

ДОВЕРИЕ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

.....

Т.П. Скрипкина¹

Из психологии известно, что первая социальная базовая установка личности, возникающая на ранних этапах онтогенеза, – это доверие к миру. Э. Эриксон считал данную установку краеугольным камнем жизнедеятельности и придавал ей огромное значение. Он писал, что первым и наиболее важным и информативным критерием того, что эта установка сформировалась, является отсутствие беспокойства ребенка при исчезновении матери из поля зрения [6]. На наш взгляд, это означает, что параллельно с установкой на доверие к миру формируется другая базовая установка, связанная с доверием к себе. Таким образом, формирование установки на доверие к миру происходит вместе с формированием установки на доверие к себе.

Указанные положения позволили выдвинуть предположение о том, что формирование названных базовых установок связано с переходом психики ребенка к социальному состоянию или к социальности.

Данное предположение совпадает с идеями Л.С. Выготского, в концепции которого обосновывалась идея единства, внутренней связи, уникального тождества, совпадения, встречи социального и психического в человеке. Имеется в виду идея Л.С. Выготского о социализации как преобразовании интерпсихического в интрапсихическое в ходе совместной деятельности и общения.

Поскольку понятие «социализация» междисциплинарно, это дает основание для выделения трех различных направлений в его интерпретации: 1) направление, в рамках которого социализация рассматривается в контексте субъект-объектной парадигмы (А. Бандура, Т. Парсонс, О. Брим, Р. Кенинг, В. Куртц, Р. Дарендорф, Ф. Тернбурк, К.Л. Энгтон и др.); 2) направление, наделяющее человека активностью в процессе социализации, т. е. рассматривающее этот процесс в

¹ Скрипкина Татьяна Петровна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии развития Южного федерального университета (Ростов-на-Дону). Эл. почта: skripkina@rsu.ru

субъект-объект-субъектной парадигме (К. Роджерс, М.В. Демин, Н.П. Дубинин, А.Ф. Полис, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов и др.); 3) направление, рассматривающее формирование личности вне субъект-объектных отношений (Р. Харре, А.Г. Асмолов, В.А. Татенко, В.Е. Клочко).

Третье направление рассматривает процесс принципиально по-новому – как смену уровней субъектности, каждый из которых наполнен своим качественно отличным от других содержанием. Это движение по спирали с переходом всегда на качественно новый уровень в рамках трех координат: «объективная реальность» (мир до человека, без человека) как предметный мир, категоризированный значениями; реальность, наполненная смыслами, переживаемая человеком в ее данности ему (здесь и теперь); мир человека, превращающийся в действительность – расширяющееся, устойчивое (благодаря ценностным координатам) пространство для жизни и развития (как способа сохранения жизни и ее осуществления). Поэтому человек как субъект решает три задачи: познание и преобразование внешнего мира; познание и развитие своего внутреннего мира; познание и развитие себя как субъекта собственной психической жизни и своего бытия вообще. Самосубъектное развитие человека полагается здесь в качестве начального и конечного пункта на каждом из витков спирали его жизнеосуществления. При этом важно учесть, что такое развитие возможно лишь на основе внутренней деятельности, а именно: изнутри мотивированной активности, предполагающей использование исключительно своих внутренних средств. Таким образом, методологическим основанием здесь является субъектный подход к психологическому пониманию человека.

С точки зрения целостного подхода личность становится субъектом только тогда, когда она выступает центром самоорганизации и саморегуляции, который позволяет ей соотноситься с действительностью целостным, а не парциальным способом.

