

**Скорик Е. А.****Влияние среды интернатного учреждения на психоэмоциональное развитие детей**

*В статье рассмотрена проблема влияния среды на развитие личности; описывается социальная среда интернатного типа, в которой происходит усвоение ребенком социальных закономерностей, связей и отношений, что имеет решающее значение для психоэмоционального развития и проявления адаптационных способностей детей-сирот. Процесс адаптации личности рассматривается через призму соотношения с понятием социализация. В работе проведен анализ данных, полученных экспериментальным путем, подтверждающих необходимость психологической поддержки детей, находящихся в условиях депривации.*

**Ключевые слова:** адаптация, дети-сироты, социализация, среда, психоэмоциональное развитие, психологическая поддержка, интернатные учреждения.

Проблема влияния среды на развитие личности не нова. Значение среды в воспитании и развитии личности признавали А. С. Макаренко, М. М. Пистрак, В. Н. Сорока-Росинский, К. Д. Ушинский и др. В последние годы заметно возрос интерес исследователей к феномену среды в связи с проблемами социализации, социальной адаптации и т. д.

Опираясь на средовой подход, мы считаем, что социальная среда, в которой происходит усвоение ребенком социальных закономерностей, связей и отношений, имеет решающее значение для психоэмоционального развития ребенка. И если ребенок воспитывается и развивается в неблагоприятных условиях, когда он полностью или частично лишен необходимых эмоциональных воздействий (родительского тепла, заботы, внимания и др.), то такое средовое воздействие рассматриваются отечественными и зарубежными учеными как особая форма психотравмирующих факторов – эмоциональная депривация (И. В. Дубровина, В. В. Ковалев, Е. М. Мастюкова, В. С. Мухина, А. М. Прихожан, А. Маслоу, А. Фрейд и др.). А ее преодоление во многом обусловлено уровнем сформированности адаптивных способностей ребенка.

Исследования, отражающие различные аспекты феноменов «адаптация», «адаптивные способности» показывают, что само понятие «адаптация» личности рассматривается через призму соотношения с понятием социализация и развитие личности (Е. Л. Андреева, Г. А. Балл, Л. Г. Бабиева, Л. К. Гришанов, В. Д. Цуркан, И. Б. Дерманова, И. К. Кряжева и др.). Следовательно, в данном контексте речь необходимо вести о социальной адаптации.

Существующие исследования показывают, что под социальной адаптацией понимается социально-психологический процесс, который при прогрессивном течении приводит личность к состоянию адаптированности, проявляющегося в особенностях взаимоотношений личности и группы [1]. Социальная адаптация обеспечивает личности возможность выработать определенный образ и стиль



жизни; определять способы самоутверждения в новой среде и в новом виде деятельности; выработать образцы мышления и поведения, которые отражают систему ценностей и норм данного коллектива. При этом степень адаптированности личности определяется характером ее эмоционального самочувствия. Но, как показывает практика, сегодня все больше возникает ситуаций, когда люди в силу объективных и субъективных обстоятельств испытывают отрицательные эмоции. И, в первую очередь, речь необходимо вести о детях, которые оказываются в ситуации депривации, когда отсутствуют условия, обеспечивающие ребенку возможность самореализации, самопроявления и естественного усвоения, принятия целей, ценностей, норм и стилей поведения, принятых в обществе удовлетворения не только высших, но и базовых потребностей. Это, в свою очередь, порождает беспризорность, бродяжничество, формирование асоциальных групп и др. Данный факт вызван нестабильностью социально-экономической жизни страны, низким уровнем жизни населения, увеличением числа разводов и количеством неполных семей.

Осознавая всю остроту ситуации, государство создает специальные учреждения по профилактике безнадзорности несовершеннолетних, а также оказывает помощь детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации или оставшимся без попечения родителей.

Но, несмотря на то, что создаются реальные условия для поддержки таких детей (разрабатываются программы по возвращению ребенка в родную семью или приемную, осуществляется опека или патронатное воспитание и т. д.), количество детей, находящихся на воспитании в государственных учреждениях, не снижается, а с каждым годом увеличивается [3]. Поэтому мы, опираясь на существующие исследования, связанные с психологическим обеспечением развития личности [2, 4], поставили своей целью создание определенных условий в интернатной среде, которые могут обеспечить детям благополучное психоэмоциональное развитие, повысить их адаптационные способности, подготовить их к самостоятельной жизни в будущем.

