

Развитие «образа Я» у воспитанников дома ребенка в первые три года жизни

Авдеева Н. Н.,

кандидат психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии факультета психологии образования Московского городского психолого-педагогического университета

В статье представлены результаты исследования развития «образа Я» в младенческом и раннем возрасте у воспитанников дома ребенка в сравнении с семейными детьми. Изучение проводилось с помощью батареи методик, позволяющих фиксировать следующие особенности: восприятие зеркального отражения, узнавание себя на фотографии, проявление чувства собственности, половой идентификации, сопереживания, умение влиять на поведение другого человека, отношение к себе. Было установлено, что у детей из дома ребенка наблюдается существенное отставание в развитии основных компонентов «образа Я»: «отношения к себе» и «представления о себе». Делаются выводы о том, что отсутствие полноценного личностно-ориентированного общения с взрослыми на первом году жизни затрудняет формирование субъектности, стержневого образования в структуре «образа Я»; в раннем возрасте у воспитанников дома ребенка, по сравнению с детьми из семьи, нарастает отставание в формировании представлений о себе, своих возможностях и способностях.

Ключевые слова: воспитанники дома ребенка, дети из семьи, «образ Я», отношение к себе, представление о себе, общение и взаимодействие ребенка с взрослыми.

В «Основных направлениях государственной социальной политики по улучшению положения детей в Российской Федерации до 2010 года» отмечается неуклонный рост детей, оставшихся без попечения родителей. Несмотря на то что государство стимулирует новые формы содержания и воспитания детей-сирот (детские деревни, детские дома семейного типа, опека и по-

печительство), большинство детей первых лет жизни по-прежнему воспитываются в детских учреждениях закрытого типа – домах ребенка.

Исследования психического развития воспитанников дома ребенка показали существенные отклонения в развитии общения, речи, предметной деятельности, познавательной активности, эмоциональной

*nnavdeeva@mail.ru

сферы, во взаимоотношениях со сверстниками, по сравнению с семейными детьми. [4]; [5]; [6]. Ключевым для понимания причин искажения психического развития детей в условиях закрытых учреждений является дефицит общения ребенка с взрослыми. Уже в 30–50-е гг. прошлого века в работах Н. М. Щелованова, Н. М. Аксариной было показано, что с помощью «пилюль общения» (по выражению А. В. Запорожца) можно интенсифицировать психическое развитие и устранить грубые формы госпитализма в домах ребенка [7]. К сожалению, и в настоящее время приходится констатировать, что в условиях закрытого детского учреждения не удается организовать полноценное и гармоничное общение и взаимодействие персонала с детьми. Особенно пагубно это отражается на детях младенческого возраста, когда закладываются основы личности и самосознания, происходит становление «образа Я» ребенка.

Целью настоящего исследования было выявление особенностей развития «образа Я» на протяжении первого года жизни у воспитанников дома ребенка, путем сравнения полученных результатов с аналогичными данными, отражающими характер этого образования у «семейных детей». Теоретическими основаниями работы послужила концепция онтогенеза общения М. И. Лисиной, которая выделяет два источника построения «образа себя»:

1) опыт индивидуальной деятельности (функционирование организма, предметная деятельность);

2) опыт общения (с взрослыми и сверстниками).

Каждый из партнеров по общению выступает для другого как субъект, личность. Кроме того, партнер становится «зеркалом», в которое смотрит участвующий в общении человек, сравнивая и сопоставляя себя с ним. Экспериментально выявленная функция общения как ведущей деятельности в первом полугодии жизни уже подразумевает на самом раннем этапе младенчества отделение себя младенцем от взрослого, партнера по общению. Самый

первый коммуникативный акт начинается с появления двух субъектов «Я» [4].

Предметом исследования было изучение восприятия ребенком своего зеркального отражения и отношения к нему. Восприятие зеркального образа традиционно связывается в психологии с изучением самосознания. Интерес маленьких детей к зеркалу был описан еще Ч. Дарвином [3], который считал узнавание себя ребенком в зеркале показателем развития представления последнего о себе. А. Гезелл применял пробы с зеркальным отражением при диагностике психического развития [2]. Рассматривание своего отражения в зеркале выступает в качестве репрезентации образа себя также и во многих современных исследованиях детского самосознания [8]; [9].

