

Секция «Возрастная психология и психология развития»

Фактор инструкции в проективном исследовании: сравнительный анализ результатов проведения методики «Рисунок семьи животных» и «Рисунок своей семьи в виде животных»

Федорова Юлия Николаевна

Выпускник (специалист)

Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова, Факультет психологии, Москва, Россия

E-mail: yulka_fedorova_n@mail.ru

1. Актуальность. В области проективной методологии вопрос относительно условий предъявления проективного стимула является актуальным и в настоящее время. В исследованиях отечественных и зарубежных психологов показана важность и значимость учета такого параметра проективного исследования, как инструкции, и ее влияния на характер проективной продукции (4;1). Вместе с тем непонятно конкретное влияние той или иной инструкции на проективную ситуацию, как необходимо ее предъявлять детям, которые имеют сложности в формировании речи, какова в данном случае роль взрослого, который ее произносит и т.д. Подобное доказывает важность и необходимость тщательной рефлексии условий предъявления проективного стимула с целью их включения в последующую интерпретацию полученных данных (1; 2). В этом смысле, сравнительный анализ результатов проведения проективной методики «Рисунок семьи животных» при разных формулировках инструкции, важен, как с теоретической, так и практической точки зрения.

2. Описание исследования. В исследовании принимали участие 15 детей в возрасте 6-6,5 лет, среди которых 9 девочек и 6 мальчиков. Дети посещают логопедическую, подготовительную к школе группу детского сада. На начальном этапе посещения данной группы (в возрасте 5-5,5 лет), 13 детей имело нарушение развития речи в виде ОНР III уровня и 2 ребенка - в виде ОНР II уровня. К началу второго года посещения группы, характеристики речевого развития соотносились с более высоким уровнем в каждой подгруппе (III-й уровень - с IV-м, II-й - с III соответственно). Дети понимали обращенную речь в полном объеме, и уровень их интеллектуального развития колебался в пределах средних возрастно-нормативных показателей. Детям предлагалось выполнить «Рисунок семьи животных» и «Рисунок своей семьи в виде животных». Выполнение каждого рисунка происходило индивидуально, в отдельную встречу с интервалом в 1-2 дня (3;5). Все дети были в привычном для себя психологическом состоянии и охотно откликались на предложение взрослого. После краткой беседы, позволяющей ребенку освоиться в новом пространстве, ему предлагались следующие инструкции: «нарисуй семью животных» и «нарисуй свою семью в виде животных».

3. Результаты предъявления двух методик отражают качественные различия в графической проективной продукции у детей логопедической группы.

1) Объективный анализ структуры двух инструкций отражает разную степень конкретизации каждой из них, подчеркивая более выраженную нейтральность первой, ее косвенность и отстраненность («нарисуй семью животных») и конкретность, необходимость субъективного «сближения», логическую сложность второй («нарисую свою семью в виде животных»). Проективное исследование в данном случае рассматривается как особым образом структурированная с целью организации самовыражения ребенка, диалогически обрешенная ситуация взаимодействия двух активных субъектов - ребенка и психолога, каждый из которых является полноценным ее участником (1; 2).

2) отмечаются следующие особенности восприятия первой и второй инструкции:

- В отношении первой инструкции, у большинства детей отмечаются реакции тревоги и неуверенности, и впоследствии это приводит к отказу от выполнения задания (у 9 из 15 детей). У меньшей части детей (6 из 15) данная формулировка не вызывает признаков дискомфорта, возможно, в силу большей доступности графического способа самовыражения, что создает благоприятную эмоциональную атмосферу для проецирования внутреннего содержания.

- В отношении второй инструкции отмечаются реакции замешательства, что вызвано необходимостью совмещения образа «своей семьи» с понятием «животное». Такая формулировка оказалась доступной для одной девочки. Остальным детям выполнение задания в условиях прямой формулировки оказалось невозможным. В этом случае потребовался дополнительный поиск более приемлемых вариантов формулировок. Были опробованы следующие варианты:

№ 2 *«Представь, что волшебник превратил всю твою семью и тебя в животных. Подумай, в кого бы он мог вас превратить и нарисуй в виде этих животных свою семью».* Данная инструкция предполагает больше сказочную и игровую ситуацию, но вместе с тем и эмоционально напряженную, что обусловлено фактом превращения, изменения реальной ситуации на непривычную. Эта формулировка оказалась доступной для 7-и детей.

Остальным 7-и детям была предложена формулировка № 3 *«Представь, что ты живешь в мире, в котором все вокруг - не люди, а животные. Подумай, какими бы животными стали члены твоей семьи и нарисуй свою семью в виде этих животных».* В этом случае ситуация всеобщности, включенности и погруженности в отстраненную и относительно безопасную реальность создает более приемлемые условия для выполнения рисунка для 4 детей. В случае же 1 девочки и 2 мальчиков выполнение задания оказалось невозможным вследствие чрезмерной тревожности и страха неуспешности, повышенной критичности, что приводило к словесному ступору и невозможности что-либо нарисовать.

