

КОНСУЛЬТАЦИИ

УДК 376.64
ББК 88.8

АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ПРОБЛЕМЕ СОЦИОЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ ВНЕ СЕМЬИ

Л. В. Маликов

Ключевые слова: психическое развитие; социоэмоциональное развитие; эмоциональное общение; привязанность; психическая депривация; учреждение интернатного типа; фрустрация; эмпатия; нравственное развитие; социальные отношения.

Резюме: в статье дается обзор теоретических подходов к проблеме социоэмоционального развития детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа. Рассматриваются подходы отечественных и зарубежных авторов к изучению особенностей, причин возникновения, факторов и механизмов психической депривации воспитанников закрытых детских учреждений. Особое внимание уделяется содержанию взаимосвязи социальных отношений и качеств личности воспитанников интернатных учреждений.

В психологической литературе очень мало публикаций с анализом особенностей социоэмоционального развития детей в закрытых детских учреждениях. Серьезные психологические исследования по этой проблеме проведены такими учеными, как Л. Бейлсс, Л. И. Божович, Дж. Боулби, Н. С. Денисенкова, И. В. Дубровина, Х. Крейг-Олден, Й. Лангмейер, М. И. Лисина, Н. Литтнер, Г. Маас, З. Матейчик, Т. Мортон, В. С. Мухина, А. Г. Рузская, С. Е. Рыжикова, Д. Фаншел, Ю. Шинн, Р. Энглер, А. А. Ярулов.

По данным этих авторов, дети, с раннего возраста находящиеся в детских учреждениях интернатного типа, по ряду существенных психологических характеристик отличаются от детей, воспитывающихся в семье: по одним параметрам учащиеся школы-интерната находятся на уровне своих сверстников из обычных школ или несколько опережают их, по другим резко отстают не только от своих одноклассников, но и от более младших детей. Подобная специфика оказывается стабильной на протяжении всего школьного детства. Это объясняется тем, что определенные зоны отставания возникают еще в дошкольном детстве и в силу отсутствия постоянной работы по их преодолению как в дошкольном, так и в школьном детстве не только не исчезают, но и, как правило, усугубляются.

В. С. Мухина видит основные причины отклоняющегося поведения детей из детских домов в том, что у них не реализуются потребности в любви и признании, которые она считает ведущими в формировании личности ребенка. В. С. Мухина отмечает, что «лишение ребенка постоянно выражаемой

любви и признания приводит к деформации личности в сторону обособления» [18, с. 129].

Этой же позиции придерживается Т. М. Титаренко, работавший директором школы-интерната. Отмечая у большинства этих воспитанников запаздывание и некоторые нарушения умственного и особенно социоэмоционального развития, автор полагает, что это, скорее всего, является следствием отсутствия такого важнейшего фактора, как душевная близость, любовь и привязанность, сердечность и взаимное понимание [28].

В. С. Мухина, анализируя условия воспитания в детских учреждениях интернатного типа, отмечает целый ряд особенностей их воспитанников вне зависимости от возраста. В частности, дети не усваивают навыков продуктивного общения, при наличии ярко выраженной потребности в любви и внимании они строят свое общение с окружающими неадекватным образом. В силу неправильно формирующегося опыта общения дети зачастую занимают по отношению к другим людям агрессивно-негативную позицию. Эмоционально нестабильное положение ребенка, лишённого родительского попечительства, ведет к нарушению аффективно-личностных отношений [17].

Исследования детей раннего возраста, воспитывающихся в условиях материнской депривации, с очевидностью свидетельствуют об особом становлении и развитии у них активных форм поведения.

Авторы выделяют четыре формы психической **депривации**: 1) **сенсорная** (пониженное количество сенсорных стимулов или их ограниченная изменчивость и модальность); 2) **когнитивная** (слишком изменчивая, хаотичная структура внешнего мира без четкого упорядочения и смысла, которая не дает возможности понимать, предвосхищать и регулировать происходящее извне); 3) **эмоциональная** (недостаточная возможность для установления интимного эмоционального отношения к какому-либо лицу или разрыв подобной эмоциональной связи); 4) **социальная** (ограниченная возможность для усвоения автономной социальной роли).

По данным М. И. Лисиной, дети уже первого года жизни, воспитывающиеся в доме ребенка, отличаются от ровесников, растущих в семье: они вялы, апатичны, лишены жизнерадостности, у них снижена познавательная активность, упрощены эмоциональные проявления и т. п. Те предличностные образования, или внутренние структуры, которые возникают у детей на первом году жизни и ложатся в основу формирования личности ребенка, у воспитанников дома ребенка деформированы [14].