Методика нашего исследования заключалась в регистрации поведения ребенка, находящегося перед зеркалом, в двух сериях опытов, каждая из которых содержала пять разных экспериментальных ситуаций.

В первой серии опытов ребенок находился перед зеркалом на пеленальном столике в разнообразных ситуациях:

- в первой ситуации регистрировалось свободное поведение ребенка;
- во второй – на лоб ребенка незаметно для него перед началом опыта наносилось пятно диаметром 1,5 см;
- в третьей ситуации на голову ребенка надевался цветной платочек, под которым над левым ухом помещался комок ваты диаметром 5 см. Опыт начинался тогда, когда ребенок привыкал к повязке и переставал обращать на нее внимание;
- в четвертой ситуации ребенок помещался перед зеркалом, а сзади к нему подходила мать (или знакомый взрослый – для воспитанников дома ребенка), отражение которой ребенок видел в зеркале;
- в пятой – позади ребенка над его плечом помещалась яркая незнакомая игрушка, отражавшаяся в зеркале.

Во второй серии опытов ребенок находился перед зеркалом на руках у матери (или знакомого взрослого). Первая, вторая и четвертая экспериментальные си-

туации были теми же, что и в первой серии. В пятой ситуации мать незаметно для ребенка надевала яркие бусы, не знакомые ребенку.

По ходу опытов регистрировались различные психические проявления детей по методике стандартизированного наблюдения, разработанной в рамках концепции генезиса общения М. И. Лисиной: *характеристика взгляда, эмоциональных проявлений*. Кроме того, отмечалось *поведение ребенка, направленное на себя* (рассматривает свое отражение, совершает ритмические, мимические, игровые действия перед зеркалом, глядя в глаза своего отражения) и *на зеркало* (дотрагивается, стучит, обследует).

В опытах принимали участие 20 детей в возрасте от 2 мес. 15 дней до 1 г. 2 мес.: 10 воспитанников дома ребенка и 10 детей, растущих в семье.

На основании полученных нами данных можно выделить две линии развития «образа Я» у детей:

- 1) становление субъектности;
- 2) формирование представления о себе.

При этом «субъектность» выступает как отношение к себе, аффективная составляющая «образа Я», тогда как «представление о себе» отражает знание ребенка о своих способностях и возможностях и является когнитивной составляющей «образа Я» [4]; [1].

Прежде всего, о развитии субъектности свидетельствует взгляд в глаза при рассматривании ребенком своего отражения в зеркале.

В экспериментальных ситуациях уже у детей первого полугодия жизни отмечались: а) пристальное внимание, проявляемое ими к отражению своего лица, б) продолжительная фиксация глаз. Причем лицо ребенка приобретало особое выражение интимности, поглощенности, всматривания. Этот феномен наблюдался у всех детей, но имел различное оформление. Так, у детей из семьи в первом полугодии жизни «взгляд в глаза» сопровождался яркой, продолжительной интенсивной улыбкой.

У воспитанников дома ребенка того же возраста латентный период «взгляда в глаза» более продолжителен; встретившись глазами со своим отражением и установив контакт, ребенок надолго замирает, реже и менее интенсивно улыбается.

Во втором полугодии жизни к радостной улыбке, возникающей сразу после «взгляда в глаза», у детей, растущих в семье, присоединяются певучее гуление, тихие радостные звуки, адресованные своему отражению. У воспитанников дома ребенка во втором полугодии жизни улыбка появлялась только на руках у взрослого и лишь после улыбок, адресованных отражению взрослого, и контакта глазами с его отражением.

К концу первого года жизни дети из семьи при «взгляде в глаза» своему отражению совершают много разнообразных действий перед зеркалом: размахивают руками, качают головой и т. п., играя со своим меняющимся отражением и получая от игры откровенное удовольствие. Воспитанники дома ребенка также совершают действия перед зеркалом, но они не имеют характера веселой раскованной игры, являясь по своему содержанию робкими попытками соотнесения реальных движений с наблюдаемыми в зеркале.

