

ВЕСТНИК
государственного
университета
«Дубна»

#1 2019



Серия
«Науки
о человеке
и обществе»

Электронный
научный
журнал

Тема номера:

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ



Редколлегия

Багдасарьян Н.Г., доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой социологии и гуманитарных наук – **главный редактор**

Боклагов Е.Н., кандидат философских наук, доцент кафедры социологии и гуманитарных наук – **заместитель главного редактора**

Ющенкова Д.В., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, зам. зав. кафедрой психологии по научной работе – **редактор**

Воинова А.А., ассистент кафедры социологии и гуманитарных наук – **ответственный секретарь**

Члены Редколлегии:

Шимон И.Я., доктор исторических наук, профессор кафедры социологии и гуманитарных наук

Мещеряков Б.Г., доктор психологических наук, профессор кафедры психологии, научный руководитель кафедры психологии

Хозиев В.Б., доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой клинической психологии

Михайлова Н.В., доктор юридических наук, профессор, зав. кафедрой теории права

Венгер А.Л., доктор психологических наук, профессор кафедры психологии

Марченко Т.А., доктор медицинских наук, профессор, зав. кафедрой социальной работы

Ответственный редактор номера –

Б.Г. Мещеряков, доктор психологических наук, старший научный сотрудник, профессор кафедры психологии государственного университета «Дубна».

*В оформлении обложки использованы фрагменты:
фотоработы Олега Доу (С-print, 2016, галерея OSNOVA, Москва);
теста Роршаха (клякса № 4).*

Содержание

Колонка редактора

Мещеряков Б.Г. Предисловие к номеру..... 4

Проблемы психологической науки

Гончаров О.А., Романов С.Г. Возрастные особенности категориальных эффектов восприятия цвета у леворуких и праворуких детей..... 5

Венгер А.Л., Тяпкина М.В. Тревога перед публичным выступлением у студентов в начале и в конце обучения в университете..... 13

Щукина Ю.В., Сахарова Н.А., Назаров А.И. Экспериментальное исследование психологических границ личности..... 25

Мещерякова И.А., Мещерякова М.И. Выбор дошкольниками занятий и материалов в процессе свободной работы в группе Монтессори..... 36

Можайский В.В. Телесно-двигательные асимметрии в психотерапии психосоматических расстройств личности: описание психотерапевтического случая... 53

Соколов Р.В. Диалогическая природа сознания: теория и практика..... 62

Гатина С.В. Некоторые аспекты развития эмоционально-волевой сферы у детей 3,5 - 7 лет..... 71

Проба пера

Жуковская Ю.Ю., Михайлова Н.Ю. Социально-психологический аспект инклюзивного образования в университете «Дубна»..... 80

Предисловие к номеру

В настоящем номере представлены статьи, основанные на докладах, прочитанных преподавателями кафедры психологии в рамках проведенной в ноябре 2018 г. *Всероссийской научно-практической конференции «Природа. Общество. Человек»* в Государственном университете «Дубна». Стоит отметить, что в 2019 году эта кафедра отметила 20-летие со дня ее основания. Сейчас кафедра носит имя своего организатора и первого руководителя – академика РАО, доктора психологических наук, профессора Владимира Петровича Зинченко (1931-2014). По твердому убеждению Владимира Петровича, психология и содержательно, и методически имеет двойственный характер, поскольку относится как к естественным, так и к гуманитарным наукам. Это отражается и в учебных планах, и в широкой тематике проводимых на кафедре исследований. С этим же связан и тот замечательный факт, что во многом благодаря поддержке В.П. Зинченко и Ректора О.Н. Кузнецова при кафедре психологии в 2003 году была создана Лаборатория экспериментальной психологии, бессменно возглавляемая доцентом А.И. Назаровым, и позволяющая преподавателям, аспирантам и студентам проводить научные исследования.

Материалы этих исследований часто публиковались в разных научных изданиях, в том числе и в выходившем с 2008 по 2016 гг. «Психологическом журнале Международного университета природы, общества и человека». За этот период университет сильно изменился: поменял название, появились факультеты, кафедра психологии вошла в состав Факультета социальных и гуманитарных наук, происходила смена поколений, ..., наконец, в 2016 году началось издание Вестника государственного университета «Дубна». Серия «Науки о человеке и обществе». Возникла дилемма: либо «Науки о человеке и обществе» останутся без психологии, либо «Психологический журнал» останется без статей. Но психология нужна и человеку, и обществу. И хотя формально наш журнал прекратил свое существование, но на смысловом уровне речь может идти о его трансформации в новое и тематически более широкое издание, и фактически он продолжает существовать, чему наглядным подтверждением служит данный номер «Вестника». Поэтому мы снова приглашаем российских и зарубежных авторов присылать статьи по психологии для публикации в новом журнале.

Редактор номера, д. психол. н., профессор кафедры психологии
Б.Г. Мещеряков

Проблемы психологической науки

УДК 159.9

О. А. Гончаров, С. Г. Романов

Возрастные особенности категориальных эффектов восприятия цвета у леворуких и праворуких детей

Аннотация:

Статья посвящена вопросам категориального восприятия цвета на примере возрастного исследования детей с различным латеральным профилем. Мы предположили, что особенности мозговой организации леворуких детей оказывают влияние на процессы восприятия категориальной цветовой информации. С возрастом происходит постепенное стирание различий при разграничении меж- и внутрикатегориальных стимулов как у леворуких так и праворуких детей.

Ключевые слова: гипотеза лингвистической относительности, категориальное восприятие цвета, межкатегориальное и внутрикатегориальное различение цветов, латеральный профиль, возрастное развитие

Об авторах: Гончаров Олег Анатольевич, доктор психологических наук, доцент, РАНХиГС, профессор кафедры общей психологии института общественных наук, Государственный университет «Дубна», профессор кафедры психологии факультета социальных и гуманитарных наук; эл. почта: gonchar1000@gmail.com

Романов Степан Геннадьевич, РАНХиГС, соискатель кафедры общей психологии, института общественных наук; эл. почта: mr.romanov.s.g@gmail.com

Современные исследования показывают, что подразделение воспринимаемого пространства на категории может влиять на то, как мы воспринимаем окружающую действительность. Категориальные эффекты выражаются в более четком различении объектов, принадлежащих к разным категориям, по сравнению с объектами одной категории, хотя величина эффекта варьируется для разных типов стимулов. Влияние категорий на восприятие хорошо известно и исследовалось на широком круге явлений действительности [7]. На протяжении многих десятилетий исследователи изучали, определяют ли лингвистические категории, ограничивают или лишь в некоторой степени

оказывают влияние влияют на мышление (например, [8]). Этот вопрос обсуждался в русле гипотезы относительности или гипотезы Сепира-Уорфа [10]. Однако оригинальная концепция лингвистического детерминизма Уорфа была подвергнута критике из-за отсутствия убедительных эмпирических данных [9]. Умеренная позиция признает существенные ограничения, накладываемые особенностями строения зрительной системы человека, но несмотря на это допускает значительные вариации изменчивости категориальных границ цветовых образцов под влиянием лингвистических и нелингвистических факторов индивидуального опыта человека. Особенности меж- и внутрикатегориального различения цветов во многом зависят от способов вербального кодирования цветовой информации, принятых в разных языковых системах (см. напр., [4]). Кроме этого, было отмечено, что с возрастом разница в скорости меж- и внутрикатегориального различения цветов постепенно уменьшается.

Роль лингвистической информации в обработке категориальной информации показана в современных нейролингвистических исследованиях, где установлено, что категориальная обработка зрительной информации происходит на поздних стадиях мозговой обработки в области левой нижней лобной извилины (ВА 44), и переднем треугольнике области Брока (ВА 45) (см. в [12]). Вполне логичным выглядит предположение о том, что категориальный эффект начинает сказываться в определенном возрасте в силу развития речи и дифференциации лингвистических форм. Тем не менее получены данные о том, что категориальные цветовые эффекты могут носить прелингвистический характер, т.е. наблюдаться до становления речи.

В первом исследовании Франклина, Дривоникоу, Бевиса и др. сравнивались категориальные эффекты взрослых и детей в возрасте от 4 до 6 месяцев. Младенцы показали более сильные категориальные эффекты в левом визуальном поле. Во втором эксперименте авторы обследовали детей ясельного возраста от 2 до 5 лет [5]. Во время этого возраста дети значительно увеличивают свой словарный запас, в том числе и названия цветов: из более восприимчивого знания стимулов они постепенно адаптируются к своей языковой и культурной среде. Авторы действительно обнаружили преобладание активности левого полушария у маленьких детей, которые уже узнали названия цветов по сравнению с детьми, которые еще не подверглись обучению.

Хотя в последние годы огромное количество работ, так или иначе, связаны с лингвистической детерминацией, проблема категориального цветовосприятия не исчерпывается только этим аспектом. В рамках данного исследования мы рассмотрели,

какое влияние на различение цветов оказывают различия в профилях межполушарной асимметрии.

Многочисленные нейропсихологические исследования показали, что у левшей мозговая организация психических функций, в первую очередь вербальных, не является простым зеркальным отображением таковой у правшей [3]. Даже при ярко выраженном доминировании левой стороны тела по моторным и сенсорным функциям доминантным по речи может быть как левое, так и правое полушарие мозга, и гораздо чаще вербальные функции обеспечиваются деятельностью центров в обеих гемисферах. Все эти данные указывают на меньшую степень латерализации функций у леворуких. Мы предполагаем, что распределение вербальных функций в обоих полушариях, или совмещение в каждом полушарии вербальных и пространственных функций, должно выражаться в более конкретном восприятии, или меньшей эффективности влияния абстрактных когнитивных процессов на перцептивные образы. Одним из проявлений этого влияния вполне может быть меньшая выраженность категориальных эффектов восприятия цвета. На этом основании можно выдвинуть двухфакторную гипотезу: вследствие меньшей латерализации вербальных функций у левшей различия в скорости меж- и внутрикатегориального различения цветов будут выражены в меньшей степени по сравнению с правшами. Помимо латерального профиля в данном исследовании нами был проанализирован онтогенетический фактор.

Испытуемые. Всего в исследовании приняли участие 197 учащихся II–XI классов общеобразовательных школ в возрасте от 7 до 18 лет. Из них по результатам обследования на определение латерального профиля выявлено 93 леворуких ребенка и 104 праворуких. Вся выборка испытуемых была разделена на три возрастные группы: младшая (II–IV классы в возрасте 7–10 лет), средняя (V–VIII классы в возрасте 11–14 лет) и старшая (IX–XI классы в возрасте 15–18 лет).

Процедура исследования. Перед основным экспериментом было проведено несколько подготовительных процедур. Во-первых, все школьники помимо субъективного опроса о ведущей руке проходили обследование на определение индивидуального латерального профиля. Для проведения такого рода обследования была разработана специальная программа, включающая 13 проб на определение ведущей руки, ноги и глаза. Испытуемые с признаками амбидекстрии, а также те, у кого не удалось выявить выраженного доминирования одной из сторон тела, из дальнейшего исследования исключались. Перед основным экспериментом было проведено предварительное

исследование на небольшой выборке из 20 испытуемых, основная задача которого состояла в выборе стимульных цветов и определении цветовых границ. На экране монитора предъявлялся стимульный материал в виде ряда полосок 20 оттенков, представляющих собой плавный переход от одного цвета к другому в рамках трех цветовых диапазонов (красно-оранжевом, желто-зеленом и сине-голубом); испытуемые должны были провести границу между цветовыми категориями. После определения месторасположения границы на основании результатов, показанных всеми испытуемыми, были отобраны ближние к границе оттенки для всех трех цветовых диапазонов в качестве фоновых стимулов.

Процедура основного эксперимента представляет собой модификацию техник из работ Джилберт и Уинавера [6; 11]. Стимульный материал предъявлялся с помощью специальной компьютерной программы на ЖК-мониторе с диагональю 15,6". Во всех испытаниях на светло-сером фоне предъявлялись 12 квадратов размером 1 см², расположенных по кругу радиусом 7 см. 11 квадратов представляли собой фоновые стимулы. 12-й квадрат являлся целевым стимулом, его цвет менялся в зависимости от выполнения меж- или внутрикатегориальной задачи. Положение целевого стимула менялось в случайном порядке. Во время испытаний испытуемый располагался перед монитором на расстоянии примерно 50 см. Пальцы его ведущей руки находились в непосредственной близости от клавиш клавиатуры: «←» и «→». Испытуемым предлагалась следующая инструкция: «Сейчас на экране появятся 12 квадратов. Цвет одного отличается от остальных. Нужно как можно быстрее определить, в какой части экрана (правой или левой) от центра расположен этот квадрат, нажав на соответствующую клавишу курсора (правую или левую)». С целью усвоения инструкции каждый испытуемый выполнял серию предварительных проб. При каждом экспериментальном условии испытуемые выполняли по 21 пробе (всего по шести сериям 126 проб).

Полученные результаты подтвердили основную гипотезу настоящего исследования: вследствие меньшей латерализации вербальных функций у левшей различия в скорости меж- и внутрикатегориального различения цветов менее выражены по сравнению с правшами. Об этом свидетельствуют высокие показатели взаимосвязи факторов «Категориальность×Латеральный профиль». Особенности межполушарной асимметрии у левшей приводят к распределению вербальных функций в обоих полушариях мозга, и, следовательно, в меньшей вовлеченности процессов вербализации и категоризации в

процессе различения цветовых стимулов, а более конкретно, – в стирании категориальных цветовых границ.

Как и в других наших исследованиях [1], подтвердился значимый эффект Категориальности ($F_{1;184} = 63,390$; $p < 0,0001$): межкатегориальное различение целевых стимулов происходило быстрее внутрикатегориального. Неожиданным получилось влияние фактора Латеральный профиль ($F_{1;184} = 4,621$; $p = 0,0329$): почти по всем экспериментальным условиям время реакции у левшей было меньше, чем у правшей. Вполне ожидаемым получилось влияние фактора возраста ($F_{2;184} = 52,271$; $p < 0,0001$): наименьшее время реакции наблюдалось в старшей возрастной группе, а наибольшее – в младшей. Таким образом, эффекты меж- и внутрикатегориального различения цветов подвержены серьезным возрастным изменениям (Рис. 1).

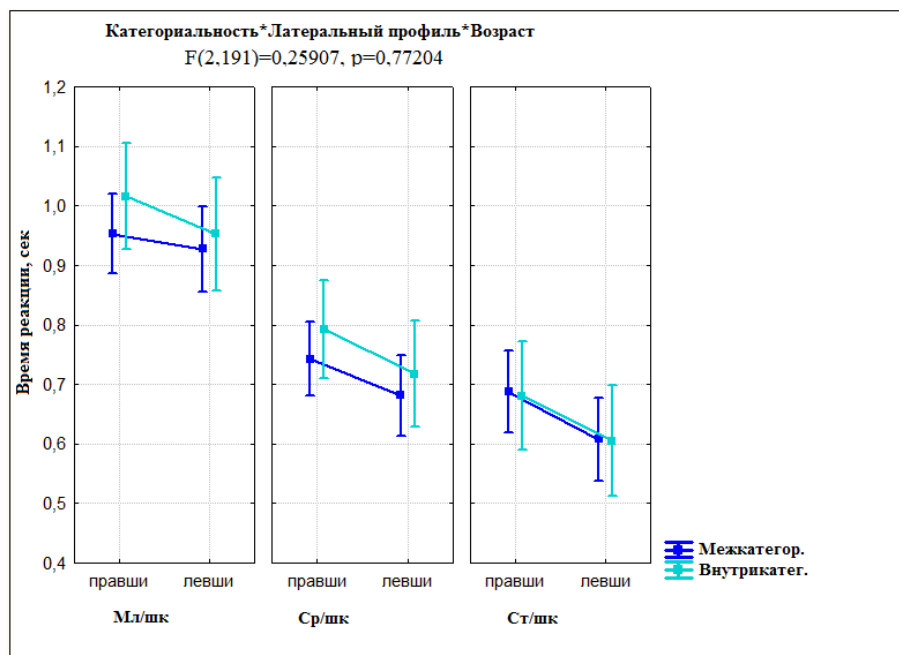


Рис. 1. График, представляющий общую картину взаимодействия трех исследуемых факторов «Категориальность*Латеральный профиль*Возраст» на примере сине-голубого диапазона

Результаты влияния двухфакторного взаимодействия на время реакции, показали, что с возрастом происходит постепенное уменьшение различий в меж- и внутрикатегориальном цветоразличении – «Категориальность×Возраст» ($F_{2;184} = 8,339$; $p = 0,0003$). Самых значительных величин данные различия достигают в младшем школьном возрасте с тенденцией их постепенного снижения к старшему. Эти данные объясняются

формированием семантических категорий под влиянием социальных и культурных факторов (см. напр., [2]). Однако сколько-нибудь значимых различий по развитию категориального цветовосприятия у левшей и правшей не выявлено, что указывает на общие закономерности возрастной динамики категориального восприятия, не зависящие от функциональной асимметрии.

Различия времени реакции по трем цветовым диапазонам оказались значимыми ($F_{2,368} = 84,243$; $p < 0,0001$): поиск целевых стимулов в красно-оранжевом диапазоне занял гораздо больше времени по сравнению с желто-зеленым или сине-голубым (между последними различия практически отсутствовали). Эти данные легко объясняются затруднением поиска из-за общей различимости цветов на физическом уровне, потому что спектральные различия между красным и оранжевым цветами по классификации RGB в два раза меньше, чем между желтым и зеленым или голубым и синим.

Анализ результатов не выявил каких-либо значимых латеральных эффектов категориального различения цветов ни у левшей, ни у правшей. Кроме этого, не обнаружено значимых возрастных изменений (в периоде от 7 до 18 лет) в латеральных эффектах ни по всем детям, ни у левшей, ни у правшей. Данный вывод противоречит данным современных западных исследований [6].

Выводы:

1. Результаты исследования свидетельствуют о наличии выраженного категориального эффекта при восприятии и распознавании цвета – межкатегориальное различение цветов производилось быстрее внутрикатегориального.
2. Особенности межполушарной функциональной организации у левшей приводят к стиранию категориальных цветовых границ – различия в скорости выполнения меж- и внутрикатегориальных задач у них выражены слабее, чем у правшей.
3. Детальный анализ результатов позволяет сделать вывод об отсутствии латеральных эффектов при категориальном восприятии цвета. Эффект преимущественного межкатегориального различения цветов в правом полуполе зрения обнаружен не был, следовательно, не удалось найти подтверждение положению о ведущей роли левого полушария в обработке категориальной цветовой информации.
4. Категориальные эффекты восприятия цвета претерпевают существенные возрастные изменения – наибольшие различия меж- и внутрикатегориального различения наблюдались в младшем школьном возрасте, а затем они постепенно уменьшались к среднему и старшему возрасту.

5. У левшей наблюдается более быстрая реакция на все цветовые стимулы по сравнению с правшами.

Библиографический список:

1. Гончаров О.А., Романов С.Г. Категориальные эффекты различения цветов. Часть 1. Лингвистический аспект [Электронный ресурс] // Психологический журнал Международного Университета природы, общества и человека «Дубна». 2013. № 2. С. 25-41. Режим доступа: <https://назаровwww.psyanima.ru/journal/2013/2/2013n2a2/2013n2a2.pdf> (дата обращения: 07.10.2017).
2. Кудрина А.В. Прикладные аспекты психосемантики цвета. Ассоциативный эксперимент как инструмент формирования семантики цвета в онтогенезе // Экспериментальная психология. 2012. Т. 5, № 3. С. 86-95.
3. Спрингер С., Дейч Г. Левый мозг, правый мозг. М.: Мир, 1983. 256 с.
4. Ameel E., Malt B., Storms G. Object naming and later lexical development: From baby bottle to beer bottle [Electronic resource] // Journal of Memory and Language. 2008. Vol. 58 (2). Pp. 262-285. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0749596X07000162?via%3Dihub> (дата обращения: 07.11.2018). doi: <https://doi.org/10.1016/j.jml.2007.01.006>
5. Franklin A., Drivonikou G.V., Clifford A., Kay P., Regier T., Davies I.R. Lateralization of categorical perception of color changes with color term acquisition // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. 2008. Vol. 105. Pp. 18221-18225. doi: [10.1073/pnas.0809952105](https://doi.org/10.1073/pnas.0809952105)
6. Gilbert A.L., Regier T., Kay P., Ivry R.B. Whorf hypothesis is supported in the right visual field but not the left // Proceedings of the National Academy of Sciences (USA). 2006. Vol. 103, № 2. Pp. 489 – 494. doi: <http://pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0509868103>
7. Jraissati Y. Categorical perception of color: assessing the role of language // Croatian Journal of philosophy. 2012. Vol. 12, № 36. Pp. 439-462.
8. Malt B.C., Wolff P. Words and the mind: How words encode human experience. New York, NY: Oxford University Press, 2010.
9. Masuda T., Ishii K., Miwa K., Rashid M., Lee H., Mahdi R. One Label or Two? Linguistic Influences on the Similarity Judgment of Objects between English and Japanese Speakers // Frontiers in Psychology. 2017. Vol. 8 (1637). doi: [10.3389/fpsyg.2017.01637](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01637)
10. Whorf B.L. Language Thought and Reality. Cambridge, MA. MIT Press, 1956.
11. Winawer J., Witthoft N., Frank M.C., Wu L., Wade A.R., Boroditsky L. Russian blues reveal effects of language on color discrimination // Proceedings of the National Academy of Sciences (USA). 2007. Vol. 104, №. 19. Pp. 7780-7785. doi: <http://pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0701644104>
12. Yusa N., Kim J., Koizumi M., Sugiura M., Kawashima R. Social Interaction Affects Neural Outcomes of Sign Language Learning As a Foreign Language in Adults. Front Hum Neurosci. 2017. Vol. 11 (115). doi: [10.3389/fnhum.2017.00115](https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00115)

Goncharov O.A., Romanov S.G. Age characteristics of the categorical effects of color perception in left-handed and right-handed children

The article is devoted to the issues of categorical perception of color on the example of the age study of children with different lateral profiles. We suggested that the characteristics of the cerebral organization of left-handed children have an impact on the perception of categorical color information. With age there is a gradual erasure of differences in the differentiation of within- and between-category stimuli for both left-handed and right-handed children.

