

Подписной индекс
по Объединенному каталогу
«Пресса России» (Т. 1) – 54242

СИБИРСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 39

**Томск
2011**

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ЖИЗНЕННОГО МИРА ДЕТЕЙ, ЛИШЕННЫХ РОДИТЕЛЬСКОГО ПОПЕЧЕНИЯ

Т.Г. Бохан, А.Л. Филоненко, О.Н. Бабушкина,
В.В. Мацута, Л.Ш. Правосуд (Томск)

Аннотация. Обсуждается возможность изучения онтогенетического развития детей, лишенных родительского попечения, через изучение становления их жизненного мира как появления его новых мерностей. Приводятся результаты исследования пространственно-временных характеристик жизненного мира социальных сирот на этапе становления смыслового сознания.

Ключевые слова: дети, лишенные родительского попечения; психическое развитие; жизненный мир; предметное сознание; смысловое сознание; пространственно-временные характеристики.

Особенности развития детей, лишенных родительского попечения, были и остаются весьма актуальными научными и практическими задачами для психологов и педагогов, так как статистика указывает, к сожалению, на увеличение количества таких детей (В.С. Мухина, А.Ф. Шадура, Е.М. Рыбинский, Л.Б. Ермолаева-Томина, И.А. Невский, Л.А. Вяткина, И.В. Дубровина, Дж. Боулби, Й. Лангеймер, З. Матейчек, Дж. Хамел, Фр. Картер, С. Эллер, М. Прингл, В. Бейслоу и др.). Задачи организации государственного попечения значимую роль отводят психолого-педагогическому сопровождению социальных сирот, теоретические и методические основы которого требуют научной разработки в соответствии с возможностями современной науки [11].

Исследовательский интерес к изучению проблемы становления жизненного мира социальных сирот обусловлен все большей онтологизацией психологии, когда увеличивается значимость исследований, ориентированных на анализ «жизненной онтологии» (С.Л. Рубинштейн), «жизненного пространства» (К. Левин), «жизненного мира человека» (А.Н. Леонтьев), «многомерного мира человека» (В.Е. Клочко). Жизненный мир человека уникален и составляет самость человека, его существенную характеристику. Анализ особенностей его становления у социальных сирот позволит выявить условия и трудности (само)развития, определить детерминанты психологической готовности социальных сирот к своему самостоятельному «жизнестроительству», «жизнеосуще-

ствлению» (И.О. Логинова). Эти новые научные данные будут положены в основу разработки программы психологического сопровождения процесса становления жизненного мира социальных сирот.

Выбор методологии системно-антропологического направления в отечественной психологии развития человека для изучения проблемы становления жизненного мира социальных сирот определяется следующими аргументами. Большинство исследователей изучали данную проблему, ориентируясь на бинарную позицию в детерминантах психического развития, что обусловлено устойчивостью гносеологических стереотипов в методологии и теории психологии, которые центрируются на выделении субъективной реальности как результате отражения реальности объективной. Здесь взаимодействие субъекта и объекта не рассматривается как порождающее реальность, а только лишь как отражение объективной реальности [3]. Такая дихотомия не позволяла использовать собственно потенциал развития самого ребенка в преодолении трудностей его жизни и ее «самостроительстве». С этими проблемами столкнулась и педагогическая практика, например, когда, несмотря на благоприятные материальные и эмоциональные условия, дети обесценивали их, выдвигая постоянно новые требования к их социально-материальному обеспечению. Или когда родители отказывались от взятых ими на попечение приемных детей, объясняя причину невозможности совладания с поведением детей трудностью их характера, невозможностью положительных изменений в связи с плохой наследственностью [5].