Для нашей работы важное значение имело выявление условий, факторов, уже существующих (или которые можно создать в среде интернатного учреждения), которые могут обеспечить стабилизацию психоэмоционального состояния ребенка и повысить его адаптационные способности.

Одним из таких условий стала разработанная нами программа, главное назначение которой – психологическая поддержка детям на этапе социально-психологической адаптации к условиям интернатного учреждения. Предполагалось, что разработанная программа будет способствовать предупреждению и снижению негативных последствий социально-психологической депривации.

Кроме этого, содержание программы было направлено на предупреждение и коррекцию уже имеющихся личностных проблем у детей разного возраста. В частности, блоки программы были разработаны таким образом, что позволяли предупреждать, минимизировать, корректировать неодолимые характеристики,



формы поведения, которые являлись следствием неблагоприятных условий семейного воспитания и психотравмирующей ситуации, связанной с потерей семьи.

Для нашего исследования были сформированы три разновозрастных выборки воспитанников. В состав первой выборки вошли дети в возрасте 5–7 лет (группа детей дошкольного возраста в количестве 55 человек). В состав второй выборки вошли дети в возрасте 8–10 лет (дети младшего школьного возраста в составе 55 человек). И в состав третьей выборки вошли подростки в возрасте 12–14 лет (в составе 55 человек).

Теоретический анализ проблемы влияния среды на психоэмоционального развитие детей, наши собственные наблюдения показали, что на каждом возрастном этапе возникают те или иные трудности в развитии, обусловленные спецификой среды интернатного учреждения. В частности, на этапе дошкольного возраста возникают эмоциональные нарушения, связанные с недостаточной саморегуляцией, возникновением и проявлением дезадаптивных поведенческих реакций по отношению к взрослым и детям, несформированностью коммуникативных навыков и негативизмом в общении. В младшем школьном возрасте проявляются эмоциональная неустойчивость, агрессивность, отсутствие навыков нормативного поведения, низкая социальная активность. В подростковом возрасте наиболее ярко выражены недоверие к взрослым, враждебность к окружающим, аффективность, агрессивность и демонстрация ненормативного поведения, личностная невротизация, ограничение социальных контактов.

Все это позволило выделить в программе психологической поддержки ряд блоков, наполнение содержания которых происходило с учетом выявленных нами критериев адаптации детей-сирот к условиям интернатного учреждения и возрастнопсихологических особенностей протекания адаптационного процесса:

- адаптационный блок направлен на ознакомление с новыми условиями жизнедеятельности и системой требований и правил;
- эмоциональный блок направлен на снижение эмоциональной напряженности, тревожности, формированию эмоциональной устойчивости детей и подростков;
- аутопсихологический блок призван способствовать осознанию себя (своей личности), развитию потребности в самопознании, формированию навыков самоанализа;
- самооценочный блок предполагает формирование устойчивой адекватно-позитивной самооценки, преодоление нарушений самооценки в младшем школьном и подростковом возрасте;
- блок социальной активности способствует актуализации личностных ресурсов, развитию целостности личности и обучению механизму принятия решений;
- коммуникативный блок направлен на развитие навыков эффективного общения, способствует гармоничному развитию личности ребенка.

В каждом из вышеназванных блоков были выделены три направления деятельности: диагностико-аналитическая, организационно-методическая, практическая.



Экспериментальное исследование проводилось в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. На контрольном этапе эксперимента наше внимание было сосредоточено на выявлении динамики по критериям адаптации в каждой возрастной группе. С целью сравнения и выявления эффективности системы психологической поддержки, разработанной нами, дети каждой выборки были дифференцированы на две группы: контрольную и экспериментальную (по 24 человека в каждой). В каждой группе были проведены психодиагностические исследования посредством тех методов диагностики, которые использовались на констатирующем этапе. Для более подробного анализа рассмотрим изменения, произошедшие в экспериментальных группах.