И. В. Дубровина и М. И. Лисина отмечают, что дефицит эмоционального общения, недостаточное удовлетворение потребности во внимании и доброжелательности у младенцев дома ребенка приводят к тому, что ребенок в отличие от семейных детей и во втором полугодии стремится к ласке взрослого в примитивной форме физического контакта [9].

У малышей второго и третьего года жизни, воспитывающихся в домах ребенка, также наблюдаются перечисленные выше особенности: недоразвитие эмоционально-волевой сферы, проявляющееся в сниженной эмоциональности, пассивности [8, 16].

Наиболее обстоятельно освещены особенности социоэмоционального развития дошкольников, воспитывающихся вне семьи, в исследованиях И. А. Залысина, Е. О. Смирнова. Они подчеркивают, что особенно заметны различия в личностном общении, в основе которого лежит потребность во взаимопонимании и сопереживании. Детей, воспитывающихся вне семьи, отмечает сниженная эмоциональность, меньшая активность в реальных ситуациях общения, скупость выражения своих переживаний. Несмотря на достаточно богатую возможность общения со сверстниками, у этих детей не происходит должного развития содержательных и эмоциональных сторон межличностного взаимодействия. В общении как со сверстниками, так и со взрослыми у них слабо выражена потребность в сопереживании, желание согласовать свою оценку и оценку партнера по взаимодействию [10].

По данным исследования С. Е. Рыжиковой, эмоциональные реакции дошкольников из учреждений интернатного типа отличаются более высокой напряженностью, аффективными срывами, общим накалом эмоциональной фрустрации, выражающимися в агрессии, чем у детей из семьи. Условия воспитания ребенка в учреждениях интернатного типа (ограниченность эмоционально-идентификационных отношений с ребенком) выступают как неблагоприятные для развития сопереживания, не реализуют потребность ребенка в признании взрослыми и сверстниками [23].

А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых обращают внимание на «слабую выраженность значимости дружеских связей для детей из интерната», на «отсутствие как у девочек, так и у мальчиков постоянных диад и триад, носящих в основном ситуативный характер» [21, с. 78].

Ж. К. Султангалиева, изучая особенности социального поведения детей 6–8 лет, лишенных родительского попечительства и воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, пришла к выводу, что нереализованные ребенком потребности в любви и признании провоцируют отклоняющиеся формы социального поведения и приводят к деформации личности, которая становится неспособной к сопереживанию.

И. В. Дубровина, А. Г. Рузская; Д. И. Фельдштейн отмечают устанавливающееся уже к 10–11 годам у воспитанников закрытых детских учреждений отношение к взрослым, определяемое практической пользой последнего в жизни ребенка [22, 29].

Д. Р. Кадырбаева, исследуя личность учащихся 8–9-х классов школы-интерната, отметила, что этих учащихся отличает низкая уравновешенность, недостаточная социализация поведения, повышенная сензитивность [11].

М. П. Аралова делает вывод, что в жизни детей, воспитывающихся вне семьи, главное место занимает функционально-ролевое общение, выбор партнера по общению чаще всего осуществляется не на личностной, а на предметно-содержательной основе [1].

Воспитанники не дифференцируют функционально-ролевого и интимно-личностного общения, причем последнее для большинства из них не имеет значения. Кроме того, характерный для членов таких групп достаточно ограниченный круг контактов, как правило, не способствует выработке у воспитанников навыков общения со сверстниками и взрослыми и затрудняет фор-

мирование адекватной картины мира, что оказывается существенным препятствием их адаптации и интеграции в широком социуме.

Известно, что взрослый играет исключительную роль в развитии личности ребенка. В детском учреждении интернатного типа дефицит общения ребенка со взрослым приводит к гипертрофии, сверхценности этой потребности, к практически полной зависимости эмоционального благополучия ребенка от отношения к нему взрослого [14].