В работах, опирающихся на внешний полюс детерминации психических явлений (Ю.А. Клейберг, Б.Н. Алмазова, С.А. Бадмаева, С.А. Завражина и др.), отмечается, что критическим фактором, определяющим особенности психического развития детей, выступает отсутствие положительного влияния семьи. В многочисленных исследованиях [9, 10] были выделены типичные «симптомы» состояния детей, оказавшихся в ситуации лишения родительского попечительства. В связи с этим возник интерес к механизму формирования родственных (социальных) отношений у социальных сирот, который представлен в трудах Л.И. Евграфовой и С.Ю. Мещеряковой. По мнению исследователей, именно родственные отношения в структуре социальных отношений социальных сирот способствуют образованию социальной ситуации развития, положительно влияющей на развитие личности детей.

Исследования Э. Эриксона, М. Дамброски, М. Эйнсуорт, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, Л.М. Шипициной, Е.С. Иванова и др. показали, что самым тяжелым и трудно компенсируемым следствием дефицита материнской теплоты и постоянства материнской заботы является отсутствие у ребенка базового доверия к миру, что и порождает трудности психологического и социального функционирования. Такие авторы, как А.Г. Ковалев, Н.Н. Моисеев, Т. Нийт, М. Хейдметс, говорят об

эффекте «наученной беспомощности», когда человек в течение длительного времени находился в условиях полного отсутствия личной территории и был лишен возможности персонально отвечать за нее. В этой ситуации возникает состояние территориальной депривации и человек «научается» быть беспомощным во всех других ситуациях, демонстрируя страх, неуверенность и безынициативность. В связи с этим они утверждают, что необходимо предоставлять качественно-количественный пространственно-временной оптимум в организации жилой среды образовательного учреждения, необходимой для полноценного психического развития детей.

Зарубежные и отечественные исследователи обращали внимание на внутренний фактор, объясняя трудности развития детей с эмоциональной и социальной депривацией их индивидуально-психологическими особенностями, личностными образованиями. В исследованиях А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых установлено, что у воспитанников закрытых детских учреждений имеются серьезные дефекты произвольной саморегуляции поведения, выражающиеся в неумении самостоятельно планировать и контролировать свои действия [9].

Методологические основы отечественной психологии, связанные с принципами единства сознания и деятельности, развития, системности, целостности психологической природы человека, создают научную базу для решения данной проблемы с учетом современных тенденций психологической науки. Основы анализа структуры сознания, его становления в фило- и онтогенезе заложены в исследованиях Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейна и др. Вопросы уровневого строения сознания являются предметом изучения в работах В.П. Зинченко, Г.К. Ушакова, А.Ю. Агафонова, В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцевой и др. В работах В.С. Мухиной развитие личности детей, лишенных родительского попечительства, рассматривается через развитие компонентов их самосознания, так как именно оно определяет личность (Л.С. Выготский. В.С. Мухина). При построении концепции развития личности В.С. Мухина и ее сотрудники исходили из положения о «социальном наследовании» психических свойств и способностей, об активном «присвоении» индивидом духовной культуры, созданной человечеством.

Подход к рассматриваемой проблеме с позиции системно-антропологических воззрений, развивающих традиции отечественной культурно-исторической психологии развития, открывает возможность интегрировать ранее полученные знания в изучение целостного человека, где предмет исследования конкретизируется в процессе становления жизненного мира. Принцип системной детерминации как методологический фундамент культурно-исторического подхода, снимающий противопоставление внутреннего и внешнего, объективного и субъективного, был положен в основание представлений о сущности онтоге-

неза в теории психологических систем, который представлен процессом становления многомерного мира человека [3]. Суверенная личность способна самостоятельно, без посредников выходить к культуре и «вычерпывать из нее основания для сохранения и развития своего жизненного мира, т.е. самой себя», что, несомненно, является особенно важной задачей в психическом развитии детей, лишенных родительского попечения.