Keywords: hypothesis of linguistic relativity, categorical color perception, between-category and within-category color discrimination, lateral profile, age development

УДК 159.9.07

А. Л. Венгер, М. В. Тяпкина

**Тревога перед публичным выступлением у студентов в начале и в конце обучения
в университете**

Аннотация:

Статья посвящена исследованию тревоги перед публичным выступлением и после него у студентов первых и последних курсов ВУЗа. С помощью методик «Шкала ситуативной тревожности» Спилбергера – Ханина, «Человек под дождем» и оригинального интервью исследовано 57 студентов Университета «Дубна». Показано, что у студентов 1 курса тревога после выступления ниже, чем перед ним; у студентов старших курсов выявлена противоположная закономерность.

Ключевые слова: стресс, тревожность, публичное выступление, студенты университета, гендерные различия.

Об авторах: Венгер Александр Леонидович, доктор психологических наук, доцент, Государственный университет «Дубна», профессор кафедры психологии факультета социальных и гуманитарных наук; эл. почта alvenger@gmail.com

Тяпкина Марина Владимировна, Государственный университет «Дубна», аспирант кафедры психологии факультета социальных и гуманитарных наук; эл. почта marishka-myha@mail.ru

Состояние тревоги – это неспецифическая реакция на стрессовую ситуацию. Синонимом термина «тревога» служит термин «ситуативная тревожность», в отличие от термина «личностная тревожность». Последний характеризует личностную особенность: склонность человека к легкому возникновению состояний тревоги и к высокой выраженности этих состояний [3, с. 500]. Различение понятий «ситуативная тревожность» («тревога») и «личностная тревожность» введено Ч.Д. Спилбергером и в настоящее время является общепринятым. Сходное разделение видов тревожности на базальную тревожность и явно выраженную тревожность проводит К. Хорни [8]. А.М. Прихожан выделяет открытую и скрытую тревожность [4]. Показано, что относительно легко может

быть достигнута трансформация тревоги в волнение, однако крайне трудно снизить уровень тревоги до спокойного состояния [9].

Одна из типичных стрессовых ситуаций, вызывающих высокий уровень тревоги, – это ситуация публичного выступления. В частности, студентами выступление перед аудиторией воспринимается как одна из самых страшных учебных ситуаций [6]. Степень выраженности тревоги зависит от реакции аудитории. Тревога наиболее выражена при негативной реакции аудитории, в меньшей степени – при положительной реакции и еще менее – при нейтральной реакции [10]. Существенное значение имеет также количество слушателей: когда их много, тревога более выражена, чем при небольшом количестве публики [11].

Целью нашего эмпирического исследования являлось изучение различий в уровне тревоги до публичного выступления и после него.

Была выдвинута *гипотеза* о том, что после выступления уровень тревоги снижается, поскольку потенциальная опасность неудачи уже позади. Мы предположили также, что в силу большего опыта выступлений у студентов последних курсов уровень тревоги будет ниже уровня тревоги студентов, обучающихся на первом курсе университета.

В качестве дополнительных задач исследования выступило изучение различий в уровне тревоги, определяемых полом студентов и направлением обучения.

Методики и организация эмпирического исследования

Методики:

Уровень тревоги в исследовании измерялся тремя способами: с помощью опросника, рисуночных методик и самоотчета студентов.

1. Опросник: Шкала ситуативной тревожности Ч.Д. Спилбергера, адаптированная Ю.Л. Ханиным [2; 7]. Методика представлена 20 утверждениями, характеризующими тревожное эмоциональное состояние. Половина из этих утверждений соответствует спокойному состоянию (например: «Я чувствую себя свободно», «Я уверен в себе»), другая половина – состоянию тревоги (например: «Я нахожусь в напряжении», «Я озабочен»). Респондент в специальном бланке для ответов ставит цифру, отражающую степень соответствия каждого утверждения своему состоянию на данный момент: 1 – нет, это совсем не так; 2 – пожалуй, так; 3 – верно; 4 – совершенно верно. На основе подсчета баллов, в соответствии с рекомендациями авторов опросника, уровень тревоги респондента оценивается как низкий, средний или высокий.

2. Методика Е.В. Романовой и Т.И. Сытько «Человек под дождем» [5]. Согласно инструкции, обследуемый должен сделать два рисунка: нарисовать человека (без дополнительных условий) и человека под дождем. В качестве признаков тревоги выступают наличие множественных линий и штриховки, увеличенный размер изображения [1]. Во втором рисунке, в дополнение к этому, признаком тревоги служит также незащищенность изображенного персонажа от дождя. По каждому из показателей присваивались баллы от 0 до 3 в зависимости от степени его выраженности.

3. Интервью, разработанное автором и включавшее следующие вопросы:

- Что Вы чувствовали перед выступлением?
- Было ли сложно выступать?
- Что Вы чувствовали после выступления?
- Это важное выступление?
- Как изменилось Ваше отношение к выступлению на 1 курсе и на старших курсах? (задавался только студентам старших курсов).

В зависимость от указания на степень выраженность волнения, тревоги, каждому респонденту присваивались баллы от 0 до 3.

Выборка:

В исследовании приняли участие 57 человек: 28 студентов первого курса (18 девушек и 10 юношей) и 29 студентов 4-6 курсов (21 девушка и 8 юношей). Возраст студентов первого курса – от 17 до 20 лет (средний возраст 18,1 года). Возраст студентов старших курсов – от 20 до 24 лет (средний возраст 22,4 года).

Большинство студентов (30 человек) обучались по направлению «психология». Остальные студенты распределились между другими направлениями обучения: Институт системного анализа и управления (ИСАУ, 12 студентов), юриспруденция (7 студентов), экономика (3 студента), авиастроение (3 студента), лингвистика (2 студента).

Организация исследования:

Методики «Шкала ситуативной тревожности», «Рисунок человека» и «Рисунок человека под дождем» предлагались респондентам непосредственно перед публичным выступлением (чтение доклада перед своей учебной группой и преподавателем; выступление с защитой проекта перед своей и параллельной группами и преподавателем; выступление на предзащите дипломной работы). Затем те же методики предлагались непосредственно после выступления. После выступления студентам предлагалось также ответить на вопросы интервью. Ответы записывались дословно.

Оценка рисунков проводилась двумя экспертами – психологами, имеющими большой опыт в интерпретации рисуночных методик. Оценка проводилась ими «вслепую»: без знания того, студенту какого пола и какого курса принадлежит тот или иной рисунок, а также сделан ли он до или после выступления. По каждой паре рисунков выводился суммарный балл, отражающий степень выраженности тревожного состояния.

Статистическая обработка данных проводилась с помощью программ Microsoft Excel и SPSS.

Результаты и их обсуждение

Результаты, полученные по «Шкале ситуативной тревожности», свидетельствуют о высоком уровне тревоги у большинства исследованных студентов (около 60 %) как до выступления, так и после него. До выступления высокий уровень тревоги выявился у 34 студентов (59,6 %), после него – у 36 студентов (63,2 %). Средний уровень тревоги наблюдался у 21 студента (36,8 %) до выступления и у 15 студентов (26,3 %) после него. Низкий уровень тревоги перед выступлением встретился только у 2 студентов (3,5 %), а после выступления – у 6 студентов (10,5 %). Эти данные свидетельствуют о том, что, как мы и предполагали, ситуация публичного выступления для большинства студентов является стрессогенной.

Более дифференцированную оценку уровня тревоги до и после выступления дают количественные показатели по трем видам использованных методик: опросника «Шкала ситуативной тревожности», рисуночной методики, самоотчета студентов. Средние значения этих показателей (M) и стандартные отклонения (s) приведены в таблице 1.

Таблица 1.

Показатели уровня тревоги до и после выступления

| Методика | Показатель | 1 курс | | 4-6 курсы | |
|-----------|------------|--------|-------|-----------|-------|
| | | До | После | До | После |
| Опросник | M | 54,6 | 46,7 | 45,5 | 56,4 |
| | s | 13,9 | 15,0 | 12,1 | 12,9 |
| Самоотчет | M | 1,89 | 0,86 | 1,55 | 1,10 |
| | s | 0,92 | 0,93 | 1,15 | 1,21 |
| Рисунки | M | 2,93 | 3,14 | 5,24 | 4,66 |
| | s | 2,79 | 2,84 | 2,96 | 3,56 |

Для определения степени согласованности этих показателей между собой были определены попарные коэффициенты ранговой корреляции Спирмена (R), отдельно по результатам до выступления и после него. Между показателями уровня тревоги по «Шкале ситуативной тревожности» и по самоотчету выявилась положительная связь средней тесноты: перед выступлением $R = 0,46$, после выступления $R = 0,42$. Оба показателя значимы при $p < 0,01$. Коэффициенты корреляции между показателями тревоги по рисуночным методикам и опроснику, а также между рисуночными методиками и самоотчетом не достигли уровня статистической значимости.

Для определения значимости влияния на уровень тревоги этапа обучения («младшие курсы / старшие курсы») и времени проведения теста («перед выступлением / после выступления») был проведен дисперсионный анализ с повторными измерениями. Двухфакторные дисперсионные комплексы были рассчитаны для каждого из трех показателей. Для всех трех они дали разные результаты.

Так, подтвердилась статистическая значимость того факта, что различия между уровнем тревоги, выявленным с помощью *опросника Спилбергера* до и после выступления, носят противоположный характер у студентов 1 курса и 4-6 курсов: у первокурсников уровень тревоги после выступления падает, у старшекурсников растет. Как видно из таблицы 1, у первокурсников уровень тревоги перед выступлением составлял в среднем 54,6 балла, а после выступления упал до 46,7 балла. У старшекурсников, напротив, перед выступлением уровень тревоги составлял в среднем 45,5 балла, а после выступления вырос до 56,4 балла. Различие в закономерностях, характерных для первокурсников и старшекурсников, носит неслучайный характер. Это подтверждается высокой значимостью взаимодействия факторов ($p < 0,01$). По этой же причине изолированное влияние каждого из факторов незначимо.

Уровень тревожности, отразившийся в *рисуночных методиках*, оказался почти независим от того, выполнялись ли они перед выступлением или после него, но он существенно различался у студентов 1 курса и 4-6 курсов. Как видно из таблицы 1, у первокурсников средний показатель уровня тревоги, полученный по рисункам, перед выступлением составлял в среднем 2,93 балла и остался почти таким же (3,14 балла) после выступления. У старшекурсников же он был значительно выше, как перед выступлением (5,24 балла), так и после него (4,66 балла). Сделанный вывод подтверждается тем, что влияние курса обучения статистически значимо ($p < 0,013$), тогда как влияние фактора «до выступления / после выступления», а также влияние взаимодействия факторов незначимы.

По *самоотчету* оказалось статистически значимым только влияние фактора «перед выступлением / после выступления» ($p < 0,01$). То есть согласно субъективному ощущению уровень тревоги после выступления существенно снижался: у студентов 1 курса в среднем с 1,89 до 0,86 баллов, у старшекурсников – с 1,55 до 1,10 баллов. Различия между первокурсниками и старшекурсниками оказались статистически незначимы.

Для более дифференцированного анализа результатов средние значения по каждому показателю были просчитаны отдельно для юношей и девушек. Полученные данные представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Уровень тревоги до и после выступления у девушек и юношей

| Методика | Показатель | 1 курс | | | | 4-6 курсы | | | |
|-----------|------------|---------|-------|-------|-------|-----------|-------|-------|-------|
| | | Девушки | | Юноши | | Девушки | | Юноши | |
| | | До | После | До | После | До | После | До | После |
| Опросник | M | 60,6 | 50,0 | 43,9 | 40,7 | 44,7 | 56,5 | 47,6 | 56,4 |
| | s | 12,6 | 14,8 | 9,1 | 4,0 | 12,3 | 11,4 | 11,9 | 17,2 |
| Самоотчет | M | 2,17 | 0,83 | 0,40 | 0,90 | 1,71 | 1,14 | 1,13 | 1,00 |
| | s | 0,79 | 0,92 | 0,97 | 0,99 | 1,19 | 1,24 | 0,99 | 1,20 |
| Рисунки | M | 3,17 | 3,39 | 2,50 | 2,70 | 6,05 | 5,24 | 3,13 | 3,13 |
| | s | 2,87 | 3,31 | 2,72 | 1,77 | 2,80 | 3,90 | 2,36 | 1,89 |

Как видно из таблицы, и у юношей, и у девушек проявилась закономерность, описанная выше: у первокурсников средний показатель уровня тревоги по *опроснику Спилбергера* после выступления снижался, а у старшекурсников повышался. У юношей эти различия были менее выражены, чем у девушек. Так, у девушек-первокурсниц падение составило 10,6 балла (с 60,6 до 50,0), а у юношей – 3,2 балла (с 43,9 до 40,7). У девушек-старшекурсниц рост составил 11,8 балла (с 44,7 до 56,5), а у юношей – 8,8 баллов (с 47,6 до 56,4). Статистическая значимость различий между каждой парой показателей определялась по критерию U Манна – Уитни. У девушек различия оказались статистически значимы при $p < 0,05$, у юношей же они не достигли уровня статистической значимости, как из-за меньшей выраженности эффекта, так и в силу недостаточного объема выборки.

По *самоотчету* статистически значимое (при $p < 0,01$) снижение уровня тревоги после выступления выявилось только у девушек-первокурсниц (с 2,17 до 0,83 балла). Этот же эффект имел место как у девушек-старшекурсниц (с 1,71 до 1,14), так и у юношей-старшекурсников (с 1,13 до 1,00), однако в этих подгруппах порознь он не достиг уровня

статистической значимости. Однако при совместном рассмотрении всех подгрупп он становится статистически значим, что явствует из результатов дисперсионного анализа.

Как и по результатам дисперсионного анализа, ни в одной из подгрупп не выявилось статистически значимых (и вообще сколько-нибудь заметных) различий между уровнем тревоги до и после выступления по показателям *рисуночного теста*.

Дифференцированный анализ данных по *опроснику Спилбергера* показал, что наблюдавшееся от 1 курса к 4-6 курсам снижение уровня тревоги перед выступлением имело место только у девушек (с 60,6 до 44,7 баллов; различие статистически значимо при $p < 0,01$). У юношей различия между 1 курсом и 4-6 курсом по этому показателю были невелики (соответственно, 43,9 и 47,6 балла) и статистически незначимы. Результаты после выступления как у девушек, так и у юношей имели противоположную направленность, т. е. уровень тревоги повышался от 1 курса к старшим курсам: у девушек-первокурсниц – 50,0, у старшекурсниц – 56,5 балла (различие значимо при $p < 0,01$), у юношей, соответственно, 40,7 и 56,4 балла (различие значимо при $p < 0,05$).

Различия между первокурсниками и старшекурсниками по *самоотчету* не достигли статистической значимости ни у девушек, ни у юношей (таков же был результат расчета дисперсионного комплекса по группе в целом).

По данным *рисуночных методик*, уровень тревожности у старшекурсников превышал таковой у первокурсников как перед выступлением, так и после него. Однако это различие достигало статистической значимости только у девушек: перед выступлением у первокурсниц 3,17, у старшекурсниц – 6,05 (различие значимо при $p < 0,01$); после выступления, соответственно, 3,39 и 5,24 (различие значимо при $p < 0,05$). У юношей различие носило аналогичный характер, но не достигало статистической значимости.

Сравнивая между собой по уровню тревоги девушек и юношей, мы видим, что у девушек практически все показатели более высоки как перед выступлением, так и после него. Статистической значимости достигают различия по *опроснику* у первокурсников: перед выступлением у девушек 60,6 баллов, у юношей 43,9 балла (различие значимо при $p < 0,01$); после выступления у девушек 50,0, у юношей 40,7 (различие значимо при $p < 0,05$). У первокурсников статистически значимы также различия по *самоотчету* перед выступлением (у девушек 2,17 балла, у юношей – 0,40 балла; различие значимо при $p < 0,05$). У старшекурсников достигли статистической значимости только различия по *рисуночным тестам* перед выступлением (у девушек 6,05 балла, у юношей – 3,13 балла; различие значимо при $p < 0,05$).

Дополнительно с помощью U-критерия Манна-Уитни проверялась значимость различий в уровне тревоги у студентов, обучающихся по разным направлениям. Анализу подвергались только данные студентов, обучающихся по направлению психологии (29 человек) и студентов ИСАУ (12 человек). Из-за малого объема выборки студентов, обучающихся по другим направлениям, результаты не поддавались интерпретации.

У студентов-психологов уровень тревоги оказался выше, чем у студентов ИСАУ, по большинству показателей. Различия достигали статистической значимости по показателям, выделенным в *рисунках* (как перед выступлением, так и после него), а также по *самоотчету* после выступления. Различие по данным опросника Спилбергера после выступления находилось на грани значимости ($p < 0,55$).

Отметим, что более высокий уровень тревоги у студентов-психологов не мог объясняться различием в гендерном составе студентов. Как было показано выше, у девушек уровень тревоги был в среднем выше, чем у юношей. Между тем, процент девушек среди студентов-психологов был ниже, чем среди студентов ИСАУ (соответственно, 63,3% и 75,0%). Он не мог объясняться также распределением студентов по курсам обучения, так как оно было в обеих подгруппах почти одинаковым: среди студентов-психологов старшекурсники составляли 70,0%, среди студентов ИСАУ – 66,7%.

Кратко суммируем полученные результаты.

1. Показатели уровня тревоги в рисуночных тестах не коррелируют (не имеют статистической взаимосвязи) с показателями опросника Спилбергера и данными самоотчета. Это позволяет предположить, что рисуночные тесты выявляют другой аспект состояния тревоги. Как опросник Спилбергера, так и самоотчет демонстрируют значимые изменения показателей в зависимости от того, получены ли они перед выступлением или после него. В отличие от них, рисуночные тесты не были чувствительны к моменту проведения: результаты перед выступлением и после него практически не различались. Это позволяет предположить, что рисунки, в отличие от опросника и самоотчета, выявляют уровень тревоги, характерный для данного периода в целом, а не в данный конкретный момент времени.

2. По опроснику Спилбергера самый высокий уровень тревоги перед выступлением продемонстрировали девушки-первокурсницы (отличие от студенток старших курсов статистически значимо). Это частично подтверждает выдвинутую гипотезу о том, что опыт публичных выступлений, набранный за время обучения, способствует снижению тревоги перед выступлением. Однако эта закономерность не относилась к студентам-юношам, у

которых уже и на первом курсе уровень тревоги перед выступлением был невысок. Это может объясняться тем, что они придавали успешности своего выступления меньшее значение, чем девушки.

2. Гипотезе о том, что после выступления уровень тревоги должен снижаться, соответствуют данные самоотчета студентов. Как показал дисперсионный анализ, это снижение по всей исследованной выборке высоко значимо. Результаты, полученные по опроснику Спилбергера, соответствуют данной гипотезе лишь частично. Соответствующее снижение уровня тревоги продемонстрировали только студенты-первокурсники. У старшекурсников, напротив, уровень тревоги после выступления вырос. Дисперсионный анализ подтвердил высокую статистическую значимость различия тенденций, выявившихся у студентов разных курсов. Повышение уровня тревоги после выступления у старшекурсников может быть объяснено только тем, что теперь начинал действовать некий новый фактор, отсутствовавший ранее. Мы предполагаем, что этим фактором стало тревожное ожидание отсроченной оценки своего выступления со стороны слушателей и педагога. По-видимому, этот фактор начинает действовать не сразу с началом обучения, а лишь ближе к его завершению, когда оценка себя как специалиста приобретает для студента большее значение. Можно полагать также, что он менее осознан, чем волнение, связанное с самим процессом выступления, и потому не отразился в самоотчетах.

3. У девушек уровень тревоги оказался выше, чем у юношей.

4. У студентов-психологов уровень тревоги как перед выступлением, так и после него оказался выше, чем у студентов САУ (различие статистически значимо). Поскольку это различие имеется не только у старшекурсников, но и у студентов первого курса, оно не может быть объяснено влиянием обучения по одному или другому направлению. Вероятно, оно объясняется тем, что выбор психологии как направления обучения характерен для более тревожных личностей.

Данная работа позволила исследовать тревогу перед публичным выступлением, соотнести ее с состоянием после выступления, понять динамику тревоги и факторы, которые могли оказать влияние на ее увеличение. Таким образом, была достигнута цель исследования, а именно, теоретическое и практическое исследование тревоги перед публичным выступлением у студентов младших и старших курсов ВУЗа.

Данная статья дает основу для последующих работ, направленных на изучение тревоги, связанной с публичным выступлением. Как студенты, так и преподаватели могут воспользоваться результатами с целью повышения продуктивности деятельности, для

повышения качества самого выступления и регуляции собственного состояния. Мы предполагаем, что, углубив знания в данной области, студентам удастся найти способы саморегуляции для уменьшения негативных последствий тревожных состояний. Это будет способствовать как повышению продуктивности учебной деятельности, так и сохранению здоровья студентов.

Выводы

1. Большинство студентов (около 60%) в ситуации публичного выступления испытывают сильное чувство тревоги.

2. Гипотеза о том, что перед публичным выступлением уровень тревоги выше, чем после него, подтвердилась частично. На осознаваемом уровне (по самоотчету) такая закономерность действительно оказалась характерной для всех исследованных студентов, однако более дифференцированный показатель (по опроснику Спилбергера) свидетельствует о том, что у старшекурсников неосознаваемые компоненты тревоги после выступления более выражены, чем перед ним. Можно предположить, что это связано с тревожным ожиданием отсроченной оценки своего выступления со стороны слушателей и педагога.

3. Вторая гипотеза исследования состояла в предположении о том, что, в силу большего опыта выступлений, у студентов последних курсов уровень тревоги будет ниже уровня тревоги студентов, обучающихся на первом курсе университета. Эта гипотеза также подтвердилась частично. Она оказалась справедлива по отношению к уровню тревоги перед выступлением, но не после него.

4. Выявились различия в уровне тревоги, определяемые как полом студентов, так и направлением обучения. У девушек выявился более высокий уровень тревоги в связи с публичным выступлением, чем у юношей. В исследовании был обнаружен более высокий уровень тревоги у студентов, обучающихся по направлению психологии, по сравнению со студентами САУ. Мы объясняем это тем, выбор психологии как направления обучения характерен для более тревожных личностей.