Для понимания причин возникновения описанных особенностей поведения у воспитанников детского дома недостаточно указания лишь на узость, ограниченность их контактов со взрослыми, с одной стороны, и высокую интенсивность контактов со сверстниками как простых количественных характеристик – с другой. Важно учитывать, что в детском доме ребенок постоянно общается с одной и той же, достаточно узкой группой сверстников, причем он сам не может предпочесть ей какую-либо другую группу, как это может сделать любой ученик обычной школы. Но одновременно он не может быть исключен из нее. Принадлежность к определенной группе сверстников при этом оказывается безусловной. Это ведет к тому, что отношения между сверстниками складываются не как приятельские, дружеские, а по типу родственных, как между братьями и сестрами. Такую безусловность в общении со сверстниками в детском учреждении интернатного типа можно, с одной стороны, рассматривать как положительный фактор, способствующий эмоциональной стабильности, защищенности, когда группа сверстников выступает определенным аналогом семьи, а с другой стороны, нельзя не видеть и заметных издержек: подобные контакты не способствуют развитию навыков общения со сверстниками, умения наладить равноправные отношения с незнакомым ребенком, адекватно оценить свои качества, необходимые для избирательного, дружеского общения [4, 12, 15, 30].

Особую значимость общение со сверстниками приобретает в подростковом возрасте. В этом возрасте наличие близкого друга, оценка себя как умеющего дружить, интерес к другому человеку именно как к другу становятся содержанием наиболее важных для подростка переживаний. Как показали исследования, это оказывается весьма нехарактерным для воспитанников детского дома. В этом проявляется недоразвитие того, что в психологии носит название «интимно-личностной стороны общения».

В основе такого отставания лежит отсутствие эмпатии, т. е. сочувствия, сопереживания, умения и потребности разделить свои переживания с другим человеком. Существует целый ряд работ, рассматривающих эмпатию как механизм просоциального поведения. «Эмпатия» – это «вчувствование» в состояние другого, понимание внутреннего мира другого человека, сопереживание и сочувствие ему. В основе развития эмпатии, усвоения нравственных норм, действенного следования им лежит формирующаяся направленность ребенка на окружающих, обусловленная особенностями общения детей со взрослыми, прежде всего – с родителями в семье.

Эмпатия рассматривается как эффективное средство раскрытия и усвоения внутреннего смысла нравственных отношений, предъявляемых нравственных норм. В трактовке проблемы эмпатии можно выделить четыре основные тенденции, т. е. рассмотрение эмпатии как: 1) эмоционального процесса,

переживания аффективного состояния другого человека в ответ на его эмоциональное поведение [7]; 2) когнитивного процесса – понимания, осмысления внутренней жизни другого человека, способности принять роль, позицию другого [2, 26]; 3) сложного аффективно-когнитивного процесса [13, 20, 27]; 4) взаимодействия аффективных (эмоциональных), когнитивных (познавательных) и конативных (действенных, поведенческих) компонентов [5].

Т. П. Гаврилова трактует эмпатию как переживание и устойчивое свойство личности, а в развитых личностных формах – как сложное функциональное образование, в котором познавательные и эмоциональные процессы составляют взаимообуславливающее единство, опосредующее действие и развитие актуальных потребностей [7].

С. Б. Борисенко считает, что полный эмпатийный процесс включает сопереживание, сочувствие и содействие. При этом для проявления такого по характеру эмпатийного процесса необходимо, чтобы у субъекта была сформирована положительная установка на других людей. Действенный компонент эмпатии проявляется при высоком уровне нравственного сознания личности и при наличии адекватного социального опыта [5].

Н. Н. Обозов утверждает, что в процессе эмпатического взаимодействия формируется система ценностей, которая в дальнейшем определяет отношения личности и ее поведение, и выделяет когнитивную (межличностная когнитивная идентификация), эмоциональную (сопереживание, сочувствие) и поведенческую (содействие) эмпатию [19].

Л. П. Стрелкова считает, что эмпатию следует рассматривать как своеобразный процесс, который представляет собой трехзвеньевую цепочку: сопереживание – сочувствие – внутреннее содействие [27].

Е. О. Смирнова сопоставила поведение детей из детского сада и дошкольного детского дома во время группового просмотра видеофильма. Оказалось, что дети из детского сада активно выражали свое отношение к персонажам фильмов, оценивали их поступки, сообщали о себе, о своих друзьях и об отношении с ними. Они стремились добиться сходной оценки происходящего в фильме как со взрослыми, так и со сверстниками. Интересно, что к взрослому дети чаще обращались в «страшные» моменты, а к сверстникам – когда хотели разделить с ними свою радость и настойчиво добивались от них ответных улыбок и смеха. В детском доме картина была иной. Воспитанники практически не высказывали своих оценок событий, происходящих на экране. Дети постоянно ждали только одного – внимания и одобрения со стороны взрослого; свои эмоциональные состояния они выражали значительно слабее и реже [25].