В теории психологических систем отмечается, что «действительность» данного человека содержит в себе его собственную субъективность, «осевшую» на объектах и превратившую их в предметы, имеющие для человека значение, смысл и ценность. Объективное как противостоящее субъективному, не несущее его на себе, не определяет действительность как пространство, в котором можно действовать. Это позволяет считать, что пока нет собственной субъективности – нет и действительности, реальности человека. Таким образом, многомерный мир человека им самим же и создается, а пространство жизненного мира человека выступает как поле значений, смыслов и ценностей [3]. Учитывая, что значения, смыслы и ценности образуются во времени жизни человека, ряд исследователей рассматривают человека и его жизненный мир как хронотоп, в котором временные и пространственные параметры рассматриваются в единстве (Л.С. Выготский, К. Левин, А.А. Ухтомский, Е.В. Некрасова, О.В. Лукьянов и др.).

Опираясь на данную методологическую позицию, мы полагали, что изучение характеристик жизненного мира социальных сирот связано с изучением его пространственно-временных параметров. При организации исследования мы исходили из того, что в дошкольном возрасте дети уже начинают осознавать внутренние и внеситуативные аспекты своей жизни, отделять себя от своих ситуативных проявлений [8]. Это отделение происходит в двух основных направлениях: осознание своего отношения к окружающему, своих желаний, стремлений, предпочтений, установление связи между прошлыми, настоящими и будущими действиями и событиями, включение прошлых и будущих событий в актуальную ситуацию.

В данной статье приводится фрагмент исследования особенностей становления жизненного мира детей, лишенных родительского попечения, на этапе перехода от предметного к смысловому сознанию.

С целью изучения пространственно-временной организации жизненного мира детей применялся метод беседы в двух вариантах [8], ответы детей регистрировались в аудиозаписи, переводились в тексты и обрабатывались посредством качественного и частотного анализов. В исследовании принимали участие 65 респондентов – дети, лишенные родительского попечения в возрасте от 4 до 10 лет, воспитывающиеся в специальных детских учреждениях Департамента семьи и детства Томской области, из них девочек – 26, мальчиков – 39.

В результате качественного анализа ответов детей на вопросы беседы по варианту 1 относительно их желаний, намерений, предпочтений были выделены основные категории ответов:

- отсутствие ответа (молчание, «не знаю», «ничего»);
- ситуативный ответ (называется предмет, находящийся перед глазами);
- ситуативный ответ не предметного характера;
- ответ о предметах, отсутствующих в ситуации (называются предметы, отсутствующие в ситуации, но достаточно конкретные);
- ответ о занятиях, видах их деятельности (дети называют игры, конкретные виды деятельности);
- ответ об общении и совместной деятельности (дети называют то, что они делали или хотели бы делать вместе с близкими людьми, выражают отношение к людям, ситуациям и состояниям, возникающим из-за людей).

На вопрос, что ты больше всего любишь, 22% детей отвечали «не знаю», «ничего» либо молчали. Большинство ответов указывало на определенные занятия, виды деятельности, однако у многих детей ответы были достаточно скудными – ограничивались одним-двумя примерами, которые не объяснялись и не конкретизировались (например, «играть», «гулять», «рисовать» и т.п.). Ответы об общении были представлены незначительно. В ответах о предметах доминировали названия продуктов (конфеты, торт, манная каша, яблоки и т.п.), ответы об игрушках были типичными – это желание иметь машинку, куклу, солдатиков, а также то, что было в поле восприятия (беседа проходила на детской площадке) – кораблик, городок, башню. Что касается ответов об общении, то в большинстве из них доминировали отрицательные переживания: «не люблю, когда мешают делать уроки», «злю», «не люблю, когда отвлекают от занятий», «люблю, когда не бьют», «когда никто не мешает», «когда начинают драться». Упоминания о семье, родителях были единичны.

Таким образом, для половины детей характерны ситуативные ответы. Ответы детей о любимых занятиях ограничены в многообразии их содержания (1–3 примера). Дети предпочитают активные, спортивные виды деятельности, называют конкретные игры, но многие ответы не раскрывают содержания игры, не конкретизируют любимую деятельность, часто дети отвечают просто – «играть». Смена в ответе модальности вопроса на «не люблю» и указание на желание положительного общения, «чтобы не обижали», могут свидетельствовать об актуальности переживания конфликтов, трудностей отношений со сверстниками и взрослыми.