3) Анализ спонтанных реакций на предложение взрослого позволяет оценивать особенности развития эмоциональной и интеллектуальной сферы, характер возникающей тревоги и механизмы ее преодоления, особенности формирования процессов саморегуляции у детей с нарушениями речевого развития:

неуверенно-тревожные переживания, актуализируемые в ответ на первую или вторую инструкцию, отражают особенности эмоционального развития детей с речевыми трудностями. Поскольку в содержании инструкции фигурируют аффективно заряженные объекты - животные - их образы, жестко сцепленные со словесным обозначением, вследствие мгновенной визуализации, могут оказывать непосредственное воздействие на детей с ненормативным речевым развитием и вызывать страх. В этом случае инструкция вовлекает ребенка в живую реальность, провоцирующую чувства незащищенности, уязвимости и беспокойства. Вторая инструкция, содержащая более выраженное рассогласование на логическом уровне, для детей с речевыми нарушениями потребовала модификации с целью снижения тревожных переживаний и обеспечения оптимального уровня доступности.

4) Специфика эмоционального реагирования в рамках двух инструкций отражает особенности их восприятия и понимания детьми. Особенности эмоционального реагирования на инструкции (в совокупности со спонтанными ответными реакциями, их динамикой, вариантами озвучивания выбранного животного с последующим изменением этого выбора, переобозначением одного и того же выбора) у одних детей логопедической группы отражали защитные реакции в ответ на пугающую, эмоционально насыщенную реальность.

Вместе с тем, у других детей данной группы, они свидетельствовали о критическом оценивании своих графических возможностей, последующей заикленности на качестве рисунка, желании обязательного соответствия изображаемого животного реальному образу, что могло приводить к снижению инициативности и блокированию спонтанности.

В связи с этим отмечается, что в ситуации проективного исследования, дети, руководствуясь внутренним откликом на озвученное предложение взрослого, выполняют рисунок исходя из субъективной логики. Она в свою очередь может отражать как реализацию вкладываемого в рисунок ребенком внутреннего смысла, так и выражение своих графических возможностей и умений. Эти данные свидетельствуют о том, что, инструкция с использованием животных, оказывается эмоционально насыщенной для детей, у которых отмечается нарушения нормального процесса формирования речи, и анализировать графическую проективную продукцию, в данном случае, рисунки с животными, следует исходя из того, какой логикой дети руководствуются при выполнении задания.

5) У детей с речевыми трудностями отмеченная специфика восприятия предлагаемых инструкций подразумевает также определенное отношение ребенка ко взрослому. Реакции тревоги и дискомфорта на предложение психолога отражают восприятие исследователя как авторитетного и давящего, заставляющего что-то сделать. Особенности поведения многих детей логопедической группы в ситуации неопределенности отражают трудности осуществления выбора животного, невозможность опоры на внутренние, личные желания, повышенную критичность, потребность в поддержке со стороны взрослого, помощь в минимизации тревожных переживаний. Отмечались трудности вхождения в задание, неуверенность, потребность в частом ободрении, операциональные сложности выполнения рисунка, в связи с чем возникало чувство отчаяния, подавленности. В этом случае задачи исследователя определялись необходимостью активного включения в диалог с ребенком, облегчающего процесс погружения в задание, оказания умеренной поддержки в выполнении задания, и организации помощи, способствующей самовыражению ребенка.

4. Представленные данные свидетельствуют о том, что схожие в тематическом аспекте инструкции, но различные по своей конструкции, предъявляемые в проективном обследовании с детьми дошкольного возраста, у которых имеются нарушения речевого развития, отражают чувствительность проективного содержания к даже незначительным изменениям ее формулировки. Остается открытым вопрос относительно диагностических возможностей двух разных методик с привлечением животных при их использовании, в частности, с детьми, имеющих трудности речевого развития, а также с нормативно развивающимися детьми. Требуют дальнейшего изучения и проблемы в отношении построения ситуации взаимодействия взрослого и ребенка, диалога в ситуации проективного исследования. В этой связи актуальным является вопрос относительно дальнейшей трансформации инструкций, способа ее предъявления детям с нарушениями речевого развития, поиску иных методических средств для исследования особенностей самосознания ребенка с речевым дефектом (например, позволяющих оперировать образами животных только вербально, без необходимости их представления в графическом плане). Также актуален вопрос относительно рефлексии позиции психолога, организующего ситуацию проективного исследования, в частности, его роли при предъявлении инструкции и его вклада в процесс организации самовыражения ребенка.

Источники и литература

- 1) Бурлакова Н.С., Олешкевич В.И. Проективные методы: теория, практика применения к исследованию личности ребенка. М., 2001

- 2) Бурлакова Н.С. О новых возможностях и перспективах развития проективной методологии // Вестн. Моск. Ун-та. Сер.14 Психология. 2008, № 4, с.3-19.
- 3) Дилео Д. Детский рисунок: диагностика и интерпретация. М., 2001
- 4) Соколова Е.Т. Проективные методы. М., 1980
- 5) Хоментаскас Г.Т. Семья глазами ребенка. М., 1989