Важнейшим является вопрос о содержательной стороне субъектности и процессе развития личности как смены уровней субъектности. Под субъектностью личности понимается природная склонность человека к самоосуществлению. Придерживаясь неклассического историко-эволюционного подхода в психологии, А.Г. Асмолов говорит о многомерности как исходной, сущностной характеристике понимания личности [1]. С этой точки зрения процесс социализации можно выразить через смену уровней субъектности, каждому из которых соответствует определенное измерение в последовательном становлении «многомерного мира», что и составляет сущность онтогенеза. Становление «многомерного мира человека» имеет структурную иерархию и субординацию, низшие уровни сменяются высшими, входя в них в качестве базальных и обеспечивая преемственность всего движения. За сменой деятельностей скрывается практически неизученный процесс возвышения мерностей мира человека, качественно преобразующий сознание человека, делающий невозможным дальнейшее осу-

ществование сложившегося образа жизни, перестающего соответствовать новому образу мира, что и заставляет перестраивать саму жизнь.

Согласно теории психологических систем В. Е. Клочко мир человека является продолжением самого человека, его частью. Многомерность здесь выделяется как характерная особенность этого «человеченного» пространства, возникающая в результате интеграции в нем объективных и субъективных измерений [2]. Эти идеи позволили по-новому взглянуть на сам процесс развития человека в онтогенезе. Развитие человека в онтогенезе есть последовательное «вдвижение» субъективного в объективное, совпадающее с этапами становления многомерного мира человека. Порождаемый новый уровень субъектности несводим ни к одному другому, не является лишь арифметической суммой предыдущих уровней, имеет собственный онтологический статус.

Однако при рассмотрении социализации как динамического, двустороннего процесса усвоения индивидом социального опыта, в ходе которого создается конкретная личность, необходимо определить, что же является условием гармонизации отношения человека с миром и с самим собой. Таким условием выступает доверие как способность человека априори наделять явления и объекты окружающего мира, их возможные будущие действия свойствами безопасности (надежности) и ситуативной полезности (значимости) [5]. Будучи субъектным феноменом личности, доверие существует в ее внутреннем, субъективном мире и является фундаментальным условием целостного взаимодействия человека с миром.

В этой связи специально рассматривается проблема доверия к себе как феномена субъектности. Доверие к себе позволяет человеку занять определенную (пристрастную) позицию по отношению к самому себе и, исходя из этой позиции, строить собственную жизненную стратегию.

В связи с обозначенными идеями был проведен цикл исследований, объектом которых стали дети – воспитанники детских домов на разных этапах онтогенеза. Основной замысел заключался в том, чтобы выявить, как влияет несформированная на ранних этапах установка на доверие к миру на дальнейшее психическое развитие ребенка.

Поскольку в раннем онтогенезе у детей-сирот не формируются базовые установки на доверие, нами было введено понятие депривации доверия.

Как показали исследования, депривация социального доверия детей, находящихся в условиях детского дома, затрагивает эмоциональную, личностную и поведенческую сферы ребенка. Другими словами, депривация доверия служит причиной значительного количества глубинных личностных деформаций. А.С. Выготский считал, что развитие внутренних индивидуальных свойств личности ребенка имеет ближайшим источником его сотрудничество с другими людьми.

Так как многие отклонения в личностной и эмоциональной сферах детей с депривацией психического развития связаны с отсутствием опыта доверительных отношений с близкими людьми, а также с нарушениями в развитии социальных эмоций, мы предположили, что у детей-сирот не формируются социально-нравственные эталоны и дифференцированность эмоций. На наш взгляд, эти нарушения напрямую связаны с депривацией доверия воспитанников детского дома.

Снижение меры доверия как по отношению к себе, так и по отношению к людям негативно сказывается на психологическом самочувствии детей и приводит к деформации многих личностных особенностей. Из литературных источников известно, что снижение меры доверия к людям связано с повышенной тревожностью, поэтому уровень тревожности может выступать одним из критериев снижения меры доверия как к себе, так и к другим. Более того, анализ литературы показывает, что дети, воспитывающиеся в условиях детского дома, испытывают чрезвычайно выраженное чувство незащищенности, неуверенность, низкий уровень самопринятия и имеют низкую самооценку. Все эти параметры могут выступать критериями того, что у детей с депривацией развития не формируется адекватного отношения к себе, связанного с развитием доверия к себе.