На вопрос «Тебе все нравится здесь? Что бы ты хотел изменить? Почему?» не ответили 22% респондентов. В ответах были выделены следующие категории: ситуативный ответ; ситуативный не предмет-

ный ответ; ответ о предметах, о конкретных занятиях, которые им нравятся; ответ об общении (указание на взрослых, детей, их отношения и свое отношение к ним). Ответы детей ограничены в описании своего отношения: называя то, что нравится, они не могут объяснить, почему, или объясняют только с помощью взрослого (как ответы на вопросы). Почти треть ответов детей выражает положительную модальность: они чувствуют себя хорошо, им нравится в детском доме. У четырех детей – модальность ответа отрицательная, отражающая чувства обиды, так как обижают, агрессии как формы защиты, одиночества, тоски по дому. Остальные ответы имели нейтральную модальность.

Дети чаще не дают полных, развернутых ответов на поставленные вопросы, они ограничиваются одним-двумя примерами. Причем дети, приводя пример и фиксируясь на отрицательном переживании какого-то факта, события, другие смысловые аспекты вопроса не замечают. Тем самым проявляется ограничение ребенка открытости внешнему миру. Вероятно, в том числе и с этим можно связать факт, что только 13 детей из 65 смогли сформулировать свои желания по изменению в детском доме. Эти желания преимущественно носят предметный характер (горка, кораблик новый, бассейн, а также стремление вернуться домой). Во многих ответах проявлялось предметное сознание: дети указывали на то, что попадало в поле их восприятия, вспоминали конкретные ситуации, продукты питания, режимные моменты, игрушки, конкретные занятия. Большинство ответов были односложны – «да», «нравится», «нет», «не знаю».

В ответах, ориентированных на общение, доминировали отзывы о воспитателях, что они нравятся (без раскрытия, почему), нравятся, потому что много уделяют внимания через игры, походы, экскурсии, потому что добрые, они позволяют что-то делать; не нравятся (без раскрытия, почему), не нравятся, так как ругают, заставляют работать, в пожеланиях что-то изменить – «чтобы воспитатели были добрые». В ряде ответов воспитатели плохие, так как заставляют выполнять работу по самообслуживанию: убирать кровать, подметать, переделывать, если плохо сделано; в связи с этим дети отмечают, что дома лучше, можно не заниматься, не ходить в школу и ничего не делать. В отношении детей – нравится, так как есть друзья, в то же время есть переживания, что нет друзей или их не хватает, что дети проявляют асоциальное поведение: курят, обижают, бьют, обзывают. Отмечается в ответах стремление домой, желание близости к родственникам, маме.

Ответ о любимых занятиях вызвал затруднения у 17 детей (26%). Большинство примеров любимых занятий представляли занятия детей: продуктивные виды деятельности, спортивные и двигательные виды деятельности, интеллектуальные и творческие занятия, сюжетно-ролевые игры, игры с орудийными игрушками, компьютер, игры-забавы, просмотр телевидения, общественно полезная деятельность на приро-

де. Также были ответы «играть» без конкретизации содержания игры. Что касается категории общения, то дети указали на стремление устанавливать дружеские отношения со сверстниками, на совместную деятельность с ними, а также на совместную деятельность со взрослыми. Среди ответов встречались и такие, содержание которых свидетельствовало о фиксации внимания на отрицательных переживаниях, в связи с чем ответы не соответствовали вопросу. Такой факт может свидетельствовать о неразрешенных проблемах ребенка.

Нам было важно выявить наличие и содержание скрытых смыслов детей, поэтому мы попытались создать условную ситуацию отсутствия ограничений через постановку вопроса «Чем бы ты стал заниматься, если бы тебе разрешили делать то, что ты захочешь?». 26 детей (почти 46%) не смогли ответить на этот вопрос («ничем», «ничего», «не знаю»). Среди выделенных категорий ответов – ситуативные и предметные ответы, отражающие желания в конкретных предметах. Категория ответов «занятия» представлена конкретными занятиями, которые не одобряются, запрещаются взрослыми (сердиться, баловаться, пойду к кому-то, лазить по крышам и т.п.), привычными для них занятиями и играми, инициативными, новыми для них действиями (социально приемлемыми).