Таким образом, у детей из семьи на протяжении первого года жизни взгляд в глаза своего отражения развивается по таким параметрам как длительность, интенсивность, сопровождающие эмоции и личностно (себе самому) адресованные действия перед зеркалом, при сокращении латентного периода последующих положительных экспрессий, сочетаясь со стабильным положительным отношением к себе. У воспитанников дома ребенка этой линии развития нет. Сходство с семейными детьми в первом полугодии жизни сменяется расхождением во втором и становится резко заметным к концу первого года. Расхождение выражалось, прежде всего, в эмоциональном сопровождении контакта глазами: исчезновении во втором полугодии жизни улыбок, появлении смущения, застенчивости, недоумения, проявлениях

неприятного удивления и даже испуга при взгляде на свое зеркальное отражение. Взгляд в глаза становится коротким, боязливым или амбивалентным – робким и застенчивым при непременном возвращении к зеркалу, чтобы снова как бы украдкой на себя посмотреть.

Итак, у семейных детей можно отметить своевременное формирование субъектного отношения к себе, субъектности как стержня «образа себя», задающего как бы точку отсчета в восприятии своих проявлений и отношении их к себе. В то же время у младенцев без семьи уже во втором полугодии наблюдаются искажения в развитии субъектности: отсутствие интереса, положительного эмоционального отношения к своему зеркальному отражению, которое со временем становится негативным (испуг, неприязнь), чего никогда не наблюдается у семейных детей. Дефицит эмоционального, ситуативно-личностного общения в первом полугодии жизни, отсутствие любовного, бережного отношения, персонально адресованного каждому малышу, привели к тому, что у детей не сложилось четкое положительное самоощущение, переживание своей субъектности, личностной значимости для окружающих людей. Отношение персонала к воспитанникам дома ребенка часто субъектно не ориентировано, к детям относятся как к объектам ухода и воспитательных воздействий, тогда как в семье уже с первых дней жизни близкие взрослые наделяют малыша ценностной значимостью, авансом практикую к нему отношение как к уникальной личности. Именно такое отношение и является тем «зеркалом», всматриваясь в которое ребенок строит образ самого себя. Воспитанники дома ребенка, не испытывая субъектно ориентированного, личностного отношения к себе со стороны взрослых, не имеют и четкого, положительно эмоционально окрашенного самоощущения.

Другая линия развития «образа Я» – развитие представления младенца о себе – выступала в узнавании себя детьми в зеркале. По ходу исследования выявлялось узнавание детьми своего зеркального от-

ражения, на это были направлены вторая и третья экспериментальные ситуации с искажением внешнего вида. Коррекция внешнего вида с помощью зеркала свидетельствовала об узнавании себя ребенком. За поведенческий критерий принималось стирание пятна и попытка снять повязку.

Уже в первом полугодии жизни искажение внешнего вида вызывает у детей, воспитывающихся в семье, поисковые, ориентировочные движения (внимательно рассматривали контур повязки, совершали движения в направлении головы). Во втором полугодии жизни дети из семьи уже указывали на повязку, стараясь снять ее с головы, к концу года успешно стаскивали ее, а затем, глядя в зеркало, снова пробовали надеть, а также дотрагивались до пятна на лбу. Воспитанники дома ребенка в первом полугодии жизни ведут себя так же, как младенцы, воспитывающиеся в семье, однако менее разнообразно и активно. Во втором полугодии они уже отстают: у детей лишь намечаются движения в направлении к повязке, они робко дотрагиваются до нее рукой и часто замирают, не пытаясь ее снять.