5. Закономерности, характеризующие связь уровня тревоги с полом, этапом обучения и конкретным моментом времени (перед выступлением / после него) оказались различны при измерении уровня тревоги с помощью разных методов: опросника Спилбергера, самоотчета, рисуночных тестов. Это дает основания утверждать, что с помощью указанных методов оцениваются разные аспекты тревоги. По-видимому, самоотчет отражает только ее осознаваемые компоненты, тогда как опросник – также

неосознаваемые. В тесте «Человек под дождем», в отличие от двух других методов, отражается не столько состояние на данный момент (перед выступлением или после него), сколько в целом в текущий период времени.

Библиографический список:

1. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. М.: Владос-Пресс, 2002. 160 с.
2. Костина Л.М. Методы диагностики тревожности. СПб.: Речь, 2002. 198 с.
3. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. М.: Олма-Пресс, 2004. 632 с.
4. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.
5. Романова Е.В., Сытько Т.И. Проективные графические методики. Методические рекомендации. В 2-х частях. СПб.: Дидакт, 1992. 139 с.
6. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. Социальные страхи и социофобии. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2007. 210 с.
7. Ханин Ю.Л., Шварц В.Б., Багочюнас С.М. Диагностика состояния тревоги и личностной тревожности у детей и подростков: Метод. рекоменд. Вильнюс, 1988. 16 с.
8. Хорни К. Новые пути в психоанализе. М.: Академический проект, 2009. 239 с.
9. Brooks A.W. Get Excited: Reappraising Pre-Performance Anxiety as Excitement // Journal of Experimental Psychology: General. 2014. № 3. Pp. 1144-1158.
10. Pertaub D.P., Slater M., Barker C. An experiment on public speaking anxiety in response to three different types of virtual audience // Massachusetts Institute of Technology. 2002. № 1. Pp. 68-78.
11. Raja F. Anxiety Level in Students of Public Speaking: Causes and Remedies // Journal of Education and Educational Development. 2017. № 1. Pp. 94-110.

Venger A.L., Tyapkina M.V. **Public speaking anxiety of students at the beginning and at the end of university studies**

The study of anxiety before public speaking and after it is presented. 57 students of the first and last courses of the University “Dubna” were surveyed. The methods used were Spielberger State-Trait Anxiety Inventory, “Draw a Man in the Rain” test, and the original interview. The results show that students of the 1st course experience anxiety after speaking less than before it; senior students revealed the opposite pattern.

Keywords: stress, anxiety, public speaking, university students, gender differences

УДК 159.9

Ю. В. Щукина, Н. А. Сахарова, А. И. Назаров

Экспериментальное исследование психологических границ личности

Аннотация:

Несмотря на широкую известность понятия «психологическая граница», объективные индикаторы существования такой границы или ее динамики при взаимодействии партнеров отсутствуют. В данной работе была предпринята попытка выяснить возможность устранения этого пробела. Для этого проводился эксперимент, в котором некий незнакомец (в дальнейшем – ассистент), начиная с относительно большого расстояния, постепенно приближался к испытуемому, но не доходя до непосредственного контакта с ним. При этом регистрировалась кожно-гальваническая реакция испытуемого (КГР). Чтобы продлить время удаления ассистента от испытуемого на одном и том же расстоянии и тем самым иметь возможность регистрировать динамику КГР, ассистент перемещался по круговым траекториям разного диаметра. Предполагалось, что с приближением границы, отделяющей ассистента от испытуемого, КГР будет усиливаться, что можно объяснить как раз возрастающим «волнением» испытуемого в связи с вхождением незнакомца в его личное пространство. В эксперименте участвовали испытуемые разного пола и два незнакомых для испытуемых ассистента также разных полов. Результаты подтвердили основную гипотезу. Гендерный эффект также имел место, но он не достиг статистической значимости, в связи с чем требуется проведение дополнительного эксперимента.

Ключевые слова: психологическая граница, кожно-гальваническая реакция, психоанализ, культурно-историческая психология, Эго-функция

Об авторах: Щукина Юлия Викторовна, Благотворительный фонд психологической поддержки «Будущее сейчас», психолог.

Сахарова Наталия Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент, Государственный университет «Дубна», заведующий кафедрой психологии факультета социальных и гуманитарных наук; эл. почта: sakharovanata@yandex.ru

Назаров Анатолий Иосифович, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Государственный университет «Дубна», доцент кафедры психологии

факультета социальных и гуманитарных наук; эл. почта: annaz1939@yandex.ru

Введение

В научной психологии термин «психологические границы личности» встречается практически во всех психологических школах (в психоанализе, теории объектных отношений, гештальт психологии, культурно-исторической психологии) [9]. В практической психологии говорят о необходимости работы с психологическими границами, когда рассматриваются трудности взаимодействия человека с другими людьми, трудности адаптации к новым социальным группам. В психотерапии уделяют особое внимание границе контакта между терапевтом и клиентом. В действиях человека психологическая граница возникает, проявляется и развивается. Она защищает нашу психику от разрушающих внешних воздействий, а также пропускает необходимые для нас энергии. Она способствует сдерживанию и накапливанию внутренней энергии, выражению себя в мире [7].

Понятие «психологические границы» появилось в работах психиатра В. Трауска в 1912, который считал, что для формирования границ Я очень важен ранний телесный опыт [10]. В теории объектных отношений рассматривали роль телесного и эмоционального общения ребенка с матерью. При сепарации от матери происходит процесс формирования личностных границ ребенка, который начинает ощущать себя отдельным, самостоятельным индивидом. В результате Эго ребенка обретает свою идентичность [8]. Некоторые авторы говорили о телесном Эго в контексте формирования «я», включая образ тела и развитие внутреннего пространства [2]. В телесной психотерапии, в частности, в бодинамическом подходе Л. Марчер, выделяют 11 основных тем развития, которые осваиваются ребенком на протяжении всего развития и не сводятся к определенному возрасту: связь, позиционирование, центрирование, границы, заземление и тестирование реальности, социальный баланс, когнитивные навыки, управление энергией, самоутверждение (отстаивание своих прав), паттерны межличностных навыков и гендерные навыки [1]. Эти темы связаны с развитием сознания и самосознания ребенка (развитием Эго в терминологии бодинамики) и называются Эго-функциями.

Формирование границ проходит четыре стадии. Самая ранняя форма границ, которую научается чувствовать ребенок, ощущая свою кожу – физические границы. Границы личного пространства – так называемые энергетические границы – начинают развиваться в начале периода раннего детства. Способность чувствовать свое личное

пространство как отдельное от личного пространства других людей приобретает при оптимальном развитии, начиная с 2-3 лет и далее. Границы территориального пространства начинают развиваться с 3 лет, когда дети научаются распознавать и прояснять свои границы с различными предметами, географическими объектами (например, ямами, впадинами, пещерами) и различными видами собственности. Границы такого рода являются явными и очевидными, в отличие от невидимых глазом энергетических. Границы социального пространства начинают развиваться с 4-5 лет и связаны с принадлежностью к группе, с осознанием «я – это часть мы». Также в бодинамике выделяют такую подфункцию Эго-функции границ как «Создание собственного пространства», которая связана с созданием собственного пространства в социальных контактах, с способностью занимать место, заполнять его.

В бодинамике рассматривается психологическое содержание мышц, которое закрепляет тот или иной психологический опыт ребенка в момент возникновения в определенном возрасте произвольного контроля за выполнением нового движения. Новые произвольные движения ребенка расширяют его возможности познания окружающего мира. Установление границ в бодинамическом подходе понимается как способность ясного различения человеком того, «что есть я» и того, «что не я». Эта дифференциация поддерживается телесными ощущениями кожи, области пупка и мышцами (четыре части большой передней мышцы бедра – четырехглавой мышцы бедра (*Quadriceps femoris*) и мышцей, формирующая округлость плеча – дельтовидной мышцей (*Deltoides*)). В рамках данного подхода разработан блок телесных упражнений, направленных на исследование и изменение мышечных паттернов, отражающих состояние личных границ, в которых задействованы перечисленные мышцы [12].

Психологическая граница проявляется в активности человека и тесно связана с психической энергией. Т.С. Леви считает, что для описания психологических границ личности уместно использовать понятие функционального органа, который, согласно А.А. Ухтомскому, является энергийным образованием [6]. В.П. Зинченко пишет, что А.А. Ухтомский «выдвинул идею функционального органа нервной системы или функционального органа индивида и дал строгое определение понятия подвижного, интегрально целого функционального органа» [5, с. 347]. «С именем «органа» мы привыкли связывать представление о морфологически сложившемся, статически постоянном образовании. Это совершенно не обязательно. Органом может быть всякое временное сочетание сил, способное осуществить определенное достижение». [11, с. 61].

Функциональные органы можно рассматривать как новообразования, которые возникают в активности индивида, взаимодействующего со средой [3]. В.П. Зинченко отмечает, что «важнейшая черта функциональных органов состоит в том, что они существуют виртуально и наблюдаемы, да и то лишь частично, в исполнении, т.е. в активности, в том числе и в активном покое, в действии, в поступке» [4, с. 658].

Рассмотрение психологической границы как функционального органа означает, что те или иные ее характеристики возникают как временное сочетание сил для решения задачи осуществления конкретного взаимодействия человека с миром [6].

В лаборатории экспериментальной психологии кафедры психологии было проведено пилотажное исследование психологических границ личности. Феномен «психологических границ личности» экспериментально изучался с применением регистрации кожно-гальванической реакции (КГР) испытуемого на приближение незнакомого человека.

Под психологическими границами мы подразумеваем заметное изменение реакции испытуемого на приближение к нему другого человека (ассистента).

Гипотезы:

- 1) поведение КГР у испытуемого будет изменяться с приближением ассистента; величина амплитуды КГР связана с расстоянием, на котором находится ассистент: чем ближе подходит ассистент, тем выше амплитуда КГР;
- 2) поведение КГР изменяется в зависимости от разницы между полами испытуемого и приближающегося к нему ассистента.

Метод

Процедура. Эксперимент проводился в просторном помещении без постороннего шума. Испытуемый размещался на стуле в комфортной позе, не производя излишних движений. Регистрация КГР проводилась по стандартной методике Фере. Вокруг испытуемого была размечена траектория движения ассистента: 4 окружности с общим центром (стул испытуемого) и разными радиусами: 0,5 м, 1 м, 1,5 м и 2 м. На каждой окружности были отмечены точки, на которые должен был наступать ассистент, двигаясь по траектории круга обычным шагом. Испытуемый следил за движением ассистента, пока последний находился в поле его зрения. Переход ассистента на другой круг совершался за спиной испытуемого. Ассистентами были 2 девушки и 1 юноша, возраст 24-27 лет. Перед началом эксперимента проводился их инструктаж.

После записи фонового состояния испытуемого давалась инструкция: «Сейчас к вам будет приближаться человек. Он будет двигаться вокруг вас, касаться вас не будет. Не двигайтесь, пожалуйста, сидите спокойно, дышите как обычно».

Ассистент начинал движение из исходной точки (справа от испытуемого) и двигался обычным шагом по размеченным окружностям – от более далекого от испытуемого круга к более близкому. В момент нахождения ассистента в обозначенных точках наблюдающий экспериментатор нажимал на кнопку. Регистрация нажатий кнопки на одном из каналов регистратора позволяла соотносить амплитуды КГР с местонахождением ассистента.

С каждым испытуемым производилось 2 блока измерений с варьированием пола ассистента. Продолжительность одного эксперимента составляла в среднем 30 минут.

Аппаратно-программное обеспечение. Регистрация КГР проводилась в обычном помещении без каких-либо мер по защите от наводок. Для усиления биопотенциалов применялся усилитель GSR100C фирмы BIOPAC. Сигналы с выходов усилителя подавались на вход многоканальной системы сбора данных E-440 (фирма L-Card, РФ; <http://www.lcard.ru>), управляемой через компьютер программным пакетом PowerGraph (РФ; <http://www.powergraph.ru>). Последний позволяет осуществлять цифровую обработку аналоговых сигналов в режимах он- и офф-лайн, а также производить их обработку с помощью широкого набора математических и статистических функций. Частота квантования в PowerGraph была выбрана равной 1 кГц. Биопотенциалы отводились от поверхности кожи с помощью хлор-серебряных электродов TSD203. Активный электрод этой пары закреплялся на подушечке среднего пальца левой руки.

Контакт электродов с очищенными участками кожи обеспечивался с помощью геля GEL100 и липких дисков ADD208 (Biopac). Диаметр всех электродов – 8 мм. Ширина полосы пропускания усилителя для КГР – 1 Гц. Коэффициент усиления – $2\mu\Omega/v$. Обработка КГР производилась с помощью программного пакета PowerGraph 3.3.9.

В эксперименте приняли участие 17 человек в возрасте от 18 до 28, среди них 7 юношей и 10 девушек.

Результаты

Независимые переменные (НП): № круга (4 уровня: №1 – самое дальнее расстояние от испытуемого, №4 – самое ближнее), пол испытуемого (М и Ж) и пол ассистента (М и Ж). Зависимая переменная (ЗП) – величина амплитуды КГР. Варьируемые условия – пол ассистента, пол испытуемого. При обработке исходных данных строились графики первых производных КГР. В дальнейшем учитывались средние амплитуды этих производных для

разных условий. Пример обработанной записи приведен на рис. 1.

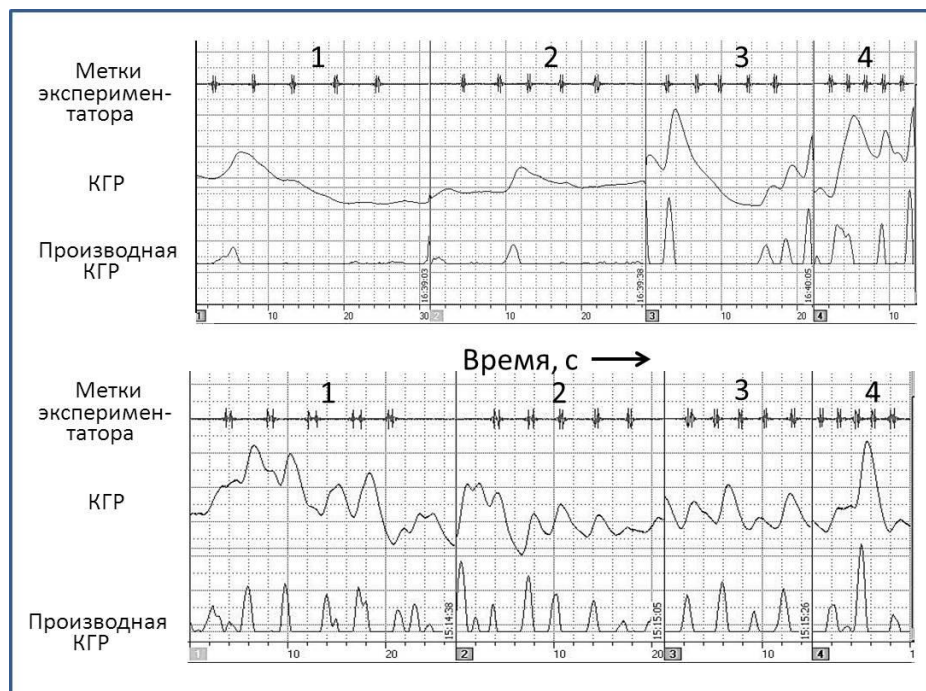


Рис.1. Примеры обработанных записей динамики КГР во время движения ассистента по кругам 1-4 разного диаметра (от наибольшего к наименьшему). График сверху – спокойная испытуемая, внизу – беспокойная

По характеру поведения КГР при фоновой записи испытуемые были выделены в 3 группы: 1- «уравновешенные» (10 человек), 2 – «неспокойные» (4 человека), 3 – «спокойные» (3 человека). В таблице 1 представлены парные сравнения различий в средних амплитудах КГР для разных темпераментов испытуемых. Здесь и далее расчеты производились в программе SPSS.

Таблица 1.

Парные сравнения величин производных КГР для разных темпераментов испытуемых

| А Темперамент | Б Темперамент | Среднее различие (А-Б) | Стандартное отклонение | Уровень значимости | 95% -ный доверительный интервал | |
|------------------|------------------|---------------------------|------------------------|--------------------|---------------------------------|-----------------|
| | | | | | Нижняя граница | Верхняя граница |
| 1 | 2 | -93,55* | 27,2 | 0,001 | -147,4 | -39,7 |
| 1 | 3 | -5,76 | 30,3 | ,849 | -65,7 | 54,2 |
| 2 | 3 | 87,78* | 35,1 | 0,014 | 18,2 | 157,4 |

* - значимые различия.

Заметны различия между Уравновешенными (1) и Неспкойными (2), между Неспкойными (2) и Спокойными (3) испытуемыми. Между Уравновешенными (1) и Спокойными (3) значимых различий не выявлено.

На рис. 2 представлен график средних амплитуд производных КГР испытуемых с разным темпераментом в зависимости от расстояния, на котором находится ассистент.

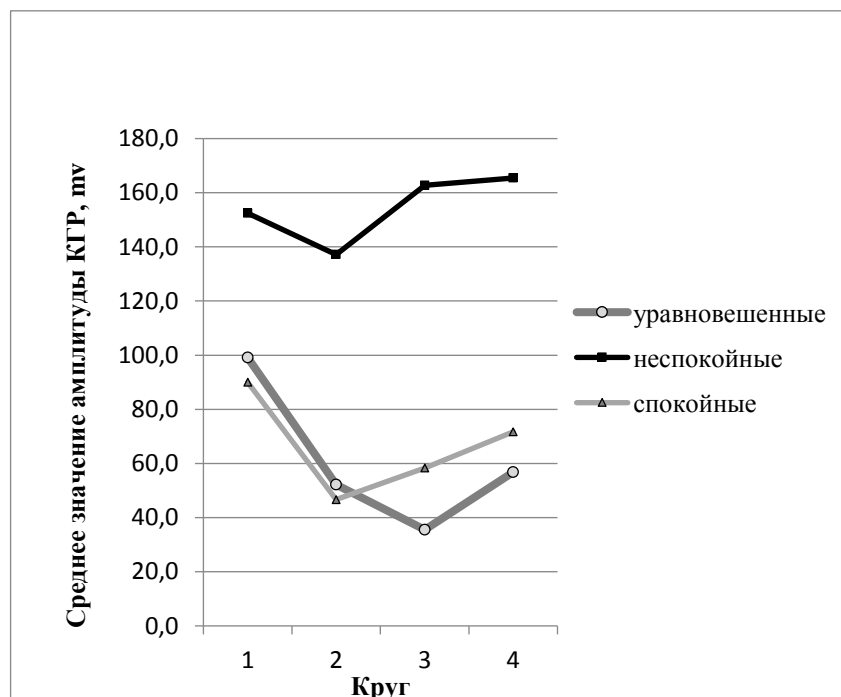


Рис. 2. Средние величины амплитуд производных КГР для разных темпераментов в зависимости от расстояния до ассистента. Круг № 1 – наибольшее расстояние, круг № 4 – наименьшее

Заметно, что поведение КГР испытуемых из группы с неспокойным темпераментом отличается высокими средними величинами амплитуд. Однако общая конфигурация кривых на участке от наибольшего (1) к наименьшему (4) кругам практически одинакова во всех трех группах – сначала происходит снижение КГР, а затем при приближении ассистента на более близкое расстояние КГР увеличивается. Снижение амплитуд при переходе от 1-го ко 2-му кругу можно объяснить угасанием ориентировочной реакции на незнакомого ассистента, который, находясь на относительно удаленном расстоянии от испытуемого, не беспокоит его. Повышение амплитуд, особенно при переходе к 4-му, ближайшему кругу, свидетельствует о нарастающем волнении испытуемого.

Рассмотрим поведение КГР для испытуемых мужского (рис.3) и женского (рис. 4) пола. Как видно на рис. 3, средние амплитуды производных КГР испытуемых-мужчин ведут себя по-разному в зависимости от пола ассистента. При приближении Ж-ассистента наблюдается угасание ориентировочной реакции испытуемого между 1-м и 2-м кругами К 4-му кругу амплитуда увеличивается – растет беспокойство от приближения Ж-ассистента на более близкое расстояние к испытуемому-мужчине.

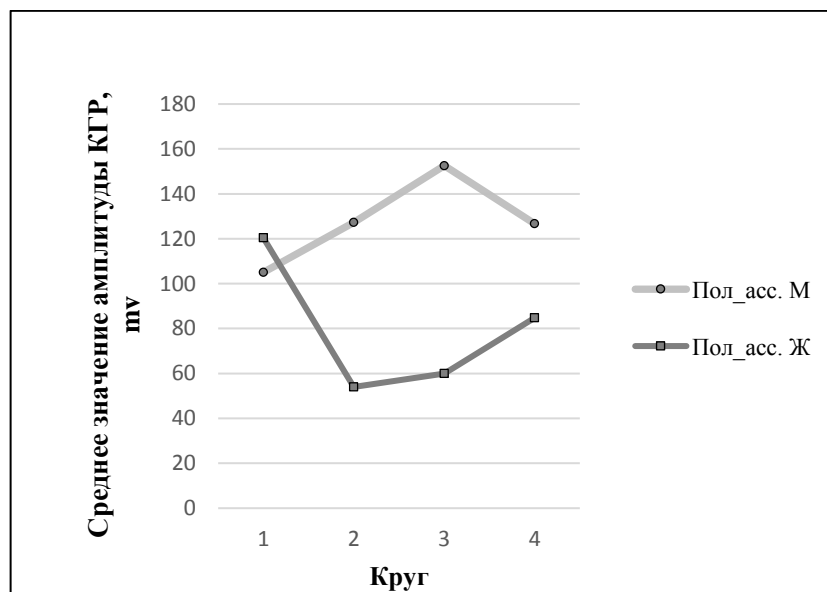


Рис. 3. Средние амплитуды производных КГР испытуемых мужского пола (7 чел.) в зависимости от пола ассистента

При приближении М-ассистента к испытуемому-мужчине наблюдаем другое поведение КГР: реакция постепенно увеличивается, и при самом близком расстоянии снижается. Мы склонны объяснять это социально обусловленным эффектом приближения мужчины к мужчине. Здесь требуется проведение более детального исследования.

На рис. 4 представлены КГР испытуемых женского пола на приближение ассистентов разного пола.