Социальная направленность ответов имела два основных содержания: пойти к кому-то близкому (за пределы детского дома) и подчеркивание социально одобряемого поведения как предупреждение, что плохого поведения не будет («не буду делать то, что нельзя», «я бы делал то, что разрешают», «не нарушал бы правила», «мы не нарушаем правил, нам все можно, даже по телефону звонить»). Дети, осведомленные о нормативном поведении, возможностях его нарушения и, вероятно, о последствиях такого нарушения, как бы опасаясь, заранее предупреждают, что будут хорошими.

Ответы детей на вопрос «Что бы ты стал делать, если бы превратился в невидимку, волшебника?» показали, что им не всегда известны эти сказочные персонажи, для некоторых детей волшебник – это что-то отрицательное, негативный персонаж – они отказывались им стать («не хочу быть волшебником») или показывали его в отрицательных для человека действиях. Большинство ответов отражали желание иметь предметы/объекты: вещи, игровой материал, животных, предметы пользования, продукты, игрушки. Выделилась группа ответов, в которых смыслы детей были связаны с социальными контактами: стремление близости к родственникам, реже – к родителям, стремление проявлять заботу об окружающих, а также стремление проявить агрессию по отношению к окружающим как способ защитить себя. Выделена также категория ответов о привычных занятиях и о тех действиях, которые считаются неприемлемыми, находятся за пределами правил поведения детей. В таком случае смыслы детей не выходят за рамки привычной для них ситуации, не появляются новых смыслов.

Таким образом, желания детей в возрасте от 4 до 11 лет чаще тесно связаны с конкретной ситуацией, с конкретными предметами. В то же время у многих детей наблюдается интерес к продуктивным, творческим видам деятельности. Однако содержание их ответов ограничено, довольно скудно, привязано к конкретным ситуациям. Ответы, в которых присутствует другой человек, взрослый, немногочисленны. Практически отсутствуют ответы о совместных действиях с родителями, со сверстниками. Повторяющееся содержание ответов, несоответствие ответов содержанию вопросов могут свидетельствовать о фиксации детей на определенных неразрешенных проблемах, значимых для них. В целом полученные результаты позволяют говорить о выраженной предметности сознания, о фиксации определенных смыслов в сознании детей, отражающих ситуацию фрустрации, что препятствует переходу на более высокий уровень сознания – уровень смыслового сознания – или фиксирует сознание на узкой группе смыслов.

Как показали исследования, ресурсами личности, указывающими на усложнение жизненного мира детей, могут являться смыслы продуктивной творческой деятельности, активной физической деятельности, расширения пространства своей жизнедеятельности (турпоходы, экскурсии, гости), а также чувствительность и умение положительно оценить заботу и внимание со стороны педагогов, готовность к сопереживанию и оказанию помощи другим.

Анализируя ответы на вопросы по варианту 2 беседы о прошлых и будущих действиях, о прошлой жизни, нами были выделены следующие категории ответов:

- отсутствие ответа (молчание, «не знаю», «не помню»);
- перечисление режимных моментов;
- сообщение о своих действиях;
- уточнение своих действий;
- развернутый рассказ о прошлых и будущих событиях.

Ответы детей в большей степени касаются их конкретных действий (ограничиваются одним-двумя примерами), незначительное количество детей дает простое краткое уточнение своих действий, только два единичных ответа представляют, в некоторой степени, развернутый рассказ. Многие дети не могли связно рассказать о том, что они делали, вспоминали самое близкое действие к беседе или говорили то, что замечали перед собой, что может свидетельствовать о несформированности смыслового сознания.