Об узнавании себя свидетельствуют действия ребенка перед зеркалом, которые он совершал, ожидая определенного эффекта: ритмичное помахивание рукой, перебирание пальчиками, движения ножкой. Часто эти движения сопровождалось паузами или взглядом в глаза. Впервые такие действия наблюдались в конце первого полугодия жизни у семейных детей. Позднее к концу второго полугодия ребенок начинает использовать зеркало для игры со своим отражением (оживленная мимика, гримасы, высовывание язычка, прищуривание глаз и др.), для того, чтобы рассмотреть детали одежды (рисунок ткани, карманчик), глядя в зеркало, надевает платочек или бусы и «красуется», рассматривая свое отражение.

Еще более наглядным свидетельством развития представления о себе служит развернутый во времени процесс узнавания ребенком нового о своих возможностях и способностях, который наблюдался

у семейных детей, начиная с конца второго полугодия жизни, а у детей-сирот в конце первого года жизни. Ребенок размахивал рукой, перебирал пальчиками, постукивал по зеркалу и одновременно наблюдал за происходящим в зеркале. Затем, на следующей стадии, совершив движение, переводил взгляд на реальную руку, после чего рассматривал свое лицо, глаза. Часто ребенок попеременно смотрел на руку, ее отражение и устанавливал контакт глазами с отражением, как бы связывал свои действия в единое целое и относил их к единому источнику – самому себе. Характерны паузы, прерывающие действия ребенка: он совершил действие, остановился, замерев, снова помахал рукой и остановился, внимательно глядя в зеркало и радуясь производимому эффекту.

Показательны с точки зрения узнавания нового о себе и окружающем мире и действия ребенка с игрушкой, ее сравнение с отражением, манипулирование с опорой на зеркало, перебирание бус и сопоставление реального предмета с его отражением. Аналогично дети играют с отражением взрослого, переводя взгляд с зеркала на его лицо сначала с интересом и улыбкой, а затем и радостью от предвосхищения эффекта.

В результате проведенного исследования выявилась также связь между становлением субъектности и представлением о себе. Так, у семейных детей при своевременном становлении субъектности под влиянием личностно ориентированного общения с взрослыми в первом полугодии жизни функционирование образа себя обеспечивает самоузнавание в конце второго полугодия. Становление субъектности способствует появлению активности, направленной на обследование зеркала, своего отражения в нем и действий ребенка, обращенных к себе (игра с собственным отражением, предвосхищение результатов совершаемых перед зеркалом действий).

Иная картина наблюдается при несложившейся субъектности у детей из дома ребенка. Отношение младенцев к своему отражению было двойственным, а подчас

неприятным. Дети оставались скованными, напряженными. При нестабильной субъектности искажение внешнего вида вызывало беспокоество и испуг, парализовывало активность. Практически не отмечалось выраженных попыток коррекции внешнего вида (дети не снимали повязки с головы).

Обращают внимание настойчивые приглашения воспитанниками дома ребенка взрослого к общению: младенцы инициировали экспериментатора к контактам, часто прекращая участие в опыте. Кроме того, интерес к своему отражению, рассматривание себя в зеркале, а также проявления субъектности (контакт глазами) и положительные экспрессии чаще всего возникали именно в присутствии взрослого, что видно при сравнении первой и второй экспериментальной серии. Субъектность ребенка как бы ищет постоянного подкрепления со стороны взрослого.

Таким образом, экспериментальные исследования становления первооснов самосознания показали следующее.

1. Качественные особенности образа себя определяются уровнем общения ребенка с взрослыми. При отсутствии субъектного, личностно ориентированного общения с взрослым у воспитанников дома ребенка не складывается субъектная составляющая «образа себя», не формируется положительное самоощущение, переживание своей значимости для окружающих взрослых, открытость людям и окружающему миру, что находит отражение в отношении детей к своему зеркальному отражению (отрицательные экспрессии, неприятие, испуг).

2. Не сформированная на первом году жизни субъектная составляющая «образа Я» приводит к дальнейшему искажению развития отношения к себе уже в раннем возрасте.

Изучение становления «образа Я» у детей второго и третьего года жизни проводилось под нашим руководством в исследовании И. И. Раку, где принимали участие дети в возрасте от года до трех лет, составляющие две группы: 1) 40 детей из семьи и

2) 60 воспитанников дома ребенка. Все дети были поровну разделены на возрастные подгруппы: 1 г. – 1 г. 6 мес.; 1 г. 6 мес. – 2 г.; 2 г. – 2 г. 6 мес.; 2 г. 6 мес. – 3 г.

