, так и о коррекции личности, ее качественном изменении, работе с установками, с чувством глубокой обиды и вины, свойственным людям, лишившимся родителей, депривацией и т. д. Характерными для выпускников могут быть следующие психологические проблемы:

- беспокойство, страхи или бессилие;
- раздражительность, плохое настроение, апатия;
- бессонница;
- суицидальные мысли;
- игровая и другие зависимости;
- чувство неудовлетворения жизнью, работой, семейным положением, самим собой;
- страдания от недостатка уверенности в себе;

- затруднения в общении со сверстниками;
- страх будущего, тревога по поводу своей внешности и сексуальных отношений;
- дефицит любви.

## *2. Коммуникативное*

Развитие коммуникативной компетенции.

Затруднения в процессе социализации и адаптации выпускников детского дома во многом обусловлены характерной для них низкой коммуникативной компетенцией. Воспитанники детского дома непрерывно находятся в социальной среде, в ситуации общения, сама эта среда в силу объективных условий закрыта, ограничена и постоянна. Поэтому, выходя из детского дома, юноши и девушки сталкиваются с задачей построения взаимоотношений с людьми незнакомого им социального круга в непривычных для них условиях (без ситуации «вынужденного общения» из-за совместного проживания) и лишь немногие способны успешно справиться с этой ситуацией.

## *3. Семейно-ценностное (2 занятия)*

Коррекция детско-родительских отношений. Проработка травмирующего материала, связанного с детско-родительскими отношениями детского периода, определяющего стиль семейных отношений взрослого возраста. Вопросы построения близких отношений и взаимоотношений в паре.

Особенностью социализации у бывших воспитанников детского дома является замещение одного из основных институтов социализации – семьи – учреждением. Это приводит к деформации процесса социализации.

Предполагается проведение двух занятий, первое из которых направлено на коррекцию детско-родительских отношений. Второе занятие – на систематизацию знаний о семье, полученных за время проживания в детском доме, и формирование «модели семейного поведения», ролей матери, отца, супруга, получение дополнительных знаний и умений по регулированию семейных отношений, по уходу за детьми. Это способствует формированию позитивного образа семьи в жизни человека, формированию представлений о правах и обязанностях родителей, об ответственности родителей за воспитание детей.

## *4. Профессиональная успешность (2 занятия)*

Профессиональная направленность, профориентация, вопросы трудоустройства. Включает в себя как аспекты профориентации, так и психологической поддержки в процессе поиска работы, адаптации к ней по мере необходимости.

Профессиональное образование и трудоустройство выпускников – одна из важных проблем при их социализации. При том, что дети-сироты пользуются многочисленными льготами при поступлении в учебные заведения, во время обучения государство оказывает им финансовую поддерж-

ку, далеко не все из них получают образование и устраиваются на работу. Одной из самых сложных проблем жизни выпускников является их трудовая адаптация. Проведя всю жизнь или большую ее часть в условиях государственного обеспечения, молодые люди часто не воспринимают трудовую деятельность как средство существования, а значит, и не будут настроены на этот важный вид жизнедеятельности. Для многих из них затруднителен даже момент принятия решения о начале работы. Постинтернатная жизнь высвечивает сформированные у большинства воспитанников детского дома стойкие иждивенческие установки. Продолжительная жизнь на полном государственном обеспечении прививает им мысль о некоем долге государства и общества перед ними. Поэтому выпускники часто не задумываются о самообеспечении и трудоустройстве, предпочитая встать на учет Агентства занятости населения и получать пособие.

Работа по этому направлению очень важна. Она начинается с формирования мотивации к получению образования, профессиональному выбору, построению жизненных перспектив, связанных с получаемой профессией, профориентации и заканчивается помощью в профессиональной переподготовке, если это необходимо, в содействии при устройстве на работу.

#### План работы

Блок	Цель	Методы	План занятия
Личностно-ориентированный	Установление доверительных отношений, прояснение психологического запроса, внутриличностных проблем, конфликтных зон	Терапевтическая беседа, биографическое интервью, арт-терапия, эмоционально-образная терапия, телесно-ориентированная терапия	Индивидуальное психологическое консультирование
Коммуникативный	Повышение эффективности взаимодействия выпускников с окружающими людьми	Тренинг	Знакомство. Форма обращения – «Ты», «Вы». Представление: имя, два положительных и два отрицательных качества личности. Определение каждым целей занятия. Введение правил. Разминка. Дискуссия «Как нужно относиться к другому человеку?» Техники установления контакта. Умение слушать. Упражнение 1.

			Невербальное общение. Упражнение 2. Конфликты. Упражнения на решение конфликтов. Подведение итогов дня
Семейно-ценностный	Коррекция детско-родительских отношений	Системно-феноменологический подход	Групповое занятие с элементами техник гештальт-терапии и дискуссии
	Формирование позитивного образа семьи	Лекция, кейсы	Лекция о семье: – роли матери, отца, супруга; – модели семейного поведения; – обязанности и права членов семьи. Кейсы
Профессиональная успешность	Оказание помощи в развитии профессиональной успешности личности	Диагностика (профориентация), беседа, кейсы	Занятие 1. – профориентационное тестирование, – интервью, – беседа. Занятие 2. Кейсы по теме приема на работу. Разборы случаев. Подведение итогов занятий

Безусловно, в рамках работы Тренировочной квартиры полностью уберечь выпускников от проблем не удастся, но помочь им в социальной и трудовой адаптации, в вопросах получения профессии, в трудоустройстве, решении жилищных проблем, в построении семейных отношений – задача социальных служб.

УДК 364.044.24

### **Профессиональный взгляд на организацию помощи семьям выпускников детских домов**

*Андреева Наталья Викторовна, Сухорукова Елена Викторовна*

**Аннотация:** в статье представлен опыт социально-психолого-педагогической поддержки и сопровождения семей с детьми, где родители являются выпускниками учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

**Ключевые слова:** выпускник детского дома, социально-психолого-педагогическая поддержка, сопровождение семей.



## Professional opinion on organizing assistance to the families of orphanage graduates

*Andreeva Natalia, Sukhorukova Elena*

**Annotation.** The article presents the experience of socio-psychological and educational support as well as support for families with children in which the parents are graduates of institutions for orphans and children left without parental care.

**Keywords:** orphanage graduate, socio-psychological and educational support, support for families.

Людам с сиротским опытом трудно создать семью. Часто их партнерами становятся такие же молодые люди из детских домов или из неблагополучных семей («скрытые» сироты). Можно предполагать с самого начала трудности, которые возникают в такой семье при появлении ребенка:

- нарушение ранних взаимодействий с детьми;
- пренебрежение физическими и эмоциональными нуждами ребенка;
- физическое насилие в силу низкой родительской компетентности, а также в силу проигрывания родителями своих детских травм;
- игнорирование ребенка (взаимодействие по образцу);
- конфликтные взаимоотношения между супругами, тенденции распада семьи, когда ребенок маленький;
- социальная изолированность семьи: дети не наблюдаются в детской поликлинике и не получают своевременную врачебную помощь, не посещают дошкольные учреждения, не организован их досуг;
- спутанные детско-родительские роли – у родителей отношение к детям как вполне самостоятельным. Они ожидают от детей взрослого поведения, хотят, чтобы дети относились к ним с пониманием, ничего не требовали, утешали, удовлетворяли их потребности, подчинялись их воле беспрекословно.

Такие родители относятся к группе немотивированных клиентов и труднодоступны для выявления и оказания им помощи. Помимо социально-экономических, бытовых и правовых проблем основными становятся психологические трудности. Если мы будем знать историю сиротства конкретного человека, то сможем точнее понять его потребности и проблемы и, используя свои профессиональные навыки, окажем ему необходимую помощь.

В своей повседневной работе с семьями мы опираемся на некоторые специфические потребности этой группы родителей:

- установление эмоциональных доверительных длительных отношений;

- восстановление истории своей кровной семьи;
- формирование идентичности.

Многолетний опыт работы и близкого общения со взрослыми людьми, выпускниками детских домов, помог создать программу помощи этим семьям, как детям, так и самим родителям.

Личные беседы с участниками программы, родителями – выпускниками детских домов, дали нам возможность услышать истории их жизни.

Почти каждый из группы соглашался быть проинтервьюированным для наших исследований. Уже сама по себе их отзывчивость говорила о том, что они хотят помочь другим в решении их проблем, поэтому согласны на публикацию информации о себе.

#### История Ольги

Ольга, 30-летняя женщина, мать троих детей, проходя семейную программу «Мир моего ребенка», обнаружила, что стала воспринимать себя в роли матери лишь теперь, воспитывая младшую дочь: «Мальчики как-то сами выросли, с ними я делала все на автомате, и чувств – никаких». Ее мать тоже выросла в детском доме. Ольга нашла ее, когда сама родила уже двоих детей. «Найти-то я ее нашла, а чувств к ней нет никаких, пусть хотя бы дети мои знают, что у них есть бабушка». О своей схожести с матерью Ольга открыто говорит на родительских группах, о тех характерных чертах, которые присущи сиротам. Озабоченная отсутствием детско-родительских чувств, Ольга начала индивидуальную терапию, не имея представления о прямом влиянии ее личной истории на ее семью и на ее собственную жизнь.

В дополнение к описанным проблемам Ольга сообщила о своих отношениях с мужем и с людьми не ее круга. Она говорила о себе как о человеке с очень низким чувством собственного достоинства, готовым всегда прийти на помощь, выручить из любой ситуации, приютить и накормить тех, кто из «нашего» круга. «Мне очень трудно устанавливать отношения с другими, не знающими, кто такие мы – выпускники детских домов. Они никогда не смогут нас понять». Ее взаимоотношения с мужем постепенно налаживались благодаря прохождению терапии, но чувства к детям продолжали быть болезненными и напряженными.

Она испытывала большое внутреннее стремление сблизиться с матерью, хотя не чувствовала себя готовой или способной сделать это. Она была первым ребенком, старшей девочкой в семье из троих детей. У нее есть брат и сестра, но Ольга не считает их своей семьей. У нее были представления о своей жизни в семье примерно до семи лет, а потом, как она предполагает, случилось что-то непоправимое, и она оказалась в детском доме. Но в жизни все было иначе. Ольга оказалась в детском доме почти с рождения, от нее отказалась мать, как когда-то и ее бабушка отказалась от своей дочери. Мать никогда не навещала ее в детском доме, а брат и сестра

не знали о ее существовании. Обретя кровную семью, Ольга фактически вернула своих брата и сестру, но психологически она держится на расстоянии, описывая их отношение к ней как наставников. «Они знают, что я должна делать, чего нет, какой я должна быть и т. д., утомляют».

«После выпуска из детского дома пошла учиться, чтобы не влипнуть в плохую компанию, получила профессию и опять поступила учиться, идти было некуда, комнату дали не сразу. А когда получила комнату, то на руках уже был сын. И что с ним делать... спасибо соседка подсказала, что мыть его надо, по всяким вопросам звонила в скорую помощь. Ощущала себя покинутой, а тут еще следом родился второй сын. Муж пил и работал, а я одна с детьми. О третьей беременности узнала не сразу, но очень обрадовалась, когда поняла, что будет девочка».

Будучи многодетной матерью, Ольга чувствовала себя одинокой и растерянной. Участвуя в программе, она наконец-то стала снимать с себя этот образ и признаваться себе, что не испытывает чувств к детям. «Я часто сама хотела, чтобы ко мне подошли сотрудники Центра и спросили, чем мне помочь. Ведь у меня столько боли накопилось, что хотелось кому-то все высказать, а тут еще и дети. Когда я поехала первый раз в семейный лагерь, мне было реально тяжело. У меня был срыв, мне хотелось убежать, спрятаться. Но мне нужно было решать свои проблемы, я хотела открыться полностью, а вместо этого я срывалась, всем хамила, не могла открыто просить о помощи. Во второй раз было полегче, и я заметила, что я делаю и чего ожидаю. Однажды моя дочка капризничала за обедом, отказывалась от еды, все, что я делала, ей было не так, тогда я взяла и ушла от нее, в итоге осталась голодной. Я ожидала, что за мной придут специалисты, чтобы со мной поговорить, но никто не пришел. И моя дочка не поняла, что произошло, хотя все остальные мамы, мои подружки, просили ее извиниться передо мной, но она ничего не поняла и не извинилась. Мне тогда было очень больно, я не знала, как быть, дома я ее бы просто игнорировала или накричала, но в лагере это было невозможно. Потом мне этот момент часто снился. Меня мучила эта история, и я боялась себе признаться, что в то самое время мне нужна была помощь, я действительно не знала, как мне надо было поступить в той ситуации. У меня трое детей, но я не научилась просить помощи, когда она мне нужна, вместо этого я убегаю, замыкаюсь и думаю, что за мной должны бежать, чтобы эту помощь предложить. Мне понадобилось три года участия в программе, чтобы признаться, что я нуждаюсь в помощи и могу ее открыто просить».

За все время посещения программы я многое узнала: как вести себя с дочкой, как принимать ее капризы, откликаться на ее просьбы; что в разговоре с ребенком надо смотреть ей в глаза, уметь с ней разговаривать, играть. Когда я не ходила в Центр, то мне этих встреч очень не хватало. Сколько всего я упустила со своими сыновьями, надо было мне начинать тогда, когда они были еще маленькими, чтобы не потерять связи с ними,

потому что сейчас очень тяжело начинать. Когда я с дочкой на психологических занятиях «Играем вместе», мне очень приятно смотреть на нее, как она смеется и радуется тому, что между нами происходит.

В нас, тех, кто из детского дома, столько боли внутри, что нам не справиться в одиночку, все не так, как мы думали: «мы сильные, мы справимся». Мы уже взрослые и нам по-прежнему нужно, чтобы нас кто-то послушал и освободил нас от того, что мы пережили. Помощь тоже надо учиться просить. Но мне пока это очень трудно делать».

Ольга настроена на изменения в своей жизни и понимает, что все требует времени и внутреннего труда.

С 2007 года работа с семьями строилась исключительно на личном энтузиазме команды единомышленников – трех психологов и двух педагогов с многолетним опытом работы в области профилактики социального сиротства, помощи семье и детям. В течение трех лет мы разрабатывали и вели апробацию программы. В настоящее время программа «Мир моего ребенка» получила рекомендации отечественных и международных экспертов в области психического здоровья детей и социально-психологического сопровождения семей.

Участвуя в данной программе, семьи имеют возможность в специально организованном терапевтическом пространстве наблюдать, обучаться и самостоятельно моделировать здоровые детско-родительские взаимоотношения. Родители, опираясь на совместно пережитый опыт доверительных отношений, отмечают успехи, которые они достигли в повседневной жизни в общении со своими детьми и друг с другом. Такие отношения являются ценностью для родителей, отвергнутых в детстве своими близкими. Очевидно, что программа не сможет решить все их социально-психологические проблемы, которые будут возникать в будущем, но явится важным этапом для дальнейшего развития взаимоотношений детей и родителей.

Программа рассчитана на интенсивное сопровождение семей от трех месяцев до трех лет и ориентирована на дальнейшую поддержку семей.

#### Литература.

1. Боулби Д. Привязанность. – Гардарики, 2003.
2. Бриш К.Х. Терапия нарушений привязанности. – Когито-Центр, 2012.
3. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. – Питер, 2005.
4. Шпиц Р. Психоанализ раннего детского возраста. – Университетская книга, ПЕР СЭ, 2001.
5. Лангмейер Й., Матейчик З. Психическая депривация в раннем возрасте. – Авиценум, 1984 г.
6. Борьесон Б., Бритен С., Довбня С., Морозова Т., Пакеринг К. Ранние отношения и развитие ребенка. – М., 2009.

7. Файн С., Глассер П. Первичная консультация. Установление контакта и завоевание доверия. – М., 2010.
8. Роуз М. Дом, где исцеляются души. – СПб., 1999.
9. Воспитание и развитие детей в детском доме. Хрестоматия / Ред.-сост. Иванова Н.П. – М. АПО, 1996.
10. Лишенные родительского попечительства. Хрестоматия / Ред.-сост. Мухина В.С. – М, 1991.
11. Карл Е., Пикхарт. Руководство для одиноких родителей. – М, 1998.

УДК 364.041

### **Готовность к материнству и родительская компетентность молодых матерей из числа детей-сирот**

*Барабохина Вероника Альбертовна*

**Аннотация:** в статье приведен анализ результатов двух исследований, посвященных изучению особенностей социализации и готовности к материнству молодых женщин, выпускниц детских домов. Составлен социально-психолого-педагогический портрет молодых матерей из числа детей-сирот. Даны предложения и рекомендации по разработке специальных психолого-педагогических просветительных и коррекционных программ для данной категории граждан.

**Ключевые слова:** исследование, молодые матери, родительство, социализация, готовность к материнству, психологическая неготовность к самостоятельной жизни, установка, социальное сиротство, педагогическая культура, полоролевая идентичность.

### **Readiness for motherhood and parental competence of young mothers from the number of orphans**

*Barabokhina Veronika*

**Annotation.** The article presents the analysis of the results of two studies on the features of socialization and readiness for motherhood of young women, orphanage graduates. It also gives social and psycho-pedagogical portrait of young mothers from the number of orphans. Moreover, the article presents proposals and recommendations for the development of special psychological and pedagogical educational and rehabilitative programs for this category of citizens.

**Keywords:** study, young mothers, parenthood, socialization, readiness for motherhood, psychological unreadiness for independent living, setting, social orphanhood, pedagogical culture, gender and role identity.

Современные исследования показывают, что численность детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, начиная с 2004 года, постепенно снижается.

Согласно «Докладу о положении семей и детей в Санкт-Петербурге» на 31.12.2013 в Санкт-Петербурге было зарегистрировано 1 417 детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Несмотря на отмеченное снижение, количество детей-сирот достаточно велико, а ведь это будущие взрослые, большинству из которых предстоит стать родителями.

Известно, что успешность родителя в воспитании ребенка заключается в его интуиции и способности выполнять элементарные функции в соответствии с возрастом ребенка. Это предоставление эмоционального тепла и поддержки (в период младенчества); умение проявить власть и распорядиться имеющимися ресурсами (в период раннего и позднего детства); способность быть образцом и примером для подражания (в период младшего школьного возраста); умение оказать помощь и советчиком (в подростковый период). Для молодых родителей, лишенных в детстве возможности принимать заботу родителей, наблюдать и подражать их примерам, эта обделенность ведет к тому, что у них формируется более низкий воспитательный потенциал в сравнении с другими молодыми родителями, не лишенными этого опыта. Причем не имеет значения то, что воспитание осуществлялось как в полных, так и в неполных семьях. Воспитательная неуверенность молодых родителей из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, тем больше, чем больше у молодого родителя личный опыт лишения родительской заботы и меньше наблюдаемых примеров для подражания позитивных детско-родительских отношений [3].

Исследование особенностей социализации и, в частности, готовности к материнству молодых матерей, выпускниц детских домов показало, что их жизнь и взросление проходило в 25 разных учреждениях Санкт-Петербурга (было опрошено 35 матерей в возрасте от 20 до 30 лет)<sup>1</sup>. Из них лишь 5% имели опыт проживания вне дома до 5 лет. У 35% молодых матерей опыт проживания вне дома исчислялся от 6 до 14 лет жизни в учреждениях. Большинство молодых матерей (60%) проживали в детских домах и школах-интернатах в течение 15–18 лет, то есть практически всю свою жизнь. Все молодые матери имели детей в возрасте от одного до семи лет (в основном по одному ребенку). Средний уровень образования имели 50% молодых матерей; средний специальный уровень образования – 41% молодых матерей; неполное среднее образование – лишь 9% молодых матерей [1].

На вопрос: «Был ли в Вашей жизни значимый человек и кто он?» – были получены следующие ответы:

- работники детского дома – 51% ответов; родственники – 11% ответов;
- другие люди – 10% ответов;
- значимые взрослые отсутствуют – 28% ответов.

Из ответов видно, что в качестве значимого человека половина молодых матерей называют своих воспитателей. В беседе выяснилось, что другие взрослые также приходили в детский дом как гости, но в большинстве случаев это общение было в период, когда респонденты находились в дошкольном и младшем школьном возрасте. К воспитанникам-подросткам гости приходили уже намного реже. Таким образом, с взрослением воспитанников учреждений для детей-сирот участие в их жизни взрослых не только не увеличивалось, а, наоборот, суживалось до работников этого учреждения.

Для оценки долговременности сложившихся социальных связей молодых матерей им был задан вопрос, поддерживается ли общение с кем-нибудь из названных ими людей:

- «Да», – ответили 72% респондентов;
- «Нет», – ответили 28% респондентов.

В беседе выяснилось, что в число тех, с кем поддерживаются отношения, помимо работников детского дома, также вошли подруги, воспитанницы этого же учреждения. При этом возраст подруг был различным, то есть эти подруги не всегда были сверстницами. Также отмечено, что группа подруг и группа работников детского дома объединились в представлениях респондентов. Подобное объединение можно интерпретировать как попытку молодых матерей создать в своих представлениях образ семьи. Однако в сложившихся социальных связях нет примеров для подражания материнству и родительству, что не восполняет семейного опыта. Существование разновозрастных дружеских привязанностей обусловлено тем, что в закрытом учреждении в одном замкнутом пространстве живут разновозрастные дети. У воспитанников формируется привычка поддерживать отношения с окружающими и впоследствии продолжать связь с ними, как с братьями и сестрами в семье. Некоторые воспитатели также ассоциируются выпускниками как родственники, чаще как бабушки. При этом молодые матери обращаются к «бабушкам» за советом или используют их в качестве слушателя (конструктивная ассоциация), или оставляют им своих детей сначала на время, например, оказавшись в трудной жизненной ситуации, а потом и до их совершеннолетия (речь идет о социальном сиротстве). В таком случае учреждение закрытого типа (детский дом) воспринимается ими как родительский дом: «Я выросла и ничего. И он (а) тоже вырастет».

Трудности, которые испытывали молодые матери в начале самостоятельной жизни, могут быть сгруппированы следующим образом:

- психолого-педагогические трудности – 41%;
- социально-экономические трудности – 21%;
- социально-правовые трудности – 16%;
- социально-бытовые трудности – 11%;
- социально-медицинские трудности – 0%;
- отсутствие трудностей – 11%<sup>2</sup>.

Мы видим, что молодые матери на первое место поставили только коммуникативные и экономические трудности и не уделили должного внимания собственному здоровью (на момент исследования имели хронические заболевания или инвалидность 24% респондентов). Молодые матери не предпринимали действий по профилактике и не осуществляли поддерживающих мероприятий по сохранению своего здоровья, не имели полностью оформленного набора документов, подтверждающих заболевания и инвалидность. Кроме того, многие из них не имели общих навыков ухода за больным человеком, опыта обращения в медицинское учреждение за помощью и т.д., что формируется в семьях естественным образом. В целом на начальном этапе самостоятельной жизни все молодые матери испытывали общую растерянность и ждали руководства, что указывает на недостаточность их социализации<sup>3</sup> и психологической готовности к самостоятельной жизни<sup>4</sup>.

К наиболее приятным результатам своей самостоятельной жизни молодые матери отнесли:

- рождение ребенка, независимость, самостоятельность, реализацию мечты (социально-психолого-педагогические аспекты самостоятельной жизни) – 69%;
- финансовую свободу (социально-экономические аспекты самостоятельной жизни) – 10%;
- независимость от воспитывающих взрослых (социально-правовые аспекты самостоятельной жизни) – 10%;
- обретение собственного жилья (социально-бытовые аспекты самостоятельной жизни) – 1%;
- затруднились с ответом – 10%.

Полученные ответы показывают, что рождение детей воспринималось ими как подтверждение собственной взрослости, а ощущение самостоятельности у молодых матерей отождествлялось с освобождением от контроля взрослых (работников закрытого учреждения).

На вопросы о важных событиях своей самостоятельной жизни молодые матери ответили:

- рождение ребенка – 48%;



- замужество – 13%;
- встреча с родственниками – 8%;
- получение жилья – 8%;
- получение образования – 5%;
- устройство на работу – 5%;
- ответ отсутствует – 13%.

Из ответов видно, что рождение собственного ребенка связано с появлением возможности вступать в межличностные (любовные) отношения. При этом интерес к построению семейного будущего и браку невелик. Также менее важным оказалось стремление молодых матерей к достижению социальной стабильности (жилье, образование, работа). В беседе выяснилось, что рождение детей ими не планировалось, а образование семьи чаще было случайным. В большинстве случаев первый ребенок родился у молодых матерей от первого мужчины в их жизни, а второй ребенок – от другого мужчины. Периода влюбленности и ухаживания до вступления в половые отношения у большинства респондентов не было. В целом отмечено отсутствие у молодых матерей мыслей о романтических чувствах. Решающим в принятии решения о совместной жизни с отцом ребенка или другим мужчиной была надежда на материальную обеспеченность. При этом представление об обеспеченности включало удовлетворение базовых потребностей, то есть кров как место проживания (может быть и временное) и пища. Подобные установки<sup>5</sup> указывают на личностную незрелость молодых матерей и, как следствие, неготовность к созданию семьи и осознанному материнству.

Вследствие того, что все опрошенные молодые матери в течение шести лет являлись участниками проекта по сопровождению семей выпускников закрытых учреждений, им оказывались различные услуги, содействующие преодолению трудностей социализации, интеграции в общество, а также по сохранению детей в семье, то есть осуществлялась профилактика социального сиротства<sup>6</sup>.

В результате продолжительного сопровождения семей молодых матерей:

- временно поместили своего ребенка в учреждение для детей-сирот 23% молодых матерей;
- отказались от своего ребенка 4% молодых матерей;
- не прибегали к временной помощи учреждения для детей-сирот, несмотря на трудную жизненную ситуацию, 77% молодых матерей.

Таким образом, становится очевидным, что продолжительная социальная помощь, поддержка и сопровождение молодых матерей, выпускниц закрытых учреждений, является эффективным средством содействия социализации и профилактики социального сиротства. Объективной предпосылкой неблагоприятного исхода исследования является то, что

для обеспечения экономического благополучия одинокая молодая мать вынуждена больше времени уделять поиску партнера (источник материальной поддержки) или работе, и меньше – воспитанию ребенка.

С целью изучения особенностей педагогической компетентности молодых матерей из числа детей-сирот и поиска эффективных форм оказания им помощи в воспитании детей было проведено исследование особенностей их педагогической культуры<sup>7</sup>. Педагогическая культура молодых матерей, с точки зрения их уверенности в вопросах воспитания и потребности в педагогической помощи и информации, рассмотрена в соотношении с педагогической культурой матерей без опыта сиротства. Все опрошенные молодые матери без опыта сиротства были одинокими.

Анализ уверенности молодых матерей в вопросах воспитания и их потребности в педагогической информации показали, что молодые матери с опытом сиротства чаще, чем матери без этого опыта, испытывают потребность в педагогической помощи (таблица 1).

Таблица 1.

Частота потребности в информации	Раз в неделю	Раз в месяц	Раз в 2-3 месяца	Раз в полгода	Раз в год	Не испытывают потребности
Молодые матери с опытом сиротства, %	46,0	26,5	13,7	–	–	13,7
Молодые матери без опыта сиротства, %	33,3	33,3	33,3	–	–	-

Анализ источников, к которым молодые матери обращаются для получения информации по вопросам воспитания детей, показал, что молодые матери с опытом сиротства, в отличие от матерей без этого опыта, советуются по вопросам воспитания с соседями и знакомыми как наиболее доступными для них источниками информации. Молодые матери без опыта сиротства получают большую часть педагогической информации по вопросам воспитания из специальной литературы и руководствуются собственным опытом, то есть проявляют большую самостоятельность и ответственность (таблица 2).

Таблица 2.

Источники получения информации по вопросам воспитания	Специальная литература	Старшие родственники	Собственный опыт	СМИ	Интернет	Соседи, знакомые	Социальные службы	Школа, детский сад
Молодые матери с опытом сиротства, %	–	13,7	26,5	–	–	36,0	–	13,7
Молодые матери без опыта сиротства, %	37,5	25,0	29,1	–	–	–	–	8,3

Можно предположить, что источник информации «Старшие родственники» для матерей из числа детей-сирот – это работники учреждения, в котором они воспитывались.