На вопрос «Случалось ли с тобой вчера, позавчера что-нибудь интересное, важное, смешное, грустное?» большинство детей (56 чел.) в своих ответах представили конкретные ситуации. Не всегда дети приводили примеры на все предъявляемые им модальности, часто они говорили о том, что для них было более впечатляющим, запоминающимся во время их пребывания в детском доме, а не о том, что проис-

ходило вчера, позавчера. Они приводили собственные примеры адекватно, квалифицируя эмоцию. В то же время были и такие ребята, которым трудно квалифицировать, что такое в их жизни «важное», «интересное», легче они обращались к примерам в отношении веселого и грустного, приводя случаи, не всегда адекватно соответствующие этим эмоциям. Больше всего ответов раскрывало то, что для них было «смешным–веселым».

Трудными для большинства был вопрос о будущем: «Что ты будешь делать, когда уйдешь от меня?». Почти 30% детей не знали, что ответить. Все планы преимущественно сводились к кратким ответам – «играть», «играть с предметами», к тому, что видели, названию режимных моментов. Отсутствовали развернутые ответы о том, чем бы они хотели заниматься; в ответах детей отсутствовали указания на людей (взрослых, детей), общение с ними, на факты взаимодействия.

В целом результаты показывают, что дети не придают значения и не помнят, что они делали, не знают, что будут делать даже в ближайшее время; временной план собственных действий у них практически не развит.

Дети испытывали затруднения в описании своего прошлого – 30% отвечали «не знаю», «забыл», «не помню». Кроме того, наблюдались временные искажения своего прошлого, когда дети описывали свое настоящее или будущее, выдумывали желаемые события. В своих воспоминаниях приводили примеры о себе, полученные со слов других шаблонные и обобщенные представления. Чаще дети вспоминали конкретные случаи ближайшего прошлого. Что касается модальности, то примеры с положительной модальностью воспоминаний встречались несколько чаще, чем с отрицательной, которые также характерны для ответов данной группы детей: многие дети описывают себя с симпатией, положительно относятся к себе в прошлом.

В своих воспоминаниях дети не часто упоминают родителей. Причем в личных воспоминаниях (сами помнят конкретную ситуацию) вспоминают мать в ситуации собственной неуспешности, говорят о родителях в ситуации совместной с ними деятельности. Единичные случаи связаны с заботой, потерей и явным негативным отношением к отцу. Встречаются примеры, когда воспоминания касаются других людей (родственников, знакомых), а также несвязные высказывания как проявление предметного сознания. Например, на данный вопрос девочка (7 лет) отвечала: дерево с почками, листочками, человек, участок, корабль (это то, что она видит вокруг), больница, скорая, помощь, столовая, группа, спальня... – вероятно, она вспоминает то, что было, когда-то для нее новым, и то, что сейчас составляет пространство предметов ее новой жизни. Воспоминания о ранних этапах собственной жизни представлены в незначительном количестве, отсутствуют конкретные примеры, которые бы передавались ребенку взрослыми, т.е. нет персо-

нифицированных воспоминаний, они носят характер социальных стереотипов. В воспоминаниях детей присутствуют другие родственники с положительным отношением к ним: брат, тетя, дядя.

Полученные результаты свидетельствуют, что у детей можно выделить следующие типы воспоминаний: воспоминания не индивидуализированы, эмоционально индифферентны; воспоминания носят обобщенный образ себя, шаблонные представления, но эмоционально положительно окрашены; воспоминания индивидуализированы и имеют положительную модальность; воспоминания индивидуализированы и имеют отрицательную модальность либо модальность, которая не соответствует содержанию ситуации, т.е. отношение ребенка проявляется как неосознаваемая психологическая защита (мама – положительное отношение к ней и собственная ситуация неуспешности).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что временная транспектива сужена у детей до ситуативного настоящего либо у некоторых детей настоящее отрицается (ребенок лишает себя активной игровой деятельности, он закрыт социальным контактам), так как стремится в семью, но и воспоминания о прошлой жизни в семье – они тоже не обросли собственными смыслами. Такая ситуация с индивидуальным временем и индивидуальным пространством свидетельствует об узости, замкнутости жизненного мира ребенка, что может породить хроническую стресс-напряженность и проявляться в неадаптивных формах поведения и нарушениях здоровья. Вариант, когда у детей присутствуют фрагментарные воспоминания, не встроенные в систему, центром которой является Я ребенка; противоречивые воспоминания, когда дети положительно окрашивают отношения к родителям (маме) в ситуации собственной неуспешности, – это, вероятно, ситуации, в которых более весомым смыслом для ребенка является наличие в его жизни близких людей, несмотря на их отношение и свое состояние. Даже негативные ситуации имеют в воспоминаниях детей смысл не столько переживания отрицательных эмоций, сколько указания на то, что у них есть кто-то близкий.