С целью доказательства выдвинутых предположений А.В. Полиной [3] (под нашим руководством) было предпринято специальное эмпирическое исследование, в котором участвовали 80 детей от трех до пяти лет (40 воспитанников детских домов и 40 детей из детских садов). Исследование было направлено на выявление особенностей проявления депривации доверия у детей, воспитывающихся в детском доме.

С целью изучения восприятия детьми близких взрослых и изучения их межличностных отношений использовалась методика «Два дома» (И. Вандвик, П. Экблад). Методика помогает выявить уровень дифференциации людей на «своих» и «чужих».

Результаты показывают, что у детей из детского дома положительных выборов в два раза меньше, чем у детей из детского сада (т.е. воспитывающихся в семье). В то же время отрицательных выборов (черный домик) у воспитанников детского дома больше, в сравнении с контрольной группой.

Эти данные свидетельствуют о том, что у детей, воспитывающихся в условиях детского дома, дифференциация людей на «своих» и «чужих» нарушена. Ответы детей подтверждают не только тот факт, что у них имеет место неудовлетворенная потребность в близком взрослом, но и то, что у многих детей такая потребность просто отсутствует.

Основной вывод, который позволяют сделать полученные данные, заключается в том, что дети с депривацией развития не способны дифференциро-

вать взрослых на «своих» и «чужих», а дифференциация по данному критерию сверстников носит поверхностный, неустойчивый характер. Кроме того, анализ результатов позволяет заключить, что дети, у которых имеет место неудовлетворенная потребность в доверительных отношениях, испытывают чрезвычайно острую потребность в близком взрослом, но у многих из них такой потребности вообще не обнаружено, что и является основным признаком, позволяющим говорить о депривации доверия.

Полученные данные свидетельствуют о том, что, доверительные отношения к людям у воспитанников детского дома отсутствуют. Людей они чаще ассоциируют со злом, особенно это касается сверстников.

Детальный анализ эмпирических данных позволил выделить уровни выраженности социальных эмоций у детей обеих групп.

При качественном анализе выборов детей из детского дома явно проявляются проблемы во всех сферах отношений («ребенок–взрослый», «ребенок–ребенок», «ребенок – повседневные ситуации»). Особенно страдают отношения «ребенок–взрослый», где в положительной или двусмысленной ситуации дети указывали на грустное лицо. У детей из семьи, наоборот, наиболее благополучные отношения как раз в сфере «ребенок–взрослый», здесь наблюдается наименьшее число отрицательных выборов. В сфере отношений «ребенок–ребенок» у детей-сирот также намного выше число негативных выборов. Различия по уровню тревожности в группах детского сада и детского дома значимы при вероятности допустимой ошибки меньше чем 0,1 %.

С целью выявления деформации некоторых личностных качеств, таких, как выраженность чувства незащищенности, низкая самооценка, неуверенность, агрессивность, враждебность, застенчивость и некоторых других, использовалась проективная методика измерения личностных особенностей «Дом–Дерево–Человек».

По таким ведущим показателям симптомокомплексов, как уровень выраженности чувства незащищенности и чувства неполноценности, можно судить о значимости защиты взрослого для детей данного возраста, на фоне которой и формируется базовое доверие.

В итоге оказалось, что только 12,5 % детей из детского дома не подвержены депривации доверия, а значит, имеют тенденцию к формированию социально-доверительных отношений. Остальные 87,5 % – это дети с проблемами в межличностных отношениях, подверженные различным симптомокомплексам, причиной которых является депривация доверия. Данное положение позволяет сделать вывод о том, что наряду с депривацией доверия для детей, воспитывающихся в условиях детского дома, характерна несформированность ценностного отношения к себе, что выражается в отсутствии доверия к себе. Другими сло-

вами, это может означать стагнацию развития субъектных качеств личности у детей, растущих в условиях депривации доверия.