Из ответов видно, что в этом вопросе они доверяют больше соседям и знакомым или работникам школы, или детского сада, а не своим воспитателям. Данные ответы показывают, что они выше оценивают опыт людей, не участвовавших в их воспитании. Представляется, что достаточно большая педагогическая уверенность матерей из числа детей-сирот, основывающаяся на «Собственном опыте» (26,5%), подразумевает их собственное, т.е. придуманное, представление о том, как надо воспитывать детей, так как опыт детско-родительских отношений в диаде воспитанник – воспитатель (работник закрытого учреждения) у них отсутствует.

Молодые матери с опытом и без опыта сиротства не используют для получения информации СМИ и Интернет. По-видимому, это вызвано либо их трудовой занятостью, недостаточной компьютерной грамотностью, либо низкой материальной обеспеченностью (отсутствие компьютера). Анализ удовлетворенности матерей полученной информацией приведен в таблице 3.

*Таблица 3.*

Удовлетворенность полученной информацией	«Да»	Скорее «Да»	Скорее «Нет»	«Не в полной мере»
Молодые матери с опытом сиротства, %	36,0	26,5	–	26,5
Молодые матери без опыта сиротства, %	23,5	41,1	–	29,41

Несмотря на то, что молодые матери имели большой выбор источников информации по вопросам воспитания, они не в полной мере удовлетворены полученными сведениями, что говорит о потребности и в других источниках. Эта неудовлетворенность указывает на целесообразность поиска разнообразных форм информирования и организацию для молодых матерей педагогического просвещения.

Дальнейшее уточнение областей воспитания, в которых молодые матери испытывают наибольшие трудности, показало, что матери с опытом сиротства больше других озабочены организацией жизнедеятельности ребенка. Очевидно, это связано с тем, что рассчитывать на поддержку близких им не приходится (таблица 4).

В меньшей степени, в сравнении с матерями без опыта сиротства, они озабочены проблемами взаимодействия с ребенком и в большей степени думают о том, как поддержать ребенка в трудных ситуациях.

Таблица 4.

Области воспитания	Организация жизнедеятельности ребенка	Обучение	Взаимодействие с ребенком	Поддержка в трудных ситуациях	Воспитание (нравственность, ценности)
Молодые матери с опытом сиротства, %	50,5	–	19,5	30,0	–
Молодые матери без опыта сиротства, %	6,6	26,6	46,6	6,6	13,3

Из таблицы видно, что вопросы безопасности и жизнедеятельности являются приоритетными для молодых матерей из числа детей-сирот, а вопросы обучения и нравственного воспитания детей вообще не являются для них значимыми. Для молодых матерей без опыта сиротства, напротив, наиболее актуальной является информация о взаимодействии с ребенком, его обучении и нравственном воспитании и в меньшей степени информация по организации жизнедеятельности детей и поддержке в трудных ситуациях.

В таблице 5 приведена характеристика, данная молодыми матерями своим детям с точки зрения их уверенности в себе и самооценки, особенностей поведения и дружбы, здоровья, религиозного воспитания, отношения к членам семьи и др.

Таблица 5.

Характеристика ребенка	Молодые матери, %	
	с опытом сиротства	без опыта сиротства
Уверен в себе	50,0	75
Не уверен в себе	-	12,5
Затруднились с ответом	50,0	12,5
Гордится своими достижениями	-	100
Не гордится своими достижениями	-	-
Затруднились с ответом	-	-
Особо привязан:		
к матери	100	80
к отцу	-	-
к бабушке	-	10
к дедушке	-	10
к сестре/брату	-	-
ко всем родственникам	-	-
В поведении ребенка присутствуют:		
женские качества у девочек	50,0	37,5
мужские качества у девочек	50,0	22,5
женские качества у мальчиков	-	15,0
мужские качества у мальчиков	100	25,0

Затруднились с ответом	-	-
Знает родных, живущих отдельно	60,0	97,0
Не знает родных, живущих отдельно	30,0	3,0
Знакомство с родными откладывает	10,0	-
Знает историю своей семьи	-	78,5
Не знает историю своей семьи	85,0	21,5
Затруднились с ответом	15,0	-
Религиозен	-	-
Не религиозен	100	100
Здоровье хорошее	50,0	100
Здоровье плохое	50,0	-
У девочек среди друзей больше девочек	50,0	61,1
У девочек среди друзей больше мальчиков	-	11,1
У мальчиков среди друзей больше мальчиков	50,0	27,7
У мальчиков среди друзей больше девочек	-	-

Из полученных ответов видно, что молодые матери с опытом сиротства (в отличие от матерей без опыта сиротства) затруднились в оценке уверенности в себе своих детей и их самооценке, что указывает на их низкую восприимчивость к проявлению детьми своих чувств. Привязанность детей к матери обусловлена отсутствием родственников, в том числе отца. Полоролевая идентичность<sup>8</sup> детей, формируемая матерями с опытом сиротства, проявляется в маскулинности у мальчиков и размытой фемининности у девочек. Отсутствие у детей представлений об истории своей семьи обусловлено либо ее незнанием самими матерями, либо их нежеланием вспоминать о родительской семье. Молодые матери как с опытом сиротства, так и без этого опыта, не религиозны. Несмотря на малолетство, дети молодых матерей с опытом сиротства не отличаются хорошим здоровьем (как и их матери, см. выше). Дружба детей организована в соответствии с гендерной принадлежностью.

Удовлетворенность молодых матерей отношениями ребенка с отдельно проживающим отцом и педагогами оценивалась матерями по пяти балльной шкале (таблица 6).

Таблица 6.

Удовлетворенность	Молодые матери, %	
	с опытом сиротства	без опыта сиротства
Собственными отношениями с ребенком, балл:		
1	-	-
2	10,0	-

3	–	37,5
4	20,0	37,5
5	70,0	25,0
Отношениями ребенка с отцом, балл:		
1	–	11,0
2	–	11,0
3	20,0	23,6
4	–	–
5	40,0	18,1
Не общается с отцом никогда	40,0	36,3
Отношениями ребенка с педагогами, балл:		
1	50,0	–
2	–	–
3	15,0	–
4	–	57,0
5	35,0	43,0

Анализ выставленных оценок показал, что молодые матери с опытом сиротства удовлетворены своими взаимоотношениями с ребенком (матери без опыта сиротства более критичны к себе). Отношения детей с отцами оцениваются молодыми матерями как отсутствие общения, либо отцы мало участвуют в их воспитании. В беседе выяснилось, что в выборке семей, где матери имели опыт сиротства, лишь половина отцов являлись биологическими отцами детей, что иллюстрирует ответственность отцов за взятую на себя ответственность за воспитание ребенка. Большой процент матерей, имеющих опыт сиротства, оценивших общение детей с педагогами на «1», по-видимому, обусловлен тем, что дети еще малы и не посещают образовательных учреждений. Невысокая оценка удовлетворенности общением ребенка с педагогом указывает на недоверие молодых матерей воспитателю или учителю и невозможность для них получать консультации, в том числе содействие в воспитании детей [2].

Полученные данные позволили составить следующий социально-психолого-педагогический портрет молодых матерей из числа детей-сирот:

Детство и взросление молодых матерей из числа детей-сирот проходит в нескольких различных закрытых учреждениях, которые воспринимаются ими как родительский дом. В учреждении у воспитанниц складываются разновозрастные дружеские привязанности, которые ими поддерживаются после выпуска. Наиболее значимым взрослым человеком в период своей детской жизни большинство молодых матерей считают своих воспитателей. В целом участие в их жизни взрослых невелико и, как следствие, мало примеров для подражания. Воспитанницы чаще получают образование от неполного среднего до среднего специального.

Молодые матери не имеют навыка заботы о собственном здоровье, не располагают надлежащим образом оформленными документами, подтверждающими заболевания и инвалидность, не имеют общих навыков ухода за больным человеком, опыта обращения в медицинское учреждение за помощью и т.д.

Личностная незрелость молодых матерей проявляется в том, что рождение детей ими не планируется и воспринимается как подтверждение собственной взрослости, а ощущение самостоятельности отождествляется с освобождением от контроля взрослых. Интерес к построению семейного будущего и браку невелик. Практически отсутствует стремление к достижению социальной стабильности (собственное жилье, получение образования и профессии), т.е. довольствуются удовлетворением базовых потребностей (пища и кров как место проживания, в том числе временное). Молодые матери проявляют низкую самостоятельность, ответственность и восприимчивость к чувствам своих детей.

Педагогическая культура молодых матерей, в части их уверенности в вопросах воспитания, характеризуется потребностью в педагогической помощи, которую они получают от соседей, знакомых, работников школ или детских садов. Матери озабочены организацией жизнедеятельности детей и думают о том, как их поддержать в трудных ситуациях. В меньшей степени они озабочены проблемами взаимодействия с детьми, а вопросы обучения и нравственного воспитания вообще не являются для них значимыми. Молодые матери не религиозны. Они удовлетворены собственными взаимоотношениями с детьми.

Дети молодых матерей с опытом сиротства не отличаются хорошим здоровьем. Они привязаны только к матерям и в большинстве случаев не общаются со своими отцами. Матери не формируют у детей представлений об истории своей семьи. Полороловая идентичность детей проявляется в маскулинности у мальчиков и размытой фемининности у девочек. Дружба детей организуется в соответствии с гендерной принадлежностью.

Проведенное исследование показало, что молодые матери из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, не достаточно готовы к материнству и у них низкая родительская компетентность. Число семей, где молодыми родителями являются выпускники учреждений, достаточно велико, поэтому требуется разработка специальных и достаточно продолжительных психолого-педагогических просветительных и коррекционных программ по повышению уровня их педагогической культуры, учитывающих как особенности развития самих молодых родителей, так и специфику ситуации таких семей. Осуществление перечисленных направлений работы возможно, так как Правительством Санкт-Петербурга принято постановление от 20.04.2011 № 503 «О Программе социальной адаптации и сопровождения выпускников детских домов Санкт-Петербурга на 2011–2015 годы».

## Примечания.

<sup>1</sup> Данные получены специалистами БФ «Корчаковский центр».

<sup>2</sup> Группы выделены в соответствии с разделами стандарта социальных услуг.

<sup>3</sup> Под социализацией понимается процесс получения ребёнком навыков, необходимых для полноценной жизни в обществе. Социализация предполагает многосторонние и часто разнонаправленные влияния жизни, в результате которых человек усваивает правила, принятые в данном обществе, социально одобряемые нормы, ценности, модели поведения.

<sup>4</sup> Психологическая готовность к самостоятельной жизни предполагает определенный уровень интеллектуальной готовности, личностной уравновешенности, коммуникативных навыков и самоопределения (самосознания, системы мотивов и ценностей, временной перспективы и профессиональной направленности).

<sup>5</sup> Установка – неосознанное психологическое состояние, внутреннее качество субъекта, базирующееся на его предшествующем опыте, предрасположенности к определенной активности в определенной ситуации.

<sup>6</sup> Социальный сирота – сирота при живых родителях.

<sup>7</sup> Под педагогической культурой понимается среда материальной и духовной культуры народа, непосредственно связанная с воспитанием детей. Она является частью общечеловеческой культуры, опирается на мировой педагогический опыт, смену культурных эпох и соответствующих им образовательных парадигм, а также педагогическую науку.

<sup>8</sup> Полоролевая идентичность – характерное сознательное или бессознательное принятие человеком половой роли при взаимодействиях с другими людьми.

## Литература.

1. Барабохина В.А., Замалдинова Г.Р., Травникова Н.Г. Выпускницы детских домов о готовности к самостоятельной жизни. // Постинтернатное сопровождение детей-сирот: успешные практики, технологии, нормативное обеспечение. Материалы межрегиональной научно-практической конференции. Ч.1. 22-23 июня, г. Смоленск / Под ред. И.А. Бобылевой. – М.: Благотворительный фонд социальной помощи детям «Расправь крылья!». – 2010. – 272 с. – С. 251-256.

2. Барабохина В.А. К вопросу об особенностях педагогической культуры одиноких матерей. // Постинтернатное сопровождение детей-сирот: успешные практики, технологии, нормативное обеспечение. Материалы межрегиональной научно-практической конференции. Ч.2. 22-23 июня, г. Смоленск / Под ред. И.А. Бобылевой. – М.: Благотворительный фонд социальной помощи детям «Расправь крылья!». – 2010. – 216 с., – С. 140-150.



3. Барабохина В.А. Персонифицированная педагогическая поддержка социализации младших школьников из неполных семей: дис. ... канд. пед. наук:13.00.01 / Барабохина Вероника Альбертовна. – Великий Новгород, 2013. – 191 с.
4. Бенин В.Л. Педагогическая культура: философско-социологический анализ. Башкирский педагогический институт/ В.Л. Бенин. – Уфа, 1997. – 144 с.
5. Волков Г.Н. Этнопедагогика / Г.Н. Волков. – М.: Изд. центр «Академия», 1999. – 168 с.
6. Гребенников И.В. Основы семейной жизни / И.В. Гребенников.– М.: 1991. С. 34
7. Макарецва Н.Н. Духовные ценности русской народной педагогической культуры / Н.Н. Макарецва // Педагогика. – 1998. – №1. – С. 81-86.

УДК 364.01

### **Социальное сиротство: жить в контакте с семьей**

*Гладык Татьяна Романовна, Фоменко Оксана Петровна*

**Аннотация:** рождение больного ребенка часто воспринимается как катастрофа, которую родители крайне тяжело переживают. В некоторых случаях первые острые чувства, которые испытывают родители (шок, вина, горечь), никогда не исчезают совсем. В определенные периоды семейного цикла они вспыхивают с новой силой и дезадаптируют семью, препятствуют ее функционированию, несут угрозу ее членам. Важнейший защитный фактор, направленный на успешное преодоление стрессовых обстоятельств в детстве – наличие семейного окружения, в котором как минимум один из родителей проявляет сердечность и оказывает поддержку, делая возможным отношения привязанности между ребенком и окружающими взрослыми.

**Ключевые слова:** социальное сиротство, дети, родители, семья, воспитание.

### **Social orphanhood: living in contact with the family**

*Gladysk Tatyana, Fomenko Oksana*

**Annotation.** The birth of a sick child is often perceived as a catastrophe, a tragedy that parents are experiencing extremely difficult. In some cases, the first sharp feelings that parents experience (shock, guilt, bitterness) will never disappear completely. In certain periods of the family life cycle they break out with renewed vigor, make the family maladaptive, hamper its functioning, and threaten family members. The most important protective factor of success in

overcoming stressful circumstances in childhood is a family environment, in which at least one parent takes the warmth and support, enabling attachment relationship between the child and the surrounding adults.

**Keywords:** social orphanhood, children, parents, family, education.

За последние сто лет Россия переживает третью волну сиротства. Детей-сирот в России сейчас даже больше, чем после окончания Первой и Второй мировых войн, унесших огромное число человеческих жизней. Так, в 1945 году число детей-сирот составило около 600 тыс., а на конец 2008 года более 700 тыс., из них девяносто процентов – социальные сироты, дети, родители которых лишены родительских прав [4].

По данным официальной статистики, в России каждый сотый ребенок является воспитанником детского дома-интерната. Для 280 тысяч малолетних россиян домом является учреждение для сирот. На данный момент в России существует более двух тысяч сиротских приютов, 1 500 социальных учреждений и около 1 400 специальных школ-интернатов, где воспитывают детей-сирот, а также детей, оставшихся без родительского попечения. 95% нынешнего поколения сирот имеют родителей, только те либо лишены родительских прав, либо сами отказались от собственных детей. Как свидетельствует статистика, в 60% на этот шаг родителей толкает тяжелая болезнь ребенка. Около 20% отказов – результат трудного материального положения семьи [2, 5].

В чем причины того, что дети при живых родителях остаются наедине со своей судьбой? Стремительная урбанизация современного общества, социальные потрясения, интенсивная миграция населения сопровождаются ростом числа брошенных детей. Однако до сих пор остается малоизученной природа этой аномальной формы материнского поведения. Чрезвычайно сложно взаимодействие социальных, психологических и патологических факторов, нарушающих важнейшую форму социального поведения женщин – материнство [3, 6].

Достаточно трудно признать и принять как естественные следующие причины социального сиротства: рост дезорганизации семей, материальных и жилищных трудностей родителей, нездоровых отношений между ними. Указанные причины фиксируют лишь последствия в сложном пути деградации человеческой личности, и, как следствие этого процесса, – невозможность растить своих детей, снижение родительской ответственности и даже уклонение от обязанностей по воспитанию ребенка.

Между тем большое число семей, находящихся в трудных жизненных ситуациях и переживающих экономические и психологические кризисы, тем не менее сумели сохранить своих детей.

Среди семей групп риска по социальному сиротству большую группу составляют семьи с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Ожидания родителей по поводу будущего развития и жизни ре-

бенка могут оказаться нереализованными не только в связи с заболеванием, но и в силу препятствий социального характера. Неустойчивое положение ребенка является сильным стрессогенным фактором для всей семьи. Характер детско-родительских отношений определяется многими факторами, в том числе особенностями самого ребенка. Ребенок с ограниченными возможностями предъявляет специфические требования к матери, которая, осуществляя его связь с внешним миром, должна стать своеобразным «буфером» между ребенком и средой. Оказываемая семье помощь должна быть максимально направлена на развитие ответственности за судьбу ребенка, сохранение для ребенка семьи, развитие партнерских отношений между семьей и обществом.

Дискуссионным является вопрос о том, что является первичным: детская патология или нарушенное родительское, прежде всего материнское отношение?

В процессе работы с семьями воспитанников с нарушениями интеллектуального развития в ряде случаев мы наблюдаем неадекватные методы воспитания и нарушения поведения. Подтверждением этого может служить краткий анализ отдельных этапов развития реакций, которые наиболее часто встречаются у родителей [1].

Наиболее типичная реакция родителей на поставленный врачом диагноз о наличии у ребенка отклонений в развитии – это отрицание, неверие в существование болезни. В основе такого поведения лежит отчаянная надежда на то, что первоначальный диагноз ошибочен. Отрицая, родители отказываются принимать ребенка таким, какой он есть, тем самым завышая требования к нему. В некоторых семьях, например, родители отрицают наличие у ребенка умственной отсталости и уверены, что со временем это пройдет, то есть он «перерастет» это, станет как все. В качестве подтверждения своих слов вспоминают себя или других родственников, что в детстве сами поздно начали говорить, имели особенности развития, плохо учились, что не помешало стать им «людьми», так будет и с их ребенком.

Защитной реакцией родителей на раннем этапе осознания ими состояния своего ребенка может быть гнев. Обычно он возникает на почве ощущения их беспомощности, безысходности и разочарования, как в самом себе, так и в самом ребенке. Появление умственно отсталого ребенка, «непохожего» на других, как особенного, странного вызывает у родителей чувства стыда, горечи, раздражения, ведущие к утаиванию семейной проблемы. В некоторых случаях гнев оправдан, если специалисты были с ними недостаточно откровенны в вопросах, касающихся здоровья ребенка.

Чувство вины – также часто встречающаяся реакция родителей на сообщение врача об особенностях ребенка. По мнению Ханса Гарднера, зачастую оно перерастает «во всепоглощающее страдание и переживание родителей по поводу их проступков и ошибок, которые, как они полагают, и привели к заболеванию ребенка».

Заключительным этапом своеобразной реакции родителей является эмоциональная адаптация. Именно на этом этапе родители «умом и сердцем» принимают болезнь своего ребенка. И хотя на этом этапе бывают кризисные моменты, тем не менее родители уже выработали позитивные установки, что позволяет им формировать у себя такие навыки, которые помогут им в дальнейшем обеспечить будущее своего ребенка [7].

Способность справиться со стрессовым событием зависит от ценностных ориентаций семьи, ее отношения к стрессовой ситуации. Семьи с активной ориентацией стараются решить многие проблемы, которые им под силу, и контролировать ситуацию, принимая лишь те обстоятельства, которые в данный момент изменить невозможно. Семьи с фаталистической ориентацией принимают все, что бы ни происходило, как должное. Для таких семей обычный способ поведения – это обвинение жертвы. Постоянные чувство вины, боязнь обвинений со стороны окружающих приводят к пассивной изоляции, вызывают чувство беспомощности и безнадежности [1].

Трудная задача изменения собственных ожиданий и установок по отношению к ребенку, с одной стороны, и невозможность изменить биологический и эмоциональный статус ребенка – с другой, приводят к отвержению ребенка матерью и ее собственной невротизации. Материнское отношение проходит свой особый путь формирования и представляет собой результат различных психологических реакций матерей на патологию психической деятельности ребенка, таких как эмоциональное принятие – неприятие больного ребенка, когнитивная оценка его возможностей, а также социальная оценка перспектив его развития. Матери детей, имеющих отклонения в развитии, часто стремятся снизить требования к ребенку, закрепить за ним положение больного. В основном все усилия родителей направлены на проблемы обслуживания; обучению и формированию навыков поведения уделяется значительно меньше внимания. Они излишне опекают детей, стремятся устранить даже мельчайшие трудности в их повседневной жизни, ни на шаг не отпускают от себя. Либо, напротив, не интересуются их воспитанием, ссылаясь на неумение, незнание, неопытность.

Нередко в дальнейшем отмечается снижение адаптационных возможностей ребенка. Недостатки познавательной деятельности уже в раннем детстве препятствуют установлению нормальных взаимоотношений ребенка с нарушением интеллекта с родителями, что затрудняет усвоение социального опыта, формирование способов межличностного общения, тормозит эмоциональное развитие детей с недостатками интеллекта. Психологические особенности детей с ограниченными возможностями непосредственно сказываются на общении с ними родителей. У ребенка имеется множество реакций, независимых от органических нужд, их функция заключается в осуществлении социального взаимодействия с родителями. Огромную роль в этом играет не только семья, но и общество в целом, по-

сколькx только оно может создать макроэкономические условия, при которых возможны нормальные детско-родительские отношения.

Для того чтобы родительско-детские отношения стали более сбалансированными, прежде всего, нужно, чтобы родители были достаточно грамотны в социальном плане и каждый из них имел надежную связь с ребенком; воспринимал ребенка таким, какой он есть, демонстрируя ему свою любовь и замечая его успехи и достижения. Для ребенка с умственной отсталостью чрезвычайно важно, чтобы в семье к нему относились с теплотой и сердечностью.

Не всегда удается создать благоприятные условия для развития ребенка. Тогда единственным оказывается решение о временном помещении ребенка в детское учреждение системы социальной защиты. Не так важно, сколько человек окружают ребенка – главное, чтобы кто-то из них неформально относился к ребенку, выражал ему любовь и заботу, стимулировал его развитие.

В Детском доме-интернате № 1 в настоящее время воспитывается 301 воспитанник с интеллектуальной недостаточностью. Из них:

- дети-сироты – 2,9%;
- дети, оставшиеся без попечения родителей, – 14,6%;
- имеют родителей или законных представителей – 48,1%;
- опекаемые – 7,6%.

По нашим наблюдениям, достаточно часто родители самоустраняются от воспитания детей по личным мотивам, перепоручают воспитание замещающим лицам, не могут выполнять свои семейные обязанности из-за болезни, депрессии, ухода в асоциальные формы поведения. Ослабление семейных связей между детьми и родителями также вызывают сверхзанятость родителей, конфликтные ситуации, пьянство, случаи жестокого обращения с детьми, отсутствие в семье благоприятной эмоциональной атмосферы, типичные ошибки родителей в воспитании детей.

Развитие отношений ребёнка с родителями и родственниками должно стать важным направлением деятельности педагогов детского дома. Эта работа чётко организована социальным педагогом, психологом, заместителем директора по воспитательной работе, воспитателями ребёнка. Педагогам важно предусмотреть работу как с ребёнком, так и с его родителями, родственниками.

Педагоги не берут на себя функции воссоздания семьи, но пытаются привлечь родителей к участию в воспитании детей, изменить взгляд родителей на своего ребёнка, помочь ему почувствовать место и роль семьи в его жизни. Всё это имеет особый смысл, прежде всего, значимый для самого ребёнка. При решении этой проблемы целесообразно исходить из интересов и потребностей ребёнка в наличии родных и близких людей, в ощущении принадлежности к определённому роду как части человеческой общности.

Для поддержания связи с родителями, родственниками организуют-

ся Родительские дни, совместные праздники, родителям отправляется по почте информация об успехах ребёнка, о событиях в его жизни, фотографии.

Дети должны знать о своём прошлом, своей семье. Семьи некоторых воспитанников поддерживают и приучают детей к национальным традициям, блюдам национальной кухни, играм.

Родители наших воспитанников должны поверить в свои силы и активно решать насущные проблемы своих детей. Крайне необходимо, чтобы взрослые имели веру в жизнь, внутреннее спокойствие и не заражали тревогой своих детей. Для этого детям предоставляется возможность выезда в отпуск вместе с родителями, отдыха в оздоровительных лагерях.

Свои отношения с ребенком необходимо строить на успешности, что определяется родительской верой в его силы и возможности; четко знать, что ребенок не может вырасти без атмосферы похвалы; развивать самостоятельность своего ребенка и поэтому для его же блага (по возможности) сокращать постепенно свою помощь ему до минимума.

Коррекционная работа с родителями заключается в том, чтобы научить их поддерживать ребенка, а для этого изменить привычный стиль общения и взаимодействия с ним. Вместо того чтобы обращать внимание, прежде всего, на ошибки и плохое поведение ребенка, мы предлагаем родителям сосредоточиться на позитивной стороне поступков и поощрении того, что умеет делать ребенок.

Особую сложность представляет контингент родителей, имеющий детей с глубокой умственной отсталостью. Таким детям сложно вступать в коммуникацию, или они делают это особым способом. Коммуникация – это вербальный и невербальный процесс передачи чувств, установок, фактов, утверждений, мнений и идей между людьми. Для создания полноценных, доверительных отношений с ребенком взрослый должен научиться эффективно общаться с ним. Общение с ребенком может быть на уровне прикосновений (потреть по плечу, дотронуться до руки, мягко поднять подбородок ребенка, приблизить свое лицо к его лицу, обнять его); совместных действий, физического соучастия (сидеть, стоять рядом с ребенком, мягко вести его, играть с ним, слушать его, есть вместе с ним); выражения лица (улыбка, подмигивание, кивок, смех).

Воспитание детей – непростая задача. В процессе беседы с родителями мы приходим к выводу, что нужно быть участвующими родителями. Это значит, что ребенку нужно, чтобы его любили и относились к нему как к здоровому, воспринимая таким, каков он есть, независимо от его проблем.

Больной ребенок испытывает такие же потребности в дружбе и понимании, как и здоровый. Ему необходима любовь, а не избалованность; внимание, а не сострадание и, прежде всего, возможности для развития, чтобы стать членом общества и со временем суметь достичь в нем определенного положения.

Таким образом, семьи, воспитывающие умственно отсталого ребёнка, требуют социально-педагогической поддержки. Дети-инвалиды не аб-

страктные единицы, а реальные дети, имеющие лицо и характер, живущие в тяжелых условиях, порой катастрофической инвалидности. Обрести психологическое благополучие и является задачей специалистов, занимающихся поддержкой детей с проблемами в развитии.

#### Литература.

1. Мاستюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.М. Мاستюкова, А.Г. Московкина. Под ред. В.И. Селивестрова. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2003. – 408 с. – С. 67-69.
2. Матейчик З. Родители и дети / З. Матейчик. – М., 1992. – С. 12.
3. Мещерякова С.Ю. Психологическая готовность к материнству // Вопросы психологии. – 2000. – № 5.
4. Россия сиротская: каждый сотый ребенок не имеет родителей // <http://www.uralcoc.ru/library-articles-09.html>
5. Справка о состоянии преступности несовершеннолетних в Российской Федерации (2000 г.) // Официальные документы в образовании. – 2001, № 29.
6. Шипицина Л.М. Психология детей – сирот: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2005. – 628 с.
7. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. – СПб., 1999.