Эксперимент включал шесть опытов по методике «Восприятие зеркального отражения» и восемь опытов, нацеленных на изучение содержания знаний ребенка о себе.

Методика «Восприятия зеркального отражения» заключалась в регистрации поведения ребенка, находящегося перед зеркалом, в шести различных ситуациях:

- в первой ситуации ребенок сидел на стульчике перед зеркалом;
- во второй – на голову малыша надевалась повязка из цветной ткани таким образом, что правая часть лица казалась припухлой;
- в третьей ситуации на его лицо наносилось яркое красное пятно;
- в четвертой – перед зеркалом сажали еще одного знакомого ребенка;
- в пятой ситуации рядом с ребенком перед зеркалом располагался близкий взрослый (мать для семейных детей, воспитатель для детей из яслей и дома ребенка);
- в шестой ситуации над левым плечом ребенка, сидящего перед зеркалом, помещалась яркая незнакомая игрушка, которая также отражалась в зеркале.

По ходу опытов регистрировались различные психические проявления детей по методике стандартизированного наблюдения, также как и у детей первого года жизни. Все количественные данные преобразовывались в условные баллы (перемножением длительности на количество и интенсивность, сложением произведений и вычислением среднего арифметического).

Восемь других методик констатирующей серии были направлены на объективацию в поведении ребенка содержания когнитивной части образа себя: его представлений, знаний о себе.

С помощью первой методики выявлялись возможности ребенка узнавать себя на фотографии. В эксперименте использовались три черно-белые фотографии (9x14 см) с изображением испытуемо-

го, а также мальчика и девочки того же возраста, не знакомых ему. Ребенку предлагалось найти и показать себя на фотографии. Оценивались действия, высказывания, эмоциональные проявления ребенка.

Вторая методика позволяла выявить у ребенка проявления чувства ответственности. В ситуации игры с привычными предпочитаемыми игрушками взрослый подходил к ребенку и отбирал игрушки. На протяжении трех минут регистрировалось поведение детей (действия, возражения, требования, протест, эмоциональные реакции), после чего игрушки возвращали ребенку.

Третья методика была нацелена на изучение проявлений половой идентификации. В предварительной серии на основе предпочтений детей формировались два набора игрушек: 1) для девочек (куклы, коляска, посуда, ванночка и др.) и 2) для мальчиков (машины, мотоцикл, гараж, пистолет и др.). В экспериментальной ситуации ребенку предлагались игрушки из двух наборов и предлагали выбрать те, с которыми он хочет поиграть вместе с взрослым. В качестве критерия проявления половой идентификации выступал выбор игрушек из первой группы для девочек и, соответственно, второй группы – для мальчиков.

Четвертая методика была направлена на выявление развития соперничества. В процессе игры взрослый «обижался»: отходил в сторону, закрывал лицо руками и делал вид, что «плачет». Критерием проявления соперничества являлось стремление ребенка успокоить, пожалеть взрослого.

Пятая методика применялась для выявления умения ребенка влиять на поведение другого человека. В процессе индивидуальной игры ребенка взрослый преднамеренно создавал помехи (садился на стульчик, на котором ранее сидел ребенок, либо располагался в поле его игровых действий). В качестве критерия влияния на поведение других людей выступали попытки ребенка «подвинуть» взрослого, просьба пересечь, отойти и пр.

Следующие три методики (см: [6]; [7] и [8]) были направлены на изучение самого общего отношения к себе: «Я–хороший, красивый». Ребенку предлагали в трех разных ситуациях выбор между хорошим и плохим. В первой ситуации ребенку показывали две разные куклы – одна из них новая, красивая, а другая – старая, растрепанная, и предлагали выбрать ту куклу, на которую он больше похож.