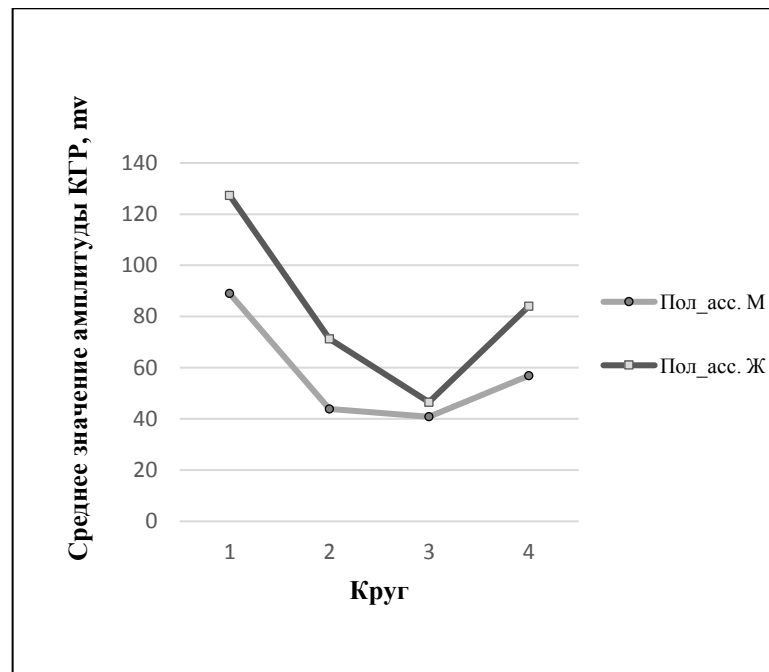


Рис. 4. Средние амплитуды производной КГР испытуемых женского пола (10 чел.) в зависимости от пола ассистента

Графики поведения КГР испытуемых-женщин при участии ассистентов мужского и женского пола похожи по траектории: от 1-го круга к 3-му происходит снижение реакции, а затем ее рост при приближении на более близкое расстояние. При этом более сильная реакция заметна на ассистентов противоположного пола.

Заметим, что при проведении парных сравнений межполовых различий в SPSS значимых различий не выявлено, поэтому при анализе графиков на рисунках 3 и 4 мы говорим о возможном объяснении такого поведения КГР. Для более точных выводов требуется увеличение выборки испытуемых.

Выводы

Для испытуемых женского пола и испытуемых мужского пола при приближении ассистента противоположного пола заметен схожий паттерн изменения КГР на приближение: сначала происходит уменьшение амплитуды КГР, мы называем это угасанием ориентировочной реакции, и затем, при приближении ассистента на самое близкое расстояние к испытуемому, происходит рост КГР. Этот эффект мы склонны называть чувствительностью к приближению к своим психологическим границам.

Сверяясь с изначальными гипотезами, можно сказать, что 1-я гипотеза подтвердилась. Для подтверждения 2-ой гипотезы требуется увеличение объема выборки и

введение некоторых дополнительных условий.

Мы склонны считать выявленный эффект роста КГР при приближении человека на более близкое расстояние после угасания ориентировочной реакции подтверждением существования психологических границ личности. В продолжении исследования планируется увеличение выборки испытуемых и анализ индивидуальных профилей испытуемых.

Библиографический список:

1. Березкина-Орлова В.Б. Телесная психотерапия. Бодинамика / Ред.-сост. В.Б. Березкина-Орлова; Пер. с англ. В.Б. Березкиной-Орловой и др. М.: АСТ МОСКВА, 2011. 409 с.
2. Винникотт Д. Игра и реальность. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. 290 с.
3. Зинченко В.П. Алексей Алексеевич Ухтомский и психология (к 125-летию со дня рождения) // Вопросы психологии. 2000. № 4. С. 79-97.
4. Зинченко В.П. Преходящие и вечные проблемы психологии // Аткинсон Р. и др. Введение в психологию. М.: Прайм-Еврознак, 2003. С. 649-662.
5. Зинченко В.П. Психология предметного действия / Ред.-составитель Н.В. Гордеева, научн. ред. А.Н. Назаров. М.;СПб.: ЦГИ Принт, 2018. 384 с.
6. Леви Т.С. Психологическая граница как телесный феномен // Бюллетень АТОП. 2007. № 9. С. 51-68.
7. Леви Т.С. Телесная парадигма развития личностной аутентичности. М: Издательство МосГУ, 2011. 190 с.
8. Малер М., Пайн Ф., Бергман А. Психологическое рождение человеческого младенца. М.: Когито-Центр, 2011. 416 с.
9. Сахарова Н.А., Щукина Ю.В. Феномен «психологические границы личности» в психологии [Электронный ресурс] // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2014. № 3. С. 1-9. Режим доступа: <https://www.psyanima.ru/journal/2014/3/2014n3a2/2014n3a2.pdf> (дата обращения: 07.10.2017).
10. Соколова Е.Т., Николаева В.В. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях. М.: SvR – Аргус, 1995. 360 с.
11. Ухтомский А.А. Избранные труды. Л.: Наука, 1978. 360 с.
12. Marcher L., Fich S. The Ego Function Boundaries // Body Encyclopedia: A Guide to the Psychological Functions of the Muscular System. USA: North Atlantic Books, 2010. Pp. 475-481.

Shchukina Yu.V., Sakharova N.A., Nazarov A.I. **Experimental study of the psychological boundaries of the individual**

Despite the wide popularity of the concept of "psychological border", there are no objective indicators of the existence of such a border or its dynamics in the interaction of partners. In this paper, an attempt was made to find out the possibility of eliminating this gap. To do this, an

experiment was conducted in which a stranger (later-assistant), starting from a relatively large distance, gradually approached the subject, but not reaching direct contact with him. At the same time, the skin-galvanic reaction of the subject (KGR) was registered. In order to extend the time of removal of the assistant from the subject at the same distance and thus be able to register the dynamics of KGR, the assistant moved along circular trajectories of different diameters. It was assumed that with the approach of the boundary separating the assistant from the subject, KGR will increase, which can be explained by the increasing "excitement" of the subject in connection with the entry of a stranger into his personal space. The experiment involved subjects of different sexes and two unfamiliar to the subjects assistant also of different sexes. The results confirmed the basic hypothesis. The gender effect also took place, but it did not reach statistical significance, and therefore an additional experiment is required.

Keywords: psychological border, skin-galvanic reaction, psychoanalysis, cultural-historical psychology, Ego-function

УДК 159.9

И. А. Мещерякова, М. И. Мещерякова

**Выбор дошкольниками занятий и материалов в процессе свободной работы
в группе Монтессори**

Аннотация:

Наблюдение было и продолжает быть одним из основных методов психологии, особенно при исследовании детей. Описывается разработанная и апробированная система наблюдения за свободной работой дошкольников в монтессори-группе для детей 3-6 лет. В процессе свободной работы дети сами выбирают занятия и материалы, проявляя тем самым собственную активность, целенаправленность и произвольность, что чрезвычайно важно для их дальнейшего личностного развития.

Ключевые слова: дошкольники, развитие личности, свободный выбор, предпочтения, метод Монтессори, зоны и материалы, наблюдение

Об авторах: Мещерякова Ирина Анюровна, кандидат психологических наук, Государственный университет «Дубна», доцент кафедры психологии факультета социальных и гуманитарных наук; эл. почта: mail-irina@mail.ru;

Мещерякова Маргарита Ильинична, магистр психологии; Центр детского развития «Смайлик»; специалист по детскому досугу, монтессори-педагог 3-6.

В 1928 г. В.М. Торбек торжественно констатировала: «Педагогическая система Монтессори в Советской России практически сдана в архив. Немногие сохранившиеся еще у нас монтессоровские дошкольные учреждения существуют чуть ли не в качестве музейных редкостей. В лучшем случае за Монтессори признается положительная историческая роль; в *актуальном* же значении для советского дошкольного воспитания ей отказано» [8, с. 205]. Однако в настоящее время только в России более тысячи групп, работающих по системе Марии Монтессори. Организуется множество семинаров и конференций, как всероссийского, так и международного масштаба. Проводится серьезная работа по более глубокому изучению метода Марии Монтессори и использованию полученных теоретических знаний на практике, а также разработке дидактических материалов. За рубежом Монтессори-педагогике ежегодно посвящается не одна сотня

научных статей. Приведем лишь один пример. Lillard и соавторы опубликовали результаты лонгитюдного исследования, в котором сравнивались дети из двух общедоступных школ в американском городе с высоким уровнем бедности. В итоговой выборке был 141 ребенок (70 из школы Монтессори и 71 из других школ), большинство из которых были продиагностированы 4 раза в течение 3-х лет, с первого семестра до конца дошкольного возраста (3-6 лет), с помощью различных когнитивных и социально-эмоциональных заданий. Оказалось, что по целому ряду показателей - академической успеваемости, пониманию социальных отношений, уровню развития навыков - дети из школы Монтессори превосходили своих сверстников из других школ. Кроме того, они демонстрировали лучшие способности к целенаправленной деятельности. Вопреки общему представлению о том, что способность к целенаправленной деятельности предопределяет академические достижения, монтессори-дети даже с низкими показателями исполнительской деятельности также демонстрировали хорошие академические результаты. Авторы делают вывод о том, что дошкольное воспитание по методу Монтессори имеет очень большой потенциал для повышения и выравнивания развития детей-дошкольников. Причины этого они видят в дидактических материалах, особенностях общения с детьми и характере обратной связи, которую ребенок получает скорее от учебного материала, чем от взрослого.

В современной возрастной и педагогической психологии развитие ребенка понимается как процесс и результат присвоения культурно-исторического опыта предшествующих поколений (Л.С. Выготский, А.Н Леонтьев и др.). Необходимым условием присвоения этого опыта является активность ребенка, в том числе и познавательная, проявляющаяся в соответствующей деятельности. Собственная активность ребенка – это специфическая и вместе с тем универсальная форма активности, характеризующаяся многообразием своих проявлений во всех сферах детской психики: познавательной, эмоциональной, волевой, личностной (Д.Б. Годовикова). Проблема развития познавательной активности дошкольников на всех этапах развития образования является одной из актуальных, так как активность является необходимым условием развития личности. Дошкольное детство – длительный период, закладывающий фундамент будущей личности и во многом ее определяющий. Это период, когда и семья, и общество создают для ребенка все необходимые и возможные условия для их развития.

Самостоятельность является одним из качеств, которые необходимы современному человеку. Самостоятельность – интегративная характеристика

личности, ее интеграция проявляется в объединении других качеств и свойств личности для решения актуальных для ребенка задач деятельности. Самостоятельность ребенка может быть рассмотрена через объединение таких качеств, как интерес, избирательность, целенаправленность, автономность, умелость, творчество, причем доминирование у ребенка тех или иных качеств будет определять особенности его самостоятельности (Т.И. Бабаева, Г.А. Урунтаева и др.). Развитие самостоятельности связывается с субъектным опытом: опытом проявления интереса и избирательности, опытом планирования своих действий и достижения цели деятельности, опытом обращения за помощью к взрослому, опытом осуществления действий и операций, опытом творчества (С.Л. Рубинштейн, А.К. Осницкий). Ребенок получает такой опыт в разных видах детской деятельности, действуя автономно от взрослого или принимая его помощь и поддержку. «Детскую самостоятельность можно понимать как способность ребенка действовать без помощи взрослого, как конец интериоризации действия. Ребенок становится самостоятелен, освоив определенное содержание, средства и способы действия. Сначала малыш не умел писать, но мама давала ему образцы букв, водила его ручкой, и он постепенно выучился писать буквы; теперь он пишет их сам без маминой помощи. А интерпсихическое взаимодействие ребенка и взрослого, выполнив свои задачи, отмирает. В такой трактовке действие самостоятельное синонимично действию интрапсихическому [10, с. 37]. Родители и педагоги, учитывая возраст ребенка, ждут от него определенной степени самостоятельности в выполнении повседневных дел, познавательной деятельности, организации свободной деятельности и т. д.

Не менее существенно и то, что большинство детей стремятся к независимости от взрослых (Е.О. Смирнова, Ю.Б. Гиппенрейтер и др.). По мнению исследователей, в старшем дошкольном возрасте дети испытывают потребность быть самостоятельными в выборе вида деятельности и ее содержания. Однако наблюдение за родителями и педагогами показывает, что взрослые либо чрезмерно регламентируют деятельность детей, редко предоставляя им возможность проявить инициативу и осуществить выбор, либо во время свободной деятельности детей не взаимодействуют с ними, не реагируют на возникающие трудности в процессе деятельности, не оказывают помощь. Виды деятельности и их содержание в какой-то мере определяются интересами детей. Степень самостоятельности ребенка в той или иной деятельности будет зависеть от ее вида, содержания, целей, которые ставит сам ребенок или принимает от взрослого, мотивов достижения результата.

Возникающие в дошкольном возрасте многообразные виды деятельности ребенка различаются не только по своему содержанию, но и по отношениям между ребенком и взрослым, по тому, в какой форме присутствует взрослый в той или иной деятельности (Д.Б. Эльконин). Осуществляя поддержку самостоятельности ребенка в детских видах деятельности, педагог инициирует свободный выбор ребенка, активность, оказывает помощь при возникновении трудностей в достижении намеченного результата.

Условиями развития самостоятельности старших дошкольников выступают интеграция детских видов деятельности, развивающие маршруты поддержки самостоятельности и поддерживающая позиция педагога. Современная ситуация побуждает выяснить, при каких условиях интеграция детских видов деятельности будет обуславливать развитие самостоятельности детей старшего дошкольного возраста. Было сделано предположение о том, что для развития самостоятельности наибольшее значение будут иметь следующие способы интеграции детских видов деятельности: интеграция двух деятельностей одновременно, сменяющие во времени друг друга деятельности, нацеленные на получение общего, единого результата, а также интеграция по компонентам структуры детских видов деятельности (мотивации, содержанию, необходимым средствам и способам ее осуществления).

Развитию детской самостоятельности способствуют ситуации, в которых ребенку предоставляется выбор. Мы привыкли к тому, что люди в своей жизни постоянно делают самые разнообразные выборы. Выборы могут быть повседневными (какие продукты купить, как провести выходные, какое платье надеть), так и более значимыми (как провести отпуск, делать ли ремонт в квартире), а также такими, которые надолго определяют жизнь (какую профессию выбрать, выходить ли замуж). «Быть личностью — это значит осуществлять выборы, возникшие в силу внутренней необходимости, уметь оценить последствия принятого решения и держать за них ответ перед собой и обществом. Быть личностью - это значит обладать свободой выбора и нести через всю жизнь бремя выбора» [1, с. 280]. Философские, психологические и педагогические аспекты проблемы выбора у детей изучались многими зарубежными и отечественными авторами, в частности, А.Г. Асмоловым, Л.С. Выготским, Д.А. Леонтьевым и Н.В. Пилипко, К. Левиным, Н.В. Носковой, Б.Ф. Поршневым, Е.О. Смирновой, Л. Фестингером, Э. Эриксеном и др. В контексте культурно-исторической психологии выбор понимается как высшая форма поведения, социальная по происхождению и мотивированная потребностью человека быть свободным. Ее становление приходится на детский онтогенез. Приобретаемый человеком

опыт выбора имеет огромное значение для формирования произвольности и для всего развития личности.

Следует отметить, что в последнее время необходимость предоставления дошкольникам посильных выборов не только обсуждается педагогами и психологами, но и нашла отражение в нормативных документах. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования указано, что «построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования» (п. 1.4.2 ФГОС ДО). В целевых ориентирах на этапе завершения дошкольного образования проблема формирования выбора у ребенка выражена в следующей формулировке: «способен выбирать себе род занятий, участников совместной деятельности» (п. 4.6 ФГОС ДО). В качестве требований к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования декларированы: возможность выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения (п. 3.2.1 ФГОС ДО); поддержка индивидуальности и инициативы детей посредством создания условий для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности (п. 3.2.5.2 ФГОС ДО) и создания вариативной среды, т.е. наличия в Организации или Группе различных пространств, а также разнообразных материалов, игр, игрушек и оборудования, обеспечивающих свободный выбор детей (п. 3.3.4 ФГОС ДО).

Еще одним, и чрезвычайно важным фактором, способствующим развитию самостоятельности дошкольника, является поддерживающая позиция взрослого при взаимодействии с детьми в детских видах деятельности. Педагогический метод Марии Монтессори в своей основе имеет свободу ребенка, выраженную в деятельности, самостоятельности, дисциплине. И это возможно лишь при весьма искусной и при этом даже необычной в современных условиях работе учителя. Такого учителя, который, собственно говоря, совсем не учит, скорее направляет самообучение свободного в своих желаниях познавать ребенка. В своем фундаментальном труде «Метод научной педагогики» Мария Монтессори пишет: «В моем методе наставница мало преподает и много наблюдает. Главная же ее задача - направлять психическую деятельность детей и их физиологическое развитие. Вот почему я заменила название «учительница» словом руководительница, наставница. ... Ее руководство гораздо сложнее и важнее того, какое обычно имеется ввиду, ведь наставница руководит жизнью и душой ребенка» [4, с. 133-134].

В монтессори-педагогике огромное значение имеет развивающая среда, которая выстраивается согласно строго определенной логике. Любое занятие дошколенка с дидактическими материалами преследуют прямую (актуализация движения) и косвенную (развитие перцептивных систем) цели. Одним из непреложных постулатов М. Монтессори была свобода ребенка. Из этого следует требование минимизации вмешательства взрослого, что означает особые требования к среде вообще и к дидактическим материалам, в частности. Дидактические материалы отвечают различным потребностям детей соответствующего возраста и чрезвычайно разнообразны. Кроме того, они выполнены так, чтобы ребенок, допустивший какую-либо ошибку в работе с материалом, мог самостоятельно ее найти. Все пособия абсолютно доступны для детей, что побуждает их к исследованиям. Примечательно, что в качестве дидактического материала выступают практически любые быденные предметы - кувшин, вода, ситечко для чая, салфетки, крупа, ложка или губка. Помимо этого, в каждом классе обязательно присутствуют разнообразные специальные монтессори-материалы, в частности, Розовая башня, формочки-вкладыши, Коричневая лестница, рамки с ремнями, Цветные цилиндры, Шероховатые буквы (в том числе печатные, прописные прямые, прописные наклонные), Биномиальный куб, Триномиальный куб, Вкусовые баночки и многое, многое другое. Хорошо известно, какое огромное значение придавала основательница метода разработке пособий, и эта традиция тщательно поддерживается.

В изучавшемся нами центре «Смайлик» в группе для детей 3-6 лет выделяются пять основных, традиционных для Монтессори-педагогике зон¹:

1. УПЖ (упражнения практической жизни);
2. Сенсорика (работы с сенсорными материалами);
3. Родной язык;
4. Математика;
5. Космос (формирование представлений об окружающем мире).

Кроме этого, имеются: раздевалка; комната, которая в зависимости от времени суток используется для активных движений или для дневного сна; Тихая комната, где одновременно может находиться только один человек (для тех, кто хочет отдохнуть и побыть в одиночестве). Каждая зона включает большое количество разнообразных материалов, объединенных в группы. Кратко рассмотрим их.

¹ В соответствии со стандартом Ассоциации Монтессори-педагогов России (АМПР) для Монтессори-класса 3-6.

1. В зоне УПЖ большинство материалов связано с повседневными домашними делами, что дает возможность ребенку постепенно осваивать и в дальнейшем применять сложные движения в занятиях дома, в семье, в социальной группе: готовить завтрак, самостоятельно одеваться и раздеваться и т. п.

Материалы зоны практической жизни объединяются в группы:

- уход за собой (приготовление еды, уборка, одевание);
- забота об окружающей среде (уборка, уход за растениями и животными);
- особые формы движения (ходьба по линии, упражнения в тишине, умения двигаться плавно и бесшумно);
- социальные навыки (приветствия, манеры, общение).

2. Зона сенсорного развития. Материалы этой зоны предназначены для развития органов чувств ребенка. Так как в каждом материале выделяется только один признак, ребенок учится концентрироваться на нем, изолируя другие органы чувств (например, закрывать глаза, слушая музыку). Материалы развивают мелкую моторику и подготавливают ребенка к изучению математики и многих других предметов: музыки, рисования, ботаники, географии. Сенсорная зона содержит материалы для:

- определения размера (блоки цилиндров, розовая башня, коричневая лестница, красные штанги);
- различения цвета (цветные таблички);
- развития тактильного чувства (шершавые таблички, ткани);
- развития слуха (шумовые цилиндры, звоночки);
- развития стереогностического чувства (геометрические тела, волшебный мешочек, сортировка);
- развития обоняния;
- развития вкуса.

3. Зона математики. Материалы этой зоны построены в тесной связи с материалами сенсорной зоны и учитывают сенсомоторные потребности ребенка. Большинство их предоставляет дошкольнику возможность работы с конкретными объектами, что очень упрощает понимание ребенком математики и дает возможность даже маленьким детям решать довольно сложные задачи. К зоне математики относятся дидактические материалы для:

- счета в пределах 10 (штанги, веретена, чипсы);
- знакомства с десятичной системой («золотой» материал);

- счета до 100 (бусины, доски Сегена, цветные цепочки);
- знакомства с арифметическими действиями (марки, игра в точки, таблицы сложения, вычитания, умножения и деления);
 - знакомства с дробями;
 - знакомства с основами геометрии (геометрический комод, конструктивные треугольники).

4. Зона родного языка. Эта зона также строится на тактильных материалах. Возможность трогать материалы помогает ребенку быстрее и проще подготовиться к обучению письму и чтению. Зона родного языка включает в себя материалы:

- на расширение словарного запаса (коробочки и карточки, изображающие предметы);
- для обучения письму (рамки для штриховки, шероховатые буквы, подвижный алфавит);
- для обучения чтению (коробочки с фигурками для первого интуитивного чтения, подписи к предметам окружающей среды, простые книжки).

5. Космос, или зона космического воспитания. Космическим воспитанием в Монтессори-педагогике называют раздел, содержащий знания об окружающем мире. Все занятия строятся от конкретного к абстрактному. Обычно детям дают наглядную демонстрацию каких-либо явлений и предлагают самому сделать заключение. Работа ведется как в группе на кругах, так и самим ребенком с различными материалами или литературой. Зона включает:

- представление о географии (континенты, ландшафты, природные зоны, солнечная система);
- представление о зоологии (классификация животных, среда обитания);
- представление о ботанике (классификация, среда обитания растений);
- представление об истории (линии времени, календари);
- представление о науке (четыре стихии, эксперименты).