УДК 364

**Сопровождение выпускников детских домов на базе СПб ГБУ  
«Центр социальной помощи семье и детям Калининского района»  
(по итогам 2014 года)**

*Дунаева Ольга Ивановна, Яковлева Елена Викторовна*

**Аннотация:** в статье представлен алгоритм и направления сопровождения выпускников детских домов на базе СПб ГБУ «Центр социальной помощи семье и детям Калининского района».

**Ключевые слова:** социальная адаптация, трудности выпускника, направления сопровождения.

**Orphanage graduates support at St. Petersburg State Budgetary Institution  
"Center for Social Assistance to Families and Children  
of Kalininsky District" (at the end of 2014)**

*Dunaeva O., Yakovleva E.*

**Annotation.** The article presents an algorithm and directions of orphanage graduates support at Center for Social Assistance to Families and Children of Kalininsky District.

**Keywords:** social adaptation, graduate's difficulties, directions of support.

*Путешествие в тысячу миль начинается с одного шага.  
Лао Цзы*

Социальная адаптация – процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды.

Выход из сиротского учреждения является для юного человека началом самостоятельной жизни, в которой на первый план выходят проблемы социальной адаптации.

По данным российских исследований характерные трудности, которые испытывает выпускник интернатного учреждения, можно разделить на два блока:

- социальные проблемы: жизненная неустроенность, неразвитость социальной сети, в которую включен выпускник, не оформившиеся социальные навыки, отсутствие позитивных социальных связей и т. д.;
- психологические проблемы: отсутствие доверия к миру людей, значительные трудности в управлении и планировании своей жизни, низкая готовность самостоятельно решать жизненные задачи и т. п.

Во всех случаях, даже при относительно благоприятном прогнозе, выпускник нуждается в долговременном социальном сопровождении.

Фактически обобщая названные формулировки, в работе с выпускником детского дома специалист по социальной работе Центра зачастую видит перед собой: «взрослого ребенка», оказавшегося в «большом чужом городе», со стереотипным мышлением, что все проблемы за него кто-то решит, имеющего достаточно крупную сумму денег, при искаженном понимании разумности траты финансовых средств.

Так что же делается нашими специалистами по социальной адаптации «во взрослой жизни» выпускников сиротских учреждений?

Оказание помощи выпускникам образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в СПб ГБУ «Центр социальной помощи семье и детям Калининского района» осуществляется специалистами Отделения психолого-педагогической помощи и сопровождения приемных и опекаемых детей, включающем службу сопровождения выпускников детских домов.

Указанное направление деятельности осуществляется в Центре с конца 2011 года в соответствии с Положением об Отделении и Уставом учреждения.



В настоящее время служба сопровождения включает: специалиста по социальной работе, психолога, заведующего отделением.

Деятельность службы основывается на ряде законодательных актов и нормативно-правовых документов, а именно: федеральный закон от 28.12.2013 № 442-ФЗ, регламентирующий деятельность социальной сферы, Социальный кодекс Санкт-Петербурга, Постановление Правительства Санкт-Петербурга от 20.04.2011 № 503 «О программе социальной адаптации и сопровождения выпускников детских домов в Санкт-Петербурге на 2011-2015 годы», федеральный закон от 21.12.1996 № 159-ФЗ «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».

Служба сопровождения работает в трех направлениях:

- информационно-аналитическое направление:

создание базы данных о выпускниках (в том числе потенциальных) детских домов и сиротских учреждений, зарегистрированных на территории Калининского района, с указанием источника информации, даты выпуска, места регистрации и жительства, статусе жилой площади и др. параметрах;

анализ профессионально-личностного положения клиента;

ведение личного социального дела;

отслеживание и оценка результатов сопровождения.

- социально-реабилитационное направление:

изучение и представление личных, жилищных имущественных прав и интересов выпускников;

консультирование и оказание содействия в вопросах профессиональной ориентации, получения профессионального образования и трудоустройства;

социальный патронаж;

организация работы по повышению психологической устойчивости;

оказание помощи в решении социально-бытовых вопросов;

организация непосредственно реабилитационных мероприятий, для выпускников, находящихся в трудной жизненной ситуации.

- организационно-методическое:

взаимодействие с заинтересованными структурами;

участие в семинарах и обучающих тренингах.

Для получения информации о выпускниках-жителях Калининского района и информирования образовательных учреждений о деятельности Центра были направлены запросы в 42 государственных образовательных учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (27 детских домов, 9 школ-интернатов, 6 профессиональных лицеев).

В течение 2011-2013 года специалистами Центра отработано более ста анкет выпускников детских домов, поступивших из Комитета по социальной политике Санкт-Петербурга.

Всего с 2011 года специалистами Центра было обслужено и оказана социальная помощь 150 выпускникам детских домов.

Как известно, в Калининском районе осуществляют работу с ребятами, относящимися к указанной категории, три учреждения, которые согласно предоставленным в Центр данным в настоящее время воспитывают и обучают:

Лицей сервиса и индустриальных технологий (ПУ №70) со структурным отделением детский дом – 241 воспитанника, находящегося на полном государственном обеспечении, из них жители Калининского района – 3 чел.

Садово-архитектурный колледж с отделением детский дом – 76 воспитанников, из них жители Калининского района – 7 чел.

Центр для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей №3 Калининского района – 56 воспитанников, в том числе выпускников (проживающие после 18 лет) – 6 чел., из них жители Калининского района – 14 чел.

Таким образом, приведенные данные свидетельствуют о том, что ожидаемое число выпускников детских домов только из учреждений Калининского района может составить около 25 человек. Всего же в настоящее время в базе Центра имеются сведения о 74 потенциальных выпускниках детских домов, жителях Калининского района, с датами выпуска от 2014 до 2022 года.

Показатель снижения числа детей-сирот, воспитывающихся в детских домах, нашел свое отражение и в цифровых данных обслуженных лиц данной категории социальной службой.

В 2012 году был обслужен 81 выпускник детского дома, в 2013 году – 66 выпускников, за 9 месяцев 2014 – 37. Вместе с тем востребованность в получении тех или иных услуг каждым обратившимся увеличилась. Если в течение 2012 и 2013 годов выпускниками детских домов было получено чуть более 3 тысяч социальных услуг (3 151 и 3 131 соответственно), то только за 9 месяцев 2014 года оказано и получено потребителями 3 624 услуги.

На начало 2014 года на обслуживании в отделении Центра состояли и получали социальные услуги 27 выпускников детских домов. В течение 9-ти месяцев текущего года 10 новых клиентов указанной категории, зачислены на обслуживание.

На сегодняшний день социальный портрет состоящих на обслуживании выпускников детских домов таков:

- всего обслуживается 18 человек, из них: мужчины – 9, женщины – 9;
- возраст: до 20 лет – 4 человека, 21 год – 6 человек, 22 года и более – 8 человек;

- образование: среднее специальное – 10 человек, незаконченное высшее – 1 человек;
- продолжают обучение – 7 человек;
- работают – 5 человек, из них по полученной профессии – 0, служат в вооруженных силах Российской Федерации – 1 человек;
- состоят в браке – 0, имеют своих детей – 2 человека.

Основной запрос при приеме на обслуживание (в процентном соотношении): социально-психологические проблемы – 10%; социально-экономические услуги – 10%; социально-правовые услуги – 10%; запрос на все услуги – 4%; решение жилищного вопроса – 8%; запрос не сформирован – 58%.

Основной технологией, применяемой в Центре при сопровождении выпускников, является кураторство (своеобразное социальное попечительство/наставничество).

Алгоритм сопровождения выпускников Центр строит поэтапно:

Этап 1 – Подготовительный.

Задачей подготовительного этапа является сбор и систематизация информации о социальных проблемах выпускников и определение возможных методов решения данных проблем.

Проведение мониторинга нуждаемости в различных видах социальной помощи среди выпускников (воспитанников) сиротских образовательных учреждений начинается уже на стадии первичного взаимодействия специалиста Центра с образовательными учреждениями и детскими домами (Центром ежегодно направляются запросы во все сиротские учреждения, структурные подразделения (детский дом) профессиональных училищ, школы-интернаты сиротского типа). В начале 2014 года Центром была запрошена информация из всех (42) сиротских образовательных учреждений Санкт-Петербурга. Из поступивших ответов получена информация о 9 лицах, относящихся к категории выпускников детских домов или будущих выпускников, зарегистрированных на территории Калининского района.

Таким образом, начало работы – это:

сбор информации о выпускнике: учёба, работа, место жительства и регистрации;

внесение информации в базу данных и её корректировка при изменении ситуации;

знакомство и заполнение первичной документации (информированного согласия и заявления на получение социальных услуг).

Понимая уровень способности нашего клиента к формулировке своих потребностей, задача специалиста на первом этапе и состоит в «расшифровке» того или иного вида услуги, который требуется для решения имеющейся у клиента проблемы.

С выпускником совместно разрабатывается индивидуальный план социальной реабилитации (ИПСР), в котором отражаются основные этапы оказания социальной помощи (в том числе задачи, состоящие непосредственно перед клиентом); выстраивается примерный перечень организаций и учреждений, подлежащих привлечению к межведомственному взаимодействию.

Специалист получает первичные сведения об общем уровне жизни человека, его способности соблюдать установленные санитарные и бытовые правила, оценивает правильность использования выделенных выпускнику средств на приобретение мебели, уровень социализации и правосознания клиента, в том числе в вопросах оплаты жилищно-коммунальных услуг, целевого использования клиентом выделенного ему специализированного жилого фонда.

Этап 2 – Основной.

Задачей основного этапа является защита и обеспечение соблюдения прав и интересов выпускников, реализация ИПСР во взаимодействии с заинтересованными органами и учреждениями.

Проведение обследования жилищно-бытовых условий дает возможность получения объективной информации о жизнеустройстве выпускника, результаты которого фиксируются в акте.

Специалистами Центра оказывается помощь выпускникам при решении актуальных для клиента вопросов. А как указывалось выше, одним из наиболее востребованных является запрос на оказание помощи в решении жилищного вопроса.

Нашими сотрудниками за 9 месяцев 2014 года принято участие в 12 заседаниях районной Комиссии по вопросам предоставления жилых помещений, где специалисты Центра имели возможность предоставить информацию по ситуации каждого конкретного клиента.

Учитывая, что проблемы выпускников крайне обширны, Центр в своей деятельности активно взаимодействует с территориальными жилищными органами, органами опеки и попечительства, органами полиции, общественными фондами и организациями. За период 2014 года специалистами Отделения направлено свыше 130 информационных писем и сообщений. Для привлечения внешних структур специалистами отделения организуются встречи с руководителями, телефонные переговоры, проводятся совместные консилиумы с обозначением основных проблем и определением путей их решения.

Основной задачей службы сопровождения является информирование выпускников об их правах и социальных гарантиях.

Среди них:

- получение жилья;
- бесплатное обучение и государственное обеспечение во время обучения;

- социальные выплаты, пенсии, пособия;
- меры социальной поддержки по оплате жилого помещения и коммунальных услуг и т.д.

Приведем пример жизненной ситуации только одного клиента:

Молодой человек 19 лет имеет статус лица оставшегося без попечения родителей, прибыл после контрактной службы из армии. Квартира по месту регистрации, где он имеет 1/3 доли, занята знакомой отца (имеет 2/3 доли в собственности), мать умерла, отец в местах лишения свободы; проживание в квартире не возможно, т.к. лица, там проживающие, препятствуют его вселению; родственников и дохода не имеет. От друзей (выпускников детских домов) получил информацию о существовании Центра.

Специалисты Центра: определили его на временное проживание в социальной квартире благотворительной организации «Пристань»; оказали содействие (информационное, юридическое, сопроводили) в сборе документов на включение в список нуждающихся в специализированном жилищном фонде района (в список включен); направили в Агентство занятости населения (зарегистрирован в целях поиска подходящей работы); оказали содействие в составлении заявления в воинскую часть на предоставление сведений о доходах; привлекли к групповой работе Отделения; совместно с клиентом подали документы в МФЦ на получение единовременного денежного пособия и единовременной компенсации, переоформили паспорт в связи с достижением возраста 20 лет; оказали содействие в получении дополнительного профессионального образования по программе ОО «Врачи – детям» (специальность автомеханик) и это только за первые два месяца работы с клиентом.

С начала 2014 года 9 выпускников включены в список детей-сирот, которые подлежат обеспечению жилыми помещениями для детей-сирот специализированного жилищного фонда Санкт-Петербурга.

6 выпускников при сопровождении специалиста подали заявление и комплект документов на включение в список детей-сирот, которые подлежат обеспечению жилыми помещениями для данной категории специализированного жилищного фонда Санкт-Петербурга; 7 выпускников сняты с обслуживания Отделения в связи с достижением 23-летнего возраста (но из них 3 переведены в другие отделения Центра по личному заявлению клиентов как семьи, имеющие детей).

В результате проведенных мероприятий уже в текущем году (в течение 9 месяцев) 5 выпускников поставлены на учет в Агентство занятости населения Калининского района для подбора подходящих вакансий (что стало возможно благодаря сотрудничеству Центра с Агентством и проведению приема граждан в передвижном пункте), в течение 2012 и 2013 года были трудоустроены 6 клиентов.

Учитывая специфику личности выпускника детского дома, особой проблемой является установление с ним психологического контакта, полу-

чение согласия на психологическое исследование и тестирование.

При наличии согласия клиента психологом проводится комплексное изучение уровня социальных навыков, диагностика профессиональной направленности, коррекция сферы профессионального самоопределения.

Специалистами Отделения организуются тренинги, направленные на развитие навыков эффективного общения и взаимодействия, повышение самооценки, уверенности в себе, развитие самостоятельности.

Темами встреч и тренингов становятся: «Знакомство», «Мой дом – моя крепость», «Планирование семьи», «Бюджет» и другие.

В ежемесячном режиме в Центре функционирует «Группа поддержки» выпускников детских домов, которая позволяет создать среду позитивного общения.

Этап 3 – Мониторинговое сопровождение.

Мониторинговое сопровождение становится возможным уже при наличии нормальных условий жизни, трудоустройстве выпускника на постоянную работу со стабильным заработком, а также личностной зрелости выпускника, наличии развитой социально-поддерживающей сети (родственники, друзья, значимые люди).

Основной задачей остается установление контакта с выпускником на стадии его выпуска из детского дома или профессионального образовательного учреждения (имеющего структурное подразделение детский дом), что напрямую зависит не только от инициативы специалистов Центра, но от руководства сиротских учреждений.

Эффективно оказать услуги молодому человеку на начальном этапе его жизненного пути возможно только при сформированной у него мотивации на сотрудничество со специалистами Центра, при наличии пакета документов, устанавливающих его социальный и правовой статус, статус жилья, сведений о его социальном окружении.

Сегодня и специалисты, и общество в целом начинают осознавать актуальность проблемы подготовки выпускников интернатных учреждений к самостоятельной жизни.

УДК 364.044.68

### **Социальная адаптация выпускников детских домов средствами волонтерской деятельности**

*Курагина Галина Салихьяновна*

**Аннотация:** в статье рассматривается вопрос социальной адаптации выпускников детских домов, рассмотрены особенности становления личности воспитанников в условиях сиротских учреждений, представлены

предложения по социальной адаптации выпускников детских домов средствами волонтерской деятельности.

**Ключевые слова:** социальная адаптация выпускников детских домов, факторы социализации детей-сирот, средства волонтерской деятельности.

## **Social adaptation of orphanage graduates through volunteering**

*Kuragina Galina*

**Annotation.** The article discusses the issue of social adaptation of orphanage graduates, describes the features of personality formation of pupils in orphanages. It also presents proposals for social adaptation of orphanage graduates through volunteering.

**Keywords:** social adaptation of orphanage graduates, factors of orphans' socialization, volunteering/

Ежегодно в нашей стране детские дома покидают 10–16 тысяч подростков, достигших 18 лет. Дети-сироты и дети, оставшиеся без родительской опеки, сталкиваются с широким кругом проблем, с которыми не могут справиться самостоятельно: защищать свои права, в частности, жилищные и трудовые; справляться с психологическими трудностями; решать множество бытовых вопросов. Многие исследователи, занимающиеся проблемами детей-сирот, отмечают формирование личности с неразвитой способностью соотнести свое настоящее, прошлое и будущее с целями, ценностными ориентациями, своими способностями и возможностями.

Отмечают следующие негативные факторы социализации детей-сирот:

1. Особенности организации общения взрослых с детьми, которые выражаются в сниженной интимности и доверительности, эмоциональной упрощённости общения взрослых с детьми.

2. Дефицит возможности установления прочных и длительных взаимоотношений с определённым взрослым.

3. Наличие сменяющих друг друга взрослых с несовпадающими программами поведения, групповой, а не индивидуальной направленностью воспитательных воздействий.

4. Жёсткая регламентация поведения ребёнка, гиперопека в деятельности, т. е. пошаговое планирование и санкционирование поведения детей взрослыми.

5. Неспособность программы воспитания и обучения компенсировать дефекты развития, вызванные отсутствием семьи.

6. Бедность конкретно-чувственного опыта детей, обусловленная скудостью окружающей среды, малого числа и однообразия предметов, с

которыми дети оперируют.

7. Постоянное нахождение детей в условиях коллектива, отсутствие психологических ниш, предполагающих возможность уединения и дружеского общения [3].

Следствием влияния перечисленных факторов является низкая адаптация выпускников сиротских учреждений в социум, дисгармонизация отношений личности с социальной средой. У них формируются такие качества, как иждивенчество, повышенная внушаемость, склонность к асоциальному поведению, неадекватность уровня притязаний, рентные установки, повышенный уровень виктимности, рецептивные ориентации в поведении [1].

В Санкт-Петербурге многое делается для разрешения проблемы – социализации воспитанников и выпускников детских домов. Так, в Социальном Кодексе Санкт-Петербурга (принят Законодательным собранием в 2011 году) утверждены дополнительные меры социальной поддержки детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, и лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, во всех сферах жизнедеятельности. Разработана программа социальной адаптации и сопровождения выпускников детских домов в Санкт-Петербурге на 2011–2015 годы, предусматривающая ряд мероприятий, направленных на повышение уровня адаптации в социум выпускников детских домов.

Вместе с тем, несмотря на развитие системы постинтернатной адаптации выпускников учреждений для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, имеющейся на сегодняшний день инструментарий решения данной проблемы не достаточно эффективен. Необходим поиск новых социально-педагогических средств, которые создали бы те условия, в которых ребёнок смог бы адекватно социально развиваться. Для адекватного вхождения воспитанника учреждения интернатного типа в систему социальных отношений должна проводиться постинтернатная социальная и социально-педагогическая работа, обеспечивающая овладение ребёнком комплексом социальных ролей.

В процессе научно-исследовательской работы мы обратились к данной проблеме. На первом этапе исследования проблемы нашей выпускницей, руководителем социальной гостиницы «Мечта», В.В. Магомедовой в 2012 году была разработана «Технология постинтернатной адаптации выпускников детского дома», которая включает ряд мероприятий, направленных на социально-правовое, психолого-педагогическое, социально-педагогическое, социально-бытовое сопровождение выпускников детских домов и коррекционную работу с ними. «Технология» была детально разработана, апробирована и показала высокую эффективность по ряду параметров.

Вместе с тем ряд проблем воспитанников требовал поиска новых подходов к их решению. Это такие сложно решаемые проблемы, как формирование представлений о брачно-семейных отношениях, установление



адекватных отношений личности с социальной средой, повышение уровня социально-бытовой адаптации, развитии коммуникативных навыков.

На втором этапе нашего исследования, в 2013 году нами были разработаны предложения по сопровождению процесса социальной адаптации выпускников сиротских учреждений средствами волонтерской деятельности.

При разработке данных предложений мы опирались на три сферы, в которых происходит процесс становления личности: деятельность, общение, самопознание.

Рассмотрим особенности становления личности воспитанников сиротских учреждений с этой точки зрения.

1. Деятельность. В деятельности происходит освоение новых социальных ролей и осмысление их значимости.

Включение детей-сирот в социальную деятельность является процессом, в ходе которого происходит следующее:

- выработка критериев, обуславливающих выбор вида деятельности;
- формирование своего отношения к деятельности и участие в ней;
- приобретение опыта деятельности.

2. Общение. Важнейшей сферой, обеспечивающей социализацию ребёнка, является также общение. Для воспитанника учреждения интернатного типа круг общения и его содержание значительно уже, беднее, чем у воспитанника обычной семьи. В результате опыт общения носит специфический характер и направлен на решение типичных проблем воспитательного учреждения.

3. Третья сфера социализации – самопознание личности, которое предполагает становление в человеке образа его «Я», возникающего не сразу. Этот образ складывается на протяжении всей жизни человека под воздействием многочисленных социальных влияний [2].

Наиболее распространённая схема самопознания своего «Я» включает три компонента:

- познавательный (знание себя);
- эмоциональный (оценка себя);
- поведенческий (отношение к себе).

Процесс социализации предполагает единство изменений всех трёх обозначенных сфер [4]. Самым сложным для ребёнка, оставшегося без семьи, является оценка самого себя.

Разработанные нами предложения по сопровождению процесса социальной адаптации выпускников сиротских учреждений средствами волонтерской деятельности учитывают эти сферы социализации личности и нацелены на помощь:

- в формировании представлений о брачно-семейных отношениях;
- профориентации;
- в освоении социокультурного пространства города;

- социально-бытовой адаптации;
- в развитии коммуникативных навыков.

Успешность передачи актуального социального опыта обеспечивается взаимодействием волонтеров и воспитанников в неформальной ситуации в формате «равный – равному», что позволяет создать социально-значимую среду общения, атмосферу дружелюбности и доверия. Совместная деятельность, сотворчество волонтеров и воспитанников обеспечивают эффект социального заражения воспитанников позитивным опытом проживания жизни, расширяют их кругозор и обогащают приемами освоения социальной действительности.

Рассмотрим данные предложения более детально.

*1. Подготовка к семейной жизни на базе формирования правильных представлений о семье.*

Мероприятия с участием волонтеров:

- совместный просмотр с воспитанниками фильмов, связанных с семейной тематикой, и обсуждение поставленных проблем с последующим проигрыванием различных вариантов развития сюжета;
- приглашение выпускников в семьи волонтеров на выходные дни с целью формирования у подростков правильных представлений о семье. Такая форма помогает ребенку выйти за рамки, созданные системой воспитательного учреждения, прочувствовать, как функционирует семья: понять функции членов семьи, получить навыки ведения хозяйства и общения со взрослыми и другими членами семьи в семейном кругу.

*2. Профорентация.*

Мероприятия с участием волонтеров:

- организация посещений волонтерами своих учебных заведений в Дни открытых дверей для мотивации воспитанников на дальнейшее обучение;
- обсуждение мира профессий, рассказ волонтеров о своем трудовом опыте;
- содействие в получении услуг профорientации в различных учреждениях;
- помощь в самостоятельной подготовке резюме, обучение навыкам правильной самопрезентации, навыкам самостоятельного поиска работы.

*3. Освоение социокультурного пространства города.*

Мероприятия с участием волонтеров:

- совместное посещение экскурсий, музеев, театров;
- посещение молодежных фестивалей и концертов;
- совместное посещение и занятия в досуговых учреждениях.

*4. Содействие в социобытовой адаптации.*

Мероприятия с участием волонтеров:

- организация мастер-классов по актуальным проблемам (нанесение макияжа, выбор стиля одежды и прически, уроки этикета, кулинарные уроки);
- совместное выполнение бытовых действий (посещение учреждений, поликлиник, оплата счетов и т. д.);
- сопровождение волонтерами выпускников в различные учреждения (например, пенсионный фонд, центр занятости, поликлиника и др. для совместного сбора справок, оплаты счетов и т. д.), чтобы выпускник в дальнейшем мог самостоятельно выполнять эти действия и не испытывал затруднений при посещении этих учреждений.

#### *5. Развитие коммуникативных навыков.*

Мероприятия с участием волонтеров:

- организация досуговых мероприятий;
- проведение совместных спортивных мероприятий для формирования у выпускника стремления к здоровому образу жизни, повышения уровня физического здоровья, для развития коммуникативных навыков и умения работать в команде и в одиночку;
- организация коммуникативных игр (например, игр «Крокодил» и «Волшебный магазин», упражнение «Сложные ситуации»).

Данные предложения разработаны с учетом специфических проблем социальной адаптации выпускников сиротских учреждений, причин их возникновения и условий, которые могут способствовать их решению.

#### Литература.

1. Дутова О.В. Социальная адаптация детей сирот, оставшихся без попечения родителей, средствами социально-культурной деятельности: методическое пособие / О.В. Дутова. – СПб.: Фонд содействия развитию науки, образования, культуры и реализации социальных программ «Северная столица», 2014. – 180 с.
2. Михайлов В.В. Организационно-педагогические условия индивидуального развития личности воспитанников детского дома-школы: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Михайлов Виталий Витальевич; [Место защиты: СПб акад. постдиплом. пед. образования]. – Санкт-Петербург, 2009. – 212 с.: ил. РГБ ОД, 61 09-13/1562.
3. Организационно-педагогическая модель успешной социализации воспитанников учреждений интернатного типа: теоретические аспекты и педагогические технологии. Учебно-методическое пособие. – Хабаровск: ХК ИППК ПК, 2005. – 77 с.
4. Современный психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРО-ЗНАК, 2007. – 490 с.

**Опыт социальной работы с выпускниками учреждений для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей на базе СПб ГБУ «Центр социальной помощи семье и детям Московского района»**

*Молчанов Алексей Андреевич*

**Аннотация:** в статье представлен опыт социальной работы с выпускниками учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей на базе «Центра социальной помощи семье и детям Московского района Санкт-Петербурга».

**Ключевые слова:** сопровождение, задачи сопровождения, трудности выпускников, их особенности, этапы сопровождения.

**The experience of social work with graduates of institutions for orphans and children left without parental care on the basis of St. Petersburg State Budgetary Institution "Center for Social Assistance to Families and Children of Moskovsky District"**

*Molchanov Alexey*

**Annotation.** The article presents the experience of social work with graduates of institutions for orphans and children left without parental care at Centre for Social Assistance to Families and Children of Moskovsky District of St. Petersburg.

**Keywords:** support, tasks of support, graduates' difficulties, features of graduates, stages of support.

Социальная работа с выпускниками образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в возрасте от 18 до 23 лет, проживающими в Московском районе, проводится специалистами Санкт-Петербургского государственного учреждения «Центр социальной помощи семье и детям Московского района» с 2012 года.

Сопровождение выпускников представляет собой актуальный и многогранный комплекс. Его смысл заключается не только в том, чтобы предоставить жилье данной категории и помочь в обустройстве, но и подготовить к ведению самостоятельной жизни.

В связи с этим возникает необходимость в создании системы адаптации выпускников, в которой основными задачами сопровождения являются: социально-бытовая адаптация выпускников; защита и обеспечение реализации права на жилье; оказание содействия в получении образования,

трудоустройстве, организации культурной ориентации; обеспечение физического, психического, нравственного и духовного развития.

Исходная ситуация после окончания воспитанником учреждения интернатного типа может быть описана как переход от знакомой, более или менее безопасной атмосферы ежедневного распорядка к иному распорядку, и личному, и жизненному, который до сих пор был мало ему известен. Вступая в самостоятельную жизнь, выпускник сталкивается с проблемой жилья, поиска работы, организации быта, питания, обеспечения себя прожиточным минимумом, взаимодействия с широким социумом, организацией свободного времени, получения медицинской помощи, создания и сохранения собственной семьи и многим другим.

Согласно данным, полученным в процессе работы с описываемой категорией, трудности, которые испытывают выпускники, можно разделить на два блока.

Первый блок представляет собой комплекс социальных затруднений: жилищно-бытовая неустроенность; неразвитость социальной сети, в которую включены выпускники; отсутствие мотивации к социальной реализации; отсутствие сформировавшихся социальных навыков и позитивных социальных связей и т. д. Перед выпускником детского дома остро встает проблема включения в социум, он поставлен перед фактом радикальных перемен, освоения новой социальной среды, к которой вынужден приспособляться. Вследствие этих изменений носители данного статуса испытывают трудности в профессиональном самоопределении, в браке, в установлении профессиональных и дружеских отношений, определенная их часть пополняет ряды правонарушителей.