В. С. Мухина обращает внимание на особую проблему – феномен «мы» в условиях детского дома. Было установлено, что здесь у детей возникает своеобразная идентификация друг с другом, поскольку одной из особенностей развития личности воспитанника детского дома является доминирование групповой идентичности над индивидуальной. Образование идентификаций и построение идентичности являются теми основными личностными функциями, действие которых осуществимо на минимальном фундаменте личностного опыта в ситуации психической депривации. В семье всегда есть семейное «мы» – чувство, отражающее причастность именно к своей семье. Это

важная эмоционально и нравственно организующая сила, которая создает условие защищенности ребенка. В условиях жизни без родительского попечительства у детей стихийно складывается детдомовское (интернатовское) «мы». Это совершенно особое психологическое образование. Дети без родителей делят мир на «своих» и «чужих», на «мы» и «они». От «чужих» они совместно обособляются, проявляют по отношению к ним агрессию, готовы использовать их в своих целях. У них своя нормативность по отношению ко всем «чужим». Однако внутри своей группы дети, живущие в интернате, чаще всего также обособлены: они могут жестоко обращаться со своим сверстником или ребенком младшего возраста. Эта позиция формируется по многим причинам, но прежде всего из-за неразвитой и искаженной потребности в любви и признании, из-за эмоционально нестабильного положения [18].

По данным ряда исследователей, психическая депривация обуславливает специфическое развитие личности, а также один из главных признаков специфики развития в условиях депривации – сниженное самоуважение. Отношение к себе может быть проанализировано с различных точек зрения. Рассмотрим два аспекта – доминирование эмоциональной и оценочной стороны и сложность или простоту этого отношения, так как прежде всего по этим параметрам различаются между собой дети, растущие в семье и вне семьи.

У ребенка, растущего в семье, ярко выражено эмоциональное отношение к себе, причем чаще всего положительное. Такой ребенок принимает, любит себя вне зависимости от оценок (как окружающих людей, так и своих собственных). Ребенок из детского дома преимущественно оценивает себя, эмоциональное же отношение к себе – любовь или даже нелюбовь к себе – у него практически не выражено, т. е. разрушение эмоциональных отношений с матерью может рассматриваться как механизм развития негативного самоотношения личности.

Логика самостоятельной работы воспитанника детского дома над своими переживаниями и фантазиями такова, что к подростковому возрасту происходит стихийное совладение с негативными последствиями психологической травмы, связанной с потерей семьи, что обуславливает возможность роста самопринятия. Наличие близкого эмоционального контакта, независимо от его характера (идентификация или обособление), благоприятно сказывается на развитии позитивного самопринятия.

Нас интересуют и исследования, посвященные проблеме межличностного восприятия детей, воспитывающихся вне семьи. Их анализ показал, что межличностное восприятие воспитанников закрытых детских учреждений имеет свои особенности. Многочисленные исследования подтверждают, что отсутствие материнской заботы в первые три года жизни ребенка значительно нарушают способность детей к позитивным взаимоотношениям с другими людьми. Дети, лишенные родительского попечительства в раннем возрасте, не испытывают потребности в близких эмоциональных контактах с другими людьми. Депривированные дети склонны к зависти, снижающей уровень сопереживания ребенка и негативно влияющей на его отношение к другим детям. В исследованиях также обоснована мысль о том, что в условиях эмоциональной депривации снижается уровень готовности к сопереживанию, что

приводит к формированию негативной направленности на сверстника. Эмоциональные реакции детей отличаются более высокой напряженностью, аффективными срывами, общим накалом эмоциональной фрустрации, усилением агрессии. Причины подобных отклонений авторы усматривают прежде всего в отсутствии стойких эмоциональных связей, в недостаточно действенной включенности таких детей в работу, игру, учение. В частности, Е. В. Виноградова отмечает, что образы воспринимаемых людей у учащихся школы-интерната отличаются меньшей глубиной [6].

А. А. Бодалев, Л. И. Рюмшина получили данные, свидетельствующие о том, что психологическое содержание образа другого человека у детей, воспитывающихся в детском доме, отличается от такового у детей из семьи как количественной представленностью различных элементов в структуре образа, так и их содержательным наполнением: узким объемом «поля» значений, меньшим разнообразием используемых значений невербального поведения, жесткой привязанностью к отдельным их видам и в целом узким, недифференцированным образом другого человека [3, 24].