Вторая и третья ситуации были аналогичны первой, но вместо кукол ребенку во второй ситуации предъявляли два нарисованных домика («красивый» и «некрасивый»), а в третьей – две фотографии детей («красивого, аккуратно причесанного» и «некрасивого, растрепанного с испачканным лицом»). Ребенку предлагалось выбрать домик, в котором он хотел бы жить, и фотографию ребенка, на которого он больше похож. Регистрировались действия ребенка, высказывания, эмоциональные проявления.

Анализ результатов (табл. 1) обнаруживает, что количественные показатели детей первой выборки, воспитывающихся в семье, в среднем примерно в четыре раза выше, чем у детей второй выборки – воспитанников дома ребенка. При этом отмечается положительная возрастная динамика у детей, воспитывающихся в доме ребенка и относительно стабильные результаты на протяжении второго и третьего года жизни у детей, воспитывающихся в семье.

Качественный анализ результатов показывает, что в поведении детей двух групп перед зеркалом были существенные отличия. Прежде всего, следует отметить общую скудность в проявлениях у детей второй выборки. Рассматривая свое отражение в зеркале, воспитанники дома ребенка, как правило, очень пассивны. После непродолжительного взгляда на зеркало они часто с виноватым выражением лица опускают глаза вниз и больше не смотрят на свое отражение до конца опыта. При этом у них во второй половине второго года жизни и на третьем году отмечались отрицательные эмоциональные проявления в первой, второй и третьей пробах: ребенок наедине с зеркалом, с пятном на носу, с повязкой на голове (табл. 2).

Дети из семьи в пробах с искажением внешнего облика (пятно на носу и повязка на голове) после пристального взгляда в зеркало на свое отражение начинали улыбаться, смеяться. Затем ребенок поворачивался к экспериментатору, указывал на пятно (повязку), начинал удалять все «лишнее», привлекая при этом внимание взрослого: показывал испачканные помадой пальцы, протягивал повязку. Воспитанники дома ребенка на втором году жизни вовсе не обращали внимания на искажение внешности, а на третьем году демонстрировали неприятное удивление, испуг, хныкали, плакали.

В шестой пробе (в зеркале отражалась новая яркая игрушка) дети из семьи уже во

Таблица 1

Суммарные данные для детей двух выборок (в среднем по возрастной подгруппе в условных баллах)

Возраст ребенка (год, мес.)	Методика ВЗО (6 опытов)		Вторая часть исследования (8 опытов)	
	Первая выборка (дети из семьи)	Вторая выборка (дети из дома ребенка)	Первая выборка (дети из семьи)	Вторая выборка (дети из дома ребенка)
1–1,6	114,3	17,5	1,8	0
1,6–2	125,1	21,4	6,5	0,20
2– 2,6	119,2	30,2	8,0	1,71
2,6–3	113,4	33,6	8,0	3,85

**Отрицательные эмоциональные проявления, адресованные себе
(в условных единицах)**

Возрастная подгруппа (год, мес.)	Первая выборка (дети из семьи)	Вторая выборка (дети из дома ребенка)
1–1,6	–	–
1,6–2	–	0,5
2–2,6	–	0,7
2,6–3	–	0,5

второй половине второго года жизни безошибочно находили игрушку, ориентируясь на ее отражение в зеркале. Воспитанники дома ребенка совершали подобные действия лишь во втором полугодии третьего года жизни.

Анализ результатов второй части констатирующего эксперимента (данные по восьми методикам) показывает, что максимального значения показателей дети из семьи достигают в первой половине третьего года жизни. Однако качественный анализ данных позволяет утверждать, что большинство исследуемых показателей развития представления о себе: узнавание себя на фотографии, чувство собственности, половая идентификация, сопереживание оказываются сформированными уже к концу второго года жизни. А у двух детей этой выборки все показатели достигли максимальной величины уже в первой половине второго года жизни.

Итак, конец второго – начало третьего года жизни и есть тот возрастной период, в который происходит формирование изучаемых знаний о себе у детей, воспитывающихся в семье, в адекватных условиях общения и взаимодействия с взрослыми.