Второй блок включает комплекс психологических затруднений: отсутствие доверия к миру людей, искаженное формирование образа собственного «Я» и значимых взаимоотношений, трудности в управлении и планировании своей жизни, низкую готовность самостоятельно решать жизненные задачи и т.п. Проблемы психологического характера чаще определяются недостатком родительской ласки и любви, ранней депривацией неформального общения со взрослыми.

В своей работе специалисты Центра столкнулись со следующими особенностями социально-психологического статуса выпускников, находящихся на сопровождении:

- позиция иждивенчества, непонимание материальной стороны жизни;
- использование своих льгот во вред социальному развитию, умение «быть сиротой», то есть надеяться на покровительство, обладание «выученной беспомощностью», отсутствие опоры на собственные внутренние ресурсы;
- неразвитый социальный интеллект;

- завышенная или слишком заниженная самооценка, неадекватность уровня притязаний;
- инфантилизм, замедленное самоопределение, незнание и неприятие себя как личности, неспособность к сознательному выбору своей судьбы, сниженный уровень собственной активности;
- перегруженность отрицательным опытом, негативные ценности и образцы поведения без достаточного противовеса положительных ценностей и образцов успеха, готовность принимать асоциальные формы поведения;
- повышенная внушаемость и повышенный уровень виктимности (т. е. высокая вероятность стать жертвой насилия, шантажа, обмана, жестокости);
- рецептивные ориентации в поведении (т. е. стремление найти себе ответчика, на которого можно было бы переложить принятие решения);
- низкий уровень социальной компетентности, которая во многом определяет уровень развития социальных навыков и умение их использовать адекватно в той или иной жизненной ситуации.

Исходя из обозначенных особенностей описываемой категории, алгоритм социального сопровождения выпускников детских домов включает следующие этапы:

1. Подготовительный этап, задачей которого является сбор и систематизация информации о проблемах клиента в постинтернатной жизни, определение методов решения данных проблем.

Подготовительный этап состоит из трех шагов:

- сбор информации о выпускнике: учёба, работа, место жительства;
- взаимодействие с организациями, располагающими необходимыми и актуальными сведениями о выпускнике;
- систематизация полученной информации;
- определение трудной жизненной ситуации.

2. Деятельный этап, основной задачей которого является оказание социальной поддержки выпускникам образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, представляет собой реализацию индивидуального плана социального сопровождения с привлечением в случае необходимости органов государственной и муниципальной власти, общественных организаций.

Данный этап предполагает процесс непосредственной работы с данной категорией лиц и состоит в предоставлении набора социальных услуг, основной смысл которых заключается в подготовке почвы для самостоятельного поиска клиентом решения проблем, что отражается в формировании у него осознания значимости той или иной трудной жизненной ситуации и поиска её преодоления.

На деятельном этапе работы наиболее часто проводимыми мероприятиями являлись:

- посещение клиента на дому для анализа социальной ситуации;
- прием клиентов в Центре, консультирование;
- осуществление сопровождения в учреждения;
- содействие в получении юридических консультаций по различным видам законодательства;
- содействие в оформлении документов;
- содействие в получении льгот, пособий, материальной и гуманитарной помощи;
- индивидуальная психологическая работа;
- взаимодействие учреждения по вопросам оказания помощи выпускникам;
- информирование об учреждениях и организациях, оказывающих помощь выпускникам.

3. Заключительный этап, где подводятся итоги результативности социального сопровождения данной категории лиц и выделяются следующие необходимые критерии успешной социальной адаптации:

- принятие социально одобряемых норм, ценностей и социальных ролей, адекватных требованиям общества;
- определение своего места в социуме и в будущей жизни в соответствии с индивидуальными способностями и потребностями, включая получение образования и овладение профессией;
- наличие постоянного жилья;
- способность к стабильному самообеспечению и возможность удовлетворять потребности;
- наличие адекватной самооценки, принятия себя.

Таким образом, конечной задачей социального сопровождения является помощь в формировании комплекса качеств, благодаря которым выпускник сможет сделать осознанный выбор и адаптироваться к новой ситуации. К таким качествам можно отнести автономность, информированность и соотнесение информации со своими особенностями, умение принимать решения, умение планировать, положительное эмоциональное отношение к необходимости сделать выбор и принять решение.

За три года работы с указанной категорией количество выпускников из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в возрасте от 18 до 23 лет, и число оказанных им услуг в Центре неизменно повышались:

- в 2012 г. организовано социальное сопровождение трех выпускников, которым было оказано 48 социальных услуг;
- в 2013 г. девяти выпускникам оказаны 252 услуги;

за девять месяцев 2014 г. оказаны 304 услуги 19 выпускникам, шесть из которых имели несовершеннолетних детей.

Общее количество оказанных услуг для данных категорий лиц за отчётный период составило 604 услуги, которые распределены по видам в следующих процентных соотношениях (рис. 1):



*Рисунок 1. Процентное соотношение оказанных за 2012-2014 годы услуг.*

Особенно востребованными оказались следующие направления социального сопровождения выпускников:

- содействие в постановке на очередь в качестве нуждающихся в предоставлении специализированных жилых помещений (консультирование о порядке обращения в Жилищный отдел и по перечню необходимых документов для включения в списки в качестве нуждающихся);
- содействие в постановке на учёт в агентство занятости населения (консультирование о порядке обращения в АЗН Московского района и по перечню необходимых документов, осуществлено сопровождение в АЗН для подачи документов для постановки на учёт);
- содействие в постановке на очередь для предоставления ремонта жилого помещения (консультации о порядке обращения в Администрацию Московского района и по перечню необходимых документов);
- содействие в замене паспорта и оформлении регистрации несовершеннолетнего по месту проживания (консультирование о порядке об-



ращения в паспортный стол и Многофункциональный центр по месту регистрации и перечне необходимых документов);

- содействие в устройстве в образовательное учреждение (консультирование по перечню необходимых документов для зачисления на обучение, сопровождение в образовательное учреждение для подачи документов);
- содействие в постановке на очередь несовершеннолетних в ДООУ (консультирование о порядке обращения в МФЦ и по перечню необходимых документов для постановки на очередь);
- содействие в оформлении материнского капитала, оформления СНИЛС на несовершеннолетнего (консультирование о порядке обращения в Пенсионный фонд Московского района, по перечню необходимых документов);
- содействие в оформлении пособий на детей и оформлении ГСП;
- содействие в получении благотворительной помощи.

Кроме того, выпускникам предоставлены консультации по всем видам социальных услуг, разъяснены законные права и интересы в области социальной поддержки данной категории лиц, проводятся профилактические беседы о вреде употребления алкоголя и табакокурения.

В качестве иллюстрации работы с данной категорией приведем описание случая сопровождения выпускника.

Клиентка Е., являющаяся выпускницей образовательного учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, была направлена в Центр из колледжа, который она закончила.

Е., проживающая с матерью, нуждалась в получении жилья, у нее отсутствовал паспорт, документы об образовании, требовалось найти работу. Также у клиентки были сложности в решении бытовых вопросов, не сформированы навыки самообслуживания, были проблемы с алкоголем и наркотиками. Кроме того, Е. с подросткового возраста всегда чувствовала себя неуверенно в общении с окружающими.

Практическими целями работы с клиенткой в первую очередь были необходимость обеспечения ее жильем и определение средств существования, а также профессиональная ориентация, налаживание социальных отношений.

В ходе взаимодействия с жилищным отделом выяснилось, что Е. уже давно была определена в качестве нуждающейся в улучшении жилищных условий, о чем неоднократно была информирована, однако документы для получения ордера Е. не собирала.

За время работы с клиенткой с целью отслеживания социальной ситуации специалистами Центра осуществлялся контакт по телефону (два раза в неделю), домашний патронаж (один раз в две недели).

Основными мероприятиями в работе в данном случае являлись: консультирование по порядку обращения в Жилищный отдел и перечню

необходимых документов; консультирование о порядке обращения в АЗН Московского района; консультирование о порядке обращения в паспортный стол по месту регистрации, а также сопровождение Е. в данные учреждения.

Параллельно проводилась работа по формированию здорового образа жизни, беседы по санитарно-гигиеническому просвещению и социально-медицинским вопросам, оказывалось содействие в получении благотворительной помощи.

В результате проведенной психологической работы у Е. повысилась самооценка, изменилось настроение, появились планы на будущее. Клиентка стала проявлять активность в достижении поставленных целей, были оформлены необходимые документы для получения ордера на жилье.

Е. определилась в выборе профессии, нашла себе постоянное место работы, потребление алкоголя снизилось. Контакты с матерью стали менее конфликтными, кроме того, Е. смогла наладить личные отношения. Через полгода после начала сопровождения Е. как выпускнице учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, была предоставлена однокомнатная квартира в Красносельском районе, куда она переехала на постоянное проживание.

В ходе работы по реабилитации выпускников Центр старается объединять усилия, организуя совместную работу специалистов всех заинтересованных организаций, обмен опытом посредством круглых столов, межведомственных встреч и иных мероприятий, позволяющих координировать усилия с целью достичь полноценного и эффективного сопровождения.

УДК 364.04

## **Организация работы с выпускниками детских домов через социальные сети**

*Петрова Валерия Владимировна*

**Аннотация:** в данной статье описаны трудности, с которыми сталкиваются дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, в начале самостоятельного проживания вне стен детского дома. Представлен анализ одного из путей решения данных трудностей: организации сопровождения выпускников детских домов с помощью социальных сетей. Представлен вариант создания сообщества выпускников детских домов в социальной сети.

**Ключевые слова:** выпускник детского дома, социальная служба, социальная адаптация, сироты, социальная сеть, Интернет, Интернет-сообщество

## Organization of work with orphanage graduates through social networks

*Petrova Valeria*

**Annotation.** This article describes the difficulties of orphans and children left without parental care at the beginning of independent living outside the orphanage. It also presents an analysis of one of the ways to overcome these difficulties, namely the organization of orphanage graduates' support with the help of social networks. Moreover, the article presents an example of creating a community of orphanage graduates in a social network.

**Keywords:** orphanage graduate, social service, social adaptation, orphans, social network, Internet, the Internet community.

Проблема социальной адаптации выпускников детских домов является в современной России острой и актуальной. По данным федеральных статистических исследований, количество детей, оставшихся без попечения родителей, возрастает с каждым годом. Следовательно, увеличивается и количество выпускников интернатных учреждений. Так, согласно Форме 103-РИК, содержащей сведения о выявлении и устройстве детей, оставшихся без попечения родителей, число детей-сирот, оставшихся без попечения родителей на начало 2011 года, составило 770 469 человек.

Ежегодно в России выявляется примерно 130 тысяч детей, впервые оставшихся без попечения родителей, из них почти половина находится в подростковом возрасте. Таким образом, среди выпускников интернатных учреждений наблюдаются серьезные трудности в процессе адаптации в социуме.

Такие авторы, как В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькина, Г. Н. Соколова, О. В. Терещенко, В. Касьянов, а также исследователи Регионального общественного движения «Петербургские Родители» и Благотворительного Фонда «Корчаковский центр» выделяют у выпускников детских домов проблемы следующего характера:

- социально-бытовые, включающие в себя отсутствие элементарных бытовых навыков, таких как приготовление пищи, невыработанность санитарно-гигиенических привычек, трудности связанные с оплатой коммунальных услуг и др.;
- социально-экономические, включающие трудности трудоустройства, невыработанность навыка управления финансами;
- социально-медицинские, т. е. заторможенное психическое развитие, связанное исключительно с недостатком внимания к развитию личности, психологические трудности, ранняя алкоголизация, наркомания;
- трудности в семейных отношениях, связанные с отсутствием позитивной модели семейных отношений, доминирование женской модели поведения;

- коммуникативные трудности: отсутствие навыков делового общения, сложности, связанные с дружескими и приятельскими отношениями, тенденция к общению исключительно в своей малой группе;
- трудности с усвоением моральных и духовных ценностей;
- отсутствие социально-необходимых качеств;
- модель поведения социального иждивенца, отсутствие ответственности за свою судьбу и ответственности перед обществом.

На основе данной информации можно сделать вывод, что работа с выпускниками детских домов должна строиться планомерно, иметь практико-ориентированный характер и учитывать запрос самих выпускников.

Положительным является тот факт, что внимание государства к указанной проблеме увеличивается, об этом говорит разработка и изменение ряда законов, касающихся выпускников детских домов, таких как федеральный закон «О дополнительных гарантиях и мерах поддержки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» и «Социальный кодекс Санкт-Петербурга».

Так, в социальных районных службах Санкт-Петербурга с 2011 года функционируют отделения, занимающиеся проблемами социальной адаптации и интеграции в общество выпускников детских домов в возрасте от 18 до 23 лет. Цель таких отделений – помочь выпускникам справиться с теми различными трудностями, с которыми они могут столкнуться в самостоятельной взрослой жизни. Выпускник может добровольно обратиться в такие отделения и на безвозмездной основе при заключении социального договора получить необходимую социальную поддержку и помощь.

Для выпускников детских домов законодательно предусмотрен определенный набор социальных услуг, предусматривающий сопровождение и обучение выпускника специалистами социальной службы по различным социальным вопросам.

Так, в Петроградском районе Санкт-Петербурга за 2013 и первое полугодие 2014 года на сопровождении в социальной службе состоял 61 выпускник детского дома. Из них:

- 18% – выпускники в возрасте от 18 до 19 лет;
- 17% – выпускники в возрасте 19-20 лет, в составе которых 3% одинокие матери с ребенком до 1 года;
- 30% – выпускники в возрасте от 20 до 21 года;
- 16% – выпускники в возрасте от 21 до 22 лет;
- 13% – выпускники в возрасте от 22 до 23 лет.

Аудитория выпускников детских домов – это молодежь, особая социально-демографическая группа, переживающая период становления социальной зрелости, которой характерно не только личностное самоопределение, но и стремление к независимости, неопределенность и непостоянство.

Кроме того, выпускники детских домов в большинстве своем характеризуются эмоциональной и личностной нестабильностью, частым нежеланием идти на контакт и, если говорить о бытовых проблемах, частым проживанием у знакомых, друзей, регулярной сменой места жительства. Именно с такими трудностями в работе с сиротами столкнулось отделение социальной адаптации выпускников детских домов в Петроградском районе.

На первом этапе работы выпускник часто шел на контакт, оставлял свой домашний адрес и телефон, однако по истечению малого периода времени связь с ним разрывалась. Телефон был выключен, либо по нему отвечали незнакомые люди, которые ничего не знали о судьбе выпускника, а по месту регистрации выпускник отсутствовал. Единственным выходом из подобной ситуации, по мнению специалистов отделения, стал поиск выпускников детских домов через социальные сети.

«Социальная сеть – это особая платформа в сети Интернет, предназначенная «для построения, отражения и организации социальных взаимоотношений». Доступ в социальную сеть возможен при подключении к Интернету (что в современном мире возможно не только со стационарных компьютеров, но и с большинства мобильных телефонов). Интернет-пользователь, который впервые заходит на сайт социальной сети, должен пройти электронную регистрацию, которая является в большинстве случаев бесплатной. Пользователь указывает свои данные: реальные фамилию и имя, дату рождения, свой город, образование и т. д. Далее есть возможность добавить свои фотографии, рассказать о своих музыкальных предпочтениях, о своем мировоззрении, найти друзей. Чтобы найти человека в социальной сети, нужно указать его фамилию, имя и город, в котором он живет. Далее на экране появится перечень людей, зарегистрированных в сети, с именами и фотографиями. Таким образом, можно узнать своего знакомого, добавить в список контактов и обмениваться с ним личными сообщениями, которые не могут прочитать другие пользователи. Кроме того, в социальной сети существуют сообщества по интересам, т. е. группы пользователей, имеющих общий интерес и объединившихся в так называемый клуб, посвященный этому интересу. Например, существуют клубы любителей животных, увлеченных автомобилистов, почитателей творчества какого-либо автора, поклонников актеров и т. д.

По статистике, около 90% молодежи в России зарегистрировано в социальных сетях и пользуются ими минимум раз в неделю.

Интерес к социальным сетям проявляют и выпускники детского дома. Для них это удобная форма общения, поскольку, во-первых, она является бесплатной, во-вторых, позволяет не прерывать общения со своими друзьями из детского дома и находиться в Интернет-сообществе своего детского дома. Кроме того, социальные сети помогают реализовать потребность в общении.

Сотрудники отделения социальной адаптации Петроградского района, зарегистрировавшись в социальной сети «ВКонтакте», обнаружили, что 80% выпускников детских домов, находящихся на сопровождении отделения, также имеют там регистрацию. Таким образом, появилась возможность обмениваться с ними личными сообщениями и быть в курсе происходящих событий. Теперь сотрудники могли отслеживать, что происходило в жизни выпускника по выложенным им в социальную сеть фотографиям. Кроме того, выпускники на своей личной страничке часто писали фактический адрес проживания и реальные номера телефонов.

В 2013 году, на первом этапе работы с выпускниками детских домов с помощью социальных сетей, стало создание сообщества выпускников детских домов Петроградского района закрытого типа. Сообщества закрытого типа считаются наиболее безопасными и функциональными. Стать его членом может только тот человек, которого пригласил руководитель сообщества (в нашем случае – сотрудник отделения). Таким образом, любая информация, доступная в сообществе, будет скрыта от посторонних, не будет рекламы, которая характерна для социальных сетей. Также руководитель сообщества сможет отслеживать, ознакомились ли с предложенной информацией его участники. С целью обеспечения конфиденциальности участников сообщества оно было названо нейтрально «АВС», поэтому посторонний человек не может понять, о чем в нем идет речь. В сообществе были созданы тематические сообщения для выпускников детских домов: «Где заплатить за квартиру, телефон, электричество?», «Где оформить СНИЛС?», «Где получить паспорт?» и т. д. На такие вопросы даны четкие алгоритмы действий с указанием адресов в Петроградском районе. Также в сообществе открыта рубрика «Ответы на ваши вопросы», где выпускник в любое время может задать свой вопрос или описать жизненную ситуацию. Преимуществом здесь является то, что помочь может не только сотрудник отделения, но и другие выпускники, которые сталкивались с подобными трудностями. При этом в сообществе может возникнуть диалоговое общение, за которым могут наблюдать сотрудники отделения. Также это сообщество мы используем для размещения объявлений о мероприятиях Центра и района, даем различные афиши, высылаем приглашения на концерты. Через сообщество выпускники учатся организовывать свой досуг в выходные дни, так как руководители регулярно высылают им подробную и простую афишу мероприятий района и города. Кроме того, в сообщество регулярно добавляются фотографии со встреч клуба выпускников или совместных экскурсий. Это положительно влияет на выпускников, они могут прокомментировать фотографии, поделиться своими впечатлениями. Информационная составляющая группы постоянно обновляется. По мере поступления новых вопросов от выпускников наполняются информационные блоки. Все они дают предельно про-

стые алгоритмы действий в трудных жизненных ситуациях, чтобы выпускники могли решить свои проблемы в максимально короткий срок.

Вторым этапом работы сопровождения выпускников с помощью социальных сетей стало общение через личные сообщения. Напомним, что личные сообщения полностью закрыты, их видят только два человека: отправитель и получатель. Во-первых, такие сообщения используют сами сотрудники отделения в том случае, когда выпускник меняет номер телефона либо не хочет отвечать на звонок. Мы заметили, что выпускники с опаской отвечают на незнакомые телефонные звонки, но на сообщения в социальной сети отвечают с удовольствием. На этапе знакомства через социальные сети сотрудники отделения используют деловой стиль общения, но уже в процессе общения сами выпускники переключаются на разговорный стиль. Само общение происходит живо, доверительно и очень открыто, возможно потому, что выпускник не смущается незнакомого человека. Он сидит в располагающей обстановке у себя дома, поэтому чувствует себя психологически комфортнее. Сотрудниками отделения отмечено, что тем выпускникам, у которых первое знакомство со специалистом состоялось непосредственно через социальные сети, легче прийти в Центр для заключения договора, поскольку он идет уже к знакомому человеку. Общение через личные сообщения происходит в процессе всего сопровождения выпускника. Часто у выпускника нет возможности позвонить, но написать сообщение ему легче и технически, и психологически.

Стоит отметить, что общение через личные сообщения не ограничиваются восьмичасовым рабочим днем специалиста, поскольку Интернет работает круглосуточно и, соответственно, выпускник может написать в любое время как днем, так и ночью. Здесь специалисту важно изначально грамотно построить общение с выпускником, обозначить временные рамки, объяснить, что специалист может отвечать на сообщение не в любое время. Также стоит отметить, что через социальные сети выпускники не всегда обращаются за помощью. Очень часто им требуется живое общение, они могут задавать дружеские вопросы, спрашивать о личной жизни специалиста. Здесь также необходимо ограничить круг тем, на которые специалист готов общаться с выпускником. Также специалисту следует помнить о том, что общение с выпускником происходит с его личной страницы, где есть его фотографии, информация о себе. Поскольку социальные сети позволяют поставить ограничение информации, специалист самостоятельно должен сделать выбор, что рассказывать о себе выпускнику, а что нет. Отметим только, что выпускник охотнее идет на контакт с тем человек, фотографию которого он видит.

Важным этапом работы с выпускником через социальные сети стало обучения выпускника правильно общаться в социальных сетях. Поскольку выпускники детского дома часто бывают излишне доверчивы, они могут давать любую информацию о себе незнакомым людям. Поэтому со-

трудники отделения ненавязчиво учат выпускников правилам конфиденциальности и безопасного общения в Интернете.

Говоря о работе в социальных сетях с выпускником, стоит отметить риски, с которыми мы столкнулись на практике. В первую очередь выпускник может просто отказаться от такой формы общения (10% выпускников отказались поддерживать общения в социальных сетях, чтобы не раскрывать свою личную информацию и фотографии). Во-вторых, в социальных сетях выпускник может написать о себе ложную информацию (в том числе фамилию и имя), в таком случае специалист по социальной работе не сможет его найти через Интернет. Также существует опасность, что выпускник не пойдет на реальное общение со специалистом, поскольку всю необходимую помощь он легко может получить только через социальные сети. В таком случае он не будет заключать договор на социальное обслуживание, специалист не сможет познакомиться с ним в реальности. Нужно помнить, что только через социальное общение специалист никогда не выстроит картину жизни выпускника и не сможет полностью мотивировать его на получение социального обслуживания.

Подводя итог, хочется отметить, что, несмотря на минусы работы социальных сетей, сопровождение выпускника детского дома при помощи Интернет-сети во многом является плодотворным, помогает установить доверительный контакт, мотивировать выпускника на посещение Центра социальной помощи. Такое общение помогает быстро передавать необходимую информацию выпускникам, оперативно участвовать в разрешении проблем, а также помогает участвовать в жизни выпускника и быстро реагировать на проблемы, вовремя отслеживая его эмоционально-психологическое состояние.

#### Литература.

1. Конвенция о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1989 г.). Ратифицирована Постановлением ВС СССР 13 июня 1990 г. № 1559-1.
2. Конституция РФ – 1993 г. // Государственная символика РФ, – 2004.
3. Федеральный закон о «О дополнительных гарантиях и мерах поддержки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», принят Государственной Думой 4 декабря 1996 года и одобрен Советом Федерации 10 декабря 1996 года.
4. Закон Санкт-Петербурга от 16.11.2005 № 616-87 «О дополнительных мерах социальной поддержки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».
5. Постановление №503 Правительства Санкт-Петербурга «Программа социальной адаптации и сопровождения выпускников сиротских учреждений на период 2011 – 2015 годов».



6. Аксенова В.И. Социализация воспитанников детского дома: проблемы, поиски, решения [Текст] / В.И. Аксенова, Н.П. Бушкова, Н.А. Палиева. – Ставрополь, 2003. – С.116.
7. Байтингер И.Б. Некоторые проблемы социализации воспитанников детских домов [Текст] / И.Б. Байтингер // Дети – Молодежь – Общество. – Челябинск, 1998.– С. 103-104.
8. Дубровина И.В., Рузская А.Г. Психологическое развитие воспитанников детского дома [Текст] / И.В. Дубровина, А.Г. Рузская. – М.: Просвещение, 1999. – С.140.
9. Щипицина Л.М. Психология детей-сирот: Учебное пособие [Текст] /Л.М. Щипицина. – СПб.: Изд-во С-Петербургского университета, 2005. – 137с.

УДК 364.01

### **Структура мотивации в аспекте этических чувств и темпоральные когнитивные ориентиры**

*Покровская Надежда Николаевна, Покровский Борис Николаевич*

**Аннотация:** в статье представлены некоторые особенности мотивационной структуры и когнитивных ориентаций, типичные для категории воспитанников с отмеченным выраженным девиантным поведением, находящихся в школе-интернате. Рассматриваются проблемы этических чувств и представлений и поведенческие особенности данной группы воспитанников с точки зрения темпоральных и этических компетенций.

**Ключевые слова:** мотивация, аттитюды, ценности, когнитивная модель, темпоральная компетенция.

### **Motivation structure in the aspect of ethical feelings and temporal cognitive landmarks**

*Pokrovskaya Nadezhda, Pokrovskiy Boris*

**Annotation.** The article presents some features of the motivational structure and cognitive landmarks typical of pupils with severe behavioural problems who are in a boarding school. It deal with the problems of ethical feelings and ideas, as well as behavioural characteristics of this group of pupils in terms of temporal and ethical competencies.

**Keywords:** motivation, attitudes, values, cognitive model, temporal competence.

Интерпретационная система по мере взросления человека стреми-

тельно расширяется и одновременно структурируется. Усложняется набор репрезентаций и их интенциональных значений – интерпретаций, ориентированных на целевое использование элементов окружающей действительности для удовлетворения своих потребностей. Одновременно происходит усложнение и критериальной системы координат, «решетки» (англ. grid, франц. grille, нем. Gitter) – логически выстроенной, согласованной, взаимосвязанной и непротиворечивой системы критериев разделения явлений и предметов окружающей среды на типы, что позволяет создать упрощенную репрезентативную схему функционирования мира, позволяющую быстро и эффективно принимать в нем решения и действовать.

Структурирование и аналитическое сведение мира к ограниченному набору познаваемых оперантов позволяет формирующейся личности достигать все более сложных целей, в том числе целей, отдаленных во времени. В связи с этим можно утверждать, что время является не только одним из физических измерений проживания человеком материальной реальности (наряду с трехмерным пространством), но также служит специфическим регулятором его деятельности.

В частности, можно отметить, что в ходе работы с воспитанниками детского дома нами была обнаружена общая закономерность в структуре их мотивов. Воспитанники оперировали в основном текущими потребностями, слабо представляя будущие потребности. По сути, будущее как таковое отсутствовало в их сознании. Особо ярко данная особенность проявлялась у детей, склонных к девиантному поведению.

Для данной группы детей характерен сокращенный темпоральный интервал восприятия и планирования активности, что отражается как в нормативном поведении, так и в более узкой ценностной шкале, регулирующей их поступки и суждения. Ценности этой группы воспитанников отличались простотой и сиюминутностью, что отражается и в ситуативном поведении, и в полярности оценочных суждений (между черным и белым для них практически не находится оттенков), и в волатильности, лабильности содержания и «знака» оценок (легкой смены положительной оценки на отрицательную и обратно). Моральные нормы и ограничения легко варьировались в зависимости от обстоятельств, в то же время обнаруживается более слабое владение доступными каналами реализации потребностей, интересов и стремлений, что можно также охарактеризовать как отставание в усвоении, ассимиляции и интериоризации ценностно-нормативной регуляции, в связи с замедлением процесса обучения планированию своих действий и прогнозированию их эффективности.

В целом отмечался сравнительно низкий уровень компетентности по таким базовым жизненным компетенциям, как «жить» (личностная идентификация) и «жить вместе» (этические, или кооперативные, навыки), требующих охвата значительных темпоральных интервалов, от проектиро-

вания индивидуальных и групповых оценок и реакций в краткосрочном горизонте вплоть до формирования траектории всей своей жизни.