Обобщенный анализ результатов и наблюдения за детьми во время проведения диагностики позволили выделить две характерные формы компенсаторного поведения. Первая группа – это дети с депривацией доверия пассивного типа, для которых характерна тревожность, робость, мнительность, неумение постоять за себя, они чувствительны к мнению других о себе и, боясь порицания со стороны взрослых, уходят от общения. Детям этого типа свойственна заниженная самооценка. Данные трудности в сочетании с эмоциональностью таких детей часто ведут к формированию барьеров в общении, уходу, минимизации контактов. Дефицит в общении вызывает болезненные переживания и усугубляет развитие депривации доверия. Для таких детей в целом характерны конформистские реакции, они редко идут на открытый конфликт, легко признают свою вину в трудной ситуации. Эти дети плохо рефлексировать эмоциональное состояние собеседника и не вызывают ответной симпатии и стремления продолжить контакт. В то же время их эмоциональная отгороженность, уход от конфликтов и низкая заинтересованность в подобном общении снижают негативные последствия их изоляции, что ведет к снижению самооценки и уверенности в себе. Депривация доверия проявляется в высокой подозрительности, эмоциональной закрытости, неуверенности, тревожности, неадекватной самооценке, низкой мотивации на общение. Барьеры в общении, тенденция к уходу, минимизация контактов блокируют процесс формирования доверия к миру.

Вторая группа – это дети с депривацией доверия активного типа, которые внешне общительны, активны, обладают неадекватной, чаще завышенной, чем заниженной самооценкой, ярко демонстративные, агрессивные. Эти дети склонны обвинять других в конфликтных ситуациях, поэтому для них характерны повышенная конфликтность, несдержанность, агрессивность, враждебность. Отрицательные эмоции у таких детей проявляются во многих видах деятельности, в отношениях. Как правило, они демонстративны, очень импульсивны, легко возбудимы, но эмоциональная неустойчивость не позволяет им в достаточной степени контролировать свои негативные эмоции. Их эмоциональные реакции часто протекают в виде бурных вспышек недовольства, обиды, гнева, которые при неблагоприятных условиях могут привести к агрессивному поведению. Детей активного типа также отличает излишняя раскованность, полное отсутствие чувства дистанции, обидчивость, возбудимость. При начальном налаживании отношений эти дети очень активны, но в дальнейшем общении они, как и дети первой группы, закрываются и часто уходят от взаимоотношений. Несмотря на внешнюю общительность, у этих детей прослеживается депривация доверия, которая проявляется в эмоциональной незащищенности, высокой тревожности, неконструктивном характере межличностных отношений, в низком уровне саморегуляции, а также в неадекватности восприятия.

Таким образом, для детей первой и второй групп с депривацией доверия характерны незащищенность, чувство неполноценности, враждебность, конфликтность, трудности в общении. Поэтому, несмотря на внешнее различие поведения детей двух групп, они обладают общими проблемами, связанными с дефицитом доверия к окружающим и к самим себе.

Если ребенок развивается в условиях депривации доверия, имеет негативный опыт базового доверия, то формирование доверия идет по пути стагнации развития доверительных отношений. У таких детей формирование эмоционально-нравственных эталонов деформировано или отстает в развитии, у них не дифференцированы эмоции, что одновременно подкрепляется ситуативными факторами негативного опыта взаимодействия с окружающими людьми. В итоге основные формально-динамические характеристики доверия не формируются, происходит дальнейшая деформация развития как эмоционально-нравственной, так и личностной сферы, что неблагоприятно сказывается на отношениях ребенка с социальным окружением. Более того, в результате всех перечисленных особенностей у детей с депривацией доверия оказываются несформированными адекватные поведенческие реакции. Их поведение оказывается не ориентированным на установление нормального человеческого контакта, на развитие форм совместной игровой деятельности, на развитие навыков совместной деятельности, а сводится просто к защите своего Я в виде компенсаторных форм.