Признаки адаптации у детей-сирот дошкольного возраста, вошедших в экспериментальную группу, претерпели устойчивую положительную динамику. Их психофизиологические особенности в меньшей степени влияли на психологическое состояние, т. к. в период пребывания в учреждениях они регулярно получали медицинскую помощь. Уровень их психофизического развития стал более высоким, психическое развитие приблизилось к возрастным нормам. Дети овладели культурно-гигиеническими навыками, научились следить за собой и своей одеждой, стали более аккуратными и ухоженными. При этом было выявлено, что не у всех детей эти навыки стали устойчивыми, но под руководством воспитателя результат можно охарактеризовать как положительный. Также можно подчеркнуть стабилизацию эмоционального состояния детей. В процессе поддерживающей работы прирост показателей по данному критерию составил 15–18%. Дети стали более спокойны, позитивно настроены, более открыты к общению, доверчивы по отношению к взрослым, стали меньше расстраиваться, обижаться, плакать. У 66,7 % детей стабилизировались сон и аппетит. Дети стали организованно играть, легче контактировать со сверстниками и взрослыми, проявлять инициативу в общении (70,8 %).

Противоречивость поведения по отношению к взрослым и детям стала менее заметна (37,5 %). Это проявилось в том, что дети научились следовать правилам в игре, стали менее агрессивны, снизилась частота демонстративных реакций, они стали реже входить в возбужденное состояние, научились слышать воспитателя и адекватно реагировать на его просьбы и инструкции.

Следует отметить, что жизненный тонус в целом повысился у 66,7 % детей, т. к. они начали инициировать контакты, уровень тревожности и эмоциональная лабильность у них стали ниже. Дети научились рассматривать взрослого как партнера по общению и деятельности, обращаться за помощью и использовать ее.

Таким образом, у детей-сирот дошкольного возраста, включенных в систему психологической поддержки, процесс адаптации к интернатному учреждению стал менее болезненным и более продуктивным. Это подтверждает данные, полученные Е. В. Морозовой о роли межличностных отношений в адаптации подростков к педагогической среде приюта [5]. Поэтому полученные данные мы объясняем тем, что стабилизация психологического состояния ребенка, улучшение эмоционального



контакта со взрослыми, возрастание доверия к ним, построение партнерских взаимоотношений позволило оказать влияние на особенности взаимодействия с окружающим миром и, следовательно, смягчить психофизиологические проявления адаптивных процессов, нивелировать дезадаптивные поведенческие реакции детей по отношению как к взрослым, так и к детям, повысить их жизненный тонус.

При исследовании детей-сирот младшего школьного возраста, вошедших в экспериментальную группу, мы сосредоточили свое внимание на удовлетворении естественных биологических и социальных потребностей данного возраста. После реализации разработанной программы психологической поддержки в этой группе наблюдалась положительная динамика в реализации потребности в признании (83,3 %). Дети, поведение которых стало нормативным в связи с тщательной организацией их деятельности, привыканием к режиму, поддержкой в различных ситуациях, снижением количества взысканий и наказаний, получая положительные оценки в свой адрес, стали менее тревожны.

Анализируя школьную успешность детей, мы также отметили положительную динамику. Учебная активность возросла у 45,8 %. При этом снизилась ситуативность, реакции детей стали более прогнозируемы, стабильны, т. к. их обучаемость в целом возросла за счет развития познавательных процессов. Оказавшись в ситуации успеха, дети стали больше проявлять активность на уроках. Низкая успеваемость сохранилась у 20,8 %, хорошо успевать стали 75 %, отлично успевающих детей оказалось 4,2 %. Поведение большинства детей стабилизировалось. В частности, дети стали меньше нарушать дисциплину, научились занимать себя и сверстников подвижными играми в свободное время, некоторые увлеклись настольными играми, на уроках стали меньше отвлекаться, добросовестно выполнять задания учителя (выявлено у 66,7 % испытуемых). Взаимоотношения с учителями и сверстниками улучшились у 58,3 %. Кроме этого, после реализации программы было выявлено снижение остроты негативных реакций по отношению к детям, к учителям, а сами дети стали испытывать больше доверия к окружающим, у них улучшилось эмоциональное самочувствие (такие результаты были выявлены у 54,1 % испытуемых). Демонстрировать тревожность, огорчение, иногда страх, обидчивость, вспыльчивость, раздражительность стали 29,2 % детей (до начала эксперимента – 51,2 %), а агрессия, проявляющаяся в отношениях с детьми и в отношениях с учителем, сохранилась у 16,7 % детей (было у 39,5 %).