Литература

1. Аралова М. П. Психологические особенности общения со взрослыми и сверстниками выпускников школы-интерната. – М., 1991. – 223 с.
2. Банщиков В. М., Короленко Ц. П., Завьялов В. Ю. Эмоции и воображение. Клинико-психологические исследования. – М.: Всероссийское общество невропатологов и психиатров. – 1975. – 221 с.
3. Бодалев А. А. Восприятие человека человеком. – Л., 1965. – 123 с.
4. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // *Вопр. психол.* – М., 1979. – № 2. – С. 47–52.
5. Борисенко С. Б. Методы формирования и диагностики эмпатии учителей. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1988. – 14 с.
6. Виноградова Е. В. Особенности межличностных отношений в детских домах и школах-интернатах. – М., 1992. – 150 с.
7. Гаврилова Т. П. Эмпатия как специфический способ познания человека человеком // *Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга: Тез. докл.* – Краснодар, 1975. – С. 17–19.
8. Галигузова Л. Н. Формирование потребности в общении со сверстниками у детей раннего возраста // *Вопр. психол.* – М., 1985. – № 5. – С. 46–53.
9. Дубровина И. В., Лисина М. И. Особенности психического развития детей в семье и вне семьи // *Возрастные особенности психического развития детей / Отв. ред. И. В. Дубровина, М. И. Лисина.* – М., 1982. – С. 3–18.
10. Зальсина И. А., Смирнова Е. О. Некоторые особенности психического развития дошкольников, воспитывающихся вне семьи // *Вопр. психол.* – М., 1985. – № 4. – С. 31–37.
11. Кадырбаева Д. Р. Влияние индивидуально-психологических особенностей на успеваемость и дисциплинированность учащихся школы-интерната. – М., 1983. – 16 с.
12. Корчак Я. Как любить ребенка: Книга о воспитании. – М., 1990. – 493 с.

13. Кошелева А. Д. Роль социальных эмоций в становлении нравственной позиции дошкольника // Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания детей дошкольного возраста: Сб. науч. ст. НИИ дошкольного воспитания АПН СССР. – М., 1983. – С. 93–104.
14. Лисина М. И. Общение со взрослыми у детей первых 7 лет жизни // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / Под ред. В. В. Давыдова. – М., 1978. – С. 237–252.
15. Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия / Ред.-сост. В. С. Мухина. – М., 1991. – 223 с.
16. Мещерякова С. Ю. Особенности аффективно-личностных связей со взрослыми у младенцев, воспитывающихся в семье и домах ребенка // Возрастные особенности психического развития детей / Отв. ред. И. В. Дубровина, М. И. Лисина. – М., 1982. – С. 19–36.
17. Мухина В. С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа // Вопр. психол. – М., 1989. – № 1. – С. 32–39.
18. Мухина В. С. Реабилитация социально депривированных детей в условиях детского дома // Актуальные проблемы социальной психологии: Тезисы докладов. – Ч. III. – Кострома, 1986. – С. 129–130.
19. Обозов Н. Н. Психология межличностного взаимодействия. – Л., 1979. – 150 с.
20. Пашукова Т. И. Децентрация в условиях кооперативного и конкурентного взаимодействия. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1985. – 17 с.
21. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Исследование психологического развития младших школьников, воспитывающихся в закрытом детском учреждении // Лишенные родительского попечительства / Ред.-сост. В. С. Мухина – М., 1991. – С. 77–80.
22. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. – М., 1990. – 264 с.
23. Рыжикова С. Е. Особенности взаимодействия сопереживания и потребности в признании у 6-летних детей. – М., 1990. – 244 с.
24. Рюмшина Л. И. Психологические особенности познания других людей детьми, воспитывающихся в семье и в детском доме. – М., 1990. – 165 с.
25. Смирнова Е. О. Формирование представлений о себе и о другом в общении дошкольников // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации. – М., 1987. – С. 122–127.
26. Сопиков А. П. Механизм эмпатии // Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания: Сб. статей. – Краснодар, 1977. – С. 23–31.
27. Стрелкова Л. П. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников. – М., 1987. – 218 с.
28. Титаренко Т. М. Нравственное развитие личности. – Киев, 1981. – 48 с.
29. Фельдштейн Д. И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе // Вопр. психол. – М., 1985. – № 6. – С. 26–37.
30. Шнирман А. А. О некоторых психологических вопросах воспитатель