Формирование доверительных отношений находится в тесной взаимосвязи не только с доминирующей формой общения, преобладающим содержанием коммуникативной потребности, но и с общим направлением развития ребенка, той социальной ситуацией, в которой оно происходит. В исследовании показано, что доверие, с одной стороны, выступает как одно из важных условий развития и изменения самого человека, а с другой стороны, как результат развития.

В другом исследовании, выполненном под руководством автора, А.В. Роженко [4] изучались дети-первоклассники из неблагополучных семей и дети с депривацией психического развития. Цель исследования – показать, что эти группы детей будут по-разному входить в новую социальную ситуацию развития, связанную с поступлением в школу, что обусловлено различиями в деформациях доверительных отношений. Были сформулированы три гипотезы.

1. У детей с депривацией психического развития, воспитывающихся вне семьи, депривированы и доверительные отношения; у детей из неблагополучных семей доверительные отношения к себе и к другим людям выражены дисгармонично: уровень выраженности доверия к себе не соответствует уровню выраженности доверия к другим.

2. К концу периода школьной адаптации (конец первой – начало второй четверти) дети из неблагополучных семей и дети с психической депривацией придут с различным уровнем эмоциональной, социальной и личностной адаптации и будут проявлять различные деформации (для них будут характерны различ-

ные признаки, затрудняющие эмоциональную, личностную и социальную адаптацию).

3. К концу первого года обучения в школе у детей с психической депривацией кризис доверия усугубится, а у детей из неблагополучных семей появится положительная динамика эмоционального, мотивационного и личностного развития.

В данном исследовании участвовали 68 первоклассников муниципальных общеобразовательных школ и 32 первоклассника, проживающих в социальном приюте социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних. Общая выборка состояла из трех групп детей: а) дети из благополучной семьи (они классифицировались как дети с развитой гармоничной системой доверительных отношений); б) дети из неблагополучной семьи (классифицировались как дети с деформированной системой доверительных отношений); в) дети без семьи (классифицировались как дети с депривацией доверительных отношений). Поскольку в исследовании прослеживались особенности развития различных сфер психики и личности детей, в банк диагностических методик были включены:

– для исследования эмоционально-личностных особенностей первоклассников: проективная методика «Дом–Дерево–Человек»; методика диагностики самооценки Дембо – Рубинштейна; проективная методика «Несуществующее животное»; методика диагностики школьной тревожности Филлипса, тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики»;

– для исследования школьной мотивации: анкета Н.Г. Лускановой «Оценка уровня школьной мотивации»; проективная методика «Школа зверей»;

– для исследования межличностных отношений первоклассников: проективная методика «Дом–дерево–человек», методика диагностики школьной тревожности Филлипса.

Цель первого диагностического замера – определить различия в особенностях эмоциональной, социальной и личностной адаптации к школе детей с депривацией доверия и детей с деформацией доверительных отношений в период вхождения в школьную жизнь.

Результаты исследования показали полное отсутствие у детей из приюта коммуникативных навыков, необходимых для продуктивного общения, следовательно, существуют проблемы взаимодействия как в системе «ребенок–ребенок», так и в системе «ребенок–взрослый». В целом у детей данной категории имеются значительные нарушения социального взаимодействия, они оказываются не в состоянии формировать позитивные отношения с окружающими, что приводит к деформации личностных качеств.

Цель второго диагностического замера состояла в изучении влияния сформированности доверительных отношений на успешность эмоциональной, соци-

альной и личностной адаптации к школе у первоклассников с депривацией доверия и детей с деформацией доверительных отношений к моменту завершения периода школьной адаптации.