Таким образом, мы можем резюмировать, что система Марии Монтессори - как в классическом, так и современном вариантах — предоставляет дошкольникам возможности для интеллектуального, личностного, а также физического развития. Однако педагоги и родители должны быть уверены в том, что этот процесс идет успешно и что педагог постоянно наблюдает ребенка и понимает, что с ним происходит, а при необходимости в состоянии направлять деятельность ребенка, не вмешиваясь в нее. Это предъявляет особые

требования к организации наблюдения за каждым без исключения ребенком в группе, особенно во время свободной работы. Более того, встает особая задача не только организации и проведения наблюдения, но и обработки и интерпретации полученных данных, а также их использования в практической работе педагога.

Основная цель настоящего исследования заключалась в разработке и апробации методики систематического психолого-педагогического наблюдения за выбором дошкольниками зон и материалов в процессе свободной работы в группе М. Монтессори, анализа и интерпретации результатов мониторинга. Заметим, что такой тип прикладного исследования не предполагает выдвижения и проверки исследовательской гипотезы. При этом **объектом** исследования являлось поведение детей-дошкольников в ситуации свободного выбора самостоятельных занятий, а **предметом** - предпочтения дошкольниками занятий и материалов, а также характеристики поведения в процессе свободной работы в группе М. Монтессори.

В качестве основных выступали методы наблюдения и беседы с педагогами и родителями.

Исследование проведено в одном из детских центров развития, работающих по методу М. Монтессори. В течение 3-х месяцев осуществлялись наблюдения за 30 детьми дошкольного возраста (от 3 до 6 лет). Всего было проведено 885 наблюдений.

Актуальность нашего исследования определяется, прежде всего, рядом накопившихся методологических проблем по разработке и валидации конкретных методик наблюдения за детьми в ситуациях свободного выбора видов занятий и материалов. Несмотря на то, что «ядерные» требования к методикам достаточно четко описаны, в прошлом (в частности, Монтессори, Басов), до сих пор имеется ряд проблем, затрудняющих разработку и эффективное использование такого рода методик. Эти проблемы связаны, во-первых, с типичными для метода наблюдения методологическими трудностями, во-вторых, с необходимостью фиксации данных наблюдения за детьми в группе (т.е. за множественным объектом). Следует особо отметить еще одну проблему, которая, по нашему мнению, до сих пор не нашла достойного отражения в психолого-педагогической литературе, а именно проблему использования данных наблюдения за конкретными детьми при организации психолого-педагогической помощи. К сожалению, как показывает практика, очень часто добытые психологические факты в недостаточной степени учитываются педагогами и даже психологами при выстраивании индивидуальной траектории развития ребенка. Именно поэтому так важно разрабатывать и внедрять новые

методические подходы к наблюдению за индивидуальными особенностями поведения дошкольников в режиме «свободной работы» в ситуации группы Монтессори, предполагающего систематичность наблюдения; одновременное наблюдение за большим числом детей (до 30 человек); одновременное участие двух и более наблюдателей.

В системе М. Монтессори свободной работой детей называются ежедневные самостоятельные занятия детей с различными дидактическими материалами в течение достаточно длительного времени (от 1,5 до 2,5 час.). «Свободной» эта работа называется потому, что каждый ребенок самостоятельно выбирает себе занятия - решает, что сегодня будет делать, в какой именно зоне, с какими именно материалами и как долго он (она) сегодня будет работать. Это - чрезвычайно важная составляющая монтессори-педагогики и один из главных векторов работы педагога. В это время дети «якобы» предоставлены сами себе и имеют полную возможность выбирать себе занятие – зону, группу и материал. Заметим, что в течение свободной работы дошколенок может по собственному желанию неоднократно переходить из зоны в зону, от одного материала к другому, а может все время посвятить работе с одним материалом. Т.е., вопрос не стоит будет ребенок работать, или нет. Вопрос стоит «что именно ты сегодня будешь делать?».

Свобода не означает хаоса. Естественно, обеспечить порядок в группе, где находятся до 30 дошколят в возрасте от 3-х до 6 лет, да еще не прибегая к авторитарному управлению ими, - задача не легкая. Этому способствует то, что, попадая в группу, все дети усваивают три основных правила:

1. Бережное отношение к материалу и к классу в целом.
2. Не навреди другому.
3. Не навреди себе.

Кроме этого, выработаны и строго соблюдаются особые правила поведения во время свободной работы:

1. Один ребенок одновременно может взять только один материал.
2. Если ребенок не знает, как работать с материалом, он может попросить презентацию у взрослого или у ребенка.
3. Есть материалы, которыми ребенок может заниматься совместно с другим, однако есть и такие, с которыми можно работать только индивидуально.
4. Подвижные игры разрешены исключительно в специальной зоне.
5. С материалом надо работать, а не играть (для игр есть специальная игровая зона и прогулки).

Во время свободной работы группа сознательно изолируется: отключаются все телефоны, домофон; родителей настоятельно просят приводить детей заранее, в исключительных случаях они должны получить ключ от группы в основном корпусе, открыть группу, впустить ребенка, закрыть группу и вернуть ключ в основной корпус. Дети не устают в процессе свободной работы, ведь перед ними не ставится задача получить определенный результат – важен именно процесс решения той или иной задачи, а результат представляется всего лишь как приятное дополнение к и без того приятному процессу. Подобный подход к работе делает ее увлекательным приключением, а не скучным школьным уроком. Монтессори-педагоги учитывают индивидуальный темп восприятия и индивидуальный стиль в работе каждого ребенка, и не ставят перед собой никаких нормативов и конкретных задач – они всего лишь помогают ребенку развивать то, что на данный момент само «просится» для того, чтобы быть развитым. Во время свободной работы детей все взрослые (1-2 педагога и 2 ассистента):

- Внимательно наблюдают за действиями детей.
- Оказывают детям разнообразную поддержку.
- В случае затруднения при выборе материала помогают с выбором.
- Дают обратную связь.
- Откликаются на просьбу о презентации (только педагоги).
- Поддерживают дисциплину.

Помимо этого, были сформулированы правила для наблюдателя. О том значении, которое придается наблюдению, свидетельствует, в частности, то, что наблюдающего взрослого не должны отвлекать от этого занятия. Это хорошо усвоили не только взрослые, но и дети. Так, если ребенок обращается к взрослому, осуществляющему наблюдение, последний говорит: «Извини, я сейчас наблюдаю/занята», и дошколенок относится к этому с пониманием.

Отметим специфические условия проведения наблюдения в монтессори-группе, которые необходимо было учитывать:

1. Множественный объект (до 30 детей одновременно).
2. Каждый из детей в течение сеанса наблюдения совершенно свободен в выборе материала и продолжительности работы с ним.
3. Длительность сеанса наблюдения (от 1,5 до 2,5 часов).
4. Периодичность наблюдения (каждый рабочий день за исключением каких-либо особых праздников, проводимых в группе).

5. Сложно организованное пространство (3 смежных помещения довольно большой площади).
6. Насыщенность пространства дидактическими материалами (5 зон, каждая из которых подразделяется на множество групп, в которых большое количество дидактических материалов расположено от простых к сложным).
7. Одновременное осуществление наблюдения 2-мя или 3-мя наблюдателями (педагогами).
8. Необходимость для педагогов одновременно с наблюдением осуществлять и другие свои профессиональные обязанности – в частности, обеспечение всем детям безопасности.

Организация наблюдения

Для осуществления психолого-педагогического мониторинга проводится систематическое ежедневное наблюдение за каждым из детей во время свободной работы. В этих наблюдениях задействованы все педагоги и ассистенты, присутствующие в данный момент в группе (3 чел.). Сложность заключается в том, что, наряду с наблюдением они выполняют и другие свои функции (напр., дают презентацию и пр.). Так сложно организованная деятельность требует не только внимания и самоотдачи, но и хорошего взаимодействия всего микропедагогического коллектива. Фактически, все они осуществляют свои наблюдения независимо друг от друга. В поле внимания могут попадать как одни и те же, так и разные дети.

Поскольку мы имеем дело с множественным объектом, то для удобства фиксации данных был разработан комплект из 6 листов наблюдения (на каждом бланке фиксируются данные по 5 детям). Каждый бланк разбит на 15-минутные интервалы, что облегчает учет времени. Наблюдатель фиксирует зону, группу и материал, который выбирает ребенок; продолжительность работы; характер взаимодействия со взрослым или сверстником; был ли получен результат, а также особенные обстоятельства. Поскольку наблюдение продолжительно, а наблюдаемых много, то требуется много бланков на каждый день. Они хранятся в определенном месте группы, с которого хорошо просматриваются все зоны, и каждый из педагогов использует их по необходимости. Особую сложность вызывает объединение данных, полученных разными наблюдателями в один и тот же день.

Было разработано несколько схем наблюдения за свободной работой детей и после неоднократных апробаций и внесения корректив в качестве основной была принята схема, включающая 3 блока: 1) наблюдение и протоколирование; 2) обработка; 3) анализ.

Наблюдение проводится одновременно 2-3 педагогами, каждый из которых по своему усмотрению выбирает в качестве объекта наблюдения нескольких детей и наблюдает за ними в течение некоторого времени, фиксируя результаты в особых протоколах. При этом длительность наблюдения и численность группы зависит от активности детей – от того, кто с кем взаимодействует и с какими материалами, в какой зоне они работают. По окончании работы ребенка (группы детей) с данным материалом наблюдатель может продолжать наблюдение за ним(и) или обратить свое внимание на других.

Обработка данных включает: 1) дифференциацию и интеграцию; 2) перевод данных в формат EXCEL при помощи специально разработанного шаблона; 3) аккумуляцию данных. При этом под дифференциацией подразумевается разделение данных по детям (в течение одной сессии наблюдатель может отметить действия ребенка неоднократно), а под интеграцией — объединение данных всех наблюдателей по каждому ребенку. Аккумуляция предполагает постепенное, день за днем, накопление данных по каждому ребенку.

Анализ данных по каждому ребенку предполагает следующие линии: 1) выбор зон, групп, материалов; 2) время работы; 3) результаты (достигнут или нет); 4) взаимодействие с педагогами и сверстниками.

В процессе апробации системы наблюдения нами был получен достаточно большой массив качественных результатов, отражающих особенности свободного выбора занятий дошкольниками. В рамках данной статьи мы ограничимся лишь самым общим представлением полученных данных².

Основные результаты

Групповые и индивидуальные данные о выборе зон представлены на рис. 1 и 2, соответственно. На рис. 1 представлено процентное соотношение усредненных (по всем детям и всему периоду наблюдения) выборов детьми занятий и материалов из различных зон. Легко видеть, что дети выбирают зону УПЖ чаще, чем все остальные зоны вместе взятые (54,2%). Зоны СЕНСОРИКА, МАТЕМАТИКА, ЯЗЫК и значительно уступают по своей популярности (12,5%, 12,5% и 16,7%, соответственно). Зона КОСМОС — самая непопулярная (всего 4,2 % выборов).

² Безусловно, эти результаты требуют особого представления, что и будет сделано в отдельной публикации.

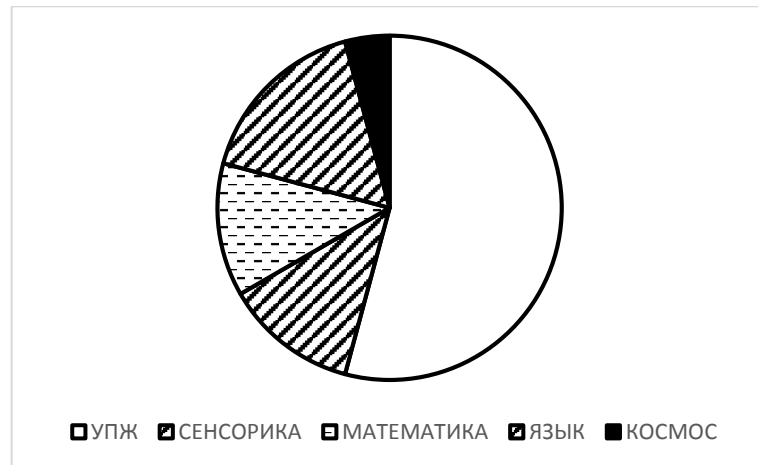


Рис. 1. Среднее число выборов различных зон за время наблюдения

Предлагаемая система мониторинга предназначена, в первую очередь, для обеспечения психолого-педагогической помощи детям, и в этой связи на первый план выступает отслеживание каждого ребенка. На рис. 2 представлены индивидуальные результаты нескольких детей (которые были отобраны по факторам пола, возраста, времени пребывания в группе и которые достаточно хорошо репрезентируют всю обследованную монтессори-группу). Легко видеть, что у всех детей безусловным лидером является зона УПЖ. Распределение последующих мест чрезвычайно вариативно и индивидуально.

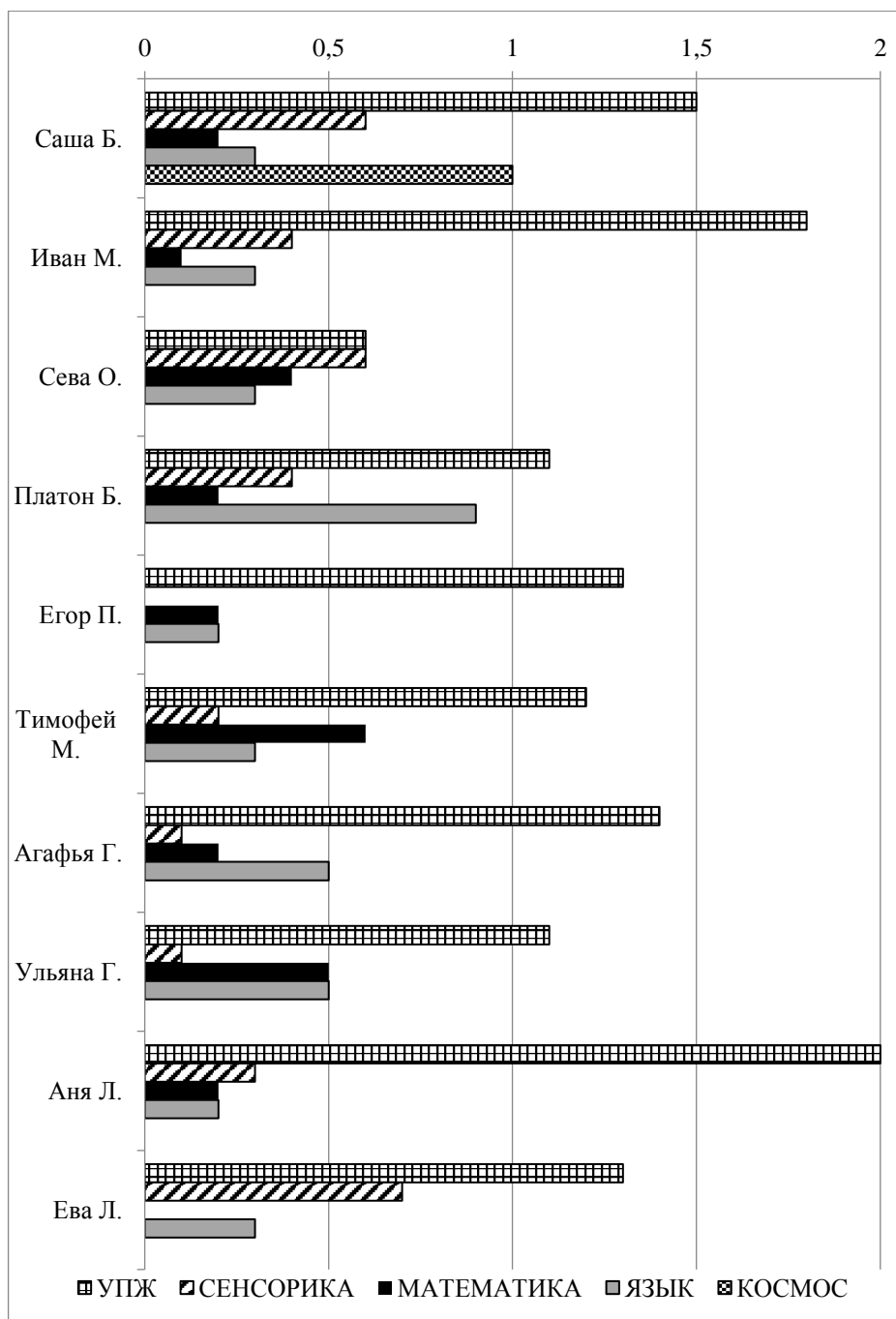


Рис. 2. Количество выборов зон у отдельных детей (фокусной группы), усредненное по количеству дней наблюдения

Заключение

Можно считать, что поставленная цель была достигнута и нам удалось разработать такую систему наблюдения за предпочтениями дошкольников в выборе зон и материалов в процессе свободной работы, которая, во-первых, в полной мере позволяет учитывать специфику организации свободной работы в группе; во-вторых, позволяет проводить

анализ как по всей группе в целом, так и по каждому ребенку в отдельности. Эта система наблюдения позволяет отслеживать динамику предпочтений, результативности работы с материалами, особенностей взаимодействия со сверстниками и взрослыми, что обеспечивает серьезную базу для помощи ребенку в выстраивании его индивидуальной траектории развития. Предложенная система мониторинга в дальнейшем может быть использована как в практических целях, так и в качестве методики научного исследования детей дошкольного возраста в разных образовательных средах.

Библиографический список:

1. Асмолов А.Г. Психология личности: Учебник. М.: Изд-во МГУ, 1990. 367 с.
2. Атарова А.Н. Развитие самостоятельности старших дошкольников на основе интеграции детских видов деятельности // Педагогическое образование в России. 2017. № 1. С 96-102.
3. Монтессори М. Дети — другие // Со вступительной статьей и комментариями К.Е. Сумнительного. М.: Карапуз, 2004. 320 с.
4. Монтессори М. Метод научной педагогики. Дом ребенка. М.: Астрель: АСТ; Владимир: ВКТ, 2010. 269 с.
5. Смирнова Е.О., Гударёва О.В. Игра и произвольность у современных дошкольников // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 91-103.
6. Тарасова И.М. Комплексный подход в развитии самостоятельности у детей дошкольного возраст // Вопросы дошкольной педагогики. Международный научный журнал. 2017. № 2 (8). С. 24-25.
7. Толмакова М.А., Родина Я.А., Борохович Л.Ю. Создание ситуации выбора у детей дошкольного возраста в рамках реализации системно-деятельностного подхода // Вопросы дошкольной педагогики. Международный научный журнал. 2017. № 2 (8). С. 129-132.
8. Торбек В.М. Педологический анализ системы Монтессори // Педология и воспитание / Под ред. А.Б. Залкинда. М.: Работник просвещения, 1928. С. 205-223.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки. М.: ТЦ Сфера, 2015. 96 с.
10. Цукерман Г.А., Елизарова Н.В. О детской самостоятельности // Вопросы психологии. 1990. № 6. С. 37-44.
11. Эльконин Д.Б., Драгунова Т.В. Исследование возрастных и индивидуальных особенностей младших подростков методом наблюдения // Хрестоматия по курсу «Метод наблюдения и беседы в психологии» / Отв. ред. А.М. Айламазьян. М.: Учебно-методический коллектор «ПСИХОЛОГИЯ», 2000. С. 145-227.
12. Lillard A.S., Heise M.J. et al. Montessori Preschool Elevates and Equalizes Child Outcomes: A Longitudinal Study [Electronic resource] // Frontiers in Psychology. 2017. Vol. 8. Режим доступа: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5670361> (дата обращения: 01.11.2018).

Meshcheryakova I.A., Meshcheryakova M.I. Preschool children's choice of occupations and materials in the course of free work in the montessori-group

Observation was and continues to be one of the main methods of psychology, especially at a research of children. The developed and approved system of observation of free work of preschool children in montessori-group for children of 3-6 years is described. In the course of free work children choose occupations and materials, showing thereby own activity, body of interest and voluntary behaviour that is extremely important for their further personal development.

Keywords: preschool children, personal development, free choice, preferences, Montessori method, zones and materials, observation

УДК 159.9

В. В. Можайский

**Телесно-двигательные асимметрии
в психотерапии психосоматических расстройств личности**
описание психотерапевтического случая

Аннотация:

В статье представлена психотехническая методика в работе с психосоматическими расстройствами, основанная на идее «симметрии и асимметрии». Дан краткий экскурс в историю идеи и ее связь с современными методами диагностики различных функциональных и органических нарушений мозга, высших психических функций, а также функциональных нарушений телесно-двигательной сферы личности. На примере из практики продемонстрированы приемы работы с психосоматическим расстройством, исходя из предварительной диагностики телесно-двигательных асимметрий.

Ключевые слова: симметрия, асимметрия, телесно-двигательная сфера личности, телесный симптом и эмоционально-психологическая проблема, отзеркаливание

Об авторе: Можайский Владислав Валериевич, Государственного университета «Дубна», старший преподаватель кафедры психологии факультета социальных и гуманитарных наук; эл. почта: vladmozhajsky@gmail.com

Идея телесно-двигательных асимметрий, как диагностического материала для работы с психосоматическими расстройствами, родилась в процессе моего профессионального сотрудничества с нейропсихологами и неврологами, исследовавшими функциональную и органическую асимметрию полушарий головного мозга ребенка в его онтогенезе [3; 14]. В современной науке понятие «асимметрия» корнями уходит в физику, а также исследования В.И. Вернадского и выводы, сделанные им после встреч с учеными-физиками Марией Кюри и ее мужем Пьером Кюри, занимавшимися разработкой проблемы симметрии и «дисимметрии». В своем труде «Принцип симметрии в науке и философии» Вернадский утверждает, что идеи Л. Пастера и П. Кюри требуют не только научного и философского развития. В процессе изучения этого физического явления ученый приходит

к выводам об универсальности принципа симметрии, распространяя его на явления микромира, а также макромира — пространство Космоса [12, с. 34].