В то же время у детей второй выборки многие компоненты «образа себя» не достигают полного оформления даже к концу раннего возраста. Так, у воспитанников дома ребенка в первом полугодии второго года жизни вовсе не отмечалось поведения, свидетельствующего о развитии пред-

ставления о себе. Во втором полугодии второго года никто из 15 детей не узнал себя на фотографии, один ребенок проявил чувство собственности, у двух наблюдалась половая идентификация. В первом полугодии третьего года жизни: два ребенка узнали себя на фотографии, у трех детей проявилось чувство собственности, у двух – половая идентификация, у трех – сопереживание, пять детей продемонстрировали умение влиять на поведение взрослого и три ребенка выбрали «хорошую» куклу. Во второй половине третьего года жизни воспитанники дома ребенка продолжают существенно отставать от детей из семьи. Так, лишь восемь детей узнают себя на фотографии, у семерых проявляется половая идентификация и умение влиять на поведение другого человека. Самые низкие показатели представления о себе были отмечены в пробах на проявление сопереживания и чувства собственности (у шестерых детей). Самые высокие показатели (у девяти детей) в опытах, направленных на выявление отношения к себе.

Таким образом, еще раз подтверждается, что опыт общения и взаимодействия детей с взрослыми играет решающую роль при формировании «образа Я».

Для выявления особенностей общения взрослых с детьми в семье и доме ребенка проводилось включенное наблюдение за детьми, их поведением, общением и взаимодействием с взрослыми (персоналом), беседа с родителями и воспитателями, интервью, а также анкетирование с целью

детального изучения специфических характеристик личностно-ориентированного общения.

Анализ полученных материалов выявил существенную разницу в характере общения и взаимодействия детей с близкими взрослыми в двух исследуемых выборках.

Родители детей из семьи охотно отвечали на вопросы, касающиеся развития ребенка, его способностей, умений, личностных качеств, давали развернутые, подробные ответы, проявляли заинтересованность, эмоциональную вовлеченность, стремление к сотрудничеству с экспериментатором. Результаты наблюдения взаимодействия родителей с детьми показывают, что между ребенком и взрослыми установлены теплые, дружеские отношения. Родители много времени проводят с детьми, играют, читают, их общение эмоционально насыщено, разнообразно по форме и содержанию. Во взаимодействии с ребенком взрослые часто предоставляют ему возможность проявлять инициативу, похвала родителей относится как к личности, так и к отдельным действиям ребенка.

Персонал дома ребенка (воспитатели и медсестры) формально отвечали на вопросы, касающиеся особенностей характера и личностных качеств воспитанников. В своих ответах они, как правило, акцентировали «отрицательные» качества детей, создающие неудобства для взрослых, например, «плохо ест, трудно накормить», «не хочет одеваться», «сам не спит и другим детям мешает спать». В характеристике ребенка отрицательные оценки преобладали над положительными, а в качестве позитивных, одобряемых назывались такие особенности ребенка, как послушный, спокойный, тихий, никому не мешает.

Наблюдения взаимодействия и общения персонала с детьми показали преобладание отношения к ребенку как объекту ухода. Взрослые, как правило, сосредоточены на режимных моментах, практически отсутствует персонифицированное отноше-

ние к каждому ребенку. Воспитатели редко обращаются к ребенку по имени, смотрят ему в глаза, оказывают персональное внимание. Во взаимодействии с ребенком взрослый, как правило, занимает доминирующую позицию, практически не предоставляет возможность для проявления инициативы ребенком. Взаимодействия и общение выступают в качестве кратковременных эпизодов, занятия проводятся с группой детей, часто носят формальный характер, практически отсутствуют приемы личностно адресованного общения. Взрослые редко используют поощрения и похвалу, акцентируют не достижения ребенка, а его неумения, «проступки». Собственная целенаправленная активность ребенка, его инициатива часто тормозится, запрещается взрослыми. Например, «нельзя»: бегать, стучать, доставать с полки новые красивые игрушки, залезать под стол и т. п.