Результаты данного этапа эмпирического исследования подтвердили гипотезу о том, что дети из неблагополучных семей и дети с психической депривацией к концу периода школьной адаптации приходят с различным уровнем эмоциональной, социальной и личностной адаптации. Так, выявлены следующие деформации, затрудняющие процесс адаптации:

– для детей, воспитывающихся в неблагополучных семейных условиях, характерны нарушения в эмоциональных показателях адаптации (это высокий уровень общей тревожности и агрессии, направленной на окружающих);

– для детей – воспитанников социального приюта спектр деформаций более широк: в эмоционально-личностной сфере они показывают высокий уровень агрессии, направленной как на окружающих, так и на себя (аутоагрессия), незащищенность, фрустрацию, несформированность положительного отношения к себе; в мотивационной сфере у них отсутствует мотивация на деловое взаимодействие во взаимоотношениях с взрослыми; в межличностной сфере у них наблюдаются трудности в общении, недоверие к окружающим, страхи и проблемы в отношениях с учителями, контакты со сверстниками бедны по содержанию, эмоционально мало насыщены, ситуативны, общий эмоциональный фон отношений с взрослыми – негативный и проявляется в формальном характере общения и уходе от общения.

Целью третьего этапа диагностического исследования было изучение динамики эмоциональной, социальной и личностной адаптации к школе, а также в целом динамики школьной мотивации первоклассников с депривацией доверия, первоклассников из неблагополучных семей и детей из благополучных семей в течение учебного года.

Обобщая полученные данные, мы пришли к выводу, что детям как с явной, так и со скрытой депривацией психического развития свойственны некоторые общие особенности в доверительных отношениях с окружающими: тревожность, подозрительность, излишняя раскованность и агрессивность или эмоциональная закрытость.

Однако самый высокий уровень тревожности наблюдается у детей из приюта, и особое напряжение вызывают межличностные взаимоотношения и ситуации, сопряженные с необходимостью самораскрытия. Таким образом, необходимые для продуктивного взаимодействия коммуникативные навыки, основанные на доверительных отношениях, к концу учебного года у детей из приюта так и не формируются.

Высокий уровень агрессии к концу учебного года выявлен у детей из неблагополучных семей и у детей из приюта. Причем агрессия детей из неблагополуч-

ных семей направлена в основном на окружающих, а детей из учреждения – не только на окружающих, но и на самого себя (аутоагрессия).

К концу учебного года уровень школьной мотивации у детей из приюта на статистически значимом уровне снизился по сравнению с начальным этапом исследования, а у детей как из благополучных, так и из неблагополучных семей вырос.

Итак, проведенное исследование со всей очевидностью показало, что адаптация детей к обучению в школе, воспитывающихся в разных социальных условиях, проходит по-разному. При этом у детей с явной депривацией психического развития к концу обучения в первом классе происходит углубление кризиса доверия, которое характеризуется такими показателями, как: недифференцированность социальных эмоций; неконструктивный характер межличностных отношений (страх общения со взрослыми и детьми); неблагоприятное эмоционально-личностное состояние (снижение чувства самоценности, игнорирование ценности Я, чувство незащищенности, недоверие, высокий уровень тревожности); снижение школьной мотивации, связанное с низкими успехами в учебе и негативным характером отношений как с одноклассниками, так и с учителем.

В то же время к концу учебного года у детей из неблагополучных семей наблюдается положительная динамика эмоционального, мотивационного, личностного развития и межличностных взаимодействий: снижение межличностных страхов, увеличение уровня общительности и физиологической сопротивляемости стрессу, школьной мотивации, снижение депрессивности, враждебности, недоверия.

В целом полученные данные позволяют сделать вывод о том, что эмоциональная, социальная и личностная адаптация первоклассников к школе имеет прямую зависимость от уровня сформированности базовой установки на доверие, а дезадаптация связана с депривированной установкой детей на доверие.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. М.: Академия, 2002.
2. Клочко В.Е. Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза // Сибирский психологический журнал 1998. Вып. № 8–9.
3. Полина А.В. Психологические особенности детей младшего школьного возраста с депривацией доверия и возможности её коррекции: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 2005.
4. Роженко А.А. Особенности эмоциональной, социальной и личностной адаптации к школе детей, воспитывающихся в разных социальных условиях: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 2006.
5. Скрипкина Т.П. Психология доверия. М.: Академия, 2000.
6. Erikson E.H. Identity: youth and crisis. N.Y.: Norton & Company, Inc, 1968.