Следует отметить, что эмоциональная лабильность, неустойчивость, отрицательные переживания стали менее выраженными. Социально-психологический статус в группе сверстников возрос за счет приобретения умений активной продуктивной деятельности, улучшения успехов в учебе, изменения отношения педагогов в лучшую сторону и, соответственно, снижению враждебности и агрессии.

Снижение жизненного тонуса и ограничение социальных контактов было отмечено у 20,8 % детей. Остальные стали более открыты к общению, менее обидчивы, научились в той или иной мере преодолевать трудности, обращаться за помощью к взрослым и использовать ее, в случае неудач повторять попытки при поддержке



взрослого. Также возрос самоконтроль и организованность действий. Прирост по данному критерию составил 21 %.

Таким образом, можно заключить, что в процессе психологической поддержки осуществлялась реализация основных потребностей детей младшего школьного возраста, особенно потребности в признании путем развития основных психических процессов детей, что позволило положительно влиять на их школьное обучение. Улучшение успеваемости, взаимоотношений с педагогами и сверстниками позволило стабилизировать психофизическое и эмоциональное состояние детей, повысить жизненный тонус, интенсивность социальных контактов и социально-психологический статус в группе сверстников, что в совокупности оказало положительное влияние на процесс адаптации к интернатному учреждению.

Положительные изменения в результате организации психологической поддержки произошли также и в экспериментальной группе подростков-сирот. Так, по критерию сформированности стратегий поведения у подростков прирост составил 31 %. Наибольшие результаты оказались относительно показателей приятие себя (70,8 %) – неприятие себя (29,2 %), приятие других (54,1 %) – неприятие других (45,8 %). Значительно ниже оказались показатели по шкалам адаптивность (50 %) – дезадаптивность (50 %), доминирование – (41,6 %) ведомость (58,3 %). Самый низкий прирост наблюдался по шкале эмоциональный комфорт (54,1 %) – эмоциональный дискомфорт (45,8 %). Новые данные свидетельствуют о том, что стратегии поведения у подростков изменились в сторону повышения их эффективности, управляемость и активности по сравнению с реактивностью и спонтанностью.

Что касается взаимоотношений со взрослыми, то повышенная тревожность по отношению к взрослым снизилась в среднем на 13 % и была отмечена у 87,5 %, в то время как враждебность снизилась еще меньше – на 10 % (79,2 %), асоциальность поведения сократилась на 11 % (70,8 %), недоверие к новому – на 21 % (37,5 %), депрессия – на 16 % (61,8 %). Это говорит о том, что потребность в дружеских, доброжелательных отношениях со взрослыми и потребность в самоутверждении, свойственной данному возрасту, стали менее противоречивы, а негативный опыт взаимоотношений в неблагополучных семьях, который к подростковому возрасту приобрел уже устойчивый характер, препятствовал более высоким достижениям. Подростки стали более открыты к взрослым, готовы к принятию поддержки со стороны педагогов, выполнению их требований, но степень этих перемен оказалась меньше, чем в других группах.

Во взаимоотношениях со сверстниками сохранились тенденции доминирования, лидерства, но помимо агрессии, конфликтов, подавления, появились новые возможности: соперничество, партнерство, диалог. В частности, на констатирующем этапе эксперимента мы зафиксировали, что процесс установления взаимоотношений со сверстниками связан с уровнем психофизического и эмоционального состояния (характерно для данного возрастного периода). Поэтому работа проводилась в направлении стабилизации переживания эмоций, повышения самооценки, обучения приемлемым способам самоутверждения и пр. Это позволило повысить



психофизическое и эмоциональное состояние, что оказало благотворное влияние на установление взаимоотношений, а появление нормальных дружеских взаимоотношений со сверстниками позволило почувствовать уверенность в себе, своих силах.

Таким образом, в результате проведенной работы мы выявили, что в данной группе изменения носили самый мало выраженный характер. Тем не менее, наличие незначительной, но положительной динамики подтверждает целесообразность психологической интервенции, как на этапе адаптации к интернатному учреждению, так и на последующих этапах восстановления социальных навыков у подростков-сирот. Это объясняется тем, что подростки при наличии благоприятных условий не только испытывают потребность, но и способны к установлению позитивных взаимоотношений, как со взрослыми, так и со сверстниками, для реализации потребности в самоутверждении, формирования новых навыков и стратегий поведения. А их реализация способствует стабилизации психофизического и эмоционального состояния, развитию интернальности, расширению социальных контактов.