Тело пациента в данном случае также можно рассматривать с этой позиции, в качестве своего рода матрицы, где запечатлены как физические, так и связанные с ними эмоционально-психологические особенности развития человека, его личности, включая ситуативные шоковые и хронические фоновые эмоционально-психологические травмы. Под физическими особенностями, в частности, рассматривается гипер- либо гипо-тонус мышц в различных участках тела, при этом, зачастую выраженный в асимметричном расположении различных участков тела относительно определенных точек и осей. Данные особенности часто не осознаются пациентом или воспринимаются им как нечто само собой разумеющееся, привычное, пусть даже и доставляющее физический дискомфорт.

Наблюдаемый телесный симптом может быть определен, в том числе, как соматическая асимметрия тех или иных участков тела относительно различных осей тела. При этом рассматриваются два основных типа осей, которые параллельны и перпендикулярны линии позвоночника. Перпендикулярные оси подразделяются, в свою очередь на два типа — «боковые» и «фронтальные». Боковые оси (их три) проходят от одной боковой части тела к другой на трех уровнях — шея, грудь, поясница. Фронтальные (их тоже три) — от передней части тела к задней на этих же трех уровнях. В данном случае «сверхзадача» психотерапевтического процесса заключается в гармонизации эмоционально-психологического, физического состояния пациента и балансировке, таким образом, геометрии его тела.

Некоторые пациенты, узнавая об подобных асимметриях, поначалу удивляются, т.к. их жалобы, если они касаются физического самочувствия, могут относиться к совершенно другим участкам тела. Например, жалоба пациента может быть связана с неприятными ощущениями в области поясницы, при этом в его теле ярко выражена плечевая асимметрия — одно плечо значительно выше другого, если смотреть на тело пациента спереди — во фронтальной проекции. Спина сгорблена, грудная клетка закрыта для полноценного вдоха, если смотреть сбоку — в боковой проекции. При этом если пациент начинает обращать более пристальное внимание на эти участки тела, то начинает чувствовать дискомфортные ощущения в соответствующих и соседних участках тела. Диагностическая работа, таким

³ В телесно-ориентированном психотерапевтическом подходе подобного рода проблемный (заблокированный) участок тела рассматривается в качестве физического симптома, заметного при внешнем осмотре, в качестве соматического проявления неразрешенной эмоционально-психологической проблемы клиента.

образом, может направляться как на актуальное болевое ощущение, так и на другие области тела, находящиеся в асимметричном состоянии, если пациент *выражает желание и готовность* исследовать свое тело.

И в том, и в другом случае важно представлять полную картину телесных блоков и асимметрий, которые, как правило, между собой взаимосвязаны и влияют друг на друга. Эти взаимовлияния носят одновременно негативный и позитивный характер, так как в одном случае они усиливают общее болезненное состояние, ведущее в итоге к энергетическому истощению. В другом - будучи физиологически связанными между собой, блоки и асимметрии исчезают даже тогда, когда терапия проводится с другими заблокированными частями тела пациента по принципу положительной «цепной реакции», особенно, если в процессе исследования и терапии найден и устранен «первопричинный» блок. Такое может происходить, например, при снятии мышечного зажима в шейно-воротниковой зоне, в области нижней челюсти, мышц таза, голеностопного сустава, ступней, после чего пациент может чувствовать общее расслабление и приятные ощущения в самых разных участках тела.

Описываемые ниже фрагменты протокола терапевтической работы и комментарии к ним иллюстрируют тактику и стратегию диагностики и психотерапевтической работы, начинающейся с исследования тела пациента.

Пациент — мужчина 30 лет, имеющий представление о телесно-ориентированной психотерапии. Первичный запрос: *«Я хотел бы лучше понимать и чувствовать себя, свое тело, ...как мои физические проблемы связаны эмоциональными, психологическими проблемами».*

Данный запрос на первом этапе можно отнести к области самоисследовательских, обусловленных изначально не конкретной выраженной проблемой, болезнью, дискомфортом, но стремлением лучше понимать себя. И хотя из практики очевидно, что за подобным запросом могут стоять определенные, неосознаваемые пациентом мотивы обращения к психотерапевту, форсированное «вскрытие» терапевтом этих мотивов может спровоцировать у пациента, своего рода «кессонную болезнь», сильное сопротивление терапии, вплоть до отказа от нее.

Терапевт (Т): Попробуйте немного подвигаться, походить привычной походкой, которой обычно ходите (пациент начинает двигаться по комнате и останавливаться)

Т.: Я буду вас «зеркалить», подражая вашим же движениям, немного усиливая — утрируя их. Если у вас, глядя на меня, возникнут какие-либо ассоциации, образы, мысли,

вы можете поделиться (мужчина продолжает двигаться и останавливаться, поглядывая на терапевта и в реальное зеркало, находящееся в кабинете).

Пациент (П) (улыбаясь): Да, это похоже на меня, моя походка, моя поза!

Т.: Хорошо, продолжайте двигаться, стараясь усилить своей позой, движением то, что вы видите. Я буду продолжать вас «зеркалить» (пациент активно и увлеченно выполняет инструкцию, утрируя позу, движение).

Т.: Похоже, вас заинтересовал процесс. Как вы относитесь к тому, что видите? Попытайтесь дать любые характеристики тому, что чувствуете в таком движении, какой образ у вас рождается при взгляде на себя со стороны.

П.: Я чувствую зажатость в теле, особенно в области шеи, а при взгляде на эти позы у меня возникает образ робкого и нерешительного человека, это мое, я знаю об этом, это у меня давно.

Т.: Как вам это?

П.: Я отношусь к этому нормально. Я уже приспособился, и эти проблемы не очень мешают мне в жизни и не очень волнуют (*В данном случае, пациент обозначил свои «границы». Кроме того, работать с этими проблемами «робости и нерешительности», в данный момент не было объективной необходимости, т.к. они были достаточно осознаваемы пациентом и не доставляли ему выраженного дискомфорта. На этом этапе попытка входа в процессуальную работу осуществлялась через телесные позы, произвольные и полупроизвольные движения, с использованием психотехнических приемов «зеркало» и «утрирование поз и движений».*

Т.: Мы можем продолжить исследовательскую работу (после объяснения существа этой работы пациент выразил согласие к продолжению исследования).

Т.: В какой позе вам наиболее комфортно сейчас находиться, стоя, лежа, сидя, в движении? (пациент некоторое время размышляет и пытается прислушаться к своим ощущениям в теле, выбирает положение «стоя», на первом этапе такого исследования, затем, «лежа» — на втором).

В процессе визуального осмотра тела пациента стали очевидными следующие асимметрии, относительно вертикальной центральной оси позвоночника, в фронтальной, задней проекции тела, а также относительно горизонтальных осей на трех уровнях в боковой проекции.

Положение «стоя» — фронтальная проекция, по трем осям, сверху вниз:

— шея смещена влево;

- левое плечо ниже правого;
- туловище от поясницы больше наклонено вправо;

Боковая проекция, также по трем осям:

- голова вместе с шеей заметно выдается вперед и вжата в плечи;
- плечи сутулые, закрывающие и как бы сдавливающие грудную клетку;
- таз поджат кпереди.

Сбоку туловище напоминает дугу с вогнутой в области груди, даже вдавленной средней частью тела, при этом грудная клетка при вдохе и выдохе практически не двигается.

Положение «лежа на спине» — фронтальная проекция:

- в верхней части тела проявились те же асимметрии, что и в положении стоя;
- кисть левой руки более сжата, чем правая;
- изогнутость тела вправо в области поясничного отдела туловища, как будто пациент лежа выполняет наклон туловища вправо;
- правая нога видится короче левой;
- ступни ног находятся под разными углами к плоскости пола;
- дыхание еле заметное, а дыхательное движение в области грудной клетки отсутствует вообще.

У пациента была возможность при помощи зеркал самостоятельно убедиться в наличии этих асимметрий, многие из которых были им не осознаваемы, в связи с чем возникло удивление, ставшее мотивирующим эмоциональным фоном для дальнейшей работы. Наибольший интерес пациент проявил к асимметрии в плечевом поясе. При этом мышцы, особенно левого плеча, даже при поверхностном взгляде и прикосновении диагностировались, как перенапряженные и находились в состоянии ярко выраженного гипертонуса. Плечо как бы давило, «репрессировало» левую часть грудной клетки — область сердца.

Т.: Найдите комфортное, удобное положение тела, в котором вы чувствуете себя наиболее спокойно (пациент выбирает удобное положение, устраиваясь сидя на стуле).

Т.: Я буду очень осторожно прикасаться к области левого плеча, если у вас возникнут какие-либо ощущения, скажите мне об этом (в данном случае используется принцип гомеопатии «подобное подобным» — давление на сдавленную часть тела).

П. (после легкого прикосновения и надавливания на плечо сверху вниз): У меня появился дискомфорт и неприятные ощущения в области сердца.

Т. (прекратив давление): Усилился дискомфорт в области сердца, и я вижу, что меняется и дыхание.

П.: Оно как бы замирает, это привычно и неприятно...

Т.: Чего бы хотелось сейчас?

П.: Изменить позу (пациент делает несколько движений плечами, освобождающих и открывающих грудную клетку, начиная более глубоко дышать).

Т.: Похоже, что-то изменилось.

П.: Да, дискомфорт значительно уменьшился.

Т.: Насколько вам знаком дискомфорт в области сердца?

П.: У меня это было в подростковом возрасте, родители водили к врачам, поставили мне диагноз «кардионевроз».

Т.: Похоже, этот дискомфорт проявляется и в настоящее время...

П.: Иногда, в основном когда происходят конфликты с женой, а раньше боль возникала при конфликтах с матерью.

Т.: Конфликтные ситуации в прошлом с матерью, а сейчас с женой вызывают у вас это неприятное состояние...

П.: Да, особенно конфликты с женой, мне очень плохо, когда мы конфликтуем, особенно, когда я слышу требования и обвинения в свой адрес... Каждый раз я чувствую свою вину, раздражение, злость на себя и на нее...

Т.: Для вас это неприятная ситуация, много разных чувств, когда она от вас что-то требует или обвиняет...

П.: Да, я как бы замираю, ничего не отвечаю, ничего не говорю (*можно вспомнить, как замирало дыхание пациента, когда он ощутил сердечный дискомфорт*). Я чувствую боль в сердце, похожую на ту, которая возникла сейчас.

Т.: Похожие ощущения...

П.: Я и сейчас начинаю чувствовать это раздражение и опять дискомфорт в области сердца, вспомнил последний конфликт с женой...

Т.: Похожее состояние и похожие ощущения, когда вы вспомнили последний конфликт... Вы как-то понимаете, что это состояние сейчас «с вами»...

П.: Да, я опять сдерживаю себя, стараюсь не проявлять внешне чувств, оно как бы внутри меня...

Т.: И опять дискомфорт...

П.: Привычное состояние, и мне нехорошо...

Т.: Для вас привычно быть в подобном состоянии, переживать неприятные чувства и сдерживать их, никак внешне их не выражая...

П.: Я так всегда себя вел и с женой, и с родителями...

Т.: И сейчас в нашем контакте вы себя ведете так, как привыкли...

П. (раздраженно): Да! Я же сказал, что я так привык!

Т. (спокойно): Похоже, сейчас вы позволили себе проявиться вашему раздражению...

П. (несколько смущаясь): У меня было очень сильное раздражение, когда вы сказали, что я и сейчас веду себя также, как всегда.

Т.: И вы позволили себе сейчас это раздражение проявить...

П.: Как-то необычно, немного переживаю за то, что вылил его на вас, стало легче, но в теле остается еще немного напряжение.

Т.: Это естественно, и мне нормально, что вы позволяете себе проявить здесь свое раздражение.

П. (начинает трясти руками, при этом дыхание становится более глубоким): У меня исчез дискомфорт в области сердца, для меня это очень необычный опыт внешне проявлять свое раздражение. Обычно я не показываю, что переживаю, это старая привычка... Я понимаю, что когда я позволил себе сейчас проявить раздражение в словах и движении, мне стало значительно легче.

В дальнейшем процесс был направлен на работу с чувствами гнева и вины, которые испытывал пациент по отношению к жене, а также на осознание причин — психологических установок и телесных блоков, мешающих эмоциональной экспрессии. Последние касались его истории взаимоотношений со своей матерью. По окончании сессии была повторно проведена диагностика тела, геометрия которого явно изменилась в сторону большей симметрии, что явно сочеталось с более уравновешенным эмоционально-психологическим состоянием.

Описанный случай иллюстрирует последовательную — «послойную» работу с психосоматическим расстройством, которая начинается с исследования тела пациента, а также различные стратегии движения в психотерапевтическом процессе⁴. Индивидуальная

⁴ Процессуальная работа в данном и других случаях опирается также на два важных принципа — гомеопатический и аллопатический: 1) на подобное воздействуют подобным и 2) на подобное воздействуют противоположным. Идеи и принципы гомеопатии изложены примерно двести пятьдесят лет назад Самюэлем Ганеманом в его труде «Органон врачебного искусства». Подобные идеи излагает Георгий Гурджиев в своем учении «четвертого пути» («Взгляд из реального мира»).

и групповая психологическая работа, направленная на подобное исследование, дает возможность таким образом обнаружить негативную симптоматику телесно-моторной системы на первом этапе, соотнести эту симптоматику с эмоционально-психологическими проблемами на втором и эффективно решить задачу лечения психосоматического расстройства личности на третьем этапе.

Библиографический список:

1. Айламазьян А.М. Метод наблюдения и беседы в психологии. М.: Учебно-методический коллектор, 2000. 480 с.
2. Арина Г.А. Психосоматический симптом как феномен культуры // Телесность человека: Междисциплинарные исследования. М., 1993. С. 48-58.
3. Архипов Б.А., Максимова Е.С., Семенова Н. Нарушения восприятия себя, как основная причина формирования искаженного психического развития особых детей. М.: Диалог-МИФИ, 2016. 64 с.
4. Березкина-Орлова В.Б., Баскакова М.А. Телесно-ориентированная психотехника актера (Методические рекомендации к проведению тренинга). М., 2013. 7 с.
5. Бройтигам, В., Кристиан П., Рад М., Психосоматическая медицина, М.: ГЭОТАР Медицина, 1999. - 376 с.;
6. Лэндрет Г. Игровая терапия: искусство отношений. М., 1994. 368 с.
7. Можайский В.В. Психология целостного опыта Симферополь: Таврида, 1998. 153 с.
8. Можайский В.В. Стресс-менеджмент или скорая помощь на рабочем месте // Корпоративная культура. 2007. № 1. С. 16-19.
9. Можайский В.В. Экологическая психотерапия психосоматических и соматопсихологических расстройств личности (монография в 2-х частях). Дубна: Государственный университет «Дубна», 2018. 452 с.
10. Николаева В.В. О психологической природе алекситимии // Телесность человека: междисциплинарные исследования. М., 1993. С. 84-93.
11. Райх В. Функция оргазма. М.: АСТ, 1997. 304 с.
12. Росов В.А. Вернадский и русские востоковеды. Мысли - Источники – Письма. Спб.: Институт истории естествознания и техники РАН, 1993. 144 с.
13. Рудестам К.Э. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / Общ. ред. и вступ. ст. Л.А. Петровской. М.: Прогресс; Универс, 1993. 368с.
14. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. М.: Генезис, 2007. 474 с.
15. Шапиро Д. Невротические стили. М.: Институт общегуманитарных исследований, 1998. 198 с.
16. Boadella D. Life streams. Routledge & Kegan Paul, London and New York, 1987.

Mozhaiskii V.V. Diagnosis bodily movement asymmetries psychosomatic personality disorders in psychotherapy description of a psychotherapeutic case

The article presents a psycho-technical methods in the work with psychosomatic disorders, based on the idea of "symmetry and asymmetry". A brief excursion into the history of the idea and its connection with modern methods of diagnosis of various functional and organic disorders of the brain, higher mental functions, as well as functional disorders of the bodily-motor sphere of the individual. On the example from practice methods of work with psychosomatic disorder, proceeding from preliminary diagnostics of bodily-motor asymmetries are shown.

Keywords: symmetry, asymmetry, body-motor sphere of the personality, bodily symptoms and the emotional-psychological problem, mirroring

УДК 159.9

Р. В. Соколов

Диалогическая природа сознания: теория и практика

Аннотация:

В статье рассматриваются теоретические подходы к природе сознания, выделена идея формирования сознания в диалоге, обозначены варианты использования внутренних диалогов для решения когнитивных задач. Показаны методики использования внутреннего диалога для контроля и изменения поведения. Предложена модель биологического субстрата работы сознания.

Ключевые слова: сознание, диалогичность сознания, полифония сознания, delay петли памяти

Об авторе: Соколов Роман Владимирович, Государственный университет «Дубна», старший преподаватель кафедры психологии факультета социальных и гуманитарных наук; эл. почта: sokolov-r@yandex.ru

Сознание является предметом, изучаемым в философии, психологии и многих других науках, включая науки о мозге, которые ищут его физический субстрат в нейронных механизмах. Наряду с натуралистическими подходами к сознанию, существуют и плодотворные поиски «природы» сознания за пределами мозга. М.М. Бахтин настаивал на полифонии сознания, на его множественности, и на его диалогической природе как в смысле происхождения, так и существования. Л.С. Выготский считал, что все психические функции, включая сознание, формируются в результате совместной деятельности индивидов. Глубокий теоретический подход к диалогической природе сознания разрабатывал В.П. Зинченко. В статье мы постараемся продемонстрировать роль внутренних диалогов в работе сознания.

Само понятие «сознание» очень сложно определить. Философский словарь дает сознанию очень длинное определение, в которое включаются различные когнитивные процессы – память, внимание, мышление. Б.Г. Мещеряков дает более краткое определение: «Сознание – трудно концептуализируемое «наше всё»...» [8].

Действительно, дать четкое определение такому феномену как сознание очень сложно, но его можно определить через функции. А.И. Назаров (лекции по психологии сознания, не издано) предложил понимать сознание через следующие выполняемые сознанием функции. Сознание может выделить необходимое. Например, мы можем среди множества одновременно слышимых голосов выделить голос с определенной тембральной окраской, или, слушая симфонический оркестр, выделять только скрипку. Кроме того, сознание может усилить или ослабить выделенное. Мы можем «усилить» для себя звучание выделенной скрипки или голоса собеседника и «ослабить» лишнее. То есть допускать до уровня осознания только необходимое.

С точки зрения культурно-исторической психологии для развития высших психических функций очень важна речь. Сначала взрослый управляет ребенком, направляя через речь его внимание на необходимые действия, далее ребенок сам через речь управляет своим поведением. По сути, мы видим диалог, используемый для развития сознания, изначально межиндивидуальный, далее между двумя внутренними «Я» ребенка.

Изучая деятельность, А.Н. Леонтьев показал, что точкой перехода друг в друга операции и действия является осознание. В качестве примера мы можем рассмотреть ходьбу. Взрослый человек, как правило, ходит не задумываясь, для него этот процесс является автоматической операцией. Ребенок, обучаясь ходить, вынужден контролировать каждое напряжение мускулов. Ему необходимо осознанно сохранять равновесие, для чего обычно ему приходится держаться за дополнительную опору. Сами движения достаточно замедленны, так как требуется сознательная обработка информации, приходящей от тела, в сочетании со взаимодействием с окружающей средой. Все, кто видел детей, хорошо представляют эту картину. Верхняя часть тела напряжена, взгляд направлен вниз, таким образом, через зрительную систему осуществляется контроль работы ног, в то время как у ребенка с уже сформированным навыком ходьбы, движения плавные, перемещения ног без зрительного контроля. У взрослого человека осознание ходьбы может происходить в усложненных условиях тогда, когда не действуют уже усвоенные автоматизмы (операции). Например, ходьба по каменистой неровной поверхности или по лестнице, у которой ступени разной ширины и высоты.

Понятие диалога близко к другим понятиям – полемика, дискуссия, спор. Диалог подразумевает неподготовленную, спонтанную речь. Эта речь может быть неполной, сокращенной, выбор реплики напрямую зависит от реплик собеседника и от условий конкретной ситуации, то есть строится на основе обратных связей. Сам по себе диалог

полифоничен. Полифония подразумевает равноправие голосов. Голоса всех участников диалога равнозначимы и все одинаково хорошо слышны. В случае если доминирует только один голос, то мы имеем дело с монологом.

Нас здесь интересуют диалоги с самим собой, которые могут происходить как в форме внутренней речи, так и в форме внешней речи, но без собеседника, т.е. в виде эгоцентрической речи. Последняя – это самонаправленная внешняя речь, с помощью которой ребенок направляет свои действия. Считается, что с возрастом такой контроль действий через речь сворачивается, переходит во внутреннюю форму, сохраняя диалогичность с самим собой. Для ясности мы будем называть такую речь аутодиалогом, независимо от того происходит ли он во внешней или внутренней речи. Аутодиалоги постоянно участвуют в решении когнитивных задач у взрослого человека. Выполнение теста механической понятливости Беннета студентами психологами в рамках общепсихологического практикума прекрасно демонстрирует этот феномен. При столкновении с трудностями в решении задачи, студенты начинают решать эту задачу вслух, обсуждая сами с собой, например, в какую сторону будут вращаться шестерни.

Другим примером осознания через внутренний аутодиалог является *метод утенка* (англ. Rubber duck debugging) [9, с. 83]. Этот метод используется программистами для формализации задач и понимания написанного кода. Используя этот метод ставит перед собой «утенка», на самом деле им может стать любой предмет, и задает ему интересующий вопрос. Этот утенок как воображаемый собеседник наблюдает за любыми объяснениями и периодически «кивает». Считается, что корректно сформулированный развернутый вопрос содержит половину ответа. Такой вопрос позволяет формализовать нечеткие мысли и идеи, вывести их в поле сознания. Другой составляющей *метода утенка* является пояснение работы каждой строки программы. Таким образом, поясняя работу отдельных строк, программист осознает возникшую проблему в коде. В какой-то мере может показаться, что это монолог, но по сути это похоже на активное слушанье, когда собеседник иногда кивает в ответ на реплики говорящего.

Внутренний аутодиалог, увеличивая осознанность, позволяет лучше запоминать. Экспериментальной демонстрацией этого феномена можно считать эксперимент П.И. Зинченко, изучавшего запоминание материала, включенного в деятельность. Испытуемым предлагалось отнести 15 картинок-стимулов к одной из четырех категорий (кухня, детская комната, сад, двор). Несмотря на то, что не ставилась специальная мнемическая задача, испытуемые в среднем смогли воспроизвести 13,2 элемента [5].