Так, для данной категории воспитанников специфична ослабленная идентификация как с точки зрения уникального личностного самоопределения в отношении мира в целом, так и с позиций групповой принадлежности, готовности соблюдать и защищать интересы и субкультуру группы. Молодые люди не осмыслили себя как часть коллектива, дистанцируясь от общих моральных норм в том случае, если они мешали достижению сиюминутных желаний.

Как показал опыт работы, достаточно эффективным способом помощи в социализации данной категории воспитанников является программа работы с их восприятием времени. Предпринятые попытки сформировать вместе с ними их индивидуальные портфолио показали значительную эффективность переоценки темпоральных ориентиров. Когда воспитанники начинали переводить оценочные суждения своих действий на уровень нескольких лет, их видение своего прошлого и одновременно «предвидение» своего будущего не только получали значительно более высокую степень структурированности в их сознании, но и выстраивались в соответствии со структурой мотивации.

Структура мотивации человека отражает его жизненную позицию и подлежит осмыслению не только в психологии, но и педагогической науке. Учитывая многочисленные дефиниции мотивации, можно привести следующее, операциональное для целей данного исследования, определение: «мотивы – это осознанные побуждения поведения и деятельности, возникающие при высшей форме отражения потребностей, т. е. их осознании. Из данного определения вытекает, что мотив – это осознанная потребность. ... Под мотивацией нами понимается совокупность мотивов поведения и деятельности» [1, с. 81]. При этом структура мотивации отражает не только их согласованную упорядоченность и последовательность по значимости, «структура мотивации оценивается по тому, как эти мотивы связаны между собой в рамках одного уровня. Иерархичность определяется на основе доминирования разных групп мотивов» [2]. Характер самой потребности и ресурсы для её удовлетворения определяются взаимосвязанным комплексом мотивов, который и отражается в структуре мотивации. Иерархия и связи в структуре мотивации определяются через систему ценностей человека. По мнению А.И. Кравченко: «Ценности – социально одобряемые и разделяемые большинством людей представления о том, что такое добро, справедливость, патриотизм, романтическая любовь, дружба и т. п. Ценности не подвергаются сомнению, они служат эталоном и идеалом для всех людей» [3, с. 288]. В данном материале используется подход к структуре мотивации человека как части актуальной социальной системы.

Человек является существом социальным. Его социальные качества закладываются еще до его рождения и раскрываются в процессе его разви-

тия. Человек не мыслим вне общества. При этом очевидно, что различные социальные группы отличаются друг от друга, в некоторых случаях диаметрально. Ценности человека и соответственно структура его мотивов будут подвергаться изменению в зависимости от актуального для личности социума. Уровень социума, который личность оценивает как актуальный, определяется уровнем образованности личности, глубиной становления его этических чувств. Этическое чувство рассматривается как переживание человеком сопричастности с культурой актуальной социальной группы. Принадлежность или отклонение от актуальной культуры вызывает чувство удовлетворения или муки совести [4, с. 239].

На начальном этапе личность способна осмыслить только ближайшее окружение в непосредственном пространстве и времени. Сначала это малая группа – семья, потом детское сообщество и родственники. С усложнением общественной жизни количество групп растет, меняется характер их культуры. Человек вырабатывает нормы морали, которые соответствуют каждой группе. Мораль носит непосредственный характер и может претерпевать существенные изменения в зависимости от окружения. Структура мотивов может существенно меняться.

Дифференциация социума в ходе модернизации и затем деиерархизация в период возникновения социальных отношений постмодерного типа привели к высокой степени рационализации моральных требований и ограничений и одновременно заставили пересмотреть границы толерантности и личностной свободы самопроявления и самоактуализации. В связи с этим в постсовременном обществе, в которое погружен сегодня индивид, проживающий в крупной урбанизированной агломерации и пользующийся насыщенным рынком в «обществе потребления» с сервисным государством [4] и смещением жизнедеятельности в виртуальное пространство, происходит и переосмысление темпорального измерения индивидуальной мотивационной системы.

Усложнение социальной жизни приводит к тому, что человек все глубже погружается в различные социальные системы, осваивает все более отдаленные временные перспективы. В идеале он достигает представления о себе как субъекте истории, где действующим субъектом может выступать Род, Нация, Народ. Осмысляя себя как часть этого субъекта, человек овладевает такими временными перспективами, как века, тысячелетия... Этическое чувство отражает категорию нравственности. Человек приобретает устойчивую систему ценностей и структуру мотивов, отражающих прогнозирование развития не только сиюминутной потребности, ощущаемой физически или эмоционально как дискомфорт, когда система выходит из равновесия. Гомеостазис позволяет системе воспроизводить себя, удовлетворяя потребности, но ценностная шкала ориентирует на расширенное воспроизведение самого себя или даже на отказ от него в пользу развития или, в некоторых исключительных случаях, в пользу самопожертвования,

самоотдачи, например в чрезвычайных ситуациях, когда риск для жизни является необходимым условием реализации ценностей более высокого плана, чем сиюминутные желания.

Личность приобретает фундамент, обеспечивающий оценку деятельности в различных условиях. Ощущение протяженной временной перспективы гарантирует уверенную позицию в отношении меняющейся социальной действительности.

Осмысление собственной позиции по отношению к Вечности и общности со всем Живым нивелирует само понятие «перспективы». Перед Вечностью любой временной отрезок равновелик. В этом случае человек осваивает не протяженность перспективы, а её направление. Направление развития представляется нам как «Духовность». Стремление к общности со всем живым или отторжение и одиночество, в конце концов, отразятся во всем психологическом и социальном строе человека.

Направленность структуры мотивов человека взаимообусловлена с его представлением о себе как части актуального социума. В противном случае структура мотивационной сферы носит случайный и хаотичный характер. На примере воспитанников детского дома можно сказать, что одним из направлений становления их личности должна быть целенаправленная работа с их временной перспективой. Способность осмысливать актуальное время является такой же познавательной задачей, как и умение читать, считать, говорить. Способность эффективно осваивать эту задачу нуждается в обучении.

В этой связи для обеспечения эффективности жизнедеятельности в дальнейшей жизни, в процессе воспитания и образования необходимо выделение конкретной специфической сферы личностных и культурных компетенций – готовности и способности воспринимать темпоральное измерение, анализировать и совершать осознанный выбор с учетом требований этико-аксиологической, институционально-нормативной и репрезентативно-интерпретационной системы сообщества, группы. Можно отметить не только необходимость расширять воспринимаемое и оцениваемое воспитанниками время на оси прошлое-будущее, но и углублять осознанность проживания настоящего как содержательного и значимого мгновения или периода, который наполнен смыслом и деятельностью, отражает прошлое и формирует будущее.

С этой точки зрения, формирование темпоральной когнитивной компетентности как способности ориентироваться во времени и одновременно осознавать вневременные аспекты бытия человека, прежде всего, этические и ценностные аспекты, представляет обширное поле для социологического, педагогического, социально-психологического и организационно-управленческого анализа поведенческих практик, инструментальных подходов и технологий трансферта знаний и трансмиссии культуры в рамках системы образования.

Современное и постсовременное общество, когнитивная экономика и виртуальная среда оперируют процессорными механизмами человеческого мышления, которые позволяют рационализировать процессы совершения выбора и алгоритмы принятия решений. Вместе с тем выявление и анализ поведенческих паттернов на уровне научных исследований или экономико-управленческих, маркетинговых и коммуникативных техник, как правило, используется опосредованно для регуляции потребительского, трудового, организационного, в целом экономического или социального поведения человека, но лишь слабо внедряется в изменения образовательных методов и технологий. Вместе с тем именно сфера образования призвана перейти от анализа социальных норм и практик, предпочтений, установок, поведенческих паттернов, ценностных ориентаций, ролевых ожиданий, установок и иных социологических и психологических построений к непосредственно наблюдаемому и измеримому поведению, т. е. сенсификации и осознания проблемы, принятию решения, формулировке задачи, совершению обоснованного выбора стратегии достижения поставленных целей, мобилизации и завершения действия.

Проблема «перевода» между воспитателями и воспитанниками, между наставниками и адаптантами, и в целом между носителями знаний анализируется в теории перевода (*translation theory*), в которой исследуются проблемы передачи информации и формирования персонального знания как основы для последующей способности действовать, т. е. освоения компетенции. Теория перевода предлагает обратить внимание на следующие дискурсивные и деятельностные аспекты актов интеракции и коммуникации [5], которые требуют своего проектирования, а значит, нуждаются в освоении компетенций темпорального развития явлений и предметов окружающей действительности:

1) интерактивное соприкосновение – «столкновение» действующих субъектов, встреча участников взаимодействия и проблематизация предмета совместной деятельности или какого-либо ее аспекта, включая обнаружение друг друга, выявление противоречия, знакомство партнеров и их мотивационных структур, осознание расхождений в понимании среды, процессов и механизмов действия и первоначальная попытка выбрать «правильный» путь такого понимания (как правило, связанный с попыткой навязать каждой из сторон свою позицию, как «самоочевидную», для каждой стороны и одновременно отвергнуть «чуждую» позицию как заведомо неверную), без адаптации, без готовности искать общий язык. В данном случае наблюдается первый ситуативный поведенческий акт, на оси времени он находится в настоящем и основан на прошлом, поскольку будущее видится обоими участниками, как правило, различным образом, хотя подчас, напротив, будущее представляется сходным образом, но в сознании каждого участника взаимодействия будущее оформлено в разные

формулировки, снабжено различными образами и отражается различными знаковыми, символическими и информационными системами;

2) необходимость развивать деятельность принуждает участников продолжать попытки построения новых интерактивных и перцептивных моделей, которые покажут более высокую адекватность и эффективность достижения целей и реализации интересов каждой стороны. Это приводит к попыткам конструировать предположения о взаимосвязях и совпадениях, которые позволят участникам двигаться в сторону разрешения возникших противоречий и решения каждой из сторон своей задачи. Такие предположения позволяют подтвердить заинтересованность во взаимодействии, формируя психоэмоциональные, ценностные и рациональные основания для того, чтобы обе стороны сохраняли мотивацию к движению и продолжали прилагать совместные деятельностные усилия, несмотря на разногласия или отсутствие взаимопонимания;

3) вовлечение (enrolment), освоение каждым из субъектов некоторой части когнитивной модели другого. Это приводит к возможности обсуждения, а затем формулировки договоренностей и заключения соглашений во взаимно приемлемой и понятной форме (устной или письменной, в форме физического действия или общего направления интеллектуальных усилий и т. п.);

4) собственно мобилизация участников деятельностного процесса, т. е. актуализация действия в темпоральной точке «здесь и сейчас», в экзистенциальной форме «выхода за пределы себя» и реализации своего целостного проекта в мире в целом и в конкретной ситуации в частности.

Можно заметить, что все эти этапы осуществляются в условиях воспитания и обучения, когда воспитанники: а) получают исходную организационно-методическую информацию и трансформируют ее по-своему; б) в ходе образовательных занятий расширяют свои представления; в) в течение повседневной жизни в школе-интернате и своей социальной, внеучебной активности получают более детальную и конкретную последовательную информацию о функционировании неформальной группы и образовательного института (конкретного формально-структурированного учреждения). При этом с первых минут нахождения в стенах школы-интерната, в ходе начала социальных и групповых взаимодействий и осуществления обучения воспитанники получают возможность постоянного взаимодействия с педагогами, с учителями и административными сотрудниками, которые призваны осуществлять не только узкоспециализированные действия, но и сопровождение учащихся с воспитательной, социализационной точки зрения, представляя образцы действия и рассуждения, оснований оценочных суждений. Так, например, аккуратно и спокойно работающая уборщица может принести неоценимую пользу для процесса социализации воспитанников школы-интерната, если она не только молча, как тень, выполняет функции уборки помещения, но и взаимодействует с

молодыми людьми, показывая им пример доброжелательного отношения и уважения к чистоте, демонстрируя поведенческие паттерны и аттитюды, ориентированные на значимость чистоты и порядка в организации всей жизненной траектории человека и мира.

Таким образом, можно утверждать, что мотивационную структуру и компетенции этико-аксиологического плана транслируют не только подготовленные для этого работники-педагоги, но все сотрудники, интегрированные в деятельность школ-интернатов (это замечание, вероятно, будет столь же верным и в отношении любого социального института).

Мотивационная структура и этические чувства, усвоенные в ходе осознанного или неосознанного имитирования, копирования и осмысления наблюдаемых итеративных поведенческих актов [7], регулярно повторяющихся в непосредственной среде функционирования воспитанников, формируют набор компетенций, позволяющий им более адекватно реагировать, например, на возможность (не необходимость, а право) делать домашние задания и участвовать в разных формах социальной активности. Эти компетенции позволяют им более эффективно выстраивать собственные когнитивные модели и личностные конструкты, ориентированные на успешное личностно-профессиональное развитие в будущем.

#### Литература.

1. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И. Ковалев. – М.: Наука, 1988. – 192 с.
2. Аверин В.А. Психология личности: учебное пособие / В.А. Аверин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 89 с.
3. Кравченко А.И. Социология: Учебник для вузов / А.И. Кравченко, В.Ф. Анушин. – СПб.: Питер, 2003. – 432 с.
4. Покровский Б.Н. Категории «Мораль», «Нравственность» и «Духовность» в аспекте социальных групп // Педагогическое пространство вуза: технологии, смыслы, ценности: материалы Всерос. НПК / под ред. И.Ю. Лапиной, Н.И. Синичкиной; СПбГАСУ. – СПб., 2012. – 324 с.
5. Покровская Н.Н., Слободской А.Л. Развитие рынка образовательных услуг в рамках сервисного подхода к социальным институтам // Роль образования в формировании экономической, социальной и правовой культуры: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции 23-24 октября 2014. – СПб.: Изд-во СПбУЭ, 2014. – 692 с. – С. 422-426.
6. Callon M. Some elements of a sociology of translation: domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc Bay // Law J. Power, action and belief: a new sociology of knowledge? London, Routledge, 1986. pp.196-223.
7. Новиков Д.А. Закономерности итеративного научения. – М.: Институт проблем управления РАН, 1998. – 77 с.



**Об опыте работы отделения социальной помощи выпускникам учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и семьям с приемными и подопечными детьми СПб ГБУ «Центр социальной помощи семье и детям Выборгского района»**

*Романова Наталья Евгеньевна*

**Аннотация:** в статье дано описание опыта работы отделения с лицами из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, выделены цели и задачи Службы выпускников, а также методы и формы работы с данной категорией граждан, отражена важность и результаты межведомственного взаимодействия.

**Ключевые слова:** лица из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, выпускники, социализация, адаптация, субъектность, мотивация, социальный патронаж, межведомственное взаимодействие.

**The Experience of the Department of Social Assistance to Graduates of Institutions for Orphans and Children left without Parental Care, as well as Families with Foster Children and Wards of St. Petersburg State Budgetary Institution "Center for Social Assistance to Families and Children of Vyborgsky District"**

*Romanova Natalia*

**Annotation.** The article describes the experience of the department in the work with persons from the number of orphans and children left without parental care, defines the goals and objectives of the Graduates' service, as well as methods and forms of work with this category of citizens. The article also highlights the importance and results of inter-agency cooperation.

**Keywords:** persons from the number of orphans and children left without parental care, graduates, socialization, adaptation, subjectivity, motivation, social patronage, inter-agency cooperation.

Подготовка детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к самостоятельной жизни всегда была острой государственной проблемой. Система государственного попечения охватывает практически всех детей, нуждающихся в опеке, и создаёт материальные предпосылки для их полноценного развития и подготовки к взрослой жизни. Переход к самостоятельной жизни – важный момент в жизни любого молодого человека, и того, кто покидает учреждение интернатного типа, и того, кто уxo-

дит из родительской семьи во взрослую жизнь. Этот переход к независимой жизни связан с серьезными стрессами.

Вчерашнему выпускнику детского дома необходимо привыкнуть к самостоятельному существованию, к ответственности за свою жизнь. Как и подростки из относительно благополучных семей, они стараются разобраться в себе, определить свой путь.

Государство берёт на себя обязательство по решению основных проблем ребёнка: обучение, воспитание, обеспечение детей-сирот самым необходимым. Но самостоятельная, взрослая жизнь ставит перед ними проблемы, к которым в реальности они оказываются неготовыми.

Как показывают исследования многих авторов (С. А. Левин, А. И. Панов, Н. Н. Юдинцева, Н. П. Иванова, И. А. Бобылева, О. В. Заводилкина и др.), выпускники детских домов чаще своих сверстников оказываются в трудных жизненных условиях: они чаще становятся участниками или жертвами преступлений, чаще теряют работу, жилье, с трудом создают семью, испытывают затруднения в выстраивании взаимоотношений в семье, в воспитании собственных детей, легче становятся алкоголиками, наркоманами, демонстрируют асоциальное поведение и т. д.

Наиболее актуальной проблемой, касающейся детей, выросших в детских домах, является проблема социализации, встраивания в общество. Ни для кого не секрет, что дети, воспитанные в домах ребенка, обладают гораздо худшей способностью к установлению контактов. С детства воспитываемые в относительно закрытой системе, они встречаются с серьезными трудностями при выходе из учреждения. Круг их общения широк, но само общение остается слишком поверхностным, они не имеют рядом с собой близкого взрослого человека, во взаимодействии с которым формируются отношения привязанности.

Интеллектуальные характеристики у воспитанников детских домов также в среднем оказываются ниже, чем у сверстников. Виной тому – недостаток тактильного контакта в детстве, сенсорная депривация, отсутствие новых впечатлений и ограниченный репертуар занятий. Множество проведенных исследований показывает, насколько велика роль раннего социального и эмоционального опыта в развитии детей.

Еще одна важная проблема – иждивенчество. Такие дети получают необходимые вещи, не задумываясь о том, откуда они берутся. В условиях проживания в детском доме они привыкают рассчитывать на помощь окружающих, а не на собственные силы, а потому полностью отсутствует база для формирования самостоятельности, вследствие чего во взрослом возрасте они не знают цену деньгам, не имеют способности к самообслуживанию, не хотят трудиться, испытывают сложности со способностью откладывать вознаграждение для достижения отсроченного результата.

Они обладают колоссальными проблемами в той области знаний, которая касается повседневной жизни, в частности ведения хозяйства,

начиная с неумения сварить картофель на обед и заканчивая сложностями с оплатой электроэнергии. В детском доме нет возможности отрабатывать навыки постоянного обслуживания себя в быту, и выпускнику приходится обучаться им практически с нуля, не имея при этом примера перед глазами.

Кроме того, нельзя не упомянуть о таком феномене, как социальная стигматизация, которая ассоциируется с проблемами, присущими выпускникам. Типичный образ выпускника детского дома выглядит так: это человек с низкой мотивацией, слабо социализированный, склонный к правонарушениям, аддикциям и саморазрушительному образу жизни. Формирование подобного образа в обществе может приводить к дискриминации данной группы людей.

Отсутствие привязанностей, снижение социального интеллекта, нарушения в общении, отсутствие близких людей приводят к нарушению процесса социализации.

Выпускнику, оказавшемуся на пороге самостоятельной жизни, необходима помощь и поддержка того окружения, в котором он находится в период адаптации к самостоятельной жизни. Профессионально построенное общение и работа с выпускником могут стать основой его успешной адаптации.

Во исполнение Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы, Указа Президента Российской Федерации от 28.12.2012 № 1688 «О некоторых мерах по реализации государственной политики в сфере защиты детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», Концепции семейной политики в Санкт-Петербурге на 2012–2022 годы о необходимости поддержки и развития семейных форм жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также программы социальной адаптации и сопровождения выпускников детских домов в Санкт-Петербурге на 2011–2015 годы, с марта 2013 года на базе Центра социальной помощи семье и детям Выборгского района было открыто новое отделение социальной помощи выпускникам учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и семьям с приемными и подопечными детьми (далее – отделение), в которое вошли служба выпускников (далее – служба) и служба замещающих семей. В состав отделения включены следующие специалисты: заведующий отделением, два специалиста по социальной работе службы замещающих семей, четыре специалиста по социальной работе службы выпускников, а также психолог.

#### *Цели и задачи службы выпускников*

Целью работы службы выпускников является оказание социальной поддержки выпускникам учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в возрасте от 18 до 23-х лет (и старше в период обучения по очной форме в государственных образовательных учреждениях).

ях, реализующих образовательные программы среднего профессионального и высшего образования), их социальной адаптации.

Задачи службы выпускников:

1. Выявление на территории Выборгского района выпускников, нуждающихся в социальной помощи.

2. Определение индивидуальной нуждаемости выпускников в социальных услугах.

3. Организация работы по оказанию социальных услуг выпускникам, по их социальной адаптации в форме социального патронажа, организуемого на основании индивидуального договора между выпускниками и администрацией Центра.

4. Разработка планов социального патронажа выпускников, исходя из индивидуальной нуждаемости выпускников в социальных услугах, и их реализация.

5. Защита прав и законных интересов выпускников.

6. Информирование жителей района об услугах Центра, обеспечение информационной поддержки выпускников с помощью средств массовой информации, формирование положительных установок в обществе по отношению к выпускникам.

7. Ведение учета выпускников, проживающих на территории Выборгского района.

8. Взаимодействие с органами и учреждениями профилактики безнадзорности, с благотворительными и иными организациями по решению вопросов социального патронажа выпускников.

9. Обеспечение информационной поддержки выпускников с помощью средств массовой информации, формирование положительных установок в обществе по отношению к выпускникам.

10. Анализ эффективности работы по предоставлению социальных услуг выпускникам.

Социальный патронаж выпускников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, осуществляется на основании индивидуальных договоров между клиентами и администрацией Центра.

Оказание услуг в отделении осуществляется по четырем видам обслуживания: срочный, интенсивный, контрольный патронаж и единичные психологические услуги:

1. Срочный патронаж семьи осуществляется в период до одного месяца при условии установления личного контакта с клиентом, не реже одного раза в неделю.

2. Интенсивный патронаж семьи осуществляется в период до трёх месяцев при условии установления личного контакта с клиентом, не реже двух раз в месяц; взаимодействия с государственными, муниципальными и негосударственными органами, организациями и учреждениями по вопро-

сам социального патронажа и осуществления взаимодействия с семьей, не реже одного раза в месяц. В случае необходимости продолжения интенсивной формы работы социальный патронаж может быть продлён на этот же срок.

3. Контрольный патронаж семьи осуществляется в период до шести месяцев при условии установления личного контакта с клиентом, не реже одного раза в месяц. В исключительных случаях контроль может быть продлён на этот же срок.

4. Единичные психологические услуги осуществляются психологом отделения на период реализации плана работы, но не более шести месяцев.

В течение периода, на который выпускник учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, зачисляется на социальный патронаж в отделение, должны быть удовлетворены все потребности клиента в социальных услугах. Отсутствие положительного результата в работе с замещающей семьей или выпускником учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, без объективных причин является основанием для привлечения родителей (выпускника) или работника Центра к ответственности.

Снятие с патронажа в отделении производится приказом директора при наличии одного из условий:

- достижение целей, обозначенных на момент зачисления на социальный патронаж;
- письменный отказ клиента от услуг Центра;
- изменение статуса клиента;
- в случае убытия клиента из Выборгского района.

*При работе с выпускниками используются следующие методы и формы:*

1. Организационные: информационное сопровождение (разработка и издание буклетов, памяток), решение организационных вопросов, заключение договоров о сопровождении, ведение банка данных.

2. Диагностические: тестирование, исследования с использованием социально-психологических методик, социальный патронаж.

3. Практические: тематические беседы, индивидуальные консультации (социально-правовые, психологические, социально-педагогические), социально-правовая помощь, групповые тренинговые занятия.

4. Аналитические: анализ полученных результатов постинтернатного сопровождения выпускника (промежуточных и итоговых), оформление результатов, анализ эффективности работы специалистов службы по постинтернатному сопровождению, корректировка плана.

Постинтернатное сопровождение выпускников предполагает их добровольное и активное участие в решении собственных проблем с помощью специалистов службы.

### *Направления работы по сопровождению выпускника:*

1. Сбор информации о выпускнике осуществляется из четырех основных источников:

- из учреждения, в котором проживал выпускник;
- из учебного учреждения, в котором выпускник получал среднее, среднее профессиональное образование;
- из органов социальной защиты населения Выборгского района (направляются списки выпускников, ранее получивших жильё в Выборгском районе в специализированном фонде);
- от самого выпускника (личное заявление).

2. Планирование мероприятий по сопровождению. Совместно с выпускником составляется индивидуальный план сопровождения.

Реализация данного плана – совместное дело специалистов службы и самого молодого человека, т. к. от активности выпускника, его желания помочь себе зависит его дальнейшее жизнеустройство, успешная интеграция в обществе.

В результате исследования литературы по вопросу определения социальной адаптации лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, мною было рассмотрено много вариантов диагностических методик по этой проблеме, однако ни одна из них не была универсальна и не подходила для работы специалистов по социальной работе с большинством клиентов нашей Службы выпускников.

Большинство методик были либо слишком длительные для проведения, либо предполагали сложные расчеты, либо были разработаны для специалистов образовательных учреждений.

Наиболее удачной нам показалась методика благотворительного фонда «Корчаковский Центр», но она предназначалась для выпускников, уже создавших свои семьи и имеющих детей. В связи с этим для определения уровня социальной адаптации выпускника, мною была разработана специальная методика – Диагностическая карта социальной адаптации лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (Приложение 1), позволяющая выявить проблемные зоны в социальной адаптации и дающая возможность ставить перед молодым человеком из числа лиц детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, реальные задачи и формулировать именно те цели, которые для него актуальны.

Обязательное заполнение разработанной мною диагностической карты социальной адаптации лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, всеми специалистами Службы в начале работы по обслуживанию клиента и в конце, а также сравнение полученных результатов позволяют оценить эффективность работы специалиста и проследить динамику в социальной адаптации выпускника в случае необходимости скорректировать план, формы и методы работы.

Ориентация на уровень социальной адаптации помогает решить вопрос о снятии клиента с социального патронажа в Отделении и переводе на единичные услуги специалистов Центра или продлении периода обслуживания в Отделении, а также формы обслуживания.

3. Реализация плановых мероприятий включает в себя следующее:

3.1. Социально-профилактическая работа – это социально-правовое просвещение выпускников, профилактика вредных привычек, профилактика межличностных конфликтов, создание новой «сети социальных контактов».

3.2. Защита прав и интересов выпускников, направленная на решение вопросов, связанных с наличием документов, необходимых для жизнеустройства; на оказание помощи в выборе профессии и трудоустройстве; в получении и сохранении жилья.

3.3. Социально-педагогическая работа, ориентированная на обучение навыкам ведения домашнего хозяйства, распределения семейного бюджета, основам брачно-семейных отношений, взаимодействию с социумом.

4. Для повышения результативности работы с выпускником или семьей выпускника привлекается рабочая группа (психолог – с целью мотивации и решения внутренних проблем, переживаний, тревожности, решения проблем взаимоотношений; мотивации к продолжению обучения, выбора нового образовательного маршрута; юрист – для решения юридических вопросов).

Психолог, юрист после консультаций заполняют карты сопровождения. На ежемесячном консилиуме специалист по социальной работе, сопровождающий выпускника, сможет получить совет, обсудить дальнейшую совместную работу со специалистами рабочей группы, зав. отделением, что позволит повысить эффективность его деятельности.

#### *Межведомственное взаимодействие*

Важное место в постинтернатном сопровождении выпускников занимает организация межведомственного взаимодействия. Без тесного сотрудничества специалистов различных организаций невозможно говорить об эффективности работы службы.

За период 2013-2014 гг. по инициативе сотрудников службы проведены рабочие встречи, круглые столы со специалистами помогающих организаций и учреждений в целях ознакомления с нормативными правовыми документами по постинтернатному сопровождению, определению областей взаимодействия.