Характеристиками пространственно-временной организации жизненного мира детей, лишенных попечения родителей, являются: 1) выраженная предметность сознания, проявляющаяся в неспособности решения тех или иных вопросов без опоры на практические действия, «привязанности» к конкретной обстановке, не критичности по отношению к окружающему; в том, что процессы осмысления практически не выходят за пределы наличной актуально воспринимаемой ситуации, в доминировании ситуативных желаний и смыслов. Мир – пока еще «мозаика» из разрозненных предметов», а не система, центром которой является Я, нет еще своей реальности, своего индивидуального пространства, в котором можно действовать. Выделяется также вариант, когда пространство «своей реальности» фиксировано на узкой группе смы-

слов, связанных с переживанием ситуации фрустрации; 2) отсутствие или искажение (фиксация, разорванность) временного плана собственных действий, выражающееся в отсутствии личного прошлого «истории» собственной жизни, наличии ее фрагментарности и неосмысленности, что проявляется в отсутствии памяти о действиях в ближайшем прошлом и представлений о том, что делать в самом ближайшем будущем, неосмысленных (неадекватных) воспоминаниях о прошлом, которые свидетельствуют о фиксированных смыслах детей, актуализирующихся в их настоящем и определяющих будущие интенции.

Литература

1. Залевский Г.В. От «демонической» до «био-психосоциоэтической» модели психического расстройства // Сиб. психол. журн. 2009. № 32. С. 57–65.
2. Залевский Г.В. Фиксированные формы поведения индивидуальных и групповых систем. Москва; Томск, 2004.
3. Клочко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности. Томск: ТГУ, 2005. 174 с.
4. Кондратьев М.Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений. М.: Просвещение, 2005. 215 с.
5. Кондратьева Н.И. О проблеме семейных форм воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и их психолого-педагогического сопровождения // Сиб. психол. журн. 2008. № 28. С. 45–49.
6. Краснорядцева О.М., Файзуллаева Е.Д. Психолого-образовательные возможности развития рефлексивности в старшем дошкольном возрасте // Сиб. психол. журн. 2010. № 37. С. 76–82.
7. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. М.: Академия, 2006. 608 с.
8. Некрасова Е.В. Хронотоп дошкольника // Психологическое исследование: методология, теория, методы: Матер. 2-й регион. школы молодых ученых. Барнаул, 2000. С. 25–33.
9. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без семьи. М.: Педагогика, 1990. 159 с.
10. Фурманова И.А. Психология депривированного ребенка. М.: Просвещение, 2004. 160 с.
11. Шипицына Л.М. Психология детей-сирот: Учеб. пособие. СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2005. 628 с.

PARTICULARITIES SPACE-TIME ORGANIZATION OF THE LIFE WORLD OF CHILDREN, DEPRIVED PARENTAL CHARGE

Bokhan T.G., Filonenko A.L., Babushkina O.N., Matsuta V.V., Pravosud L.Sh. (Tomsk)

Summary. It is discussed possibility of the study ontogenesis developments детей, deprived parental charge, through study of the formation their life world, as appearances new dimension. Presented the results of the study space-time features of the life world of the social orphans in step of formations of the semantic consciousness.

Key words: children; deprived parental charge; mental development; life world; subject consciousness; semantic consciousness; space-time features.