В рамках психологического практикума на кафедре психологии Государственного университета «Дубна» нами проводились репликация и некоторые вариации этого эксперимента со студентами и школьниками. В ходе обсуждения результатов и самого процесса распределения объектов по категориям студенты часто указывали на трудности, связанные с тем, что один и тот же объект можно отнести к разным категориям. Причем именно те испытуемые, у которых возникали такие затруднения (к какой категории отнести данный объект), точно его запоминали. Они по сути вступали в диалог с самим собой о том, куда поместить объект, что повышало осознанность. Такая осознанность через диалог усиливалась, выделяла объект в сознании индивида и увеличивала вероятность его воспроизведения.

В работе над этой статьей нас также интересует возможный конфликт между внутренними Я и способы его разрешения. Конфликты, как правило, возникают при конкуренции интересов. Мы можем одновременно хотеть несовместимые, конкурирующие за ресурсы вещи. Например, смотреть сериал и написать статью, отдыхать на диване и подготовиться к марафону, съесть торт и иметь хорошую фигуру. Представленные пары интересов вызывают эмоции, но одни дают положительные эмоции в реальном времени, а другие только после непосредственного выполнения. Это конкуренция двух «Я». Как эти «Я» могут договориться? Как организовать внутренний диалог таким образом, чтобы разрешение конфликта за ресурсы оказалось в пользу долгосрочных целей? На эти два вопроса и хотелось бы ответить в этой статье.

Внутренний аутодиалог позволяет осознавать происходящее. Задаваясь вопросами о происходящем, мы выделяем и усиливаем важное, мы переходим от произвольных, слабо осознаваемых действий к сознательным. Приведем взятые у практиков [3; 7] примеры некоторых вопросов, позволяющих осознать происходящее в настоящее время:

- Это для меня полезно?
- Что для меня важно прямо сейчас?
- Почему я это сейчас ем?

Есть еще один вариант диалога. Если вышеперечисленные вопросы сосредоточены на происходящем, то другой вариант может быть упреждающим. В качестве упреждения мы изначально создаем речевую конструкцию, которая будет удерживаться на предсознательном уровне. Голдсмит и Рейтер [3] предлагают для этого варианта следующий пример: поставив для себя задачу, например, пробежать марафон, человек в конце дня оценивает свои старания (по 10-ти балльной шкале) в достижении цели:

- Сделал ли я все возможное для того, чтобы подготовиться к марафону?

Приведенные выше два варианта осознания позволяют скорректировать поведение. Первый вариант позволяет остановиться, осознать и скорректировать поведение. Второй вариант, требуя оценить свои действия, руководит поведением.

Как же эти вопросы удерживаются на предсознательном уровне? Представим рабочее хранение информации на уровне электрической рециркуляции в нейронной сети в виде ряда петель или цепочек нейронов. Назовем их «delay петлями» по аналогии с музыкальным эффектом. Первоначально этот эффект представлял из себя замкнутую магнитную ленту, на которой в зависимости от задач происходит запись, чтение и стирание. Сама лента соответственно является хранилищем. Любая информация может быть записана в такую delay петлю, после чего она там будет какое-то время рециркулировать, пока ее не затереть. И вот такая delay петля с мини репликой может руководить нашим поведением.

Создав такую реплику для внутреннего диалога, и периодически возвращаясь к ней, мы поддерживаем работу этой delay петли памяти, и она становится частью нашей личности, нашим мотивом. Такой поддержкой, выделением и усилением мы создаем устойчивые нейронные связи, создаем новые грани нашей личности.

Идею, связанную с самовозбуждением, мы можем встретить у Дональда Хебба. Он определил группы нейронов, которые могли содержать до тысячи отдельных клеток, как реверберационные петли. Мысли можно рассматривать как активность реверберирующих схем нейронов, называемых «ячейками». Циркулирующая мысль работает, поддерживается за счет активности в ячейке или замкнутом пути [11].

Мы считаем, что термин «реверберация» плохо подходит для длительно циркулирующих мыслей. Реверберация – это постепенно затухающий процесс, в то время как delay петля может работать бесконечно долго.

Чтобы начать диалог – нужно остановить монолог. Часто циркулирующие внутри нашего предсознательного и выныривающие в сознание идеи, мысли, фразы мешают нам. Они занимают ресурсы нашего мозга, рециркулируют в его нейронных сетях. Конфликт или психическая травма оставляют след в виде некоторой эмоционально заряженной идеи. Идея для нас формализуется в виде фразы или фраз, всплывающих в поле сознания, и там они могут разворачиваться в монолог, который задает однозначную эмоциональную оценку или реакцию (речевую, двигательную и т.д.). Однозначность такой реакции хорошо продемонстрирована еще К. Юнгом в парном ассоциативном тесте, где диагностическими словами стимулами становились предполагаемые предметы психической травматизации.

При этом Юнг считал, что важные реакции будут повторяться в разных сессиях ассоциативного эксперимента, в то время как незначимые будут варьироваться, изменяться. Например, если на слово стимул «смерть» испытуемый будет отвечать «брат» во всех сессиях, то явно эти слова для него связаны личным опытом.

Такие последствия рециркуляции возникают не только от психотравмирующего опыта, но и от избытка поставленных задач. Предположим, у нас десяток задач, требующих решение в течение дня, как бытовых, так и связанных с работой. И каждая такая задача представляет из себя фразу-монолог – нужно обязательно сделать “Z”. И таких “Z” у нас десяток (купить, починить, убрать, отнести, прочитывать, написать...), а может и больше, и все важные. Они конкурируют за ресурсы нашего осознания, но мы не можем вступить в одновременный диалог со всеми идеями, и поэтому они становятся монологами, мы просто не успеваем отвечать всем одновременно говорящим. Для диалога можно применять известный принцип – «Разделяй и властвуй». На практике он реализуется как в когнитивной психотерапии депрессии [2], так и в таймменеджменте [1]. Там и там используются схожие инструменты: с помощью дневника назначается время и необходимое действие для решения каждой задачи. Это позволяет разгрузить нейронную сеть памяти, так как тревога о том, что мы забудем и не выполним важные для нас задачи снижается. И эти задачи перестают рециркулировать в нашем предсознательном, отвлекая от текущей деятельности. Кроме того, метод записи на бумагу или диктофон, возникших идей в протекании определенной деятельности, тоже позволяет не держать их в памяти, занимаясь основной задачей.

Иногда внутренние монологи скрыты, и мы не можем до них добраться в спокойной обстановке, они вылезают на поверхность в неудачное время, отвлекают, ухудшают эмоциональное состояние. В психоанализе вытаскивают наружу эти мысли, используя свободный ассоциативный эксперимент. Фрейд этот процесс называл проникновение вглубь. Пациент вербализует поток сознания, говорит то, что приходит на ум. Далее вербализованная информация интерпретируется психоаналитиком и используется в психотерапевтическом процессе.

Не всегда есть возможность и необходимость использовать психоанализ для вербализации скрытых монологов. Джулия Кемерон [6] предлагает методику «Утренние страницы» для самостоятельного использования. Задачей является писать каждое утро три страницы произвольного рукописного текста. Текст может содержать любую информацию, не стоит обращать внимание на орфографические и пунктуационные ошибки.

«Три страницы того, что взбредет в голову, – вот и все, что от вас требуется. Если ничего не взбредает, записывайте: «Ничего не идет в голову». Так и делайте, пока не заполните все три страницы. Делайте, что угодно, пока не заполните все три».

«Иногда утренние страницы содержат красочные описания, однако чаще всего они полны негатива, будто склеены из жалости к себе, повторений, напыщенности, ребячества, злобы или монотонной бессмыслицы, а то и откровенной глупости. Вот и замечательно!

Вся эта чепуха, состоящая из злости и уныния, которую вы записываете по утрам, и есть то, что мешает вам творить. Переживания насчет работы, грязного белья, вмятины на машине, странного взгляда любимой – все это клубится где-то на уровне подсознания и портит настроение целый день. Выплесните все на бумагу» [6].

Одна из письменных методик, используемая в клинической практике, получила название метод Пеннибейкера. Методика построена на выводе скрытых внутренних монологов на бумагу.

В одном из экспериментов Пеннибейкера [12; 13], изучавших экспрессивное письмо, участвовало 63 недавно уволенных сотрудника, средний возраст 54 года. Было выделено три группы: экспериментальная и две контрольных. Экспериментальная группа писала об эмоциях, связанных с увольнением, первая контрольная группа писала о планах на текущий день. Участники второй контрольной группы не смогли принять участие в этапе непосредственного написания экспрессивного письма из-за проблем с расписанием, но они были готовы заполнить анкеты как до, так и после исследования.

Экспериментальной группе было предложено написать о своих самых глубоких мыслях и чувствах, связанных с увольнением, и о том, как их жизнь, как личная, так и профессиональная, была затронута увольнением. Контрольной группе, пишущей о своих планах на день и своей деятельности, связанной с поиском работы, предлагалось избегать раскрытия мнений или чувств об увольнении.

Экспрессивное письмо показало хороший эффект для экспериментальной группы. Около 30% из этой группы уже к третьему месяцу нашли новую работу, а через восемь месяцев после начала эксперимента – 50% трудоустроились. В то время как в обеих контрольных группах через восемь месяцев после начала эксперимента нашли новую работу менее 30%.

Выскажем еще одну важную составляющую диалогизма сознания. Иногда необходимо иметь заготовленный монолог, который будет стержнем при возникновении сложностей. Хорошим примером будет путешествие немецкого психотерапевта Ханнеса

Линдемана через атлантический океан на байдарке. Для того чтобы пережить 72-дневное одиночное плавание в таких экстремальных условиях, он использовал аутогенную тренировку. Одной из фраз самовнушения была – «Курс на запад».

«В последние 18 дней плавания дул резкий, подчас штормовой пассат, державший меня в постоянном напряжении. Накопившийся за эти дни дефицит сна становился невыносимым. Мозг пребывал в мучительном состоянии между сном и бодрствованием. Но закрепленная до полного автоматизма формула мгновенно пробуждала меня от бреда. При словах «Курс вост!» я взглядывал на компас и корректировал курс. Хорошо усвоенная формула цели может пробиться даже через галлюцинации» [9].

Таким образом, мы видим, что закрепленная фраза «Курс на запад» позволяла вернуть осознанность действий. «Я», стремящееся на запад, и «Я», готовое сдать, вступали в диалог.

Подводя итоги, мы можем сказать, что внутренний диалог позволяет лучше осознавать происходящее и решать когнитивные задачи. Диалог между внутренними «Я» регулирует наши эмоции и поведение.

Библиографический список:

1. Аллен Д. Как привести дела в порядок: искусство продуктивности без стресса. М.: Вильямс, 2007.
2. Бек А., Раш А., Шо Б., Эмери Г. Когнитивная терапия депрессии. СПб.: Издательский дом «Питер», 2003.
3. Голдсмит М., Рейтер М. Триггеры. Формируй привычки - закаляй характер. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018.
4. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. М.: Языки славянских культур, 2010.
5. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. М.: АПН РСФСР, 1961.
6. Кемерон Д. Путь художника. М.: Гаятри, 2005.
7. МакКеон Г. Эссенциализм. Путь к простоте. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018.
8. Мещеряков Б.Г. Психология. Тематический словарь. СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007.
9. Хант Э., Томас Д. Прогаммист-прагматик. Путь от подмастерья к мастеру. М.: Издательство «Лори», 2007.
10. Шенкман С.Б. Мы – мужчины // «Будь здоров!». 1998. С. 86-87.
11. Ghassemzadeh H., Posner M.I., Rothbart M.K. Contributions of Hebb and Vygotsky to an Integrated Science of Mind // Journal of the History of the Neurosciences: Basic and Clinical Perspectives. 2013. Vol. 22. Pp. 292-306. doi:10.1080/0964704X.2012.761071
12. Slatcher R.B., Pennebaker J.W. How do I love thee? Let me count the words: The social effects of expressive writing // Psychological Science. 2006. Vol. 17. Pp. 660-664. doi: 10.1111/j.1467-9280.2006.01762.x
13. Spera S.P., Buhrfeind E.D., Pennebaker J.W. Expressive writing and coping with job loss // Academy of Management Journal. 1994. Vol. 37. Pp. 722-733. doi: 10.2307/256708

Sokolov R.V. **The dialogue nature of consciousness. Theory and practice**

The article discusses theoretical approaches to the nature of consciousness, highlights the idea of forming consciousness in a dialogue, identifies options for using internal dialogues to solve cognitive tasks. Shows techniques for using internal dialogue to control and change behavior. A model of the biological substrate of consciousness is proposed.

Keywords: consciousness, dialogic consciousness, polyphony of consciousness, delay memory loops

УДК 159.9

С. В. Гатина

Некоторые аспекты развития эмоционально-волевой сферы у детей 3,5 - 7 лет

Аннотация:

В статье представлен анализ развития эмоционально-волевой сферы ребенка дошкольного возраста в контексте его отношений с родителями, его роли в семейной системе. Описаны механизмы формирования контроля за проявлением эмоций, которые являются результатом воздействия на ребенка его социокультурного окружения.

Ключевые слова: эмоциональное развитие, эмоционально-волевая сфера, семейная система

Об авторе: Гатина Светлана Вячеславовна, Государственный университет «Дубна», старший преподаватель кафедры психологии факультета социальных и гуманитарных наук, практикующий психолог, специалист по детско-родительским отношениям.

Возраст с 4 до 7 лет считается достаточно спокойным с точки зрения развития ребенка. Позади кризис трех лет. Ребенок уже стал спокойным и ласковым. Он хочет быть хорошим и очень старается нравиться родителям и воспитателям. Он понимает, что ему говорят, и с большим удовольствием включается в игры со взрослыми и другими детьми. Он уже умеет ждать (обеда, праздника, маму с работы), умеет просить то, что хочет, умеет говорить о том, что ему не нравится. До школы с ее характерными проблемами адаптации к новому коллективу, к новой учебной деятельности, к сидению за партой на протяжении длительного времени – еще далеко. Однако дошкольный возраст – крайне важный этап развития ребенка. И то, как он пройдет, очень скоро откликнется родителям и воспитателям.

Если возраст до трех лет считается сензитивным периодом для развития моторной и телесной функций, то возраст от 3,5 до 7 лет – это сензитивный период для развития эмоциональной сферы. До кризиса 3-х лет эмоциональная жизнь ребенка хоть и насыщена, но очень проста. Спектр и дифференциация эмоций еще достаточно ограничены. Как правило, эмоции связаны с витальными потребностями детского организма и отражают удовлетворение/неудовлетворение этих потребностей. Радость от ощущения взрослого

рядом, радость от подвижной игры, от вкусной и сытной еды. Страх остаться одному, потеряться, и как следствие – не иметь возможности удовлетворить потребности организма. Пока еще крайне высока физическая зависимость от взрослого, и эмоциональная сфера призвана обеспечивать потребность во взрослом, привязанность к нему и борьбу за удовлетворение биологических потребностей.

К 3,5 - 4 годам ребенок уже овладевает основными бытовыми навыками: может самостоятельно есть, ходить в туалет, частично убирать за собой, уже уверенно ходит и бегает, разговаривает, отличает своих и чужих [2]. По большому счету, готов к физическому выживанию без взрослого. И в этот момент для ребенка начинается новый этап развития – освоение социальной стороны жизни человеческого общества. А когда мы говорим о социальной активности, мы говорим об установлении отношений с другими (взрослыми, сверстниками). Отношения с людьми строятся при активном участии эмоций. Таким образом, в возрасте 3,5 - 7 лет происходит активное усвоение правил человеческого общения и развитие эмоциональной сферы, как одного из основных инструментов социального взаимодействия.

Семья все еще остается основной средой обитания ребенка. И развитие эмоциональной сферы происходит в первую очередь в семье. Для ребенка крайне важно в этом возрасте почувствовать свой статус в окружении близких людей. Он уже перестал быть полностью зависимым существом, требующим ухода и любви. Он уже имеет свое мнение, свое отношение к происходящему. Он готов помогать по мере своих сил взрослым и это добавляет значимости в его положение в семье. Именно на этом этапе дети готовы «из кожи вон лезть», чтобы доказать взрослым свою полезность и нужность. Они с энтузиазмом хватаются за любое задание, полученное от старшего, чтобы оказаться полноценным членом системы под названием «семья».

Конечно, ребенок не может вдруг из совершенно несамостоятельного и зависимого существа превратиться в полноценного и ответственного члена семьи. Смена статуса происходит постепенно, при активном участии и помощи взрослого. Вначале ребенок получает очень маленькие задания, с которыми ему под силу справиться самому: отнести тарелки на стол и расставить их, сложить мягкие игрушки в коробку, насыпать коту в миску корм. В дальнейшем ребенок уже сможет самостоятельно выполнять более сложные задания: накрыть на стол, убратся в комнате, ухаживать за питомцем. И совершенно не важно, что делает ребенок, и есть ли от него на данном этапе реальная помощь взрослому, важно, что, получая свое место в семейной системе, чувствуя свою полезность и нужность,

ребенок учится ответственности, учится планированию своих действий в соответствии с действиями окружающих. Ребенок учится быть членом команды, частью социальной системы. Он начинает понимать тонкости субординации и авторитета, понимать свое место – место подчиненного, но в то же время и ответственного и важного члена системы.

Получить подобный опыт можно только в семье. Отношения там уже устоявшиеся (понятно, кто главный, разделены сферы ответственности), и ребенок спонтанно и совершенно естественно занимает свое место, не претендуя на излишнюю значимость, не умаляя свой статус. Он знает, что его любят и принимают, он доверяет своим взрослым и не ждет от них угрозы. Занимая свое место в системе семейных отношений, ребенок постепенно усваивает и эмоциональные основы общения. В семье он сталкивается с наибольшим разнообразием чувств и эмоций: любовь, гнев, обида, злорадство, стыд, вина и пр. Именно в семье ребенок получает первый опыт управления своими чувствами, участь этому у близких. Очень часто именно эти поведенческие паттерны и приносит человек в свою взрослую жизнь, в свою семью и передает их своим детям.

Хорошо, если в семье все устроено так, как описано выше: старшие готовы с любовью и пониманием принимать маленького члена семьи в свою систему, отмеряя ему ту долю ответственности и самостоятельности, которую ребенок заслуживает в каждом возрасте. Ведь совершенно понятно, что в 4 года это совсем небольшие поручения, а в 7 лет ребенок уже может взять на себя значительно больший объем дел. То же относится и к принятию во внимание мнения ребенка в формировании семейных планов (как провести выходные, какой фильм посмотреть), совершению покупок в дом (цвет обоев, аромат шампуня и пр.). Позиция ребенка редко является определяющей при принятии подобных решений, но сознание, что мнение его важно и будет услышано, заставляет ребенка думать, прежде чем говорить, а также внимательно исследовать то, что ему нравится и не нравится.

И в благоприятных обстоятельствах именно в возрасте до 7 лет формируются основы вкуса и предпочтений во многих сферах бытовой жизни. Это не значит, что они останутся такими на всю последующую жизнь, они, безусловно, будут развиваться, но начало развития вкусовых установок приходится на ранний возраст с 4-х до 7 лет, когда ребенок научается определять нравится/не нравится, хочу/не хочу, а ближе к семи годам появляется еще и слово «надо». Не хочу, но надо. Не нравится, но придется потерпеть. Здесь уже мы сталкиваемся с проявлениями воли, подавляющей сиюминутное удовлетворение потребности в пользу реализации социально ожидаемого «взрослого» поведения. Такие

паттерны поведения у старшего дошкольника уже указывают на зрелость эмоциональной и волевой систем, что будет востребовано в дальнейшем в школе.

Однако часто отношение к ребенку в семье не такое, как описано выше. В практике консультирования родителей часто встречаются случаи подчеркнутого отношения к ребенку как к существу «еще бестолковому, не заслуживающему доверия». В этом случае детей отстраняют от любой активности в бытовой жизни семьи, где они могли бы почувствовать свою значимость. Вокруг них часто кружится множество нянек, готовых исполнить любой каприз, тогда как на деле ребенок нуждается в активном включении в жизнь взрослых. В дальнейшем, лет в 14, когда родители начинают требовать от такого ребенка ответственности за свои поступки, самостоятельности, способности принимать решения, они сталкиваются с тем, что ребенок сделать этого не может. Ответственность и самостоятельность закладываются в значительно более раннем возрасте, в 4 - 5 лет, когда ребенок в комфортной и защищенной семейной среде совершает свои первые самостоятельные *реальные* действия в *настоящей* жизни. Невозможно научиться ответственности и самостоятельности под постоянным давлением со стороны взрослого, когда нет возможности самому спланировать свое действие, сделать ошибку, расстроиться из-за нее и исправить ситуацию *самостоятельно* в следующий раз. А если при этом за неудачу получил сочувствие и поддержку, а не агрессию со стороны взрослого, - то это совсем хорошая история.

Встречается и другая крайность в семьях, когда к ребенку относятся как к совсем взрослому и сформировавшемуся человеку, требуя от него взрослого поведения. В этом случае дети получают излишне для них сложные поручения со стороны взрослых, а неудачный результат вызывает агрессивное поведение взрослого с обвинениями в адрес ребенка. Ребенок еще не готов ни к сложным заданиям, ни к тому, чтобы самостоятельно переживать неудачу. И в такой ситуации появляется страх действия, что в дальнейшем приводит опять же к безынициативности и стремлению переложить ответственность на другого, чтобы не нести наказание за неудачно совершенное действие.

Итак, получается, что обе крайности (гиперопека и чрезмерные требования) приводят к похожим результатам в дальнейшем: к нежеланию отвечать за свои поступки и отсутствию самостоятельности в принятии решений и совершению выбора.