Взаимодействие осуществляется:

– с отделом опеки и попечительства – по вопросам учета, согласования индивидуальных планов постинтернатного сопровождения выпуск-

ников, по организационным вопросам;

- с образовательными учреждениями профессионального образования – по вопросам обучения и льготного обеспечения на момент обучения, дальнейшего трудоустройства, а также с целью получения информации о лицах из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, заканчивающих обучение в текущем году;

- с Центром занятости населения – по вопросам постановки на учет,

- трудоустройства, краткосрочного освоения востребованной специальности;

- с Комплексным Центром социального обслуживания населения – по вопросам предоставления льгот, мер социальной поддержки;

- с правоохранительными органами – по вопросам оказания социально-правовой помощи;

- с жилищным отделом – по жилищным вопросам, вопросам продления договора соц. найма;

- с жилищно-коммунальными хозяйствами – по вопросам оформления субсидий, оказания помощи по оплате коммунальных услуг, регистрации по месту жительства, приватизации и т. д.

С СПб ГБ СУСО Центр № 8 и Центр № 53, находящимися на территории Выборгского района, заключены договоры о сотрудничестве. С мая 2014 года регулярно (два раза в месяц на базе Центров № 8 и № 53 и по согласованию с их расписанием) специалистами службы и психологом отделения проводятся социально-психологические мероприятия, направленные на повышение успешной реабилитации и социальной адаптации воспитанников данных учреждений.

Благодаря эффективному межведомственному взаимодействию между субъектами профилактики налажено своевременное выявление выпускников, нуждающихся в помощи специалистов Центра, что позволило повысить качество предоставляемых услуг.

#### *Анализ работы службы выпускников за 2 года*

В службе социальной помощи выпускникам учреждений для детей-сирот с начала 2014 года на обслуживании состояло 98 лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, из них 21 выпускник создали семьи, в которых воспитываются 22 несовершеннолетних.

Сравнительный анализ количества обслуженных клиентов в службе выпускников за 2013 г. и 2014 г. представлены в таблице 1.

За 2014 год выпускникам детских домов, а также их семьям было оказано 2 644 социальные услуги, из них несовершеннолетним – 201 услуга.



Таблица 1. Количество обслуженных клиентов в службе выпускников.

Период Служба	2013 год	2014 год
	служба выпускников	служба выпускников
Количество выпускников, состоящих на обслуживании, чел.	65	98
Количество детей выпускников, состоящих на обслуживании, чел.	21	22
Количество семей выпускников, закончивших социальное обслуживание	30	78

Подробный отчет о видах и количестве оказанных выпускникам социальных услуг представлен в таблице 2.

Таблица 2. Количество социальных услуг, оказанных специалистами службы выпускников за 2014 год

Вид социальных услуг	Количество оказанных услуг	Количество оказанных услуг, в %
Социально-бытовые услуги	520	20
Социально-медицинские услуги	266	10
Социально-педагогические услуги	229	9
Социально-правовые услуги	1010	38
Социально-экономические услуги	302	11
Социально-психологические услуги	317	12

Востребованность выпускниками детских домов и членами их семей определенных видов социальных услуг – социально-бытовых, социально-педагогических и социально-правовых – обусловлена теми жизненными проблемами, с которыми сталкиваются молодые люди и девушки, выпускаясь из детского дома: неумение самостоятельно вести домашнее хозяйство, планировать свой образовательный маршрут; отсутствие опыта семейных взаимоотношений; отсутствие знаний об уходе за малолетними детьми и знаний об их воспитании; проблемы с обеспечением жилой площадью; незнание выпускниками своих прав и полагающихся им мер социальной поддержки; проблемы с устройством на работу и др.

Однако процент снятых с обслуживания в Центре или отделении выпускников не очень велик. Это связано с индивидуальными психологическими особенностями данной категории населения.

Выпускники детских домов обычно трудно идут на контакт со специалистами, так как им не очень просто довериться новым людям, поскольку они привыкли жить в неизменном коллективе – в детском доме.

После оказания клиенту содействия в получении положенных ему льгот специалисты отделения и всего Центра направляют все усилия на развитие у выпускников такого качества, как субъектность, т. е. способно-

сти управлять собственной жизнью, развивать активную жизненную позицию. Это требует усилий специалистов в течение длительного времени. Однако данная работа необходима, поскольку у выпускников отмечается иждивенческая позиция в жизни.

Таблица 3. Анализ причин снятия выпускников с обслуживания

Период Причина снятия	2013 год	2014 год
причина окончания обслуживания	служба выпускников (количество семей)	служба выпускников (количество семей)
улучшение ситуации в семье (услуги оказаны, более в услугах не нуждаются, снятие в Центре)	40%	65%
улучшение ситуации в семье (перевод на единичные услуги)	33,33%	12%
перемена места жительства	26,67%	4,5%
определение на полное государственное обеспечение	0%	2%
достижение 23-х лет	0,1%	3%
призыв в Вооруженные Силы	0%	4,5%
по заявлению клиента	0,1%	12%

Одна из задач обеспечения информационной поддержки выпускников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и замещающих семей с помощью средств массовой информации, формирование положительных установок в обществе по отношению к выпускникам учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также формирование положительных установок в обществе на различные формы семейного воспитания, положительных установок по отношению к приемным детям и замещающим родителям.

Оценивая эффективность своей деятельности, специалисты службы отмечают, что в 73% случаев удалось достичь положительной динамики (улучшения ситуации в семье) в процессе адаптации к новым жизненным условиям.

*Перспективы развития службы социального сопровождения данной целевой группы в районе.*

С апреля 2014 г. планируется введение в структуру отделения новой штатной единицы – второго психолога, что позволит увеличить количество психологических услуг, охватить большее количество нуждающихся в психологической помощи и активнее внедрять формы групповой работы.

Планируется заключение договоров с СПб ГБ УСО Центрами для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, всех районов города с целью раннего выявления будущих выпускников, возвращающихся по месту проживания в Выборгский район.

В 2015 году также будут заключены договоры с профессиональными образовательными организациями всех районов Санкт-Петербурга, имеющими структурные подразделения детского дома.

Продолжение налаживания тесного взаимодействия с общественными организациями, органами и учреждениями здравоохранения, с органами внутренних дел, ОСЗН, ООиП, КЦСОН, ЦСРИДИ, жилищным отделом и пр.

В дальнейшем специалистами Службы планируется проведение круглых столов, акций, рабочих встреч со специалистами и самими выпускниками в целях улучшения качества процесса постинтернатного сопровождения.

#### Литература.

1. Бобылева И.А. Социальная адаптация выпускников интернатных учреждений: Учебное пособие. – М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого наказания, 2007.
2. Иванова Н.П., Бобылева И.А., Заводилкина О.В. Возрастные стандарты социализации детей-сирот // Авторский коллектив. – М. 1999.
3. Шевырева Ю., Пензова В., Андреева М., Величина А. Путеводитель по самостоятельной жизни // Благотворительный фонд «Дети наши». – ООО «Издательство «Вокруг Света», 2012.
4. Акимов Д.П. Социальный маркетинг, 2009.
5. Мовчан В.В. Социальный маркетинг, как инновационная технология организации учреждения.
6. Семья Г.В. Основы социально-психологической защищенности выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. – М.: БФРГТЗ «СЛОВО», 2001.
7. Семья Г.В. социально-психологическая защищенность выпускников в постинтернатный период. / Вестник Университета РАО, – 2004. – № 4.
8. Бобылева И.А. куратор выпускника интернатного учреждения: индивидуальное сопровождение: Методическое пособие. – М.: Благотворительный фонд социальной помощи детям «Расправь крылья», 2011.

Диагностическая карта социальной адаптации лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

«\_\_» 20\_\_ г.

Санкт-Петербург

Ф.И.О. лица из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, дата рождения	Адрес регистрации, телефон, МО, категория жилья (собственность, социальный наем)	Адрес фактического проживания; телефон, МО; причина фактического проживания (продажа, утрата, иная)	Ф.И.О. специалиста. Отделение, занимаемая должность
Ф.И.О. супруги(а), детей, дата рождения			

№ блока	Сферы обслуживания	Оценка знаний		
		Хорошо	Удовлетворительно	Неудовлетворительно
1	<i>Социально-правовая сфера</i>	Хорошо	Удовлетворительно	Неудовлетворительно
2	Наличие паспорта, свидетельства о рождении, регистрации, трудовой книжки, ИНН, страхового свидетельства, мед. полиса	Все есть	Есть частично	Нет основных документов
3	Образование	9-11 классов и выше, среднее специальное	Неоконченное среднее образование/ вспомогательная школа	Начальная школа/нет образования
4	Наличие профессии (специальность)	Есть	Нет, но получает специальность (профессию)	Нет и не планирует
5	Законопослушность	Законопослушен	Наблюдается девиантное поведение (драки, сквернословие, грубость)	Состоит на учете (ОПН), наличие судимости, находится под следствием
6	Наличие знаний о том, куда обратиться в случае истечения срока действия /утери/кражи документов	Знает, обращался	В случае необходимости смогу найти информацию (телефоны, адреса)	Не знает
7	Знаешь ли ты о своих правах в сфере образования?	Знаю, пользуюсь ими	Знаю, но не оформляю	Не знаю
8	Знаешь ли ты о своих правах в сфере имущественных	Знаю, пользуюсь ими	Знаю, но не оформляю	Не знаю

	прав? (получение жилья /отказ от предложенного варианта, оформление жилищной субсидии, право на льготы на оплату ЖКУ за период обучения, реструктуризация задолженности за периоды: прохождения военной службы; нахождения в учреждении для детей-сирот, нахождения в местах лишения свободы; перерасчёт долга, оставшегося от родителей)			
	ИТОГО			
II	<i>Социально-бытовая сфера</i>	Хорошо	Удовлетворительно	Неудовлетворительно
1	Наличие жилья (отдельная, коммунальная квартира)	Соответствует принятым нормам (9 кв. м)	От 5 до 9 кв. м на человека	Меньше 5 кв.м на человека или отсутствие жилья
2	Санитарно-гигиеническое состояние жилья	Чаще всего чисто, сделан косметический ремонт	Уборка только для конкретной ситуации, жильё нуждается в косметическом ремонте	Антисанитарное состояние
3	Наличие необходимой мебели и предметов быта	Есть все необходимое	В наличии не полностью	Нет основных вещей или ими невозможно пользоваться
4	Посуда, средства ухода за ней	Есть в наличии и ею пользуются	Недостаток посуды или ею не пользуются	Практически отсутствие посуды или посуда в непригодном состоянии
5	Одежда по сезону, бельё	Есть в наличии и ею пользуются	Недостаток одежды или она рваная, грязная	Практически отсутствие качественной одежды, белья или одежда не по сезону
6	Наличие телефона (домашний, мобильный)	Есть	Нет домашнего, есть мобильный/ есть возможность звонить от соседей и др.	Нет связи
7	Наличие навыков приготовления пищи	Умение приготовить пищу для себя	Однообразное меню или полуфабрикаты	Практически не умеют готовить
8	Наличие знаний, куда обращаться, если в квартире возникли бытовые трудности (завелись насекомые, появились трещины в	знаю	В случае необходимости смогу найти необходимую информацию (телефоны, адреса)	Не буду обращаться

	стенах, возникла протечка системы общей коммуникации, возгорание электропроводки и т.д.)			
	ИТОГО			
III	<i>Социально-экономическая сфера</i>	Хорошо	Удовлетворительно	Неудовлетворительно
1	Уровень благосостояния и обеспеченности	Доход соответствует или выше прожиточного минимума	Оформлены документы на пособия, доход ниже прожиточного минимума	Ниже прожиточного минимума, документы на пособия не оформлены
2	Наличие постоянной или временной работы	Постоянная работа по трудовой или договору	Нестабильная работа, без официального оформления	Не работает
3	Навык самостоятельно вести бюджет	Умеет планировать и тратить деньги адекватно приоритетным потребностям	Умеет планировать, но тратит под внешним контролем	Траты бюджета не соответствуют реальным (необходимым) потребностям
4	Оплата коммунальных услуг	Оплачивают регулярно	Оплачивают от случая к случаю/ внешний контроль	Не оплачивают/ большая задолженность
5	Наличие опыта кредитования, заёма	Не имеет кредита (долга)	Имеет кредит, который выплачивает регулярно/нерегулярно	Имеет кредит (долг), который не выплачивает
	ИТОГО			
IV	<i>Социально-педагогическая сфера</i>	Хорошо	Удовлетворительно	Неудовлетворительно
1	Способность самостоятельно писать письма, представлять их в соц. институтах	Способен сам	Требуется внешнее участие и контроль	Не способен
2	Организация досуга	Организовывает	От случая к случаю	Отсутствует
3	Устойчивые увлечения, хобби	Имеет	Часто меняются	Не имеет
4	Навыки трудоустройства. Какие необходимы документы, способы поиска работы?	Имею (трудоустроивался ранее или работаю в настоящее время)	Знаю информацию о порядке трудоустройства, но еще не обращался	Не имею
5	Навыки постановки в АЗН	Имею или уже трудоустроился самостоятельно	Знаю информацию о порядке постановки в АЗН, но еще не обращался	Не имею

	ИТОГО			
V	Социально-психологическая сфера	Хорошо	Удовлетворительно	Неудовлетворительно
1	Способность самостоятельно принимать решения (социальная зрелость)	Способны принимать социально зрелые решения и добиваться поставленных целей	Высокий уровень адаптивности через стратегии манипуляции, иждивенчества и т. д.	Безволие, легко поддается плохому влиянию, нуждается в постоянном контроле
2	Коммуникативные навыки взаимодействия с представителями различных учреждений (социальный страх)	Способны выстраивать контакт сами или просят помощи для организации взаимодействия	Перед взаимодействием требуется доп. консультация: написание текста, репетиция и др.	Не могут сами выстраивать взаимодействие
3	Социальная сеть	Друзья из различных социальных групп	Друзья из одной ("своей") социальной группы	Одиноки, не поддерживают длительных контактов
4	Планы на будущее	Имеет реальные планы (получение специальности, жилья, создание семьи и т.п.)	Планы ситуативные/частично нереалистичные	Отсутствуют/нереалистичны
5	Половая идентичность	Адекватная	Недостаточно выраженная	Неадекватная
6	Идентификация социальных ролей в социуме	Роли идентифицированы и распределены	Искажение ролей, недостаточное распределение	Нарушенная идентификация/распределение приводит к конфликтам
7	Близкие отношения	Женат / замужем или имеет постоянного партнера	Часто меняет партнеров	Сексуальная распущенность
8	Эмоциональное состояние	Стабильно	Часто меняющееся или пониженное настроение	Эмоциональные нарушения, аффективные реакции
	ИТОГО			
VI	Социально-медицинская сфера	Хорошо	Удовлетворительно	Неудовлетворительно
1	Наблюдения у врачей специалистов	Наблюдаются регулярно	Наблюдаются нерегулярно	Не наблюдаются

2	Простудные заболевания	1-2 раза в год	1 раз в 3 месяца	1 раз в 1-2 месяца
3	Хронические заболевания	(нет=0) при регулярном наблюдении	Есть, но наблюдается нерегулярно	Есть, но нет лечения и профилактики
4	Инвалидность	(нет=0) при наличии все мероприятия проведены	Установлена, но сроки не продлены	Есть основания, но не оформлены документы
5	Вредные привычки: курение, употребление алкоголя, наркотиков	Возможно курение, редкое употребление алкоголя	Регулярное употребление алкоголя	Частое употребление алкоголя или др. ПАВ (зависимость)
6	Наличие аптечки, умелое пользование лекарствами	Есть в наличии, умеют пользоваться	Есть, но не используются либо просрочены	Нет необходимых средств
7	Индивидуальное пользование полотенцами, смена постельного белья	Наличие индивидуального чистого комплекта	Общее пользование одним комплектом	Нет/есть, но не стирается
8	Внешний вид	Опрятен чаще всего	Мотивация опрятности – социально желательное поведение (редко, по ситуации)	Чаще всего неопрятен, неприятный запах
	ИТОГО			

### *Заключение:*

Задавая вопрос, специалист выслушивает ответ, охватывающий ту или иную область знаний и навыков Клиента.

Далее, руководствуясь личным опытом и ориентируясь на пометки в скобках, специалист оценивает полученный ответ баллами по системе: «хорошо» – 2 балла, «удовлетворительно» – 1 балл, «неудовлетворительно» – 0 баллов.

В заключение специалист перечисляет сферы проблем, в которых у Клиента возникают сложности.

На основании результатов диагностической карты социальной адаптации специалистом составляется план дальнейшей работы по развитию у Клиента социальных навыков.



*Вывод:*

Группа выпускников по степени сложности проблем	68–84 баллов	1 группа (достаточно высокий уровень социальной адаптации)
	28–67 баллов	2 группа (недостаточно сформированный уровень социальной адаптации)
	0–27 баллов	3 группа (низкий уровень социальной адаптации: нарушения, связанные с социальной дезадаптированностью, физическим и психическим развитием)

Первая группа – выпускники, имеющие достаточно высокий уровень социальной компетентности, хорошо структурированные жизненные планы, получившие общее образование, профессиональную подготовку и готовые продолжать обучение в образовательном учреждении начального, среднего или высшего профессионального образования либо устроиться на работу. Выпускники этой группы могут нуждаться в социально-педагогической и психологической поддержке в начальный период жизнеустройства по завершении пребывания в учреждении для детей-сирот.

Вторая группа – выпускники, у которых недостаточно сформированы социальные навыки, четкие жизненные планы, способность к самостоятельному принятию решений, они недостаточно активны, испытывают проблемы с коммуникацией, закреплением в коллективе по месту обучения или работы. Эта группа выпускников нуждается в информационной, социально-педагогической и психологической поддержке, интенсивном сопровождении и оказании содействия в жизнеустройстве.

Третья группа – выпускники, имеющие нарушения, связанные с социальной дезадаптированностью, нарушения здоровья, физического или психического развития. Они отличаются высоким уровнем конфликтности, низкой социальной компетентностью. Многие из них не имеют среднего (полного) общего образования. Таким выпускникам также необходима специальная помощь, организация сопровождения и контроля за их жизнью в целях преодоления сложной жизненной ситуации.

Как правило, это выпускники специальных (коррекционных) образовательных учреждений для детей-сирот, не получившие основного общего образования. Они не обладают достаточно развитыми социальными навыками, испытывают серьезные проблемы с адаптацией в обществе, продолжением образования и трудоустройством. Такие выпускники нуждаются в специальной помощи, которая может быть оказана усилиями специалистов различного профиля (педагогов, психологов, дефектологов, врачей, социальных работников) и при длительном сопровождении.

*Примечание.* Диагностика социальной адаптации Клиента проводится в начале и в конце каждого периода обслуживания Клиента (первая

диагностика в начале первого месяца обслуживания, итоговая в конце третьего месяца).

Заключение после проведения итоговой оценки:

№ блока	Сферы обслуживания	Первоначальная оценка	Итоговая оценка
1	Социально-правовая сфера		
2	Социально-бытовая сфера		
3	Социально-экономическая сфера		
4	Социально-педагогическая сфера		
5	Социально-психологическая сфера		
6	Социально-медицинская сфера		
<i>ИТОГО (суммарный уровень социальной адаптированности Клиента)</i>			
Описание динамики по каждому статусу:			

### ГЛАВА 3.

## РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ ЛИЦ ИЗ ЧИСЛА ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ (Москва)

УДК 374.33+ 364.044.44

### О необходимости расширения образовательного пространства выпускников детских домов

*Касицина Наталья Викторовна*

**Аннотация:** в статье представлено описание условий, необходимых для расширения образовательного пространства выпускников детских домов, возникших в рамках опытно-экспериментальной работы, которая осуществляется группой ученых-педагогов (Михайлова Н.Н., Юсфин С.М., Касицина Н.В.), ведущих активную исследовательскую и аналитическую работу по поиску эффективных подходов по обучению и социально-педагогической поддержке детей, выросших в системе сиротских учреждений. Эта деятельность с 2009 года ведется в тесном сотрудничестве с методистами и педагогами образовательного центра Благотворительного фонда содействия детям-сиротам и выпускникам детских домов и интернатов «Большая Перемена».

**Ключевые слова:** образовательное пространство, образовательная среда, личное пространство, образовательный туризм, образовательная мобильность, педагогика поддержки, школа взросления.

### The need to expand educational space of orphanage graduates

*Kasitsina Natalia*

**Annotation.** The article describes the conditions necessary for the expansion of educational space of graduates of orphanages that have arisen within the experimental work, which is performed by a group of scientists and educators (Mihailova N.N., Yusfin S.M., Kasitsina N.V.), leading an active research and analytic work to find effective approaches to teaching and socio-educational support for children who have grown up in orphanages. Since 2009 this activity is carried out in close cooperation with methodists and educators of the educational center of Charitable foundation for assistance to orphans and graduates of orphanage and boarding schools "Big Change".

**Keywords:** educational space, educational environment, personal space, educational tourism, educational mobility, pedagogy of support, school of growing up.

Благотворительный фонд содействия детям-сиротам и выпускникам детских домов и интернатов «Большая Перемена» (далее – Фонд) [5] оказывает поддержку воспитанникам и выпускникам детских домов на этапе их перехода к самостоятельной жизни после выхода из учреждений, когда они сталкиваются один на один со множеством трудностей. Отсутствие поддержки близких, травматичный опыт детства, жизнь в замкнутой системе, где все «дано» и «решено за ребенка», не позволяют молодым людям, выросшим в сиротских учреждениях, сформировать навыки и качества, необходимые для успешной жизни в обществе. Об этом свидетельствуют специалисты Фонда, описывающие специфику проблем тех ребят, которые обращаются к ним за помощью: «В возрасте 18 лет они выходят из детских домов фактически не готовые к самостоятельной жизни. У них низкий реальный уровень образования, они не умеют взаимодействовать с людьми и справляться с простыми житейскими ситуациями. Многие ребята выходят в мир убежденные, что статус «ребенка-сироты» даст им определенные привилегии и обеспечит всем необходимым. Хорошее материальное обеспечение сиротских учреждений г. Москвы, внимание волонтеров, множественные развлекательные мероприятия в еще большей степени укрепляют иждивенческую позицию детей-сирот, создавая иллюзию того, что общество будет заботиться о них пожизненно. А высокий уровень конкуренции на рынке труда и «соблазны» большого города приносят дополнительные сложности. В результате многие ребята оказываются неспособными самостоятельно учиться, работать, обеспечивать себя и своих детей, а начинают вести асоциальный образ жизни, попадают в криминальные круги, оставляют своих детей в детских домах» [11].

Ставя своей основной задачей помощь ребятам в преодолении иждивенческой позиции, возрождении их интереса, доверия и уважения к себе и окружающим людям и поддержка их в том, чтобы те самостоятельно справились с возникающими трудностями, ответственно относились к своим действиям, своей жизни, педагоги «Большой Перемены» предлагают широкий спектр развивающих и познавательных программ.

В рамках нашей совместной опытно-экспериментальной работы в этих программах были опробованы и технологизированы этапы педагогической поддержки детей и молодежи, преодолевающих трудные жизненные ситуации с опорой на социальное партнерство в области расширения их образовательного пространства. Эти разработки были внедрены в деятельность педагогического коллектива и их партнеров по

социальному взаимодействию, направленному на педагогическую поддержку детей в трудной жизненной ситуации [5, 6].

Итак, перейдем к рассмотрению некоторых вопросов, благодаря ответам на которые стало возможным появление обозначенных результатов.

1. Образовательное пространство или образовательная среда? Какова структура образовательного пространства?

Образовательное пространство – одна из категорий, в последнее время достаточно активно разрабатываемых педагогической наукой. В начале 90-х годов, благодаря работам И. Фрумина и Б. Эльконина, в России понятие образовательного пространства было введено в исследовательскую практику осмысления педагогических процессов. В настоящее время насчитывается порядка нескольких тысяч статей и диссертационных работ, посвященных разработке этого понятия [9].

Для наших целей это понятие показалось нам более адекватным по отношению к термину «образовательная среда», зачастую предлагающемуся как синоним. Среда традиционно рассматривается как внешнее, как некоторая совокупность процессов и условий, оказывающих влияние на объект. Понимая, что в процессе образования, наряду со средой, важная роль отводится человеку, его «внутренним» процессам, таким как понимание, осмысление, мы должны указать на то, что идея образовательной среды не охватывает интересующую нас область в полном объеме. При этом считать все «внутренние» процессы реакцией на действие среды, абсолютизировать влияние среды не совсем корректно: «Первый и главный недостаток при практическом и теоретическом изучении среды это то, что мы изучаем среду в ее абсолютных показателях... изучать надо среду ребенка, каково отношение ребенка к отдельным сторонам этой среды», – утверждал Л. С. Выготский [2].

Словарный анализ термина «пространство» позволяет говорить о том, что с точки зрения объективной реальности, пространство – одна из форм существования материи, характеризующаяся протяженностью и объемом. Но речь идет не об ограниченном видимыми объектами месте, а о некой протяженности, промежутке между чем-то и чем-то и их положении относительно друг друга. В гуманитарной практике применение этого термина предполагает оперирование некоторым множеством объектов, между которыми установлены отношения, сходные по своей структуре с обычными пространственными отношениями типа окрестности, расстояния и т.д.

В течение последних десяти лет ученые-педагоги все чаще обращаются к идее образовательного пространства при решении философских, педагогических, организационно-управленческих задач

[1, 2, 4, 9, 13]. Однако понятие образовательного пространства в научных исследованиях наполняется различным содержанием.

Анализируя контекст применения этого понятия, А. Попов отмечает, что в одних работах оно рассматривается на уровне города, региона, России и всего мира в целом, что зачастую приводит к отождествлению понятий образовательного пространства и системы образования (А.П. Лиферов, Э.Д. Днепров и др.). В других речь идет о взаимодействии ребенка и взрослого (И.Д. Фруммин, Б.Д. Эльконин и др.); в третьих рассматривается в качестве социально-воспитательной образовательной среды (Т.Ф. Борисова) [9].

Более глубокое изучение различных представлений позволяет зафиксировать сущностные характеристики образовательного пространства человека. Под образовательным пространством можно понимать упорядоченные устойчивые взаимодействия человека с открытой социально-образовательной средой. С одной стороны, оно «захватывает» некоторую часть окружающей среды, образуя то, что мы называем образовательной средой, с другой – человека, где человек как участник процесса образования выступает в качестве образующегося [3].

Ряд исследователей вводят в практику описания образовательного пространства различие пространства внешнего по отношению к ребенку и внутреннего – его «личного пространства». Эта идея нам близка, и поэтому для целей нашего исследования мы остановились на определении образовательного пространства, данном М.Т. Громковой, которая как раз в такого рода различии работает: «Та часть окружающего мира, которая через органы чувств соприкасается с нашим сознанием, воспринимается, запоминается, осмысливается (т.е. проникает в наш внутренний мир) в зависимости от того, насколько наш внутренний мир охватывает внешний, и есть образовательное пространство. Это пространство осознаваемого, меняющее наш внутренний образ» [4]. Примем за основу тезис, что образовательное пространство – пространство, в котором совершаются образовательные процессы, т.е. осуществляется и осознается взаимодействие с окружающим миром как преобразующее.

2. Каковы роль и место педагога по отношению к образовательному пространству?

Этот вопрос стал предметом нашего рассмотрения, и мы выяснили, что традиционно в педагогических процессах образовательное пространство узурпируется педагогом. Он призван быть ответственным за его качество, оно находится под контролем и влиянием педагога, оно специально сужается, ограничивается, направляется им в определенное русло во временных и событийных аспектах. Количественные и качественные характеристики образовательного пространства в педагогическом процессе в значительной степени зависят от преподавателя, его внутренней культуры, кругозора, мировоззрения.

Педагог как бы «просеивает жизнь», оставляя в образовательном пространстве только то, что он считает необходимым.

Принципиально новой, меняющей эти традиции идеей, которая особое значение имеет для воспитания детей, вынужденных взрослеть в детских домах и интернатах (закрытых учреждениях, как их еще называют), мы предлагаем рассмотреть идею открытого и расширяющегося образовательного пространства.