Таким образом, анализ полученных материалов выявил дефицит личностно-ориентированного общения с близкими взрослыми у детей второй выборки. Стиль взаимодействия с детьми имеет авторитарный характер на основе приказа, правила, регламентаций. В целом взрослые больше ориентированы на уход за детьми, чем на общение, взаимодействие, эмоциональный контакт. Практически отсутствует личностно-адресованное отношение персонала к ребенку, являющееся ведущим для формирования субъектности, аффективной составляющей образа себя, обеспечивающей положительное эмоциональное самоощущение ребенка. В адекватных социальных условиях формирование этого образования происходит на первом году жизни ребенка. Однако в условиях дома ребенка из-за неадекватного общения и взаимодействия с близкими людьми в младенческом возрасте у детей оказалось не сформированным центральное, ядерное образование «образа себя» – восприятие себя как субъекта общения и практических действий.

Литература

1. Авдеева Н.Н., Хаймовская Н. А. Развитие образа себя и привязанностей у детей от рождения до трех лет в семье и доме ребенка. М., 2003.
2. Гезелл А. Педология раннего возраста. М., 1932.
3. Дарвин Ч. Наблюдения над жизнью ребенка. СПб., 1881.
4. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.
5. Мещерякова С.Ю. Особенности аффективно-личностных связей со взрослыми у младенцев, воспитывающихся в семье и домах ребенка // Возрастные особенности психологического развития детей / Под ред. И. В. Дубровиной, М. И. Лисиной. М., 1982.
6. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской. М., 1990.
7. Щелованов Н.М., Аксарина Н. М. Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях. М., 1955.
8. Lewis M., Brooks-Gunn J. Social cognition and acquisition of self. N-Y., 1979.
9. Zazzo R. Corps et comportmen // Actes du XXI congress International de Psychologie. P. 1978.

Development of Self Image in Orphanage Children during the First Three Years of Life

N. N. Avdeeva,

PhD in Psychology, Professor, Developmental Psychology Chair, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education

The article presents study results on development of Self image in infancy and early childhood among orphanage children in comparison with children from a family. With infants the method of mirror reflection perception was used. With elder children the battery of methods was used, including: the mirror reflection perception, recognition of one-self in the photograph, manifestation of the sense of ownership, gender identification, empathy, the ability to influence behavior of another person, attitude towards one-self. Findings indicate that orphanage children have significant delays in the development of the main components of the Self image: attitude towards one-self and representations about one-self. Due to the absence of the full-scale personality-oriented communication with adults during the first year of life leads to non-formation of subjectness, which is the core structure in the Self image. In the early childhood the delay in shaping the representation about one-self, own possibilities and abilities in orphanage children increases compared to children from families. Such deformations in the Self image development have a negative impact on the further personality development in children.

Keywords: orphanage children, children from a family, Self image, attitude towards own-self, representations of own-self, child communication and interaction with an adult.

References

1. Avdeeva N. N., Haimovskaya N.A. Razvitiye obraza sebya i privyazannosti u detei ot rozhdeniya do treh let v sem'e i dome rebenka. M., 2003.
2. Gezell A. Pedologiya rannego vozrasta. M., 1932.
3. Darwin Ch. Nablyudeniya nad zhizn'yu rebenka. SPb., 1881.
4. Lisina M.I. Problemy ontogeneza obsheniya. M., 1986.
5. Mesheryakova S. Yu. Osobennosti affektivno-lichnostnyh svyazei so vzroslymi u mladencev, vospityvayushihsvya v sem'e i domah rebenka // Vozrastnye osobennosti psihologicheskogo razvitiya detei / Pod red. I.V. Dubrovinoi, M.I. Lisinoi. M., 1982.
6. Psihicheskoe razvitiye vospitannikov detskogo doma / Pod red. I.V. Dubrovinoi, A.G. Ruzskoi. M., 1990.
7. Shelovanov N.M., Aksarina N.M. Vospitanie detei rannego vozrasta v detskih uchrezhdeniyah. M., 1955.
8. Lewis M., Brooks-Gunn J. Social cognition and acquisition of self. N-Y., 1979.
9. Zazzo R. Corps et compoirtmen // Actes du XXI congress International de Psychologie. P., 1978.