Авторитет родителя (или другого взрослого) – один из важных элементов семейной иерархической системы. Авторитет предполагает *добровольное* принятие ребенком первенства взрослого. Это тот взрослый, который заслуживает доверие, который сильный

и добрый одновременно, который в трудную минуту окажет поддержку. Это взрослый, которого не надо бояться, его надо уважать. Противоположным авторитету является авторитаризм. В этом случае ребенок не признает первенство за взрослым, но взрослый настаивает на своей важности и силой доказывает свое превосходство. В этом случае движущим мотивом подчинения выступает страх ребенка перед непредсказуемыми реакциями взрослого. Авторитарный родитель отстаивает свою правоту, а не правильность поведения ребенка. Он не дает необходимой эмоциональной поддержки и принятия, провоцируя тем самым тревогу и страх у ребенка. Такие дети в детском коллективе часто демонстрируют высокую агрессию и неспособность строить здоровые отношения со сверстниками. Они стремятся к установлению неоспоримого первенства в коллективе, которое держится на страхе окружающих. То есть повторяют поведение авторитарного родителя в детской группе, не имея других примеров социального поведения.

Очень важным элементом эмоционального развития является управление своими эмоциями. В возрасте до 3-х лет ребенок открыто и непосредственно проявляет свои эмоции. Его поведение совершенно четко говорит нам о том, что он чувствует: радость, страх, боль. В более старшем возрасте ребенок понимает (преимущественно из непосредственного наблюдения за поведением взрослых), что бывают ситуации, когда проявление эмоций необходимо сдерживать. Причем часто есть семейная специфика относительно разных эмоций, которые надо скрывать: в каких-то семьях принято скрывать гнев, тогда ребенок усваивает такие паттерны поведения как поджатие губ, сжимание кулаков, отворачивание от раздражающей ситуации. В других семьях принято не показывать страх, зато есть разрешение на проявление гнева. Ребенок усваивает правила проявления эмоций и имитирует поведение взрослых в разных эмоциональных ситуациях. Важно понимать, что эмоциональное поведение ребенок практически полностью усваивает в семье, а затем приносит эти поведенческие паттерны во внешнюю среду (детский сад, детская площадка, магазин).

Очевидно, что специфика проявления и сокрытия ряда эмоций имеет большое влияние на формирование характера. Ведь неотрагированные до конца эмоции создают напряжения не только в теле, но и в эмоциональной структуре личности. Есть семьи, где воспитываются табуированные эмоции: «гневаться нехорошо, это грех»; или «мужчины не должны бояться» и т.д. Но не только ребенок, но и взрослый не может контролировать появление той или иной эмоции, контролю поддается только поведение. И если ребенок усвоил, что та или иная эмоция не должна проявляться, то он выстраивает совершенно

характерный паттерн поведения при появлении запретной эмоции. Например, хорошо узнаваемое у мужчин агрессивное поведение часто является поведенческим паттерном сокрытия чувства страха. Особенности эмоционального поведения закладываются в семье и претерпевают в большинстве случаев не сильные изменения в течение жизни.

Общение для детей 3,5 - 4 лет не ограничивается рамками семьи, хотя семья является на этом этапе развития определяющей средой. Ребенок начинает активно общаться со сверстниками. Это общение происходит в детских дошкольных учреждениях, на детских площадках. Общение с другими детьми кардинально отличается от общения в семье и также важно в этом возрасте. В общении со сверстниками нет той субординации, которая есть в семье, где взрослые и старшие братья и сестры занимают главенствующую позицию относительно ребенка. В группе сверстников изначально все равны. И во взаимоотношениях с равными проявляются многие качества ребенка, которые не могут проявиться в семье. Например, лидерство и харизматичность или конформность. Если понаблюдать за детьми в возрасте 4 - 5 лет, то можно увидеть, что есть дети, которые примеряют на себя разные роли в детском коллективе и стараются выбрать ту, которая больше подходит под их характер. Кто-то сразу демонстрирует свои лидерские способности, а кто-то вначале долго присматривается к другим детям и только потом начинает проявляться.

Общение со сверстниками способствует выработке навыков общения, которые не могут по определению развиваться в семье. Дети сталкиваются с разным поведением других детей и учатся с этим поведением справляться. Есть дети, которые изначально очень агрессивны и задиристы. Такое поведение бывает неожиданным и трудным для детей, которые пришли из семей с табуированными реакциями гнева. Они теряются и не знают, как себя вести в отношении агрессии. Однако со временем они могут научиться сами демонстрировать свой гнев и решительность, имитируя поведение сверстников, что безусловно полезно, так как расширяет арсенал поведенческих реакций. То же относится к проявлениям эмпатии и принятия других. Какие-то дети приносят хорошо усвоенное поведение сочувствия и поддержки, тогда как другие только учатся этому у своих одноклассников. Не случайно речь идет о поведении, а не о чувствах, потому что чувства и эмоции, и, в частности, сочувствие испытывают все дети. Это естественная способность человека, однако проявлять это сочувствие умеют не все, а только те, у кого в семье это принято. Таким образом, в детской среде происходит богатый обмен формами поведения.

А развитие эмоционального поведения способствует приобретению социальных навыков, которые крайне необходимы ребенку и взрослому в дальнейшем.

Есть дети, которые теряются в обществе других детей. Они предпочитают не вступать в контакт, или вступают в контакт лишь с отдельными «комфортными» детьми. Они сами себя ограничивают в общении с одноклассниками, причиной этого часто является страх. В таких ситуациях активное вмешательство воспитателя, втягивающего ребенка в контакт с другими, может оказаться насилием над чувствами и переживаниями ребенка и привести к еще большей отчужденности и закрытости. Каждый раз, сталкиваясь с таким отчужденным ребенком, надо четко понимать причины, по которым ребенок не хочет общаться. И бывают ситуации, когда лучше ребенка оставить в покое и создать ему комфортную ситуацию *неконтакта*, чем пытаться насильно втянуть его в общение.

В возрасте 3,5 - 7 лет в жизнь ребенка приходят правила. Это очень важный этап развития волевой сферы. Правила часто ограничивают свободу проявления поведения, и ребенок вынужден принимать эти ограничения в свою жизнь. Регуляция поведения происходит за счет волевой функции и напрямую связана с программированием и контролем за собственной деятельностью [3]. В возрасте после 3-х лет ребенок готов к усвоению правил. Любая система – семейная, детсадовская, уличная – имеет правила, определяющие ее функционирование. Правила могут быть связаны с режимом дня, с особенностями взаимодействия людей в группе, с формой изъяснения своих желаний и пр. Каждая система имеет не только свод правил, но также и систему контроля за их соблюдением и систему наказаний за их нарушение. И в возрасте от 3,5 до 7 лет ребенок активно постигает правила в разных системах, проверяет их на прочность и, в конце концов, делает их частью внутренней системы личности.

Так ли нужны правила в этом возрасте? Очень часто приходится сталкиваться с мнением, что правила и ограничения снижают творческую активность ребенка, загоняя его деятельность в жесткие рамки. Однако правильно выстроенная система правил и ограничений не затрагивает творческую активность ребенка, зато дает ему рамки поведенческих реакций, без которых ребенок оказывается потерянным в огромном неструктурированном внешнем мире. Правила описывают нормы поведения в отношении себе подобных, создают четкую структуру внешнего мира, которая усваивается ребенком и становится основой для внутренней структуры личности и характера [1]. Хаотичный, не имеющий структуры внешний мир вызывает в ребенке тревогу и страх. Хорошо известно,

что эти эмоции тормозят развитие когнитивных функций, отнимают огромное количество энергии, которая могла бы как раз обеспечивать творческую активность.

Для ребенка в возрасте 4 - 5 лет правил не должно быть слишком много, и они не должны быть сложными и путать ребенка. Однако эта система правил устанавливает достаточно жесткие границы, задавая нормы поведения в той или иной группе (семья, детский сад, детская площадка). Правила устанавливаются взрослым и не подлежат обсуждению со стороны ребенка. Получается мини модель человеческого общества, в котором система законов – это условия жизни в социуме, которые заданы изначально.

Очевидно, что правила в семье и в детском саду будут отличаться друг от друга, а правила поведения в родительской семье и у бабушки тоже, скорее всего, будут разными. Опыт усвоения разных правил в разных сообществах в дошкольном возрасте крайне ценен для ребенка, так как готовит его эмоциональную и личностную систему к школьной жизни. В школе появятся новые правила, и предполагается, что ребенок легко и быстро адаптируется к новой системе, так как уже имеет опыт усвоения норм в различных социальных группах. Ведущей деятельностью в школе уже будет учебная, и никто не рассчитывает, что ребенка будут долго приучать к правилам учебного заведения. Именно поэтому дети, имеющие опыт детского сада до школы, достаточно легко адаптируются к новым условиям и, как следствие, демонстрируют лучшую успеваемость в начальных классах.

Из вышесказанного становится очевидным, что возраст 3,5 - 7 лет, несмотря на его внешнее «спокойствие», на самом деле представляет собой очень важный период созревания эмоционально-волевой сферы. Можно сказать, что именно в этом возрасте закладываются основы эмоционального поведения и контроля за собственной деятельностью ребенка. Часто родителям приходится сталкиваться с результатами дефицита эмоционально-волевой сферы значительно позже – в подростковом возрасте, когда что-либо исправить уже сложно, и далеко не всегда понятно, в каком возрасте произошел «сбой» в воспитании. На деле закладка основ эмоционально-волевой сферы происходит в раннем дошкольном возрасте, когда еще по большому счету жизнь и деятельность ребенка не требуют полноценного функционирования этой сферы. Однако, если родители и воспитатели активно включают ребенка во взрослую жизнь, то формирование эмоционального и волевого поведения происходит спонтанно без специальных усилий со стороны взрослых.

Библиографический список:

1. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка (1928) // Вестник Московского Университета. Серия 14, Психология. 1991. №4.
2. Петрановская Л.В. Тайная опора: Привязанность в жизни ребенка. М.: АСТ, 2015.
3. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста. М.: Генезис, 2018.

Gatina S.V. Some aspects of the development of emotional and volitional sphere in children 3,5 - 7 years

The article presents an analysis of the development of the emotional and volitional sphere of a preschool child in the context of his relationship with his parents, his role in the family system. The mechanisms of formation of control over the manifestation of emotions, which are the result of the impact on the child of his socio-cultural environment, are described.

Keywords: emotional development, emotional-volitional sphere, family system

Проба пера

УДК 159.9

Ю. Ю. Жуковская, Н. Ю. Михайлова

Социально-психологический аспект инклюзивного образования в университете «Дубна»

Аннотация:

В статье представлены результаты пилотажного исследования, проведенного в 2016-2018 г. по внедрению инклюзивного образования (ИО) в университете «Дубна». Выделены и проранжированы социально-психологические факторы, влияющие на получение образования студентами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Ключевые слова: инклюзивное образование, инвалидность, лица с ограниченными возможностями здоровья, нозология, доступная среда, педагогическая деонтология

Об авторах: Жуковская Юлия Юрьевна, Государственный университет «Дубна», студентка 2 курса магистратуры кафедры психологии факультета социальных и гуманитарных наук.

Михайлова Наталья Юрьевна, кандидат психологических наук, Государственный университет «Дубна», доцент кафедры психологии факультета социальных и гуманитарных наук.

В настоящее время в нашей стране меняются подходы к осмыслению инвалидности, организации среды обучения и психологической работы с лицами с ограниченными возможностями здоровья. Однако, проблема взаимоотношений учащихся с ОВЗ с участниками образовательного процесса, а также изучение социально-психологических особенностей организации для них обучения в рамках получения высшего образования все еще остается малоизученной. В статье рассмотрены методологические основы становления инклюзивной практики в образовательном процессе и представлены результаты исследований по внедрению инклюзивного образования (ИО) в университете «Дубна».

Ключевые подходы, касающиеся инвалидности, были сформированы еще в 20-х годах прошлого века. Преимущественно это медицинские модели, которые и на данный момент являются лидирующими. Фактически они рассматривают инвалидность как

недостаток возможностей самой личности, и способами работы являются социальная поддержка со стороны государства и общества. В силу недостаточной эффективности медицинских моделей возникла необходимость в создании собственно психологического подхода, строящегося на понимании человеческого здоровья и благополучия. В рамках этого подхода лица с ОВЗ воспринимаются так же, как и здоровые относительно психологии личности и нормы. В таком подходе стоит определить понятия «инвалидности» и «лиц с ОВЗ».

Инвалидность – это стойкая утрата трудоспособности (может быть полная или частичная, постоянная, временная и длительная). Наличие инвалидности и ее степень на определенный срок времени устанавливается специализированными врачебно-трудовыми экспертными комиссиями (ВТЭК) [1].

Лицами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) принято считать, как инвалидов, так и лиц имеющих любое, даже незначительное и временное ограничение в здоровье. Можно считать, что понятие «ОВЗ» является более общим и не дает конкретной характеристики социального положения [4]. Термин «ОВЗ» объединяет различные категории населения, которые находятся в группах риска и имеют ограничения в жизнедеятельности, в том числе и лиц с инвалидностью.

Зачастую при употреблении термина «ОВЗ» имеется значительная неопределенность и разрозненность, так как даже нормативно этот термин четкого, ясного и однозначного определения не имеет. Потому мы будем использовать данный термин как общее понятие, характеризующее лиц с ограничением в здоровье, включая и понятие инвалидности.

Развитие профессиональной самоидентификации у лиц с ОВЗ происходит с учетом особенностей здоровья, влияния нозологии на процесс развития, времени и причин заболевания [1]:

- лица с нарушениями слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие);
- лица с нарушениями зрения (слепые, слабовидящие);
- лица с нарушениями речи;
- лица с нарушениями интеллекта (умственно отсталые дети);
- лица с задержкой психического развития (ЗПР);
- лица с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ДЦП);
- лица с нарушениями эмоционально-волевой сферы;

- лица с множественными нарушениями (сочетание 2-х или 3-х нарушений).

Большинство лиц с ОВЗ имеют значительные затруднения в получении образования, начиная от дошкольного до высшего профессионального. Это связано как с особенностями нозологии лиц с ОВЗ, так и с вопросами организации процесса получения образования. В большинстве регионов России почти не развита практика домашнего обучения, в тоже время учебные заведения не подготовлены к принятию особенных учащихся. Согласно статье 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 лица с ОВЗ имеют право обучаться в образовательных учреждениях, как в специализированных группах, так и в группах совместно с другими учащимися. При этом образовательный процесс при необходимости происходит по адаптированным для особого учащегося методикам обучения [5]. Таким образом в образовательном процессе появилось новое понятие – инклюзивное образование.

Инклюзивное образование – это процесс развития общего образования, который подразумевает реализацию гуманистического принципа доступности образования для всех (лиц с ОВЗ, инвалидностью и «здоровых»), в плане приспособления к различным потребностям в образовании всех его участников [6]. Также зачастую можно услышать такие термины как «включенное» и «интегрированное» (или «интегративное») образование. Термин «включенное образование» - русифицированный вариант инклюзивного образования, так сказать, дословный перевод. Интегрированное (интегративное) образование существовало еще до появления инклюзии, однако эти два подхода имеют существенную разницу. Интегративное образование подразумевает объединение людей с особыми потребностями в обучении и «здоровых» в одну группу, также как это происходит и в инклюзивном образовании, однако, если у особого учащегося возникают трудности в обучении, то согласно интегративному подходу, эти трудности являются проблемой личности. В то время как инклюзивный подход подразумевает возникшую трудность проблемой среды и окружения, и эта проблема решается изменением условий [2]. Построение инклюзивного образования адаптировано под возникающие и существующие потребности обучающихся с особыми возможностями здоровья и инвалидностью. Образовательный процесс может быть организован как в общих группах, так и по индивидуальному плану. В настоящее время распространенным является включение элементов дистанционного обучения. Студенты могут самостоятельно выбирать основную или адаптированную программу для освоения профессиональных знаний.

В Российской Федерации проживает около 600 тысяч лиц с ОВЗ в возрасте от 18 до 30 лет. Большая часть из них живет на социальные пособия, без необходимого профессионального образования, без возможности трудоустроиться. Для решения проблемы их уверенности в завтрашнем дне необходимо качественное образование и востребованная профессия, отсюда и возникает важность вузам продолжать вести работу по совершенствованию доступности получения образования лиц с ОВЗ.

Люди с ОВЗ вынуждены прилагать дополнительные усилия для передвижения по образовательным учреждениям, в том числе и на пути к ним. Для облегчения прилагаемых усилий для студентов с особыми потребностями обучения в 2010-2012гг. была запущена программа «Доступная среда», которая способствует изменению условий с учетом потребностей студентов с ОВЗ и инвалидностью. Во многих учебных учреждениях появились пандусы и лифты, указатели и надписи на языке Брайля, добавлены гигиенические условия для лиц с ОВЗ. В настоящее время программа «Доступная среда» повлияла на обеспечение доступности учебного заведения для лиц с ОВЗ и инвалидностью, а также привело к привлечению студентов с нарушениями в общеобразовательные учебные учреждения и их обучению наравне со всеми.

Высшим школам необходимо иметь соответствующее техническое оснащение для обучения студентов с ОВЗ и инвалидностью. Технические средства в образовании являются источником информации, увеличивают степень наглядности материала, делают наиболее доступным предлагаемый материал для всех студентов. Для работы с учебной и методической литературой очень важно доступно организовать сети электронных ресурсов, электронной библиотеки, работы на компьютерах, что позволяет воспринимать и обрабатывать учебную информацию, изучать больший объем необходимого материала. ВУЗы внедряют специальные приспособления для создания условий по обучению лиц с различными видами нозологий. Таким образом, для этого необходимо осуществлять комплексную работу, которая заключается не только в создании адаптивных программ обучения, в изменении и внедрении новых видов предоставления учебного материала с учетом нозологии студентов.

Необходимой психологической составляющей в образовательном процессе является организация межличностных контактов между «здоровыми» студентами, студентами с ОВЗ и инвалидностью и преподавательским составом.

Исследование социально-психологических проблем инклюзивного образования не может обойти и вопросы этики — нормы и правила человеческого поведения, рассмотрение

обязанностей людей по отношению друг к другу в условиях инклюзии, проблема становления инклюзивной учебно-воспитательной среды под влиянием гуманистической психологии и этики.

В настоящее время исследователей все больше интересуют проблемы педагогической деонтологии — моральных требований и норм, долга, нравственности в профессиональной деятельности преподавателя, который работает в условиях инклюзивного образования (Н.М. Назарова, И.А. Филатова, И.М. Яковлева) [3].

Незначительность результатов отечественного образования по внедрению инклюзии при быстрых темпах свертывания системы специального образования для лиц с ОВЗ и инвалидностью, говорит о том, что для преподавателей общеобразовательной школы и ВУЗов, которые привыкли давать материал по готовым, изданным типографским способом конспектам, неизвестна конструктивистская дидактика, в основе которой — педагогические технологии реформаторской педагогики, гуманистической педагогики, наконец, гуманной педагогики Ш.А. Амонашвили. Отсюда встает вопрос о необходимости изменения теоретической и практической подготовки педагогов в части освоения им теории и технологий гуманистической педагогики, специальной педагогики.

Как показало пилотажное исследование в государственном университете «Дубна», проведенное в 2016-2018 году, 6 из 7 преподавателей готовы к взаимодействию с инклюзивной группой, но при этом почти все отметили существующий ряд трудностей, которые были классифицированы по трем типам:

- Трудность быть: «быть объективным», «быть равным ко всем», «быть к нему терпимым» со студентами с ОВЗ;
- Общение со студентами с ОВЗ: «эмоционально-затратно», «Много сил необходимо, чтобы правильно объяснить»;
- Сложности организационного характера (методическое обеспечение инклюзивного процесса): «Давать методические указания», «Проводить чаще методические беседы».

Кроме вопросов взаимодействия участников образовательного процесса, в рамках указанного выше исследования был произведен опрос студентов с ОВЗ. В результате обработки результатов опросника были выделены и проранжированы социально-психологические факторы, описывающие трудности и влияющие на получение качественного образования студентами с ОВЗ в университете «Дубна»:

1. Адаптация;

2. Мотивация;
3. Интеллект;
4. Трудоустройство;
5. Уровень образовательного учреждения; общение; нет;
6. Мастерство преподавателей;
7. Оснащенность университета «Дубна».

Большинство трудностей у лиц с ОВЗ вписывается в картину аналогичных факторов у нормотипичных студентов. В государственном университете «Дубна» в качестве дополнительного значимого социально-психологического фактора был выявлен «юридический фактор», который связан с изучением нормативно-правовых локальных актов государственного университета «Дубна», сбором документов о состоянии здоровья и оформлением льгот студентов с ОВЗ. В связи с локальностью исследования зависимости трудностей от нозологии выявлено не было.

В настоящий момент продолжается исследование по изучению факторов, влияющих на обучение у студентов инклюзивной группы.

В заключение необходимо подчеркнуть значимость осмысленного, научно-обоснованного подхода к внедрению и реализации образовательной интеграции, опоры на современные философские и научные идеи, применения адекватной задачам методологии их решения [3]. Знание и учет выявленных трудностей в организации обучения студентов с ОВЗ помогут разработать и реализовать адаптивную образовательную среду учреждения, психолого-педагогическое сопровождение студента с ограниченными возможностями здоровья; использование специальных методов и организационных форм обучения; оказание научно-методической поддержки педагогам; формирование инклюзивной культуры у всех участников образовательного процесса.

Библиографический список:

1. Айсмонтас Б.Б. Инклюзивное образование студентов с инвалидностью и ОВЗ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий / Под ред. Б.Б. Айсмонтаса. М.: МГППУ, 2015. 334 с.
2. Зайцев Д.В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России. Саратов: Научная книга, 2003. 255 с.
3. Назарова Н.М. Теоретические и методологические основы образовательной интеграции [Электронный ресурс] // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. Режим доступа: http://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/43976_full.shtml (дата обращения: 12.10.2018).

4. Федеральный закон «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» [принят Гос. Думой 25.04.2012] // Собрание законодательств РФ. 2012. № 19. Ст. 2
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [принят Гос. Думой 23.12.2012] // Собрание законодательств РФ. 2012. № 53 (ч. 1). Ст. 2.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [принят Гос. Думой 23.12.2012] // Собрание законодательств РФ. 2012. № 53 (ч. 1). Ст. 79.

Zhukovskaya Yu.Yu., Mikhailova N.Yu. **Social and psychological aspect of inclusive education at University “Dubna”**

Annotation: the article presents the results of a pilot study conducted in 2016-2018 on the implementation of inclusive education (IE) at the University "Dubna". Socio-psychological factors influencing the education of students with disabilities and disabilities are identified and ranked.

Keywords: inclusive education, disability, persons with disabilities, accessible environment, pedagogical deontology