В этом контексте главной целью открытого образования является умение жить в мире, где сосуществуют на паритетных началах разные культуры, присутствуют разные логики и разные типы мышления. Основными качествами при этом становятся толерантность, коммуникативность как умение слушать собеседника, понимать другую точку зрения и строить диалог, умение работать в группе и т.д.

Этот же контекст мы прослеживаем в работах Н.В. Рыбалкиной и Т.М. Ковалевой [8, 10], рассматривающих модель образовательного туризма как одну из моделей открытого образовательного пространства: «современные образовательные путешествия, как модель организации открытого образовательного пространства, формируют одно очень важное качество, а именно, образовательную мобильность – качество как нельзя более актуальное сегодня, и, к сожалению, практически не представленное в отечественной системе образования. Образовательная мобильность – это не только возможность перемещаться по миру в поисках образовательных ресурсов, быстро устанавливать связи с другими людьми и обмениваться с ними найденными ресурсами, но и формирование умения учиться в разных культурных средах, по различным источникам, а не только по определенным учебникам и с конкретным учителем» [8].

Другой идеей, представляющейся нам принципиально важной в контексте исследований в области педагогической поддержки развития ребенка, является признание равной значимости внутреннего (субъективной реальности) и внешнего образовательного пространства в становлении мировоззрения ребенка. Достаточно интересно представленная в психотерапевтической практике гуманистического направления и в практике коучинга, в некоторых философских работах, эта идея только-только начинает входить в умы теоретиков от педагогики и педагогическую практику. И это еще раз показывает нам актуальность разработок, ведущихся нашей исследовательской группой.

Подводя итог анализа работ, посвященных разработке понятия «образовательное пространство», и переходя к конструированию модели педагогических условий, необходимых для развития выпускников детских домов, мы выделяем два вектора, в рамках которых, как мы понимаем, должно разворачиваться и расширяться их образовательное пространство: вектор расширения внутрь и вовне. Внутрь – ко все более и более осмысленному проживанию единицы опыта, вовне – ко все более и более

разнообразным и широким контекстам в которых этот опыт нарабатывается и осмысливается. Собственно та педагогика, которую мы разрабатываем как «педагогику поддержки» – это и есть педагогика поддержки ребенка в переходах между внешним и внутренним, между реальным опытом и его рефлексивной проработкой, между деятельностью и ее проектированием. Взросление ребенка – это все более расширяющаяся (с внешней стороны) и все более углубляющаяся (с внутренней) практика освоения им себя и становления себя в новых позициях при решении им все более сложных жизненных задач. Это практика самообразования в открытом образовательном пространстве при поддержке педагога.

3. Каким образом педагог может управлять этими условиями взросления в постоянно меняющемся расширяющемся и углубляющемся образовательном пространстве самообразования?

В поиске ответа на этот вопрос мы оттолкнулись от работ И.Д. Фрумина и Б.Д. Эльконина, в которых они вычленяют и обосновывают основания для проектирования «Школы взросления». Перечислим некоторые положения из их статьи «Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления»)» [13], позволив себе достаточно обширное цитирование этой концептуальной для нас работы.

«Пространство совместной работы взрослых и детей должно быть построено так, чтобы взрослый оказался как бы между собственной культуросозидательной или культуросоиспытательной работой и культуросозидательной или культуросоиспытательной работой детей.

Первым необходимым условием задания взросления является строгая временная последовательность различных деятельностей. Причем деятельностей, последовательное осуществление которых оборачивается эволюцией самостоятельности и ответственности действующего субъекта. Достаточными условиями являются, во-первых, обозримость и яркая выраженность различий содержаний деятельностей, их как бы демонстративное различие и, тем самым, выраженность перехода от одной к другой, невозможность их плавного перетекания. Во-вторых, очень важно, чтобы «изнутри», в момент своего выполнения деятельность ни в коем случае не выступала своей демонстративно-выразительной стороной. Наоборот, ее содержание должно быть значимо само по себе, вне отношений к другому содержанию. В-третьих, выраженной должна оказаться степень самостоятельности и ответственности ребенка; именно самостоятельность и ответственность должны выразительно для всех эволюционировать. И наконец, в-четвертых, ни содержание, ни его выразительность не должны быть выдуманными и нарочитыми, их специфика должна диктоваться не только задачей взросления, но и сутью, внутренней необходимостью самого дела, строением его предмета» [13, с.25].



По логике проекта учебной форме работы должны быть противопоставлены неучебные, причем противопоставлены внутри самого обучения. Это необходимое условие того, чтобы сама форма учебности выступила перед ребенком..., чтобы рядом с освоением начал и оснований дисциплин (учебной деятельностью) строились особые курсы как бы расширяющие сознание ребенка.

Помимо содержательной стороны – важно, чтобы образовательное пространство было насыщено культурным содержанием, – есть еще две составляющие, принципиально для нас важные. Во-первых, субъективная интерпретация этого содержания в диалоге взрослого и ребенка, которая предполагает производство собственных мыслей в поисках связей в усвоенном знании, переход от репродуктивного к продуктивному, т.е. это процесс, результат которого – интеллектуальный продукт, новое знание, а значит – это труд, который требует напряжения, воли и является творчеством, созданием нового, субъективным открытием, пониманием ранее непонятого. И во-вторых, эмоциональный фон создает ту среду, атмосферу, которая влияет на процесс мышления, стимулируя его (или наоборот), активизируя его (или наоборот). Эмоциональная часть внутреннего содержания обусловлена степенью удовлетворения потребностей и подвержена влиянию интеллектуального. Образовательное пространство сужается или расширяется, в зависимости от размещенных в нем субъективных ценностей для удовлетворения потребности» [13, с. 28-29].

Итак, главное, как мы видим, – необходимость специально выстроенной деятельности по проектированию образовательного пространства. Роль и позиция педагога в этом не закреплена статусом, а является постоянно развивающейся практикой отклика на меняющиеся обстоятельства жизни ребенка и его самого как развивающегося через смену позиций. Для выпускников детского дома, которые из закрытого учреждения выходят в широкий социум, необходимо предусмотреть специальную систему поэтапного расширения их образовательного пространства, которая позволит проходить проблемы социализации в открытом социальном пространстве с наименьшими потерями. При проектировании образовательного пространства следует понимать, что оно должно быть построено на основаниях событийности и посредничества, при поляризации позиционного взаимодействия взрослого и ребенка, предполагать чередование форм занятости и организовываться в разному предметно-эстетически оформленных средах.

4. В чем могла бы состоять такого рода разнопозиционная и многоаспектно выстроенная практика?

В поиске ответа на вопрос мы вышли на гипотезу о возможности интеграции формального и неформального образования в образовательных проектах, чередующих стандартизированные организационные формы (урок, занятие, мастерская, экскурсия и т. п.) и форматы свободного

неструктурированного общения и взаимодействия педагога и воспитанников по типу клубного общения, протекающего вне школы, – в общественных организациях и движениях, в клубах, кружках, разного рода объединениях и группах.

И то, и другое образование необходимо для полноценного становления взрослеющего субъекта. Но согласование и увязка этих целей всегда ставит перед субъектом образования непростые вопросы: Каковы мои приоритеты? В ситуации конфликта интересов, что я выберу, а чем пожертвую? Какими последствиями чреват для меня этот выбор, и как я могу минимизировать возникающие риски?

Задача интеграции формального и неформального образования вытекает, на наш взгляд, из того предположения, что далеко не каждый взрослый, не говоря уже о самом ребенке, в состоянии эти вопросы себе поставить и решить их самостоятельно. Современные реалии таковы, что педагог как профессионал вынужден иметь дело со становящейся субъектностью не только ребенка, но и воспитывающих его взрослых как заказчиков на образование.

Интеграция формального и неформального образования может, на наш взгляд, продуктивно решаться через механизм социального партнерства различных социальных структур в образовательном пространстве. Формальное и неформальное образование, выстроенное по принципу кооперации партнеров по образованию, существенно расширяет образовательное пространство, вынося его за пределы социальных структур различного толка, и позволяет нам говорить о возникновении эффектов детско-взрослой общности, поддерживающей развитие индивидуальности каждого.

Одна из действенных моделей такого рода кооперации реализована нами в ряде экспериментов по разработке и внедрению службы кураторов, работающих в идеологии и технологии педагогической поддержки (эксперименты ведутся на базе Образовательного центра «Участие», Санкт-Петербург; в ряде активных программ каникулярного отдыха, реализующихся под эгидой ООО «Коллекция Приключений», Москва). Предметом согласования в данной модели является индивидуальная образовательная программа ребенка. Партнерами по образованию выступают семья, различные социальные структуры, выполняющие образовательные функции в отношении ребенка, и сам ребенок. Деятельность по согласованию и координации социальных партнеров осуществляет куратор или координатор детских каникулярных программ.

Рассматривая социальное партнерство как образовательное пространство субъект-субъектного взаимодействия, мы предлагали кураторам и координаторам освоить и осуществить практику переговорного процесса в логике развивающейся кооперации. Итогом такого рода переговоров является взаимодополнительность и

вариативность совместной деятельности. Это позволяет всем партнерам по образованию действовать ответственно и успешно, имея в виду приоритетную перспективу, общую для всех, с ясным пониманием степени ответственности каждого партнера. Исследование возможностей педагогической поддержки субъект-субъектного взаимодействия в образовательном пространстве социального партнерства выявило эффекты, позволяющие снять несколько существенных противоречий, которые характеризуют проблему разобщенности формального и неформального образования. Это противоречия между:

- конкуренцией различных социальных институтов в борьбе за время ребенка и необходимостью их сотрудничества во благо ребенка;
- задачами социализации и задачами индивидуализации, которые равно значимы для современной образовательной практики, и невозможностью их непротиворечивого увязывания в формальном образовании;
- ответственностью семьи за создание ребенку условий для образования и ограниченностью ресурсов у государственных образовательных учреждений для реализации индивидуального подхода к каждому.

Но, при попытке перенести этот опыт в практику работы с детьми-сиротами и выпускниками детских домов, мы обнаружили у взрослых, осуществляющих функции официальных опекунов (это директора детских домов), практически полное отсутствие долгосрочной, персонифицированной, ответственной субъектной позиции по отношению к родительским функциям в адрес конкретного ребенка (почти по Пелевину – обнаружили Пустоту, на которую нельзя опереться).

Зажатые рамками нормирующих предписаний, официальные опекуны, даже великолепно осуществляющие задачи руководства учреждением, были все же заинтересованы в том, чтобы побыстрее снять с себя ответственность опекуна, наступающую после 18-летия ребенка-сироты. И это принципиальное отличие официальных опекунов от родителей, заинтересованных в продолжении взаимответственных отношений с ребенком на протяжении всей своей и его жизни (конечно, оговоримся – речь идет о зрелой родительской позиции), поставило новый вопрос.

5. Кто же эту долгосрочную ответственность по отношению к выпускникам детских домов в этом поле открытого социального пространства готов брать?

Вопрос серьезный и открытый. Наше сотрудничество с Фондом «Большая Перемена» один из ответов на этот вопрос наметило: в одиночку такую ответственность вынести невозможно, если только ты не «усыновляешь» своего подопечного (не обязательно юридически – по зову сердца). А вот сообществом педагогов, в котором складываются лично-профессиональная общность ответственных субъектов –

партнеров по образованию – да, такое возможно. И это означает несколько ключевых отправных моментов (гипотеза, которая сейчас проверяется нами в рамках работы по проекту «Становление личностно-профессиональной общности педагогов-исследователей «Большой Перемены»):

- постоянное (а не мерцающее) поддержание для выпускников детских домов открытого образовательного пространства как прообраза принимающей тебя всегда и в любом качестве семьи, где тебе всегда рады и двери открыты, но семьи не социальной, а иного, духовного свойства.

- включение в это пространство ребят как субъектов самообразования [7, 11].

- поддержание вокруг образовательного пространства – пространства социального партнерства людей, кооперирующихся в образовательных проектах помощи и поддержки выпускников детских домов.

- новый профессионализм педагога, владеющего антропо-практиками (по В.И. Слободчикову [12]) и осуществляющего в открытом образовательном пространстве социального партнерства функции исследователя, разработчика социальных проектов, менеджера, координатора, модератора, посредника, коуча и педагога, владеющего тактиками педагогической поддержки.

В дальнейшем проделанная работа по вычленению базовых понятий, конфигурирующих смысловой аспект заявленной проблемы, и анализ многолетнего опыта руководителя комплексной программы «Культурно-образовательный досуг в «Большой Перемене» лягут в основу разработки модели педагогического посредничества в социальном партнерстве.

В настоящее время разрабатывается спецкурс «Партнеры по образованию» и ряд мастер-классов для проекта «Ресурсный центр БФ «Большая Перемена», в котором планируется открыть отделение по повышению квалификации педагогов, социальных работников, сотрудников НКО, связанных в своей практике с взаимодействием с выпускниками детских домов и интернатов.

Новизна поставленных и выполненных задач исследования состоит в том, что впервые жизненные ситуации выпускников детских домов удастся сделать педагогически управляемым процессом, в который включены не только педагоги, но, прежде всего, сам выпускник как субъект жизнедеятельности.

Социальное партнерство становится реальной силой, поддерживающей выпускника детского дома на этапе его вхождения в открытый социум с опорой на договор, где интересы сторон находятся в гибком соотношении и реагировании на живую динамичную ситуацию его жизнедеятельности.

## Литература.

1. Борисова Т.Ф. Образовательное пространство как фактор социального воспитания школьников. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – М., 1999.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М., 1991.
3. Григорьев Д.В. Создание воспитательного пространства: событийный подход. // Современные гуманитарные подходы к теории и практике воспитания: Сб. науч. статей. – Пермь, 2001.
4. Громкова М.Т. Структура образовательного пространства // Психология и педагогика профессиональной деятельности. Уч. пособие для вузов. – М., 2003.
5. Касицина Н.В., Кац Е.А., Михайлова Н.Н., Рязанова И.П., Рязанова Ю.А., Юсфин С.М. «Научно-методические рекомендации по социально-педагогической технологии Благотворительного Фонда «Большая Перемена», – М., 2010.
6. Касицина Н.В., Юсфин С.М. Возможности педагогической поддержки субъект-субъектного взаимодействия в образовательном пространстве социального партнерства // Материалы международного форума «Евразийский образовательный диалог». – Ярославль, 2013.
7. Кац Е.А., Зверева Е.А. Развитие самостоятельности студентов на занятиях по программе «Самоучка» // Поддержка субъектности в учебной деятельности: от концептуальных идей к конкретной практике. Сб. конф. – СПб., 2012.
8. Ковалева Т.М., Рыбалкина Н.В. Образовательное путешествие как новый (хорошо забытый старый) вид туризма // Внешкольник. – 2003. – № 9.
9. Попов А.А. Образовательное пространство: социология и технология конструирования // Педагогика развития: институциональные переходы в сфере образования. Материалы конференции. – Красноярск: ИЦ Института естественных и гуманитарных наук, 2008.
10. Рыбалкина Н.В. Открытое пространство образования: способы представления и построения // Материалы VIII Всероссийской научно-практической тьюторской конференции. – Томск, 2004.
11. Рязанова И.П. Переход от опеки к самостоятельности. Опыт поддержки выпускников сиротских учреждений в преодолении ими адаптационных трудностей в образовании // Поддержка субъектности в учебной деятельности: от концептуальных идей к конкретной практике. Сб. конф. – СПб., 2012.
12. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. – Биробиджан, 2005.
13. Фруммин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») // Вопросы психологии. – 1993. – № 1.

**Минимальный набор социальных компетентностей и его выявление  
(из опыта работы благотворительного фонда «Большая Перемена»  
по поддержке выпускников детских домов)**

*Лобынцева Светлана Викторовна, Филонов Николай Львович*

**Аннотация:** в статье представлена методика выявления минимального набора социальных компетентностей студентов, их соответствие активному или пассивному слушателю.

**Ключевые слова:** общение, социальные компетенции, позиция слушающего, позиция говорящего, активность, конструктивность, деструктивность.

**The minimum set of social competence and its identification  
(from the experience of «Big Change» Charitable Foundation  
in support of orphanage graduates)**

*Lobyntseva Svetlana, Filonov Nicholay*

**Annotation.** The article presents a method to identify a minimum set of social competence of the students, relating them to active or passive listeners.

**Keywords:** communication, social competence, the position of the listener, the position of the speaker, activity, constructiveness, destructiveness.

Одной из важнейших диагностических задач, стоящих перед кураторами в «Большой Перемене» (БП) при работе со студентами, является выявление уровня владения ими социальными компетентностями. Для чего это необходимо? Чтобы педагоги совместно со студентом смогли спроектировать индивидуальный образовательный маршрут; чтобы сформировать наиболее оптимальную для эффективного образовательного взаимодействия учебную группу. При этом мы понимаем, что жизнь студента намного шире пространства образовательного центра и ему приходится входить во взаимодействие с социумом для решения различных жизненно важных задач (не только образовательных). И то как (какими способами) человек выстраивает это взаимодействие, во многом определяет эффективность его жизнедеятельности в целом.

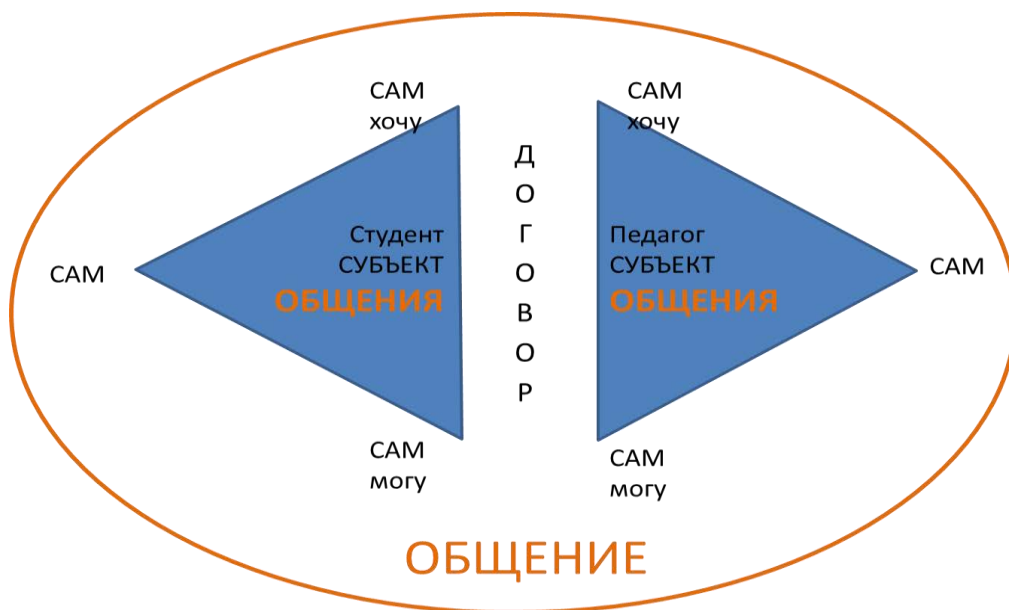
В контексте данной статьи более детально рассмотрим компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми и с самим собой как субъектом жизнедеятельности (т.к. без этих компетенций невозможно развитие самостоятельности человека, которая является ведущей целью образовательного центра «Большая Перемена»).

Для реализации миссии «Большой Перемены» важно, чтобы студент был субъектом образования. Очень важно, чтобы студент осознавал свой образовательный путь и нес ответственность за способы реализации поставленных целей. Сотрудничая с Большой Переменой, студент всегда находится в ситуации общения с педагогами, его социальные компетентности играют ключевую роль в эффективности образовательного процесса.

Общение – сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностью в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания партнера по общению.

Посредством общения происходит передача форм культуры и общественного опыта.

В общении человек самоопределяется и самопредъявляется, обнаруживая свои индивидуальные особенности, субъективный мир одного человека раскрывается для другого. Именно поэтому предметом нашего детального рассмотрения мы выбрали общение, которое понимаем как взаимодействие двух (или более) людей, направленное на желаемый для них результат (по М.И. Лисиной).



Важнейшим показателем социальной компетенции является занимаемая студентом позиция в общении. В позиции выражается приоритетная цель общения:

А. Если студенту важно понять педагога, он занимает *позицию слушающего*.

Б. Если студент хочет, чтобы его понял педагог, он занимает *позицию говорящего*.

Умение занимать позиции говорящего и слушающего также важны при появлении взаимных договоренностей между студентами и педагогами фонда: студент может хотеть, например, подготовиться к сдаче определённых экзаменов, а педагог, в свою очередь, готов предложить определенную программу подготовки, подразумевающую ответственное отношение студента к срокам и обязательствам. В этом случае студент должен понять предложение педагога, уметь уточнять взаимные обязательства, уметь совместно с педагогом обсуждать способы реализации программы, а педагогу, в свою очередь, важно понять – как он понят студентом. Только таким образом студент и педагог становятся субъектами общения в образовании.

Целевой группой образовательного фонда «Большая Перемена» являются сироты, выпускники и воспитанники сиротских учреждений. Из опыта работы педагогов можно сделать вывод, что далеко не все студенты осознают позиции говорящего и слушающего и не обладают необходимыми компетентностями в общении.

*Пример: студент приходит на урок с большим опозданием.*

*Педагог: «У тебя завтра получится не опоздать?»*

*Студент: «Да у нас сегодня физ-ра была!»*

*Педагог: «Как ты меня понял, какой вопрос я задал?»*

*Студент: «а... нет, чего?»*

*Педагог: «Завтра у тебя получится не опоздать?»*

*Студент: «Не знаю. Наверное» ...*

*В данной ситуации педагогу было важно понять, как студент видит ситуацию и может ли он прогнозировать свои действия, поэтому он задал вопрос из позиции слушающего. Однако студент стал отвечать, не услышав педагога и не поняв вопроса.*

Осознавая эту проблему, кураторы в БП стремятся помочь студентам увидеть ценность каждой из позиций и научиться занимать их. Для эффективного решения этой задачи кураторы в 2012-2013 учебном году начали разрабатывать программу «Школа Общения». Трудности позиционного самоопределения и самореализации студента в общении становятся центром внимания в «Школе Общения». Здесь студентам помогают увидеть конкретные ситуации, происходящие с ними в общении, с точки зрения их эффективности. Важно, чтобы студент смог понять,



насколько эффективность общения зависит от умения студента понять другого человека и быть понятым им. В этом кроется суть культуры человеческого общения и образовательного диалога. При этом важнейшим умением, необходимым для эффективного общения как взаимодействия, является обратная связь, умение осознанно занимать позицию слушающего и говорящего. Именно на диагностике этого умения мы сосредоточили свое внимание в прошедшем учебном году, т.к. предположили, что без него невозможно выстраивать взаимодействие в учебной группе между студентами и педагогами.

Анализируя реальные ситуации общения на занятиях, кураторы пришли к выводу, что большинство студентов не занимают ни одной, ни другой позиции.

*Пример: на уроке студент играет со своим телефоном.*

Или же занимают их не адекватно относительно педагогического процесса.

*Пример:*

*Преподаватель: «Сегодня мы вернемся к заявленной вами теме – политика...», Студент: «А вы смотрели вчера про Путина программу? Там, короче...»*

*В данном случае, студент не занял позицию слушающего, не услышал полностью послание педагога, уловив только тему разговора (политика), и, желая поделиться своими мыслями, занял позицию говорящего, перебив при этом педагога.*

С другой стороны, фиксировать наблюдения и делать достоверные выводы мешал следующий факт: студент, находясь в ситуации обмена информацией на занятии, почти всегда был вовлечен в определенную форму работы, предполагающую конкретную форму активности:

если задавали вопрос – он отвечал, если педагог что-то говорил – слушал.

Кураторам было необходимо отмечать действия, инициируемые именно студентами, где проявлялась бы их позиция.

После первых наблюдений, согласовывая общие выводы об умениях студентов, кураторы пришли к заключению, что на первых порах более достоверно можно делать выводы скорее об активности студентов, чем об их позициях

*Пример: на занятии присутствовала группа новых студентов. Педагог, занимая позицию слушающего, давал студентам возможность занять позицию говорящего: «Ребята, мне очень интересно, чем вы увлекаетесь?»*

*Каждый из студентов мог прореагировать разными способами:*

*– «Не знаю»*

*– «А Вы?»*

– «Слышь, Чика!!!(обращение к другому студенту)»

– «Театр...»

*Или же промолчать.*

Поэтому мы выделили в общении такой показатель, как «Активность».

Можно было сделать вывод о том, что студент на уроке либо пассивен, либо активен (*схема 1, I*).

Пассивность мы могли зафиксировать, условно обозначив ее как уклонение от инициативы в общении.

Фиксировались следующие факты:

– Студент молчит.

– Студент попутно занимается другим делом, которое не мешает учебному процессу.

– Студент отвечает только на те вопросы, которые обращены именно к нему.

В свою очередь, активность студента либо вела к взаимопониманию с педагогом, что сказывалось на повышении эффективности образовательного процесса, либо вела к деформации и даже разрушению этого процесса.

На основе чего был выделен критерий Конструктивность/Деструктивность (*схема 1, II*).

Интересным, с нашей точки зрения, стало выявление проявлений, которое мы отнесли к деструктивной активности. Так, в дальнейшем, сравнивая проявления собственной активности на занятиях, студенты могли убедиться в том, насколько они сами себе помогали или мешали в образовательном процессе. Все это становилось предметом обсуждения в школе общения или в индивидуальной беседе со студентом.

Проявления активно-деструктивной позиции по отношению к учебному процессу:

– Студент перебивает.

– Студент отвлекается.

– Студент отвлекает других.

– Студент отказывается отвечать на вопрос, обращенный именно к нему.

– Студент говорит параллельно общему процессу.

– Студент целенаправленно переводит разговор на другую тему.

Только о тех студентах, которые проявляли конструктивную активность, можно было сделать достоверный вывод о том, какую они занимают позицию и какие умения они при этом демонстрируют. Таким образом, был выявлен перечень конкретных проявлений, на основе которых можно было сделать вывод о конструктивной активности, соотносимой с позициями Говорящего и Слышающего (*схема 1, III*).

## Схема 1



Проявления *активно-конструктивной позиции слушающего*:

- Студент просит педагога повторить.
- Студент задает уточняющий вопрос.
- Студент сигнализирует педагогу о своем непонимании в четкой форме («Я не понял»).
- Студент сигнализирует о своем непонимании без обращения к педагогу (Студент, глядя в задание: «Че за хрень!»).

Проявления *активно-конструктивной позиции говорящего*:

- Студент приводит аргументы и примеры.
- Студент задает вопросы слушающему на понимание.
- Студент отвечает на вопросы слушающего.
- Студент устанавливает зрительный контакт со слушающим.

Для оптимизации процесса фиксации наблюдений, кураторы разработали «Бланк наблюдений» (см. приложение), в котором фиксировались факты, позволяющие нам определить, с какой объективной реальностью мы имеем дело, и спроектировать образовательную деятельность.

С помощью данного инструмента можно решать определенные диагностические задачи, фиксировать проявления студента и на их основе делать выводы. В этом случае нам необходимо точно понять возможности и ограничения данного инструмента.

Далее мы подробно остановимся на нем, то есть перейдем к инструментальному описанию нашей методики работы с бланком.

#### *Апробация «Бланка наблюдений»*

Кураторы заполняли бланк, ведя наблюдения либо по видеозаписи занятия, либо непосредственно находясь на уроке в позиции пассивных наблюдателей. Бланк заполнялся индивидуально на каждого студента. После этого данные всех наблюдений заносили в индивидуальный сводный документ студента.

Исходя из опыта работы с другими студентами «Большой Перемены», кураторы предположили, что с течением времени умения студентов могут проявляться по-другому, ввиду того что студент адаптируется к новой ситуации.

*Пример: студент, проведя в «Большой Перемене» некоторое время, начнет доверять новому педагогу и начнет проявлять большие активности в общении.*

*Или же, наоборот, студент, придя заинтересованным и готовым включиться в новую деятельность, далее теряет к ней интерес, что проявляется в снижении его активности и в нежелании понять педагога.*

Для проверки данной гипотезы каждый отдельный факт наблюдения заносился в итоговый документ с пометкой даты наблюдения для дальнейшего анализа возможной динамики.