Сравнивая полученные результаты с результатами повторного среза в контрольных группах мы установили, что имеет место как положительная так и отрицательная, т. е. нестабильная, динамика практически по всем показателям во всех возрастных группах в пределах 2–3 %, что свидетельствует о стихийности изменений, тогда как в экспериментальных группах эта динамика устойчива, положительная в диапазоне 11–33 %.

Статистический анализ с помощью  $c_2$ -критерия показал значимость различий в распределении детей-сирот контрольной и экспериментальной групп в разных возрастных категориях по уровням адаптации к условиям интернатного учреждения (эмпирическое значение критерия превосходит критическое значение, равное 7,81, при  $p < 0,05$ ). Таким образом, проведенный анализ результатов на контрольном этапе эксперимента позволяет сделать выводы относительно эффективности системы психологической поддержки детей-сирот на этапе адаптации к интернатному учреждению. В результате реализации программы было установлено, что наиболее эффективной данная деятельность является в группах дошкольников и младших школьников, в группе подростков положительная динамика ниже. Но в целом можно наблюдать позитивные изменения во всех группах:

- у детей-сирот дошкольного возраста следует отметить стабилизацию психологического состояния, улучшение эмоционального контакта со взрослыми, повышение общего уровня развития, улучшение сна, аппетита;
- у детей-сирот младшего школьного возраста наблюдалась позитивная динамика в реализации потребности в признании, школьной успешности, психофизическом и эмоциональном состоянии, усилилась потребность и интенсивность социальных контактов;
- у подростков-сирот показателями снижения проявлений дезадаптации являются сформированность новых навыков и стратегий поведения, оптимизация процесса взаимоотношения со взрослыми и сверстниками, повышение



эмоциональной стабильности, внутреннего контроля (интернальности), актуализация потребности в самоутверждении.

Проведенное исследование показало, что адаптация всех групп детей к условиям интернатного учреждения протекает в соответствии с тремя уровнями: нормальным, сложным и критическим, граничащим с дезадаптацией. При этом в каждой группе наблюдались затруднения. В частности, было установлено, что наиболее сложно адаптируются подростки, легче процесс адаптации проходит у детей дошкольного возраста.

Для минимизации проявлений дезадаптации у детей к работе активно привлекались члены педагогического коллектива. На наш взгляд, это является обязательным, т. к. психологический комфорт в новой для детей среде зависит не только от такого необходимого средового компонента, как психологическая поддержка, но и от той позиции, которую занимает педагог как ее организатор. Это также можно рассматривать в качестве детерминанты, оказывающей влияние на психоэмоциональное состояние детей и подростков, пребывающих в условиях депривации.

### **Литература**

1. *Бабиева Л. Г.* Педагогические условия социальной адаптации детей в условиях школы-интерната: дис. ... канд. пед. наук. – Владикавказ, 2008. – 185 с.
2. *Бережная А. М.* Проблема психологической поддержки личности в контексте современных научных подходов // *Образование. Наука. Творчество.* – 2010. № 3. – С. 104–109.
3. *Евмененко Е. В., Хорошилова Н. Ю.* Организация и содержание деятельности психолога интернатных учреждений: учебно-методическое пособие. – Ставрополь: Изд-во ГОУ ВПО СГПИ, 2009. – 90 с.
4. *Егорова М. А.* Психологическое обеспечение образовательной среды в школе-интернате // *Обучение и воспитание детей-сирот.* Хрестоматия. – М.: АНО «Психологическая электронная библиотека», 2008. – С. 258–280.
5. *Морозова Е. В.* Влияние межличностных отношений на адаптацию подростков к педагогической среде приюта: дис. ... канд. психол. наук. – Тамбов, 2009. – 202 с.
6. *Polat F., Farrell P.* What was it like for you? Former pupils reflections on their placement at a residential school for pupils with emotional and behavioural difficulties // *Emotional and Behavioural Difficulties.* – 2002.
7. *Ridge T., Millar J.* Excluding children: Autonomy, friendship and the experience of the care system // *Social Policy & Administration.* – 2000.