Так как восприятие человека субъективно, для большей достоверности выводов на этапе апробации бланка наблюдения за одними и теми же студентами велось разными кураторами.

При согласовании наблюдений между кураторами на этапе формулирования выводов о студентах стало понятно, что методика лишь частично помогает в решении поставленной задачи и требует определенной доработки.

#### *Сложности*

Условно сложности, с которыми столкнулись кураторы, можно разделить на 2 группы:

1. Сложности, связанные со способом кодирования информации:

А. Возник вопрос: фиксировать конкретное, единичное проявление студента или делать общую оценку частоты проявлений.

Б. Возникли разные представления о том, какая должна быть градация оценки проявлений студента: «+» – проявляет, «-» – не проявляет

Или же

«+\-» – скорее проявляет, «-\+» – скорее не проявляет.

В. Возник вопрос о целесообразности фиксирования проявлений пассивности, так как отсутствие проявлений активности студента фактически говорит о его пассивности.

## 2. Сложности, связанные с формулированием выводов:

А. При формулировании выводов кураторы пришли к заключению, что зафиксированные факты не позволяют сделать достоверный вывод об умениях студента без соотнесения этих фактов с ситуацией, в которой проводилось наблюдение.

*Пример: педагог на занятии естествознания обсуждает со студентами тему «Мой опыт в экспериментах». Студент вовлечен в процесс общения, он задает вопросы, проявляет инициативу при ответе на вопросы педагога. Мы фиксируем проявления его позиции.*

*Тот же студент на занятии по математике выполняет самостоятельную работу.*

*При заполнении бланка, не внося никаких уточнений, мы констатируем – студент не занимал ни позицию слушающего, ни позицию говорящего. Студент пассивен.*

*В итоге, без ориентации на то, в каком процессе находится студент на занятии, можно сделать ошибочный вывод о его умениях.*

Б. Также на процесс наблюдения повлиял тот факт, что студенты в этом году, на первых занятиях, почти всегда занимались в группе. Они одновременно находились в ситуации общения и с педагогом, и с другими студентами. Это, в свою очередь, ставило дополнительную задачу перед наблюдающим – необходимо было не путать проявления позиций студента по отношению к разным партнерам.

В. С другой стороны, при анализе тех фактов, которые можно было зафиксировать при наблюдении за общением студентов между собой, кураторы пришли к выводу, что эта информация также позволяет сделать определенные выводы об умениях студентов. Но фиксация таких подробностей не предполагалась в бланке.

*Пример: студент О. (рассказывает о своей поездке): «Мы там дежурили, мы с В. дежурили лучше всех...»*

*Педагог: «А во сколько вы вставали?»*

*Студент: «Помнишь В.! Там был бык!»*

*Студент В.: «Дааааа! А помнишь у него там !!! А кто его первый увидел?»*

*Студент О.: «По моему, Л.! Л.! Ты увидел быка первый!»*

*Студент О. в данной ситуации не услышал вопрос педагога, но конструктивно занимал позиции говорящего и слушающего в диалоге с другими студентами.*

Кураторы проанализировали выявленные сложности и сформулировали ряд рекомендаций в работе по модификации данной методики наблюдения:

1. Для того чтобы избежать трудности в сведении полученных данных, после внесения всех изменений в структуру бланка наблюдений, необходимо разработать инструкцию по работе с ним. Инструкция должна содержать расшифровки описанных параметров наблюдения, в ней должен быть задан алгоритм заполнения бланка и описаны условные обозначения, используемые при фиксации данных (см. приложение).

2. Для того чтобы оптимизировать процесс, необходимо четко определить параметры наблюдения. Это позволит наблюдающему сконцентрировать внимание именно на тех фактах действительности, которые позволят сделать точный диагностический вывод. Набор этих параметров должен быть минимальным и достаточным.

### *Вывод*

Анализируя опыт разработки данной методики, кураторы пришли к следующему заключению: методика позволяет фиксировать сразу несколько факторов, наряду с параметрами наблюдения, описанными выше, что может помочь при дальнейшем анализе ситуации по конкретному случаю:

время занятия, когда студент проявляет свою позицию – для анализа того, влияет ли на умения студента факт утомляемости и вработываемости;

тип взаимодействия с педагогом на уроке – для анализа того, в каком процессе студент более конструктивен в общении;

тему занятия или предмет – для анализа того, влияет ли заинтересованность студента в конкретной сфере на его умения занимать конструктивную позицию;

кто общается со студентом (учитель-предметник, куратор, другой студент) – для анализа того, влияет ли на умения студента факт личного отношения к собеседнику.

**Приложение 1. «Инструкция по заполнению бланка наблюдения за проявлениями позиции слушающего и говорящего»**

Введение.

В 2012 – 2013 учебном году перед кураторами встала задача разработать методику определения минимальных социальных компетентностей студента.

Минимальной задачей стало выявление того, какую позицию занимает студент в общении.

Позиция, в которой студент хочет услышать и понять педагога, была названа – Позиция слушающего.

Позиция, в которой студент хочет, чтобы его понял педагог – Позиция говорящего.

Кураторами был выбран метод наблюдения. Наблюдение за общением студентов с педагогами на занятиях.

Необходимо было зафиксировать факты наблюдений, и на их основе сделать выводы о занимаемой позиции студента.

Были описаны 4 позиции, которые может занимать студент в процессе общения:

*активно-конструктивная позиция говорящего;*  
*активно-конструктивная позиция слушающего;*  
*пассивная позиция;*  
*активно-деструктивная позиция.*

Были описаны конкретные проявления этих позиций, которые можно фиксировать в процессе наблюдения за студентом.

Для сбора фактической информации о студенте, был разработан «Бланк наблюдения за проявлениями позиции слушающего и говорящего».

*Структура бланка наблюдения*

Бланк предназначен для фиксации фактов наблюдения за проявлениями одного студента в процессе его взаимодействия с педагогом. Наблюдение проводится в рамках одного образовательного процесса (урок, викторина, погружение, собеседование, общение с куратором на перемене и т. п.), условно названного – *занятие*.

Наблюдающий фиксирует сразу несколько показателей:

- Конкретные *проявления* – для дальнейшего анализа преобладающей позиции в процессе взаимодействия.
- *Дата* – для анализа динамики изменения позиции и навыков студента.

- *Формат взаимодействия, предмет, педагог* – для дальнейшего анализа того, в какой деятельности и с кем студент проявляет большую или меньшую активность, большую или меньшую конструктивность.
- *Время проведения занятия, продолжительность и этап занятия* – для анализа взаимосвязи утомления, вработываемости и переключаемости студента с его позицией и навыками.

Полученные данные помогут в дальнейшем сделать диагностические выводы о том, какую позицию занимает студент и при каких обстоятельствах это происходит.

#### *Способы заполнения*

Фиксировать информацию в бланк можно несколькими способами:

- Фиксировать факты наблюдений в ходе занятия, заполняя *весь* бланк.
- Фиксировать проявления после занятия, ориентируясь на общее впечатление, заполняя только колонку *«Все занятие»*.
- Фиксировать общее впечатление о позиции человека, делая пометки в колонке *«Позиция»*.

Первый способ является самым информативным для дальнейшего анализа, но требует больших затрат времени и (из опыта) доступен только стороннему наблюдателю. Он также возможен при просмотре сделанной видеозаписи (аудиозаписи) процесса.

Два других способа являются менее детальными, но не менее ценными для дальнейшего анализа.

#### *Инструкция*

##### До занятия.

1. Определитесь, каким способом Вы будете заполнять бланк. Учитывайте возможность видеозаписи занятия.
2. Заполните пустые графы бланка.

В графе *«Формат взаимодействия»* кратко сформулируйте преобладающий формат взаимодействия (самостоятельная работа, викторина, собеседование и т. п.).

Внизу бланка заполните графу *«Заполнил»*.

3. Прочитайте все формулировки описанных проявлений.
4. Подготовьте исправную ручку.

##### В ходе занятия.

Если у Вас нет возможности заполнять бланк в ходе занятия:

5. На случай появившейся возможности, подготовьте отдельный лист для заметок, которые покажутся Вам особенно важными.



Если у Вас есть возможность заполнять бланк в ходе занятия:

6. Обратите внимание на время, в которое Вы будете фиксировать наблюдения. В бланке указаны 3 этапа занятия: «*Первые 15 минут занятия*», «*Основное время*», «*Последние 15 минут*».

Ставьте отметки только в той колонке, которая соответствует этапу урока.

7. Фиксируйте любой наблюдаемый факт, описанный в колонке «*проявления*», ставя при этом «галочку» в строке напротив данной формулировки.

8. При наблюдении повторного проявления зафиксируйте это, поставив еще одну «галочку» в соответствующей ячейке бланка.

После занятия.

Если у Вас не было возможности заполнять бланк в ходе занятия:

9. Сосредоточьте внимание на конкретном студенте.

10. Последовательно читайте каждую из формулировок «*проявления*», ставя отметки в последней колонке бланка «*Все занятие*».

11. Отметки в последней колонке могут быть следующими:

«+» – Вы заметили данное проявление.

«-» – Данного проявления точно не было.

«+/-» – У Вас есть сомнения, все ли Вы помните и предполагаете, что студент проявлял нечто подобное.

12. Проследите, чтобы в последней колонке не было незаполненных ячеек.

13. Если в последней колонке преобладают отметки «+/-», что не дает точной картины о наличии или отсутствии конкретных проявлений, оцените позицию студента на уроке в целом по своим ощущениям.

Поставьте в колонке «*Позиция*» под определениями отметки «+» или «-».

Если у Вас была возможность заполнить бланк в ходе занятия:

14. Посчитайте количество зафиксированных проявлений за урок и впишите число в последней колонке «*Общее заключение*».

15. Если проявлений не было, впишите в ячейку последней колонки знак «-».

16. Проследите, чтобы в последней колонке не было незаполненных ячеек.

*«Продуктивной работы!»*

**Приложение 2. «Бланк наблюдения за проявлениями позиции слушающего и говорящего»**

Дата и время \_\_\_\_\_  
 Студент (ФИО) \_\_\_\_\_  
 Предмет \_\_\_\_\_  
 Педагог (ФИО) \_\_\_\_\_  
 Формат взаимодействия \_\_\_\_\_  
 (продолжительность) \_\_\_\_\_  
 Заполнил \_\_\_\_\_

<i>Позиция</i>	<i>Проявления</i>	Первые 15 минут занятия	Основное время	Последние 15 минут	Всё занятие
<i>Активно-конструктивная позиция говорящего</i>	приводит аргументы и примеры				
	задает вопросы слушающему на понимание				
	отвечает на вопросы слушающего				
	устанавливает зрительный контакт со слушающим				
<i>Активно-конструктивная позиция слушающего</i>	просит педагога повторить				
	задает уточняющий вопрос				
	сигнализирует педагогу о своем непонимании в четкой форме				
	сигнализирует о своем непонимании без обращения к педагогу				
<i>Пассивная позиция</i>	попутно занимается другим делом, которое не мешает учебному процессу				
	отвечает только на те вопросы, которые обращены именно к нему				
<i>Активно-деструктивная позиция</i>	перебивает				
	отвлекается				
	отвлекает других				
	отказывается отвечать на вопрос, обращенный именно к нему				
	говорит параллельно общему процессу				
	целенаправленно переводит разговор на другую тему				

## **Процесс формирования социального партнерства с точки зрения педагогической поддержки**

*Михайлова Нина Николаевна*

**Аннотация:** в статье представлены понимание «педагогической поддержки» и ее принципы, которые легли в основу методики определения четырех тактик педагогической поддержки, а именно, «Помощь», «Содействие», «Взаимодействие» и «Защита», в основе которых лежит педагогическая деятельность, актуализирующая активность самого ребенка, направленная на осознание им собственных сил по решению возникшей трудной ситуации в его жизни.

**Ключевые слова:** поддержка, педагогическая поддержка, эмоционально-деятельностный тупик, тактики педагогической поддержки.

## **The process of social partnership development in terms of educational support**

*Mikhailova Nina*

**Annotation.** The article presents the concept of the pedagogical support and its principles which formed the basis of the method of determination of the four tactics of pedagogical support, namely «Aid», «Assistance», «Interaction» and «Protection». They are based on pedagogical activity, actualizing the child's activity, aimed at realizing his own strength to solve a difficult situation in his life.

**Keywords:** support, pedagogical support, emotionally-activity deadlock, tactics of pedagogical support.

В последнее время слово «поддержка» часто упоминается в связи с проблемами, так или иначе связанными с образованием детей: социально-педагогическая поддержка, психолого-педагогическая поддержка, социально-психолого-педагогическая поддержка, медико-педагогическая поддержка и т.д.

Речь идет об определенной практической деятельности различных учреждений и специалистов. При этом слово «поддержка» в названии учреждения выполняет функцию сигнала, который понятен каждому: «здесь окажут помощь тем, кто попал в трудную ситуацию». Служба социальной поддержки, как правило, занимается проблемами опеки и попечительства, помощью обездоленным. Психологическая поддержка оказывается тому, кто имеет эмоциональные проблемы; медицинская поддержка сконцентрирована на проблемах, связанных с физическим

здоровьем, и т. д. Сущность собственно педагогической поддержки выделить не так просто.

Что является предметом собственно педагогической поддержки? Трудности, связанные с социальной дезадаптацией (проще говоря, когда поведение ребенка не соответствует общепринятым нормам, и по этому поводу возникают конфликты с учителями, воспитателями, родителями, сверстниками)? Трудности в обучении (стойкая неуспеваемость, а отсюда, опять же – конфликты с учителями, воспитателями, родителями, одноклассниками)? Или слово «педагогическая» подразумевает работу с различными проблемами детей в их успешном преодолении, а лучше – в профилактике таких событий, которые деформируют самооценку детей?

В рамках данной статьи мы под словосочетанием «педагогическая поддержка» будем понимать теорию и методику педагогической деятельности, предметом которой является проблема ребенка, являющаяся реальным препятствием на пути его полноценного образования и развития.

Методологические и культурные основания педагогической поддержки ребенка в образовании связаны в первую очередь с гуманистическими традициями и антропологическим подходом в построении педагогического знания и практики, которые нашли свое отражение в теоретических воззрениях известного отечественного ученого и замечательного практика Олега Семеновича Газмана [1,2].

Известно, что в переломные моменты истории значение образования неизмеримо возрастает, поскольку человечество хотело бы с оптимизмом встречать собственное будущее. Концепция педагогической поддержки ребенка в образовании О.С. Газмана появилась на стыке эпох – в 90-е годы. Обращая свое внимание на детство, ученый указывал на то, что новое поколение является не только правопреемником прошлого, но и полноценным субъектом культуры, которому предстоит стать на более высокую ступень исторического и культурного развития. Однако само по себе культурное становление детства невозможно. Это огромный и созидательный совместный труд Ребенка и Взрослого. Поэтому культурно-созидательная миссия Педагога, лично и профессионально погруженного в образовательную деятельность, не может быть равнодушна и нечувствительна к ситуациям «трудного детства» вообще и конкретным проблемным ситуациям отдельного ребенка в частности.

Педагогическая поддержка – это персонифицированная педагогика, предметом которой является проблема ребенка. Проблема в рамках педагогической поддержки видится как эмоционально-деятельностный тупик, в который по воле обстоятельств попал конкретный ребенок. Нахождение ребенка в эмоционально-деятельностном тупике сродни тому, что в психологии принято называть фрустрацией, т.е. психическим состоянием человека, вызываемым объективно непреодолимыми или субъективно так воспринимаемыми трудностями, возникающими на пути к

достижению цели или к решению задачи, при переживании неудачи. Известно, что подобные ситуации имеют огромную разрушительную силу для самооценки ребенка, попавшего в эмоционально-деятельностный тупик. Для педагога важно не только распознать как можно раньше симптомы фрустрирующей ситуации, но и создавать планомерно и последовательно условия, при которых будут развиваться способности ребенка к адекватной оценке такой ситуации и проектирования выхода из нее.

Педагогическая поддержка связана с заботой о ребенке, но не с опекой его. Главное в ней – это пробуждение собственной активности и инициативы ребенка в преодолении своих проблем, развитие его субъектной позиции.

Поддержка только тогда становится нормой педагогической деятельности, когда педагог оказывается человеком, не безразличным к жизненным проблемам ребенка, не только готовым подставить свое плечо для опоры, но и профессионально владеющим средствами «выращивания» в ребенке способностей находить опору в самом себе.

Поддержка – это не только признание взрослым права ребенка «быть не таким», но и помощь ему находить в себе силы строить отношения с другими людьми, оставаясь самим собой. Очевидно, что пока ребенок не получит возможности строить отношения с другими, социальный контекст закрыт для его индивидуального сознания. Находясь среди людей, он может чувствовать себя одиноко и «неуместно».

В проблемной ситуации ребенок становится необычайно чувствителен к внешним воздействиям и, как следствие, чрезвычайно уязвимым, поскольку проблема «не такой», «не успешный» связана не столько с осознанием ребенком своей силы, сколько с обнаружением в себе лишь «слабостей и немощи»: все смеются, а мне не смешно; всем нравится, а мне не нравится; все могут дружить, а у меня нет друзей и т.д. В эмоционально-деятельностном тупике переживаний много, а выхода нет.

В рамках научной школы О.С. Газмана были разработаны принципы педагогической поддержки, которые легли в основу методики определения четырех тактик педагогической поддержки [3]. В основе тактик лежит педагогическая деятельность, актуализирующая активность самого ребенка, направленная на осознание им собственных сил по решению возникшей трудной ситуации в его жизни.

*Тактика «Помощь»* применима тогда, когда у ребенка есть все ресурсы для преодоления трудной ситуации, но нет веры в свои возможности. Ребенок как бы самоблокирует собственную активность, боится себя, считая неудачником.

*Тактика «Содействие»* применяется в тех случаях, когда активность ребенка присутствует, но недостаточно развита рефлексия. Под рефлексией понимается такая человеческая способность, которая

позволяет человеку сделать свои мысли, эмоциональные состояния, свои действия и отношения, вообще всего себя предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования (изменения и развития). В этих случаях ребенок активен, но не задумывается о последствиях собственных действий, склонен к импульсивным решениям.

*Тактика «Взаимодействие»* развивает у ребенка способность к взаимодействию с другими людьми как возможному ресурсу, дополняющему его собственные силы в преодолении трудной ситуации. Эта тактика способствует формированию культуры договорных партнерских отношений.

*Тактика «Защита»* постулирует: ребенок не должен оставаться жертвой обстоятельств. Данная тактика актуальна тогда, когда внешние условия намного превосходят возможность ребенка преодолеть их, чтобы стать успешным. В данном случае работа ведется не столько с ребенком, сколько с теми факторами, которые выступают препятствием на пути успешной самореализации ребенка.

На наш взгляд, тактики «Защита» и «Взаимодействие» могут выступать основой складывания социального партнерства. Остановимся подробнее на каждой из тактик и ее возможностей в социальном партнерстве.

В контексте детей-сирот и выпускников интернатных заведений тактика «Защита» особо актуальна, поскольку внешние обстоятельства серьезно могут повлиять на качество образования этой категории детей и молодежи. Не секрет, что в детские дома часто поступают дети, которые по возрасту должны были бы учиться в средних или даже старших классах общеобразовательной школы, а по факту их знания и социальная адекватность соотносимы с более младшим возрастом. Поскольку время пребывания в детском доме ограничено возрастом, возникает весьма трудная задача: за короткий срок восполнить имеющиеся пробелы.

В рамках стандартного класса общеобразовательной школы с такой задачей почти невозможно справиться, потому что обучение в данном случае должно быть персонифицировано, индивидуализировано, с точно выверенным образовательным маршрутом. Не следует забывать о том, что интенсивные занятия могут сказаться и на здоровье ученика, и о том, что персонифицированное обучение весьма дорогостояще. Если эту задачу решать привычным, стандартным, путем, то, скорее всего, она будет решаться формально, детей с натяжкой будут переводить из класса в класс. С учетом современного стандартизированного подхода к контролю за знаниями в виде ГИА или ЕГЭ, очевидно, что выпускник детского дома может оказаться неконкурентноспособным в среде сверстников.

Сейчас на рынке образовательных услуг все большую активность проявляют некоммерческие общественные организации, в том числе и организации, оказывающие образовательные услуги детям-сиротам и выпускникам интернатных учреждений. В рамках социального партнерства государственные образовательные учреждения и некоммерческие общественные организации вполне могут сотрудничать, расширяя возможности для получения детьми-сиротами и выпускниками детских домов и интернатов достойного современного образования.

«Защита» – это одна из тактик педагогической поддержки, она обеспечивает тот необходимый минимум условий, благодаря которому может возникнуть траектория самостоятельного движения ребенка к собственной успешности как субъекта образовательного процесса. Нужно помнить, что одно из значений глагола «поддержать» – это «выразив согласие, одоблив, выступить в защиту кого-нибудь» [4, с. 534]. Педагогическая поддержка, таким образом, защищает право на образование всех молодых людей не формально, а по сути.

Следующая тактика, на которой остановим свое внимание – это тактика «Взаимодействие». Целенаправленное использование тактики «Взаимодействие» в учебно-воспитательном процессе позволяет формировать ценнейшие качества социальной адаптации ребенка – вхождение в общность с другими людьми, используя такой важный механизм, как договор.

Важно понимать, что договор достигается путем соглашения между людьми на добровольных началах с использованием переговоров. Поэтому главные условия, при которых возможен договор с ребенком, это:

- ребенок объективно и субъективно не является «жертвой обстоятельств»;
- у ребенка достаточно стабильное эмоциональное состояние;
- самооценка ребенка не занижена.

Тактика «Взаимодействие» не может применяться в экстремальных условиях, поскольку договор требует не спонтанных, а взвешенных решений. Однако дети уважают умных взрослых, но им скучно с теми, кто назидателен, поэтому переговоры – это не повод для взрослого быть назидательным по отношению к ребенку-переговорщику. Это уважительный диалог, тон которому может задать более опытный, но уважающий мнение ребенка, взрослый человек.

Кредо тактики «Взаимодействие»: договор – это испытание свободой и ответственностью.

Педагог через договор создает условия для освоения ребенком решения собственной проблемы путем проектирования целостной деятельности. В этой ситуации ребенок от начала до конца проходит путь

субъекта решения собственной проблемы, от определения ее сути и постановки целей до рефлексии деятельности и оценки ее результатов.

Причем договорные обязательства позволяют выделить долю участия каждого партнера и оценить его личный вклад в общее дело. Таким образом, обе стороны договора получают возможность для самопознания и самоанализа.

Педагог через процедуры, связанные с договором, создает для ребенка условия овладения логикой поиска и установления границ своей свободы и ответственности.

Резюмируя вышесказанное, мы полагаем, что тактика «Взаимодействие» в педагогической поддержке закладывает основы для выращивания в ребенке качеств социального партнера, позиции, которая необходима каждому человеку, желающему быть партнером в сообществе людей.

#### Литература.

1. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования: Забота – поддержка – консультирование. – М.: УВЦ «Инноватор», 1996. – Вып. 6. – С. 10 – 38.
2. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: МИРОС, 2002.
3. Михайлова Н.Н, Юсфин С.М. Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие. – М.: МИРОС, 2002.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1997.



## НАШИ АВТОРЫ

Агапова Оксана Вячеславовна, заместитель директора, СПб ГБУ «Центр социальной помощи семье и детям Центрального района Санкт-Петербурга».

Андреева Наталья Викторовна, психолог, АНО социальных услуг «Родительский центр «Подсолнух».

Барабихина Вероника Альбертовна, к. пед. наук., педагог-психолог, отдел психологического и психолого-педагогического консультирования СПб ГБУ «Городской информационно-методический центр «Семья».

Гладык Татьяна Романовна, воспитатель, Государственное бюджетное стационарное учреждение социального обслуживания «Дом-интернат для детей с отклонениями в умственном развитии № 1».

Дунаева Ольга Ивановна, заведующая, отделение психолого-педагогической помощи, включающее службу сопровождения приемных и опекаемых детей, СПб ГБУ «Центр социальной помощи семье и детям Калининского района Санкт-Петербурга».

Касицина Наталья Викторовна, старший научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт психолого-педагогических проблем детства Российской академии образования», Москва.

Курагина Галина Салихьяновна, к. пед. наук, доцент кафедры социальной педагогики, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург.

Лобынцева Светлана Викторовна, руководитель кураторской службы, куратор, Образовательный центр «Большая Перемена», Москва.

Михайлова Нина Николаевна, к. пед. наук, доцент, ведущий научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт психолого-педагогических проблем детства Российской академии образования», Москва.

Молчанов Алексей Андреевич, к. социол. наук, заведующий, отделение социальной защиты одиноких отцов, СПб ГБУ «Центр социальной помощи семье и детям Московского района Санкт-Петербурга».

Нам Ирина Павловна, заместитель директора, СПб ГБУ «Центр социальной помощи семье и детям Центрального района Санкт-Петербурга».

Петрова Валерия Владимировна, заведующая, отделение социальной адаптации выпускников детских домов, СПб ГБУ «Центр социальной помощи семье и детям Петроградского района Санкт-Петербурга».

Покровская Надежда Николаевна, д. социол. наук, профессор кафедры социологии и социальной работы, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет».

Покровский Борис Николаевич, социальный педагог, Центр образования № 167 Красносельского района Санкт-Петербурга.

Павлычева Татьяна Николаевна, к. психол. наук, доцент кафедры социальной психологии и педагогики, Нижегородский институт менеджмента и бизнеса.

Радина Надежда Константиновна, д. полит. наук, к. психол. наук, профессор, НИУ ВШЭ, Нижний Новгород.

Романова Наталья Евгеньевна, заведующая, отделение социальной помощи выпускникам учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и семьям с приемными и подопечными детьми СПб ГБУ «Центр социальной помощи семье и детям Выборгского района Санкт-Петербурга».

Сухорукова Елена Викторовна, директор, психолог, АНО социальных услуг «Родительский центр «Подсолнух».

Филонов Николай Львович, куратор, Образовательный центр «Большая Перемена», Москва.

Фоменко Оксана Петровна, воспитатель, Государственное бюджетное стационарное учреждение социального обслуживания «Дом-интернат для детей с отклонениями в умственном развитии № 1».

Яковлева Елена Викторовна, заместитель директора, СПб ГБУ «Центр социальной помощи семье и детям Калининского района Санкт-Петербурга».

Яни Ирина Валентиновна, психолог-консультант, служба экстренной психологической помощи по телефону, СПб ГБУ «Центр социальной помощи семье и детям Центрального района Санкт-Петербурга».

## УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ:

СПбГБУ «Городской информационно-методический центр «Семья»

## РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Бражник Евгения Ивановна, д.пед.н., профессор, заведующая кафедрой социальной педагогики, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

Казакова Марина Борисовна, заместитель директора по организационно-методической и учебной работе, СПбГБУ «Городской информационно-методический центр «Семья», председатель экспертно-методического совета

Келасьев Вячеслав Николаевич, д.философ.наук, заведующий кафедрой теории и практики социальной работы факультета социологии, СПбГУ, Почетный работник высшего профессионального образования России, Член Президиума Совета учебно-методического объединения ВУЗов России по образованию в области социальной работы

Кожевникова Елена Валерьевна, к.биолог.н., научный консультант Санкт-Петербургского Института раннего вмешательства, член Координационного Совета Международного Общества раннего вмешательства (International Society on Early Intervention)

Лапан Виктор Борисович, директор, СПбГБУ «Городской информационно-методический центр «Семья»

Павлов Сергей Петрович, начальник редакционно-издательского отдела, СПбГБУ «Городской информационно-методический центр «Семья»

Полетаева Наталия Михайловна, д.пед.н, профессор, преподаватель, СПбГБУ «Городской информационно-методический центр «Семья»

Радина Надежда Константиновна, д.полит.н., к.психол.н., профессор, НИУ ВШЭ, Нижний Новгород

Романов Константин Владимирович, д.философ.н., заведующий кафедрой философии образования, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования