

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
**«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

*На правах рукописи*

Силина Ольга Владимировна

**Генезис и функционирование психологических границ  
у детей от двух до десяти лет**

19.00.13 – Психология развития, акмеология

Диссертация на соискание ученой степени  
кандидата психологических наук

Научный руководитель:  
доктор психологических наук, профессор  
Нартова-Бочавер Софья Кимовна

**Москва, 2020**

## Оглавление

Введение .....	3
Глава 1. Границы современных детей как социокультурный феномен .....	15
1.1. Пространство и границы в системе разных научных дисциплин .....	15
1.2. Повседневность современных детей как источник формирования психологических границ.....	21
1.3. Современные исследования психологических границ .....	28
1.4. Качественный подход к изучению психологических границ у детей от двух до десяти лет .....	40
1.5. Онтогенез психологических границ у детей от двух до десяти лет ....	50
1.6. Семейная система как фактор развития.....	59
Выводы главы 1.....	61
Глава 2. Эмпирическое исследование генезиса и проявлений психологических границ у детей от двух до десяти лет .....	64
2.1. Дизайн и процедура исследования.....	64
2.2. Процедура исследования .....	65
2.2.1. Создание батареи качественных диагностических методик «Мой дом», «Чтение сказки», «Пирог» .....	67
2.3. Феноменология психологических границ у детей от двух до десяти лет .....	74
2.4. Исследование онтогенеза психологических границ у детей от двух до десяти лет.....	86
2.4.1. Динамические характеристики психологических границ.....	89
2.4.2. Инструментальные характеристики психологических границ.....	114
2.5. Психологические границы в зависимости от порядка рождения.....	124
2.6. Анализ и обсуждение результатов .....	133
Выводы главы 2.....	149
Выводы .....	151
Заключение .....	153
Библиографический список .....	156
Приложения.....	180

## ВВЕДЕНИЕ

В раннем, дошкольном и младшем школьном возрасте происходит активное накопление жизненного опыта, познание окружающей среды, перед ребенком стоит задача овладения новыми социальными ситуациями (поступление в детский сад, школу), инкорпорирование в пространство взрослых, развитие модели психического и собственной личной идентичности, основанной на способности различать «Я» и «не-Я» (Л. И. Божович, 2008; Т. Д. Марцинковская, Е. В. Чумичева, 2015; Л. Ф. Обухова, 2011; М. В. Осорина, 2000; Е. А. Сергиенко с соавт., 2009; Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова, 2005; Н. Н. Толстых, А. М. Прихожан, 2017). Обобщая, можно назвать процессы, участвующие во всех этих изменениях, границами Я. Термин «психологические границы» все чаще используется как метафора, выразительно описывающая разные стороны взаимодействия растущего человека с самим собой и окружающим миром (С.К. Нартова-Бочавер, 2017, 2018, В.И. Слободчиков, 1995, Е.В. Рягузова, 2011, Т.С. Леви, 2013, Т.Д. Марцинковская, 2015, М.В. Осорина, 2000, З.И. Рябикина, 2003, Э.В. Сайко, 2009, Ю.А. Володина, 2010, М.В. Иванов, 2011., И.В. Иванова, 2001, И.С. Мякотин, 2015, В.А. Петровский, 2008, Е.О. Шамшикова, 2009, И.А. Шаповал, 2017, М. Спаниоло Лобб, 2015, D. Kolak, 2004, S. Madrid, 2000, J. Shapiro, 2015, N. Popp, 1993 и др.). Весьма часто это понятие, особенно в психотерапевтической практике, остается без строгого определения.

В рамках данной работы психологические границы понимаются как системный психологический феномен – комплекс имплицитных или эксплицитных правил, которые отделяют эмпирическую личность ребенка от личности других людей, служат для осуществления контакта между людьми и упорядочивают внешнее и внутреннее пространство личности. Психологические границы изначально развиваются как межличностный феномен, направленный на адаптацию в ситуациях распределения значимых ресурсов (эмоциональных, информационных, материальных

пространственных и других). Психологические границы проявляются особенно ясно в ситуации выхода из зоны комфорта, связанной с изменением задач развития или угрозой эмпирической личности субъекта; в стабильных условиях они могут оставаться незамеченными и неотрефлексированными.

**Актуальность исследования** определяется социальными и научными задачами, на решение которых оно направлено. Современный мир изменяется: темп жизни ускоряется, жизненное пространство человека приобретает новые формы (расширяется виртуальное пространство и модифицируется физическое), информационные технологии глубже проникают в повседневность, модифицируя тем самым процессы взаимодействия и трансформируя понятие приватности и меру внедрения-отчужденности (доступность человека в любой момент времени, невозможность избежать контакта), ярко проявляются различия между поколениями, что выражается в сложностях взаимоотношений, растущей тревоги за будущее детей (Д. А. Леонтьев, 2010; Л. Ф. Обухова, И. А. Корепанова, 2010).

Отношения личности и среды описываются интегративными феноменами «психологическое здоровье», «психологическое благополучие», рассматриваемыми ранее с точки зрения доминирования, способности побеждать, выделяться в жизненной борьбе, но в настоящее время акцент смещается на эмоциональную сферу, умение поддерживать близкие и доверительные отношения, большое значение придается комфорту и дружелюбности окружающей среды (М. Спаниоло Лобб, 2015; Н. Neft, 2001). На детей «пограничного общества» оказывает влияние «чувство текучести», отсутствие устойчивых традиций (как национальных, так и семейных) и чувства укорененности. Возможность посетить практически любую точку мира, возрастающие миграционные процессы затрудняют создание личного, персонализированного, «моего» пространства (М. Спаниолло Лоб, 2015). У детей отмечается высокая потребность в одобрении, высокая степень открытости и, одновременно, тревоги,

сопровождающей невозможность уклониться от контакта, утрата «чувства тела», нарушения привязанности, утрата «чувства дома», что, вероятно, и определяет активный поиск комфортной жизненной среды.

В связи с этим возникла острая необходимость в разграничении личного и чужого пространства, в поиске грани, позволяющей одновременно быть с миром и быть отдельным от мира. Б. Беттельгейм указывает на сложность поиска этой грани в силу ее подвижности и нестабильности, подчеркивая при этом ее ценность для личности (адаптация к «законным, но не статичным нуждам общества», отражение «внутренних, меняющихся с ходом жизни, требований» личности). Отказ от дуалистического взгляда на человека в пользу холистического подхода приводит, по словам Б. Беттельгейма, к необходимости поиска (или создания) барьеров, ограничивающих личную жизнь от социальных влияний (В. Bettelheim, 1991). В. Bettelheim задается вопросом о таком уровне воспитания у детей, который позволил бы вести достойную жизнь, даже при условии негативных, деструктивных средовых воздействий. Автор говорит о том, что возможность эффективно и адекватно взаимодействовать с миром есть у каждого, акцентирует внимание субъектной позиции, признает каждого из нас автором и творцом собственной жизни (В. Bettelheim, 1991, с.12). Этими словами подчеркивается важнейший аспект: достойное воспитание ребенка обеспечивает устойчивое развитие человеческого сообщества. Х. Ортега-и-Гассет говорит о единстве среды и личности, обозначая их неразрывное единство, отмечая, однако, возрастающее стремление «массового человека» нарушать чужие границы, внедряться в пространство другого человека. Х. Ортега-и-Гассет говорит о воспитанности как об уважении позиции другого человека, его границ (Х. Ортега-и-Гассет, 2016).

Безусловным фаворитом психологии развития последних лет является подростковый возраст, которому сопутствует значительное напряжение и многочисленные социально-психологические риски, вызванные внутриличностными и межличностными процессами. Вероятно, понятие

«воспитанность» может быть рассмотрено как присущая ребенку (и, особенно, подростку) потребность занять свое место в пространстве взрослых; косвенным свидетельством такого поиска могут выступать многие обороты речи, характерные для подросткового возраста («Я не на своем месте», «Занимаюсь не своим делом», «Потерял себя», «Не могу найти свое место в жизни» и пр.), а также переживания по поводу будущего («Не понимаю, чем хочу заниматься», «Я все время мечтаю, не знаю, что выбрать» и пр.). Поэтому совершенно необходимо, чтобы ребенок умел войти в подростковый период психологически резистентным ко всем его жизненным вызовам, для этого важно обладать зрелыми границами. Хороший контакт с самим собой и другими, осознание личной ответственности, готовность при необходимости противостоять давлению среды – все эти следствия зрелых психологических границ делают подростка более защищенным и безопасным для окружающих.

При возрастающей популярности термина «психологические границы», феномен остается малоизученным. Его можно отнести к одному из значимых факторов успешной адаптации и поддержания благополучия, восходящему к идее эмпирической личности У. Джемса и субъекта как «человека в мире» С. Л. Рубинштейна. Поэтому интерес к такому феномену субъективной жизни, как психологические границы, прослеживается уже давно. Понятие «психологические границы», зарекомендовав себя в психотерапии (К. Левин, 2000; Ф. Перлз, 2000; З. Фрейд, 1910, 1923; В. Тауск, 1913; П. Федерн, 1952; Д. Винникот, 1951 и др.), перешло в научно-исследовательскую практику (К. С. Абульханова-Славская, 1991; А. В. Брушлинский, 2003; С. Л. Рубинштейн, 1973; А. Ш. Тхостов, 2002; С. К. Нартова-Бочавер, 2017; В. И. Слободчиков, 1995; Е. А. Сергиенко, 2014), став одним из ключевых моментов субъектно-средового подхода. К. С. Абульханова-Славская подчеркивает, что для формирования индивидуальной жизненной стратегии развития одной из первостепенных задач является четкое выделение собственного «Я» и

формирование собственного психологического пространства. (К. С. Абульханова-Славская, 1991).

Парадоксально, но существует большое количество данных о дисгармоничном развитии границ, нежели об их нормативном развитии. И в сложившейся ситуации отмечается, что искаженные психологические границы могут быть предиктором нарушений коммуникативной активности ребенка, нести угрозу психологическому здоровью и благополучию (И. В. Иванова, 2001; Т. В. Пивненко, 2008; М. В. Иванов, 2011; И. С. Мякотин, 2015; И. А. Шаповал, 2017 и др.). Отмечается, что границы могут нарушаться в сторону чрезвычайного расширения (психотические проявления) или сужения (невротические проявления). Описываются границы у детей и подростков в русле нарушения коммуникации (И. С. Мякотин, 2015), искажения сюжетной игры у дошкольников (Т. В. Пивненко, 2008). Недостаточно данных о структуре границ, генезисе и факторах развития. Эта лакуна заполняется данным исследованием, направленным на изучение нормативного развития границ, изменение характеристик и функций психологических границ у детей в зависимости от возраста (от двух до десяти лет) и связанных с ним задач развития.

**Цель:** описание феноменологии психологических границ у детей в возрасте от двух до десяти лет.

**Объект исследования:** психологические границы детей в возрасте от двух до десяти лет.

**Предмет исследования:** особенности генезиса и функционирования психологических границ у детей от двух до десяти лет.

#### **Гипотезы исследования**

Общая гипотеза исследования: психологические границы – адаптивное прижизненное образование, включающее систему эксплицитных и имплицитных правил, регулирующее распределение ресурсов (территории, личных вещей и пр.), отвечающее за саморегуляцию личности, безопасность

эмпирического Я, физическое и психологическое благополучие в процессе межличностного взаимодействия.

**Частные гипотезы исследования:**

1. Характеристики психологических границ качественно изменяются в период от двух лет к десяти годам.
2. Функциональность границ увеличивается от двух лет к десяти годам.
3. Функционирование границ зависит от степени близости партнера по взаимодействию.
4. Функционирование границ зависит от статуса сиблинга в семье.

**Задачи:**

1. Проанализировать теоретические представления и эмпирические исследования психологических границ;
2. На основе анализа теоретических моделей и эмпирических данных разработать программу эмпирического исследования, направленного на изучение особенностей развития психологических границ у детей от двух до десяти лет;
3. Описать процесс развития психологических границ у детей от двух до десяти лет.
4. Осуществить анализ влияния порядка рождения на специфику границ у детей от двух до десяти лет.

**Теоретико-методологическое обоснование**

Теоретико-методологической основой исследования служит общенаучный принцип системности (Б.Г.Ананьев 1980; В. П. Зинченко, 2005; Б.Ф.Ломов, 1984), развития (Л. И. Анцыферова, 1993; А. Г. Асмолов, 1990; Л. С. Выготский, 1960; Е. А. Сергиенко, 2007, 2014), детерминизма (М. К. Мамардашвили, 1987; Т. Д. Марцинковская, 2017), целостности психики (З. И. Рябикина, А. В. Брушлинский, 2003), субъектности (К. А. Абульханова, 1991, А. В. Брушлинский, 2003, З. И. Рябикина, 2003; С. Л. Рубинштейн, 1973), дополнительности (С. К. Нартова-Бочавер, 2016).

Исследование психологических границ имеет полипарадигмальную методологию, при доминирующем вкладе психологии субъектности, однако при этом не противоречит другим авторитетным исследовательским подходам.

Теоретической основой исследования явились следующие подходы:

1. Психология эмпирической личности (У. Джемс, 1922).
2. Психология субъектности (К. А. Абульханова, 1991; Л. И. Анцыферова, 1993; А. В. Брушлинский, 2003; В. И. Слободчиков, 1995; А. Ш. Тхостов, 2002).
3. Исследования приватности, персонализации и психологического пространства (Н. Браун, 2009; У. Бронфенбреннер, 1979; С. К. Нартова-Бочавер, 2003, 2005, 2006, 2017; В.А.Петровский, 2008).
4. Отечественные концепции психологического развития (Д.Б. Эльконин, 1989).
5. Этологический подход (К. Лоренц, 1994; Э. Уилсон, 2020).
6. Психотерапевтические подходы (Г. Аммон, 2000; К. Левин, 2003; М. С. Лобб, 2015; Ф. Перлз, 2000; М. и И. Польстеры, 2004; З. Фрейд, 2006; Э. Эриксон, 2006; К. Г. Юнг, 1996).

### **Методы исследования**

Для диссертационного исследования был выбран качественный подход в силу возрастных особенностей респондентов; основными методами стали включенное структурированное наблюдение, опрос, беседа и кейс-метод. Были созданы интерактивные методики изучения, в основе которых лежат архетипические образы, близкие детям, затрагивающие витальные потребности (хлеб), а также потребность в безопасности (дом). Данные образы позволяли создавать как напряженные, конфликтные ситуации, отражающие дефицит ресурса, так и безопасную комфортную обстановку. Математическая обработка данных проводилась с использованием программ SPSS Statistics 19.0, SPSS Statistics 22.0 (статистический пакет для социальных наук), Microsoft Excel XP. Достоверность результатов

исследования – не ниже 5% уровня значимости. Для обеспечения достоверности и надежности полученных результатов были использованы корреляционный анализ Спирмена, статистические критерии Фридмана, Краскала-Уоллиса, Кохрена, дескриптивная статистика.

### **Организация и эмпирическая база исследования**

В исследовании приняли участие в общей сложности 168 здоровых детей в возрасте от двух до десяти лет; дети воспитываются в полных семьях; семьи со средним уровнем достатка. Все дети были отмечены воспитателями, педагогами, психологами как психологически благополучные, уровень психического развития детей соответствовал возрастной норме. В первой серии исследования приняли участие 46 детей от двух до десяти лет, проживающих в Московской области, из них 22 мальчика и 24 девочки; дети были разделены на группы по пять – шесть человек на основании возраста (два – три года, три – четыре года, пять – шесть лет, шесть – семь лет, семь – восемь лет, восемь – девять лет, девять – десять лет); исследование проводилось в 2011 году. Вторая серия включала 14 детей (семь девочек и семь мальчиков), проживающих в Ярославской области, носила лонгитюдный характер; каждый ребенок принимал участие в исследовании на протяжении восьми лет (с 2011 года по 2018 год включительно). В третьей серии были задействованы 108 детей (54 мальчика и 54 девочки), также проживающих в Ярославской области; исследование проводилось в 2019 году. Респонденты в третьей серии были разделены на три группы в зависимости от порядка рождения (35 из них – единственные дети, 33 – первые, 40 – вторые). Проведен анализ более 2000 единиц наблюдения, между которыми понимаются трансакций между детьми. Достоверность и надежность полученных результатов и выводов обеспечены методологической обоснованностью исходных теоретических позиций, анализом предыдущих исследований по изучаемой теме, адекватным подбором испытуемых и методик исследования, соответствующим цели, задачам и предмету исследования, а также применением адекватных методов статистической обработки данных.

**Научная новизна** работы состоит в постановке проблемы (понимании психологических границ феноменом субъективной жизни человека, разделяющего области приватности разных людей на основании чувствования, понимания, контроля, регуляции и защиты своего и отторжения чужого пространства, служащего поддержанию физического и психологического здоровья и саморегуляции личности, проявляемого с помощью физических, психологических, эмоциональных и поведенческих маркеров); в особенностях изученной выборки (нормативно развивающиеся дети в возрасте от двух до десяти лет); в сочетании клинического и возрастно-психологического метода исследования; в полученных новых фактов относительно сензитивных периодов развития границ у детей от двух до десяти лет; в разработке экологически валидных и адекватных изучаемым возрастам качественных методов исследования и диагностики; в комплексном изучении развития психологических границ у детей от двух до десяти лет в различных ситуациях (благоприятная и конфликтная обстановка, взаимодействие со знакомыми и незнакомыми детьми); в уточнении роли взрослых и сверстников в развитии психологических границ.

### **Теоретическая значимость**

Теоретически определен конструкт «психологические границы»; идентифицированы динамические и инструментальные характеристики психологических границ; исследованы возрастные особенности психологических границ; изучена нелинейная динамика психологических границ у детей от двух до десяти лет; уточнены социальные источники развития психологических границ; обобщены основные закономерности развития психологических границ; получены новые факты о психологических границах у детей от двух до десяти лет путем углубленного феноменологического изучения небольшой группы; обнаружены различия психологических границ в зависимости от степени знакомства и близости другого человека; обозначена роль внутрисемейной структуры в развитии психологических границ.

**Практическая значимость** заключается в обосновании необходимости создания условий, обеспечивающих развитие психологических границ (богатая развивающая, но требующая персонализации предметная среда, возможность свободного социального экспериментирования и пр.). Обозначены основные линии развития психологических границ у детей от двух до десяти лет, что позволяет интерпретировать поведение ребенка как нормативное или относящееся к группе риска на основании дефицитарности характеристик психологических границ. Даны рекомендации по организации оптимального физического и психологического пространства детей от двух до десяти лет, способствующего сохранению психологического здоровья и благополучия. Полученные в исследовании данные могут быть использованы как основа для создания диагностических методик, коррекционно-развивающих и психотерапевтических программ.

**Основные положения, выносимые на защиту:**

1. Психологические границы – адаптивное образование, включающее систему эксплицитных и имплицитных правил, регулирующих распределение ресурсов (территории, личных вещей и пр.), отвечающих за саморегуляцию личности и безопасность эмпирического «Я», физическое и психологическое благополучие в процессе межличностного взаимодействия. Психологические границы обозначаются с помощью физических, психологических, эмоциональных и поведенческих маркеров. Психологические границы обладают сложной структурой, включающей динамические и инструментальные характеристики.

2. Характеристики психологических границ качественно изменяются на протяжении изученного периода: психологические границы у детей раннего возраста слабо дифференцированы, их регуляция и контроль осуществляется при помощи взрослого, а защита личного пространства включает не редко физические деструктивные и агрессивные действия, а к десяти годам контроль и регуляция границ начинают осуществляться самостоятельно и конструктивно. Динамика активности границ повышается;

значительно обогащается репертуар способов защиты границ (на смену физическим, эмоциональным, неконструктивным способам защиты приходят вербальные, конструктивные).

3. Психологические границы подвижны, и различаются в зависимости от дистанции по отношению к партнеру. С близкими детьми выбирается стратегия конфронтации (дистанция и время реагирования сокращается, защита и контроль границ проявляются неконструктивно, агрессивно), с незнакомыми детьми - стратегия дистанцирования (дистанция и время реагирования увеличиваются, контроль и защита границ проявляется как безразличное отношение, желание устраниваться из сложной ситуации).

4. Уникальность психологических границ единственных, старших и младших детей обусловлена предпочтением своеобразного набора способов защиты психологических границ: это преимущественно самостоятельные, конструктивные, агрессивные способы у вторых и единственных детей и вербальные, ориентированные на помощь взрослого у первенцев.

#### **Апробация результатов исследования**

Основные положения и результаты докладывались на научно-практических конференциях: IX Всероссийской научно-практической конференции «Практическая психология образования XXI века: Психологическое сопровождение образовательного процесса» (14–15 февраля 2013 г., МГОСГИ, Коломна), Четвертой всероссийской научно-практической конференции «У истоков развития» (20–22 ноября 2013 г., МГППУ, Москва), VII Международном сказкотерапевтическом фестивале «Психология сказки и Сказка психологии» (6–7 февраля 2015 г., МГППУ, Москва), Всероссийском научном семинаре «Психология безопасности и психологическая безопасность: проблемы взаимодействия теоретиков и практиков» (9–10 сентября 2016 г., Сочи), IV Международной научной конференции «Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие» (22–24 сентября 2016 г., Кострома), Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Саморегуляция

личности в контексте жизнедеятельности» (5–6 октября 2017 г. на базе ФГБОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского», Омск), «Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии»: материалы VI Международной конференции (Армения, Ереван, 2017 г.). На основе исследования был выполнен научно-исследовательский проект для конкурса «Золотая Психея» (2012 г.), проведен цикл вебинаров по приглашению корпорации «Российский учебник» (2017–2018 гг.) и Издательского дома «Первое сентября» (2016–2019 гг.). Положения, развиваемые в данной работе, отражены в 20 печатных изданиях, восемь из которых рекомендованы ВАК РФ.

**Результаты исследования внедрены** в практику работы психологической службы МОУ «Гимназия г. Переславль-Залесского» (Ярославская область), ГБОУ «Школа 2086» (г. Москва), результаты могут быть востребованы при оказании психологической помощи детям и родителям. Результаты исследования также использовались в рамках курсов повышения квалификации в Педагогическом университете «Первое сентября».

### **Структура и объем работы**

Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложений. Первая глава посвящена теоретическому анализу психологических границ как предмета междисциплинарного исследования, а также рассматривается онтогенез изучаемого феномена. Во второй главе описывается процедура и результаты эмпирического исследования, а также проводится обсуждение полученных данных. Основной текст изложен на 180 страницах, проиллюстрирован 24 таблицами, тремя рисунками. Диссертация содержит пять приложений. Библиография включает 250 источников, в том числе 52 на английском языке.

## ГЛАВА 1. ГРАНИЦЫ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

### 1.1. Пространство и границы в системе разных научных дисциплин

Человек, приходя в мир, сразу же обретает собственное пространство – колыбель, которая защищает его от посторонних взглядов и воздействий, ассоциируется с уютом и надежностью мира. Поэтому категория пространства так актуальна в повседневной жизни людей; по мере взросления человека пространство (физическое, психологическое, виртуальное) становится главным ресурсом, за который ведется борьба. Пространство не является бесконечным: оно заканчивается там, где человек перестает его ощущать как собственное, что придает данной категории особую ценность. В настоящее время пространственность понимается как единство геокосмической, географической, ландшафтной, социальной, культурной, психологической реальности. Исследователи говорят о существовании определенных характеристик пространства (в том числе и культурного), таких как структурность (наличие взаимодействующих и сосуществующих элементов), протяженность (систему, в которой изменение частей, их свойств и местоположения обеспечивает ее стабильность и непрерывность во времени), связность и непрерывность (взаимная передача энергии, материи), дискретность пространства (смена, прерывание различных форм культурного пространства во временной перспективе) [136, 95]. Пространство культуры, безусловно, оказывает сильнейшее действие на развитие личности через ценности и идеалы, но при этом оно текуче и подвижно.

Рассмотрение любой структуры и свойств пространства влечет за собой вопрос о границах, его создающих. Обращение к понятию «граница» уходит в далекое прошлое. В Древнем Риме было божество границ – Термин

(Terminus), – покровительствовавший пограничным камням и столбам [167]. Библейские тексты также свидетельствуют о значимости границы как феномена в физическом и духовном мире человека: «Я положил песок границей моря, вечным пределом, которого не перейдет; и хотя волны его устремляются, но превозмочь не могут; хотя они бушуют, но переступить его не могут» (Книга Пророка Иеремии, гл. 5, стих 22 – 23), «Проклят, нарушающий межи ближнего своего» (Втор., 27 – 17). Изначально жизнь человека связывалась с естественными границами зоны обитания, разрушение которых вынуждало людей создавать другие границы их жизненного пространства [183], превращая необжитые земли («анэйкумену») в обжитые («эйкумену»). Однако концепция естественных границ была отвергнута Р. Хартшорном, считавшим, что любая граница относительна, так как может быть оспорена с течением времени [223]. Интересно, что многие современные исследователи говорят о том, что пространство страны сменяется пространством socialnetwork, виртуальным пространством, с гораздо более широкими границами [163].

Возникшая в конце XIX века в крупных европейских странах и в США междисциплинарная наука «лимология» (в настоящее время – «Border/BoundaryStudies» в США), изучающая приграничные территории, функции, процессы, закрепила интерес к важности границы как феномену жизни человека сначала в геополитической сфере, а затем и в социальной, в культурной, психологической. Интересно, что В. П. Семенов-Тянь-Шанский пишет о границеведении в работе «Район и страна» [146], разделяя границу и граничную полосу, понимая первую как резкую смену географических явлений, а вторую – как постепенный переход от одной области к другой. Развитие лимологии идет параллельно с историей человечества с характерными для него непрерывными территориальными конфликтами и претензиями. Наиболее изученными являются следующие функции границ: барьерная, фильтрующая, контактная, отражательная, регулирующая, отделяющая, сопоставляющая и пр. Г. Старр и Б. Мост утверждали, что

существует следующая закономерность: бóльшее количество соседей ведет к бóльшему количеству войн [185]. Психологические исследования, посвященные проблемам перенаселенности, краудинга показывают схожие результаты [217].

В англоязычной литературе можно встретить многочисленные оттенки понятия «граница»: «boundaries» как четкие маркеры территориального пространства (ограничивающие и разделяющие), «borders» как возможные линии перехода на сопредельную территорию, с которыми согласны обе стороны, «margins» как периферийные единицы, «frontiers» как «горячие точки», места столкновения с соседями, «borderlands» как приграничные зоны для тесного сотрудничества с соседями [83]. Многообразие понятий, касающихся проявления границ, говорит о существовании сложной системы взаимоотношений в диаде «личность – среда».

И историки, и географы отмечают, что помимо географического местоположения человека, для успешной адаптации важно и то, каким образом человек воспринимает данное место, формирует свои ментально-географические пространства [34, 46]. Обратившись к понятиям, которые связывают пространственность и личность человека, можно увидеть достаточно разнообразные аспекты, такие как фреймы, когнитивные и ментальные карты, четко очерчивающие представления человека о внешней среде и своем месте в ней, гештальты и сценарии, определяющие не только настоящее положение человека, но и задающие определенную направленность его жизни, стоит упомянуть ментальные репрезентации, когнитивные структуры, семантические поля и другие. Еще Н. А. Бердяев, Н. М. Карамзин, И. А. Ильин и другие выдающиеся деятели культуры говорили о зависимости национального характера от географии, места жительства человека. Д. С. Лихачев ввел понятие концептосферы как понятия, объединяющего все реальности жизни человека (географическую, культурную, социальную, психологическую) [77]. Концепт – это не столько субъективное восприятие окружающей среды, сколько сплав культурных

аспектов в мировоззрении субъекта [77, с.179], который объединяет людей, живущих в одном культурном сообществе [20, 54].

Географические особенности России, по мнению ряда исследователей, такие как огромная территория, частая и быстрая смена времен года, нескончаемые богатства, историческое противостояние Востока и Запада, закономерно определяют стремление россиян к стабильности, ярко выраженному желанию обозначать личное пространство, самостоятельности, постоянству в дружбе, внутренней антиномичности [131, 169, 57]. Взрослые как носители традиций имплицитно транслируют их детям, поддерживая тем самым стабильность социокультурного пространства. Процесс развития ребенка – это не только результат прямых воспитательных воздействий, но и интеграция таких средовых факторов, как геопространство, социокультурное пространство и пр.

Территориальность как неотъемлемая часть человеческого поведения была впервые рассмотрена в этологии. Однако, учитывая «несущую способность среды» [35] по отношению к человеку, необходимо говорить об освоении не только физического пространства, но и культурного, социального, эстетического и пр. Поэтому можно выделить культурные границы, которые обеспечивают человеку принадлежность к тому или иному роду, общности на основе единого представления об идеалах данного культурного пространства и создают ощущение принадлежности и безопасности, помогающее преодолеть чувство «вброшенности», о котором писал М. Хайдеггер [181]. А. Ф. Лосев говорит о том, что культура может пониматься как единство всех аспектов развития человечества в целом, его истории, указывая на взаимосвязь экономических и социально-политических, ремесленных и философских, научных и технических слоев жизни [80]. Культурное пространство выступает в качестве «дома» для многих людей, создавая единую реальность, понятную, доступную, безопасную [166]. Культурное пространство как «дом» описывается в этнографических исследованиях: племена центральной Австралии мистически связаны с

определенной местностью, которую они занимают и могут свободно передвигаться, не испытывая при этом дискомфорта, при этом не допускается мысль о том, что другие племена могут обладать теми же правами и возможностями относительно данной территории [71]. На уровне пралогического мышления видно, что пространство – это не просто сумма его частей, не однородная и безразличная территория, а нечто большее, наполненное личностным смыслом. М. Д. Ахундов пишет о том, что восприятие мира как родового создает относительную упорядоченность, уверенность и безопасность. За пределами «мира» существуют недоброжелательные, враждебные и пугающие явления и герои [8].

Пространство как «дом» объединяет общечеловеческую заинтересованность в заботе о мире в целом, развитии гармоничных отношений в системе «человек – человек» и «человек – среда» [136, 96, 191]. Однако, как отмечал Н. Я. Данилевский, стремиться к единообразию во всех культурах – это путь гибели человечества, так как разнообразие является источником развития и совершенствования. Таким образом, культурное пространство динамично, открыто изменениям; в его континуум входят как «уходящие», так и «нарождающиеся» ценности.

Д. А. Леонтьев говорит о том, что, если на более ранних этапах развития можно было говорить о существовании общества, которое интегрирует в себя личности, то в современном мире ситуация изменилась и уже личность начинает «вбирать» в себя различные социумы [76], человеку приходится искать новые пути обретения благополучия. По мнению многих исследователей, поиск – это естественное состояние человека, так как у него нет жестко зафиксированной природы [179]. Амедео Джорджи уверяет, что универсальная способность человеческой природы – это выход за пределы, трансценденция [219]. Д. А. Леонтьев продолжает эту мысль, говоря о том, что человек только при условии выхода за пределы своих возможностей, преобразовании того, что дано от природы, приобретает уникальность и становится творцом и автором собственной жизни [76, с. 130].

Каждое из пространств, в котором существует человек, представляет для него собственную, уникальную ценность. Физический мир как бы «заземляет», обеспечивая устойчивую связь с настоящим и прошлым, культурный мир определяет ценности, смыслы, идеалы, фантазии и устремляет его в будущее. Точкой их (миров) пересечения становится уникальное пространство повседневности. Именно повседневность, с ее четко выверенными ритмами, физическими свойствами одновременно предоставляет человеку уют, защиту, устойчивость, и, в то же время, сопротивляется изменениям. Именно повседневная среда дает человеку возможность воздействовать на внешний мир, преобразая его [193, с.402]. Интерес человека к повседневной жизни как способу обустроить привычную, безопасную среду обитания отмечают многие исследователи [36, 39, 5, 85, 37, 53]. Важный постулат, на который необходимо обратить внимание, заключается в следующем: повседневность как фрейм может нивелировать индивидуальность, а также демонстрировать привычный образ жизни исключительно старшего поколения [85]. Исследователи обращают внимание на отсутствие у детей достаточного понимания протяженности собственной личности во времени, а также, что звучит удивительно, что детство не обладает чувством повседневности в силу того, что происходят ежедневные открытия себя в новом качестве (новые телесные ощущения, новые физические свойства, новые модели поведения). Взрослые открыто или имплицитно транслируют детям, что настоящее (детство) является периодом подготовки к будущему, в то время как повседневность является признанием самоценности настоящего [74]. Привычный уклад жизни, диктуемый старшим поколением, выступает средством поддержания благополучия и сохранения позитивной социализации ребенка [88].

Таким образом, пространство, границы фигурируют как предмет изучения в различных областях знаний: в политологии и географии, культурологии, искусстве, психологии, этологии. Каждая наука подчеркивает значимость данных понятий в жизни человека. Пространство и человек

оказывают взаимное влияние друг на друга: пространство географически и климатически определяет условия жизни человека, который, в свою очередь, преобразует и модернизирует пространство согласно своим целям и взглядам на жизнь. Культурное пространство – более широкое и всеобъемлющее понятие – создает чувство общности, обеспечивает безопасность нахождения в той или иной местности, стране. Культурное пространство, по словам исследователей, обеспечивает ощущение «дома», «укорененности», «своего места», предназначения, объединяя в одном физическом пространстве разных людей. Пространство как явление обладает определенными характеристиками: искажение одной меняет всю структуру пространства. Пространство становится пространством только при наличии границы, которая должна быть очерчена и признана. Закрепленные в метафорах, образах, крылатых выражениях понятия о границе, крае, свидетельствуют о значимости данной проблемы («ходить по краю», «перешел границы», «в чужой монастырь со своим уставом...» и пр.). Культурное пространство выступает как носитель общечеловеческих идеалов, ценностей, норм, единых для всех людей. Пространство повседневности является местом пересечения культурного и физического пространства, наполненное личностным смыслом для каждого человека, наиболее важные процессы развития личного пространства происходят в детстве и изучаются психологией.

## **1.2. Повседневность современных детей как источник формирования психологических границ**

Единство жизненного пространства подчеркивается не только единой территорией проживания, но и ограниченностью ресурсов (как материальных, так и психологических), что побуждает выстраивать личные эффективные границы, находить баланс между процессами сепарации и интеграции [141]. Это имеет двойной эффект: сужение пространства («все не является моим»)

сопровождается отрицательными эмоциями, с другой стороны, четко очерченные личные территории детей и взрослых предполагают, что ресурсы будут более-менее равномерно разделены между всеми участниками («я есть, и мне нужна моя часть»), однако представлены в разных формах (например, варианты отдыха для детей и взрослых могут сильно различаться). Понимание способов, которыми дети и взрослые сообщают о нарушении благополучия, несет в себе яркий практический смысл, позволяющий минимизировать социальные риски и, тем самым, повысить способность к адаптации у детей («Понимаете, когда мне кто-то не нравится, я на него не смотрю. Из-за этого на меня мама ругается, но я уже не знаю, что мне делать. Раньше я просто уходил от этого человека, потом хмурился, потом отворачивался, теперь просто не смотрю, но объясните мне, как еще мне донести до мамы, что некоторые люди мне просто не нравятся?! А она заставляет меня общаться со всеми, у нас постоянно полный дом гостей, я как будто не дома, а сам в гостях, вот я и не смотрю на них», – мальчик К., десять лет) [107]. Таким образом, необходимо признать неразрывность обоюдного влияния мира взрослых и детей друг на друга при условии суверенности и самооценности каждого из них.

Кроме того, парадоксальность детства заключается не только в том, что маленькое, беспомощное существо может управлять взрослым миром, но и в том, что ребенок мало меняется на протяжении веков, хотя социальная, экологическая, культурная ситуация претерпевает значительные изменения. Д. Б. Эльконин говорил, что дети рождаются с отсутствием индивидуальных стратегий удовлетворения потребностей, несмотря на преобразование внешней среды [194]. Исследователи продолжают развивать данное положение, говоря о необходимости формирования определенных форм поведения при условии отсутствия необходимого жизненного опыта [125, 100, 40, 183]. По словам Д.Б. Эльконина, общество обладает всем тем, что может появиться у ребенка (в том числе потребности, мотивы, чувства, переживания). Задача ребенка состоит в присвоении социокультурного

пространства путем «распредмечивания» и последующего формирования жизненных навыков [194, с. 496, 125]. Возникает закономерный вопрос о том, каков механизм указанного присвоения. Посредником овладения средой выступает взрослый, разъясняя смысл вещей и явлений. Однако, присваивая социокультурные ценности, не лишается ли ребенок собственной уникальности? А. В. Брушлинский отметил следующую тенденцию: необходимость найти среднее, «личное» положение между общественным и индивидуальным, природным и социальным [182]. Именно такое объединение, нахождение уникальной позиции обеспечивает нахождение субъектности, которая позволяет стать автором собственной жизни, создавать уникальную биографию [18, с. 49]. Таким образом, детство – важнейший период жизни ребенка, призванный решить вопрос максимально эффективной интеграции во «взрослое» сообщество, сохраняя психологическое благополучие через механизмы децентрации и развитие «модели психического» [147].

Однако на данный момент исследователи отмечают ряд процессов, негативно сказывающихся на развитии детской личности (особенно детей, проживающих в крупных городах): недостаточная осведомленность о физическом пространстве и низкая его освоенность, снижение значимости семейных традиций, культурного досуга, чрезмерно высокий темп жизни и занятость родителей профессиональными вопросами, отсутствие четко обозначенных ярких моральных ориентиров (национальный герой, приверженность единой политической идее и пр.), что создает своеобразие повседневной среды в настоящее время. Современные исследователи говорят о том, что эффективная социализация является достаточно сложной задачей для детей, учитывая возросшую потенциальную опасность городской среды (экологические проблемы, проблемы скученности, отсутствие семейных традиций, недостаточного количества времени для общения ребенка с природой, большое количество эрзац-продукции (как игрушек, так и видов досуговой деятельности) и пр.). Основную тревогу вызывает отсутствие

среды, способствующей развитию навыков общения в среде сверстников: снижение популярности дворовых игр и свободного времяпрепровождения детей в крупных городах, модификация семейного досуга, что приводит к утрате моделей дружбы [78, 145, 178]. С другой стороны, дети демонстрируют ранее стремление быть социально значимым и компетентным в выбранном направлении деятельности (танцы, иностранный язык, школьные предметы и пр.). Это ярко выражено у детей из благополучных семей, так как транслируемые родителями ценности, образы будущего имеют непосредственное отношение к образованию, саморазвитию, совершенствованию собственной личности [173,82, 78, 126]. Безусловно, и среда с ее особенностями, и специфика межличностных отношений, и ориентация на достижение успеха с раннего возраста являются для современных детей, воспитывающихся в благополучных семьях привычным течением жизни. Однако специалисты отмечают ряд негативных тенденций, существующих в настоящее время.

Т. Д. Марцинковская говорит о транзитивности (переходности) современного общества, что требует своевременной и незамедлительной адаптации к постоянно меняющимся условиям окружающей среды. Отмечается, что настолько сильная степень подвижности ситуации, крайне высокий темп жизни влекут за собой увеличение напряжения и тревоги [84? 87]. З. Бауман, М. Спаниоло Лобб обращают внимание на современную «текучесть» общества, когда происходит интенсивная интеграция одной культуры в другую, вследствие этого нарушается традиционный уклад жизни, дети лишаются чувства укорененности [11, 163]. По словам Д. А. Леонтьева, характерной чертой современного мира является «невозможность уклониться от взаимодействий» [76, с. 121]. Поэтому проблема приватности, уединенности, вопрос о границах личного пространства – это феномен современности, имеющий межнациональный характер, связанный как с быстрым ростом численности населения (особенно в крупных городах), с изменением темпа жизни (быстротечностью и стремительностью), так и с

возросшей «доступностью» человека благодаря развитию виртуального пространства.

Подобная неопределенность, безусловно, способствует невротизации ребенка, но вместе с тем служит и прекрасным стимулом развития, совершенствуя адаптивные механизмы [126]. Любое изменение внешней среды ведет к необходимости в новой ориентировке: в физическом мире (определение новых дорог и маршрутов), в социальном мире (установление новых форм взаимоотношений на каждом возрастном этапе или в новой ситуации), в психологическом мире (овладение новыми ролями, умение защищать границы), что влечет за собой переструктурирование и переоценку субъективного мира ребенка.

Повседневное пространство жизни ребенка является зеркалом его личности, дети требовательнее и чувствительнее взрослых к месту проживания [113, 161, 192]. Так, начиная с дошкольного возраста, дети стремятся обезопасить свое личное пространство от вторжений посторонних людей, отмечают важность границ как разделительной и охранной линии, а также значимость правил, регулирующих взаимоотношения между членами семьи. Несмотря на то, что феномен краудинга рассматривается как негативный феномен современной жизни, отрицательно влияющий на когнитивное и эмоциональное развитие ребенка, наличие отдельной комнаты само по себе не является залогом выбора более успешной жизненной стратегии [217, 250, 113, 160]. Однако к содержанию собственного пространства у детей, начиная с дошкольного возраста, имеются определенные пожелания: яркий, насыщенный цвет обстановки, идея зонирования, «укромный» и спортивный уголок, мебель, места для хранения вещей [160, 113]. Таким образом, выделенные элементы подчеркивают значимость телесных проявлений (ощущение комфорта и безопасности), а также демонстрируют заботливое и чуткое отношение к собственности, которую нужно хранить и прятать от посторонних глаз. В представлении детей дошкольного и младшего школьного возраста и дом, и другая значимая

среда обитания (сад/школа) должна содержать в себе элементы, удовлетворяющие определенным требованиям: сочетание открытости пространства для окружающих и приватности личного пространства, простая, не перенасыщенная среда (игрушками, мебелью, информацией), но в то же время доступная реорганизации в зависимости от потребностей ребенка, то есть достаточно обогащенная, сложная, но и доступная контактам друг с другом и со взрослыми [160, 43]. Собственность для детей является не просто обладанием какой-либо вещью, она несет в себе коммуникативный, разделяющий, развивающий, дифференцирующий, интегрирующий смысл [160]. Интересно, что в возрасте до трех – четырех лет при определении права собственности дети руководствуются эвристикой «первого владельца» [216], а уже с пяти лет дети хотят знать причину появления нового предмета у владельца и демонстрируют соответствующую морально-нравственную оценку (осуждение кражи или радость от получения подарка) [245, 247]. Поэтому конфликты по поводу собственности и права обладания столь распространены у детей изучаемого периода. Отношение к телесности и физическому комфорту в возрасте двух – десяти лет неоднозначно: с одной стороны, тело – «мое», но оно выступает в качестве посредника между ребенком и родителем (например, болезнь, которая «обнажает» все телесные проявления). Тело нельзя спрятать в шкаф или под подушку, зачастую оно является мишенью воздействия других людей: необходимость носить неудобную школьную форму или заниматься спортом, который выбрали родители, требование стать более худым или высоким, чтобы соответствовать эталону и пр. [113]. Детское желание стать «невидимкой» становится вполне оправданным, так как многие проявления телесности депривируются, начиная с раннего возраста. Вероятно, поэтому дети, описывая свою идеальную комнату, много внимания уделяют элементам, создающим телесный комфорт (цвет, свет, ковры, мягкие кресла и пр.) [160].

Таким образом, физическое и культурное пространство создают для ребенка «дом», где, с одной стороны, четко определены и зафиксированы

границы дозволенного и запрещенного, идеального и недостойного, с другой – чрезвычайно подвижная и изменчивая внешняя среда требует быстрой и уверенной ориентировки в ситуации и определения наиболее адаптивных форм поведения. Однако справедливо будет и обратное утверждение: изменения в субъективном мире ребенка ведут за собой желание модифицировать среду, так как не только человек определяет границу, но и граница определяет человека. Пространство, имеющее границы, обладает также и определенной структурой, протяженностью, связанностью элементов, дискретностью, что позволяет чувствовать человеку «укорененность» во внешнем мире, собственную ценность.

Отношение к детству как к периоду жизни человека претерпело значительные изменения. Однако можно сказать, что некоторые аспекты остаются стабильными: «беспомощность» ребенка, взрослый как носитель культурных эталонов и др. В настоящее время детство фигурирует как самоценный, самостоятельный период жизни, однако исследователи подчеркивают двойственное положение ребенка: провозглашение дружественности среды сочетается со стремлением контролировать жизнь ребенка (GPS, физические барьеры и пр.), желание родителей насладиться детскими годами ребенка, «продлить детство» соединяется с внедрением «взрослого» образа жизни (одежда, образ жизни, интересы и пр.), призывание к самосовершенствованию и саморазвитию удивительным образом соседствует с отсутствием культурных идеалов. Тем не менее, мир детей и взрослых объединяется в едином жизненном пространстве повседневности, которое охватывает как физическую среду, диктующую определенные условия жизни, так и культурный пласт, несущий в себе идеалы и общечеловеческие ценности.

Неопределенность как существенная черта настоящего времени диктует особые требования к личности ребенка: умение быстро ориентироваться в условиях окружающей действительности, понимание характеристик собственной личности и способов взаимодействия со средой.

Взрослые создают мир, в котором они никогда не жили, дети, принимая этот мир, осваивают его, модифицируют и создают собственный уникальный мир. Современный мир отличается также вседоступностью человека, невозможностью уклониться от контакта, что требует не только адаптивных границ, но и стабильных, устойчивых, хорошо контролируемых и достаточно регулируемых. Поддержание приватности требует и умения выходить из контакта, конструктивно прекращать взаимоотношения, что для многих детей представляет огромную сложность. Поэтому границы как феномен субъективной жизни обладают несомненной значимостью для развития личности ребенка, поддержания его психологического здоровья и благополучия.

### **1.3. Современные исследования психологических границ**

Понятие «психологические границы», как и «территориальные границы», прошло длительный путь развития. Понятие границ, территориальности и территориального поведения является одним из ключевых и в этологии [79, 168], подразумевая не только овладение физическим пространством, но и присвоение социокультурного пространства. Понятие «несущая потребность среды» указывает на способность среды удовлетворять потребности человека (статусные, социальные, культурные, эстетические и другие) [59], подчеркивая тем самым неразрывное единство всех сфер жизни.

В настоящее время подобные интегральные понятия, такие как психологические границы, психологическое здоровье, благополучие и другие, все больше привлекают интерес научного сообщества (С. К. Нартова-Бочавер, Т. Д. Марцинковская, В. А. Петровский, М. В. Осорина и др.), что говорит о возрастании авторитета целостного взгляда на личность, а также признание значимости средовых воздействий на личность человека. Необходимо отметить, что человек рассматривается не изолированно, а как

целостная система; событийность жизни запечатлевается в чертах личности и характере. Переход к восприятию личности-в-среде происходит не только в психологии, но и в философии (например, разделяемая этика Ю. Хабермаса, подчеркивающая значимость интерсубъектных правил для оптимизации процесса взаимодействия людей), в нейронауках (А. Дамасио говорит о гомеостазе как о тонком балансе между биологической, социальной, физической, психической и прочими областями, который обеспечивает человеку выживание и, главное, расцвет личности [212], Д. Стерн пишет об интерсубъективном сознании как высшей мотивационной системе ). Идеей границ, пограничья, безграничья пронизано и народное творчество (переход из одного мира в другой, что широко исследовали А. Н. Афанасьев, К. П. Эстес, М. фон Франц и др.), и произведения писателей-фантастов (например, братья Стругацкие, раскрывающие идею о взаимодействии Природы как косного начала мироздания и прогрессивности человека, о бессмертии как об отсутствии пределов и границ), и повседневная разговорная жизнь («я дошел до предела», «это выше меня» и пр.), песенное творчество.

Понимание предела, границ собственных возможностей по отношению к различным проявлениям бытия ярко прозвучало в немецкой классической философии у Фихте: при обращении Я к самому себе, определении самого себя появляются границы; все, что можно обозначить как Не-Я представляется бесконечным, неограниченным. Я и Не-Я, согласно Фихте, взаимодействуют, Я постепенно включает в себя элементы Не-Я, расширяясь и обогащаясь [175, с.37]. По мнению Фихте, ощущение Я как конечного или бесконечного меняется благодаря силе воображения, так как воображение не имеет очерченных границ и только разум, оценив, описав какое-либо событие субъективной жизни дает твердую основу того, что предполагает воображение. Таким образом, воображение, представление себя другим, в другом качестве позволяет Я расширяться, соединять конечное и бесконечное [175, с.42]. Необходимо отметить, что для детей мир образов, ощущение всемогущества и всемогущества являются одной из возрастных

особенностей. Не случайно психоаналитические направления одной из сильнейших психологических травм считают понимание ограниченности собственных сил и ресурсов.

Живое взаимодействие и единство среды и человека подчеркивается и в философии М. Бубера, который рассматривал мир не с точки зрения Нечто, Оно, безличных предметов, служащих человеку, но как равноправного участника постоянного диалога между человеком и окружающим миром [19]. Западные мыслители и отечественные ученые ведут научный диалог, указывая, что существует опосредованное человеческое общение (посредством различных культурных и технических артефактов), что человек продолжается в среде так же, как и среда продолжается в человеке [15, 41]. Сущность бытия человека заключена между Я и Ты. Этой же позиции придерживаются и представители феноменологического направления, такие как Э. Левинас, М. Мерло-Понти, заявляя, что человек в своем существовании нацелен всегда к другой субъективности [23]. Идея «интенциональности» поддерживается и среди гештальт-терапевтов, внимание их акцентировано на том, что субъектность создается в «выходе», «устремлении-к», «отношении-к» какому-либо объекту [163, с. 47, 38]. Среда как полноценный участник диалога предстает в работах социальных психологов экологической направленности, рассматривающих ее как отражение состояний, намерений, чувств и психологических особенностей других людей, среда может демонстрировать доминантность, привлекательность, гнев, зависимость ее «владельца» [203, 229]. Таким образом, между личностью и средой происходит постоянный диалог, хрупкое и изменчивое «between» становится местом жизни и обретением субъективности [163]. Интерес к понятию «резильентность» как способности поддерживать положительный настрой перед трудностями, творчески приспосабливаться к изменяющейся ситуации возрастает с каждым днем [200, 207].

Понятие психологических границ изначально использовалось в психотерапевтической практике, прикладных исследованиях (Ф. Перлз, Г. Аммон) [3], где оно получило подтверждение своей эффективности и удобства как категория, позволяющая описать взаимоотношения в системе «Я – мир». В. Тауск ввел данное понятие, чтобы подчеркнуть дихотомию между физическим, внешним и духовным, внутренним опытом. Вскоре исследователи (например, У. Джемс) пришли к выводу, что невозможно четко разделить личность и материальную среду [42]. В гештальт-терапии и психоанализе психологические границы рассматриваются как эксплицитные и имплицитные правила, позволяющие определить максимально комфортные способы взаимоотношений со средой, обеспечивающие сохранение благополучия, устойчивости и целостности личности.

Ф. Перлз писал о том, что граница возникает во время взаимодействия, отмечая тем самым одновременно и ее непостоянство (границы в состоянии покоя невидны), и диалогическую, и диалектическую природу [127]. Границы, являясь местом встречи личности и среды, разделяют эти две сущности и, одновременно, сохраняют целостность каждой из них, защищают и в то же время акцентируют, выделяют личность из среды, делая ее более уязвимой, сдерживают, четко очерчивая границы возможного, определяя черты между «познанным» и «непознанным», между «могу» и «не могу» и, напротив, стимулируют переходить эту грань, осваивать неизвестное [127, 133, 163]. В детском возрасте отсутствие баланса между указанными полюсами является частотным явлением, так как слишком высока степень интенсивности происходящих с ребенком изменений («Вчера я не могла писать нормальные буквы в тетради, а сегодня могу, это вызывает удивление и восхищение, я как будто расширяюсь, и меня становится больше», – девочка С., семь лет). Однако, способность к саморегуляции и адаптации у ребенка высока: возникающие на границе конфликты («хочу» и «надо», «могу» и «не могу») воспринимаются детьми не как неразрешимое противоречие, а стремление к интеграции и развитию внутри социальной

среды, в своем жизненном мире [163]. Возникающие же негативные чувства, агрессия рассматриваются как маркер нарушения границ— границ привычного – и, следовательно, требуют изменения конфигурации границ для эффективной адаптации.

Согласно К. Г. Юнгу развитой может считаться такая личность, которая находит сама в себе источник устойчивости [196]. Это личность, готовая выходить за пределы собственных границ, стремится к проникновению в суть вещей, явлений окружающего мира, автономная, несущая ответственность за собственные поступки. И. Фромм также отмечал, что необходимо переходить от понимания границ в структуре «личность — среда» как исключительно способа удовлетворения индивидуальных потребностей к более общему понятию «поле организм/среда» как целому феноменологическому событию, направленному на творческое и спонтанное изменение личности человека [163]. Целью развития личности, таким образом, станут устойчивые, но гибкие, сильные, но проницаемые, широкие, но регулируемые, открытые, но контролируемые границы личности, которые эффективно обеспечивают процессы интеграции и сепарации со средой. Таким образом, границы являются феноменом, гарантирующим устойчивость и саморегуляцию личности, сохранность и целостность среды, обеспечивая тем самым здоровое и полноценное функционирование человека [87].

В настоящее время этот феномен глубоко и всесторонне изучается с научной исследовательской точки зрения (А. Ш. Тхостов, С. К. Нартова-Бочавер, Т. Д. Марцинковская, Т. С. Леви и пр.). Согласно С. К. Нартовой-Бочавер психологические границы – это материальные и нематериальные маркеры во внешней среде, позволяющие точно обозначить личные территории разных людей [93]. Т. Д. Марцинковская, анализируя историю становления понятия «психологические границы», пишет о том, что классическая психология делит границы на внутренние и внешние, рассматривая их как противоположные по целям, направлению и механизмам

[86]. Также она отмечает, что современное понимание феномена становится более гибким и широким, рассматривая границы как связь индивидуально-психологических и средовых аспектов человеческого бытия. Т. В. Пивненко обращает внимание на то, что имплицитно понятие психологических границ можно встретить и в культурно-исторической концепции, а именно в определении процесса развития. Рассматривая развитие как взаимодействие субъектов, подразумевается постоянное разделение пространства на «свое» и «чужое». Явление децентрации становится возможным рассмотреть с точки зрения взаимодействий себя и Другого, что особенно заметно в сюжетно-ролевой игре (принятие роли и действие из нее, отношения с партнерами в игре) [129]. Е. О. Шамшикова пишет о границах как о функции разделения «своего» и «чужого», подчеркивая, что именно возможность контроля «собственного» и определяет границу [187]. А. Ш. Тхостов и Д. А. Бескова развивают идею психологии телесности, где интегрируют в понятие личности и средовые аспекты [171, 14]. Выделяя психологическую телесность, исследователи говорят о единстве индивидуально-психологических особенностей и социальных ценностей, которые проявляются во внешнем мире в виде поступков, намерений, устремлений [130].

Итак, психологическая граница – это гибкая, проницаемая структура, которая находится на стыке личности и среды. В. П. Зинченко указывает на то, что человек не только использует среду, но и при помощи телесных движений преобразует и реструктурирует ее. Ученый подчеркивает, что в процессе этого взаимодействия возникают рубежи, пределы, которые демонстрируют несоответствие возможностей личности и внешних условий [50, 52].

В. А. Подорога акцентирует внимание на когнитивной составляющей феномена границ как на осознании потребности и способов ее удовлетворения, а также на дуальности границ (прочность – проницаемость) как механизме развития личности [132]. Т. С. Леви подчеркивает

способность границ к движению (расширению или сужению), указывает на существование вектора движения (от себя или к себе) и определенный уровень активности, что необходимо для гибкого и адекватного взаимодействия с окружающим миром [70]. И. А. Шаповал пишет о существовании процесса регуляции границ с помощью мотива границы, рассматриваемого как нестабильность ситуации, преобразуемой с помощью аффективной экспансии [188]. С. К. Нартова-Бочавер говорит о том, что целостность психологического пространства определяет психологическое и соматическое благополучие [108, 111, 112].

Итак, любое пространство обладает собственной структурой, упорядоченностью, протяженностью, границы можно охарактеризовать по ряду особенностей. Исследователи, анализируя различные практикоориентированные и научные подходы, говорят о том, что изучение психологических границ происходит с разных точек зрения. На данный момент выделены такие грани феномена, как ограничение (К. Левин), граница-контакта (Ф. Перлз, И. и М. Польстеры), виды и свойства границ (З. Фрейд, Д. Брадшоу, Б. Ландис, Н. Браун, Г. Аммон), граница как преодоление предела (А. Ш. Тхостов, В. А. Петровский) [27, 86, 116].

Границы рассматриваются не только как физическая протяженность и продолженность человека в пространстве, но и как временная перспектива, при сравнении прошлых и настоящих достижений, при устремлении в будущее [176]. Темпоральная сторона границ, «протяженность личности во времени», «событийная насыщенность» являются объектами изучения в настоящее время [65]. Предполагается, что «темпоральная компетентность» в процессе онтогенеза приобретает регулирующую функцию: определение границ допустимого в каждый конкретный момент времени, выбор моделей поведения и решения задач. Тщательная и пристальная работа с содержанием психологических границ, их определением и наполнением могут эффективно сказываться на деятельности, поведении, а также развитии полноценного Self (в терминологии Дж. Мида) [65, с. 98 – 99].

Временная перспектива как умение охарактеризовать собственные изменения на протяжении жизни, обеспечить единство и неразрывность личности во времени обладает для мира взрослых людей неоспоримой ценностью, которая транслируется и детскому сообществу. Жизнь детей «событийна», даты как знаки начинают осмысливаться ближе к подростковому возрасту, поэтому ребенок живет «от события до события». Для ребенка «событие» – это то, что нарушает привычный образ жизни, возникает внезапно и ниоткуда и создает новые переживания, тем самым расширяя жизненный опыт и, следовательно, границы личности. Р. Хевигхерст отмечал, что нестабильность среды как раз и заставляет выходить ребенка из зоны комфорта путем постановки новых задач развития и идентификации с ними [224]. Подобная ситуация требует постоянной смены конфигурации и структуры границ. Ситуации, с которыми ребенок может сталкиваться на протяжении детского возраста (от двух до десяти лет), можно условно объединить в следующие группы: по степени обыденности (привычные и непривычные), по наличию значимых взрослых (взаимодействие с родными людьми или малознакомыми), реагирование на негативные/позитивные отзывы относительно значимых по сфере жизни (собственности, режима дня, территории, привычек, ценностей). Таким образом, событийность жизни ребенка достаточно высока, что позволяет говорить о частой необходимости актуализировать границы личности. Безусловно, в возрасте двух – десяти лет приходится говорить не о фиксированных свойствах и структуре границ (как уже отмечалось выше, детский период характеризуется постоянными изменениями), а о процессах, благодаря которым эти свойства закрепляются и формируются. С момента достижения ребенком подросткового возраста можно говорить о выстроенных границах [105], которые являются сплавом средовых воздействий, собственных намерений и решений ребенка, положительных и отрицательных подкреплений, благодаря чему формируется «модель

психического», служащая индикатором психологического благополучия, а, следовательно, устойчивых границ [147, 148].

Значимость взаимодействий личности и среды трудно переоценить: их единство отмечается в философии, культурологии, в нейронауках, в этологии, в художественном творчестве и в повседневном общении. Границы придают каждой сущности определенность, ясность и четкость. Границы субъектов взаимодействия создают уникальное пространство *between*, работающее по принципу «межличностного изоморфизма» [213, 216]. Диалогичность среды и личности поддерживается идеей «интенциональности», направленности на другую фигуру или средовой объект, что и приводит к возникновению субъектности. Итак, психологические границы – феноменологическое образование, разделяющее области приватности различных субъектов, используя различные маркеры (психологические, физические и пр.). С точки зрения теории психологических границ, развитой будет считаться личность, способная поддерживать глубокие, устойчивые, осознанные, ответственные, долговременные отношения с другими субъектами без ущерба для собственного благополучия и поддерживающая целостность среды. Психологические границы можно описать с точки зрения различных качеств, однако возникает вопрос: применимы ли указанные характеристики (сохранные, прочные, гибкие и пр.) к детям двух – десяти лет, учитывая их небольшой опыт социального и средового взаимодействия.

Признавая значимость феномена психологических границ, исследователи выделяют следующие функции, которые способствуют успешной адаптации человека: интегративную (функцию объединения с общим: «мое "Я" является частью коллективного»); дифференцирующую (акцент на уникальности личности, понимание отличий данной личности от других); защитную (сохранение самобытного, эксклюзивного); акцентирующую (направлена на подчеркивание значимости, знаковости и значительности того, что отграничено); функцию формирования способности

к различению (выделение критериев различий двух уникальных личностей, четкое разделение «своего» и «чужого» по обобщенным показателям); развивающую (граница, сдерживая и четко определяя модель поведения, качества личности, одновременно провоцирует личность к выходу за ее пределы, провоцируя активность и любознательность ребенка) [86, 27, 142].

Помимо этого, исследователи особо отмечают адаптивный смысл психологических границ. Так, основная цель существования границ в гештальт-терапии была обозначена как «саморегуляция» или «творческое приспособление». Здоровье и благополучие рассматривается в данном направлении как чувство спонтанности, творчества при взаимодействии с другим, а также радости и наполненности от ощущения контакта с другим [163, с. 35]. Отечественные исследователи также отмечают, что саморегуляция не только помогает человеку «приспособиться», но и эффективно вырабатывать жизненные стратегии, позволяющие чувствовать онтологическую уверенность, самооценку, целостность и уважение (И. С. Кон) [62]. В. И. Моросанова, О. А. Конопкин, К. А. Осницкий пишут, что саморегуляция подразумевает под собой способность субъекта выдвигать цели активности, а также умение достигать этих целей [101, 123]. Очень важным представляется тот аспект, на который указывает О. А. Конопкин: процесс саморегуляции является информационным, так как происходит сбор, аккумуляция, преобразование и дальнейшее использование информации, но уже наполненной личностным смыслом для человека [63]. Б. В. Зейгарник отмечает, что саморегуляция является сознательным процессом, направленным на управление собственным поведением [48]. К. А. Абульханова-Славская определяет саморегуляцию как координацию и согласованность различных личностных качеств, направленных на преодоление противоречий и оптимальное функционирование личности [1]. Очень важным является суждение о том, что с помощью саморегуляции человек определяет «нужную меру» соотношения полезности для себя и общества в совершении какого-либо действия. Ю. А. Миславский придает

отношениям с другими людьми особый регуляторный смысл. Отношения, в которых человек вкладывает собственный смысл, становятся субъективированными этим человеком, преобразовываясь в жизненный опыт, они наполняют систему саморегуляции личности. Именно эта система создает особенности взаимодействия личности со средой, а также определяет его личностную активность [98, с. 58]. По словам А. Г. Асмолова, психология саморегуляции призвана прояснить положение личности, стремящейся к постоянной модификации в мире, который также постоянно модифицируется [7]. Суммируя, можно сказать, что саморегуляция – это способность организовывать оптимальное, эффективное, активное, целенаправленное взаимодействие с внешним миром через «вбирание» информации об окружающем мире, согласовании личностных особенностей в зависимости от цели, оценке важности какого-либо действия как для себя, так и для окружающих людей. Одна из задач детского возраста – освоение социокультурного пространства, поддерживая при этом собственное благополучие и психологическое здоровье. Это обозначает, что ребенок будет уверенно разделять собственную личность и средовые воздействия, а также находить точки взаимодействия в системе «Я – мир». Другими словами, необходимы четко очерченные, но в тоже время гибкие и устойчивые границы, которые способствуют максимально творческому приспособлению.

Необходимо подчеркнуть, что регуляция взаимодействий со средой – это не только личностное образование, а, скорее, социокультурный сплав. На формирование и развитие границ влияют культурные стратегии (обладание одними идеалами), социальные нормы взаимодействий (сохранение дистанции в общении, этические нормы, правила поведения, проявления вежливости), восприятие человека человеком (различение «мой» или «чужой» по едва уловимым признакам), общественный договор и врожденное территориальное поведение. Различные конфликты возникают из-за разницы восприятия местоположения границы. Показателен античный

анекдот о соревновании двух живописцев Зевкиса и Паррасия, один из которых нарисовал настолько реалистичный виноград, что птицы клевали его, а другой – занавес, который его соперник попытался откинуть, чтобы увидеть нарисованное. То есть граница проходила гораздо ближе, чем ему казалось. Конфликтные ситуации в повседневной жизни также часто возникают из-за такой «нечувствительности» к маркерам границ.

Итак, значимость четко выстроенных, устойчивых границ сложно переоценить: граница формирует личность, выделяя ее как фигуру из фона окружающей среды, как в творчестве рама служит не только для отделения картины от действительности, так и для усиления ее единства, акцентировании на определенном моменте жизни, объединяя тем самым разных людей. Психологические границы обладают собственной структурой: протяженностью в физическом пространстве (комфортный размер занимаемой территории, варианты физических границ как барьеров), «впускающими» элементами (знаки, символы, люди, слова, которые «открывают» или «закрывают» границу), протяженностью во времени (неожиданное событие или долгожданное, воспоминания о себе в более раннем возрасте или представление себя в будущем) [149, 152, 154].

Единство среды и личности обеспечивается процессами саморегуляции или «творческим приспособлением»: осознанным, целенаправленным, активным действием субъекта. Отношения с другими людьми, объектами среды несут в себе регуляторный смысл, обеспечивая необходимую меру правильности, дозволенности воздействий личности на них и поддерживая творческое приспособление к среде, эффективную адаптацию.

Итак, психологические границы представляют собой феномен субъективной жизни человека, отделяющий области приватности разных людей на основании возможности чувствования, понимания, контроля, регуляции и защиты «моего» и отторжения «чужого» пространства, служащий поддержанию физического и психологического здоровья и

саморегуляции личности, проявляемый с помощью физических, психологических, эмоциональных и поведенческих маркеров.

Парадоксально, но в научной и практикоориентированной литературе чаще обращаются к уже нарушенным границам личности как в сторону чрезмерного расширения и внедрения в чужое пространство (психотическое проявление границ), так и сужения, отторжения собственной территории (невротическое проявление границ), к искаженному формированию границ в силу средовых особенностей («коммунальная психика» как следствие краудинга) (Ф. Перлз, И. и М. Польстеры, И. С. Мякотин, Т. В. Пивненко, С. К. Нартова-Бочавер, М. Спаниолло Лобб и др.), кроме этого рассматриваются дисфункциональные, влекущие за собой сложности саморегуляции и творческого приспособления к среде, либо же описываются с точки зрения прочности (сверхпрочные или слабые). Работ, посвященных изучению формированию здоровых психологических границ в детском возрасте, в настоящее время очень мало.

#### **1.4. Качественный подход к изучению психологических границ у детей от двух до десяти лет**

Детство как полноценный и полноправный период жизни человека признавалось не всегда. Ф. Арьес и другие исследователи сходятся во мнении, что этот период особо выделяется всего порядка трех веков [6, 145]. Детское сообщество, представляя из себя пространство-в-пространстве, имеет свои законы развития и парадоксы. Ведущие методологи приходят к выводу, что в настоящее время необходимо говорить о преодолении «схизиса» между практическим и теоретическим направлением, рассматривая интегральные понятия (такие как психологические границы или онтологическая уверенность), анализируя индивидуальные случаи [197]. Интерпретация, наблюдение, самонаблюдение признаются как аналогичный путь познания мир и явлений жизни наряду с количественными методами

исследования [135]. Единичные события, воспринимаемые некоторое время назад как хаос, случайность, в современности признаются частью определенной системы, структуры (поведения, отношения и пр.) [32]. Вероятно, объяснить это возможно включенностью каждого человека в культурный пласт [81]. Однако нельзя отрицать существование индивидуальных социокультурных конструкторов, которые составляют субъективную жизнь человека; они условны, обозначены, как правило, только для их автора, другой человек узнает об их существовании лишь столкнувшись с негативными эмоциями носителя (агрессия, стыд) [226, 240]. Неопределенность средовых воздействий стимулирует человека отчетливее проявлять и обозначать свое «Я» в пространстве [7, 143].

Любая граница— это механизм перевода принципиально невозможного на данный момент в возможное и, одновременно, достижения недостижимого. В искусстве считается, что рама, рамка создает изображение, ограничивая пространство, например, кусок стены, взятый в раму, выглядит уже как законченное изображение. Пространство взрослых и пространство детей напоминает «геральдическую конструкцию», когда в изображение инкорпорируется уменьшенная копия первоначального изображения. Многочисленные вопросы о механизмах этого процесса послужили стимулом обращения к качественным методам исследования. Кроме этого, возрастные особенности респондентов (от двух до десяти лет) ограничивают использование стандартизированных методов исследования. Неумение писать и читать у дошкольников, слабо развитая рефлексивная позиция у младших школьников подводят к необходимости применения качественного подхода с целью сохранения единообразия процедуры исследования во всех возрастных группах. А. Н. Леонтьев писал, что предметом качественных исследований является изучение процесса жизни, образа мира, который создают, трансформируют и снова модифицируют люди [75, с. 254, 91]. Целью исследования является описание феноменологии границ у детей двух – десяти лет, того, каким образом ребенок находит, отделяет, располагает,

устраивает, защищает собственное пространство в пространстве мира взрослых.

Безусловно, отношение к качественному подходу в исследованиях претерпело значительные изменения в современном мире [92, 235]: в середине XX в. он перестал противопоставляться количественному подходу. Т. В. Корнилова и С. Д. Смирнов настаивают на том, что существование качественного подхода в психологии отрицать нельзя, но количественный подход отсутствует [64, с. 248]. И. Линкольн и И. Губа отмечают, что стандартизированные тесты не уступают тому, что может увидеть и описать человек, обладающий подробной и разработанной схемой наблюдения [232, 233]. Согласно groundedtheory («обоснованная теория», разрабатываемая Б. Глезером и А. Страуссом), тщательно разработанные методики, верифицируемость, точность, строгость, совместимость теории и наблюдения, обобщения, воспроизводимость позволяют широко и полно раскрыть изучаемый феномен.

Западное научное сообщество также вводит идею «голоса», исследование индивидуального случая (casestudy) как право озвучивать собственное видение ситуации среди респондентов [92, 211]. Субъективный опыт участников является безусловно важным, позволяет глубже погрузиться в феноменологию изучаемого явления, поэтому в данном исследовании будут звучать живые детские голоса, комментирующие свою позицию относительно границ. Особая прелесть качественного исследования состоит в том, что оно дарит уникальную возможность увидеть мир глазами ребенка, со-пережить эмоции детей, увидеть всю красоту, сложность и самобытность отношений в указанном возрастном периоде. Ведущие исследователи отмечают уникальность качественного подхода. По мнению Г. М. Андреевой и В. В. Семеновой [4], качественные методы исследования позволяют тонко и детально зафиксировать и оценить события в социальном пространстве, проанализировать отношение человека к явлению и отметить субъективную значимость данного явления для индивида. С. Московичи [102] социальные

представления отражают индивидуальные характеристики человека, а также имеют форму и вербальную, и графическую, и материализованную. Ряд выдающихся и значимых исследований в психологии также были выполнены в качественном подходе: задачи Ж. Пиаже при изучении интеллекта, возведение построек при исследовании гендерных особенностей в экспериментах Э. Эриксона [195]. Качественные методы исследования использовались Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, А.Р. Лурией, О.Т. Мельниковой, которые высоко ценили данное направление за возможность сбора богатой базы данных [28, 29].

Основное опасение исследователей состоит в том, что существует высокая вероятность формирования методического индивидуализма. Однако это опасение снимает мнение Л. С. Выготского [92, 94], что любое познание – это, в первую очередь, процесс использования общепризнанных знаков, интегрирующих в себе социальный опыт и коммуникативную функцию. Л. Витгенштейн отвергал идею существования частного языка, П. Уинч акцентировал внимание на том, что для оценки поведения человек обращается к социальным нормам, представленным в языковых структурах, которые обобщают опыт предыдущих поколений [184]. Любую наблюдаемую форму поведения можно представить как индивидуально понятый (в силу возраста, личного опыта, средовых воздействий) набор социальных норм, принятых в том или ином сообществе. Таким образом, перед качественными исследованиями стоит сложнейшая задача, как мнению J. McLeod: описать то, каким образом индивид конструирует мир [236, с. 3], как дети осваивают социально-психологическую реальность, как создают свой собственный субъективный мир, инкорпорируют его в уже существующее пространство. Качественный подход имеет свои ограничения, главным из которых является отсутствие стандартизированных методов. Однако «обоснованная теория», предлагая строгую процедуру исследования (открытое, осевое, избирательное кодирование), позволяет учесть не только состояние респондентов во время исследования, но и описать состояние

окружающей среды, то есть отразить диалогичность системы «я – среда» через каузальные причины, контекст [164].

Lincoln, говоря о повышении степени объективности качественного исследования, выделяет следующие критерии: «подтверждаемость», «включенность в контекст», «правдоподобность», «переносимость» [25, 93]. Поэтому к участию в работе были приглашены эксперты-психологи, задачей которых было протоколирование поведения, эмоционального состояния детей и изменения среды, что, согласно М. Я. Басову, является необходимым элементом для полного описания поведения детей [44]. Максимально четко описанная и раскрытая процедура исследования также обеспечивает переносимость, правдоподобие и подтверждаемость исследования [21]. Интерпретация позволяет взойти к смыслу наблюдаемых явлений путем формирования законченного и структурированного образа изучаемого феномена, свободного от внутренних противоречий [30, 58]. Исследование носит эксплораторный характер, поэтому оно имеет ограничения, главным из которых является имплицитный характер интерпретаций [156]. Конструктивная валидность, являющаяся наиболее важной характеристикой исследования, в данном исследовании достигается обращением к максимально близкому, адекватному возрасту детей образу (ранний субъективный возраст понимания слова «дом», его понимания, наделения личностным смыслом), а также использованием четких инструкций, что значительно снижает влияние побочных переменных [209, 228, 90].

Психологические границы как предмет исследования рассматривались с точки зрения их функций (интеграции, сепарации и пр.); максимально системно изученным свойством границ является их прочность (способность удерживать собственную позицию), так как это свойство является самым «видимым» и количественно измеряемым [111]. Категория «прочность» может относиться к уже сформированным границам, чего нельзя сказать о детском возрасте в силу стремительной трансформации как самого ребенка, так и окружающей среды. В детском возрасте следует говорить о

динамических характеристиках границ, которые наиболее полно обеспечивают адаптацию ребенка к внешней среде (контроль, регуляция, активность, «чувствование» (те процессы, которые поддерживают постоянное взаимодействие со средой, позволяют выделяться и отделяться, соединяться и отдаляться и пр.) и инструментальных характеристиках (защита границ (конкретные поведенческие, эмоциональные, физические и другие маркеры, которые выступают как знак нарушения личного пространства) [115]. Динамические характеристики границ обеспечивают благополучие, безопасность и комфорт на протяжении длительного времени, инструментальные характеристики границ необходимы в сложных, конфликтных ситуациях, нарушающих благополучие ребенка «здесь-и-сейчас». Необходимо рассмотреть каждую характеристику подробнее.

**Сущность или видение психологических границ.** По мнению многих исследователей, субъективная жизнь человека может быть описана через внешнее выражение (Э. Эриксон, Г. М. Андреева, С. Московичи и др.) [102]. Основываясь на таких авторитетных мнениях, предоставляется возможным перенести свойства постройки на особенности психологических границ. Так, тяжелые, объемные, большие материалы для строительства рассматриваются как преграда, барьер, позволяющий селективно реагировать на внешние воздействия, ограничивать и контролировать частоту и качество взаимодействия со средой; использование маленьких и легких материалов ассоциируется с переходом функции грани от защитной и сепарационной на коммуникативную и интегративную; местоположение рассматривается как фактор включенности ребенка в социальное пространство (центр общего пространства рассматривается как желание быть заметным и видимым, край – как стремление чутко и избирательно реагировать на средовые стимулы, создавать и поддерживать чувство защищенности, а также уединения); присутствие соседей оценивается как умение регулировать границы, распределять ресурсы, делить территорию без внешне выраженного напряжения и тревоги в отношениях, в то время как отсутствие соседей

может быть описано как стремление закрыть границы, уединиться, избежать контакта; размер, структурированность внешнего и внутреннего пространства дома (пространственные характеристики дома) рассматриваются как проекция внутреннего мира ребенка, его упорядоченность, размеренности, авторства, или, напротив, невозможности контролировать собственный мир, корректировать его; декоративные элементы, привлекающие внимание наблюдателей, можно рассматривать как функцию коммуникации, создание потребности в контакте.

**Активность психологических границ.** Это базовое свойство, обеспечивающее удовлетворение потребности ребенка в каких-либо ресурсах, проявляется в неожиданной интервенции в чужое пространство в безопасной и внешне спокойной обстановке. Например, спокойно сидящий ребенок стремительно убегает и возвращается с определенной вещью: «Я вдруг понял, что она мне сейчас очень нужна, чтобы показать тебе, это важно-важно» (мальчик К., семь лет). Такие спонтанные действия можно отнести к категории активности границ, способствующей установлению контакта, поддержанию собственного благополучия. В.А. Петровский, упоминая мотив границы, ту силу, которая стимулирует то или иное действие, имплицитно говорит о существовании активности границ, побуждающей ребенка в спокойной обстановке, в ситуации достатка ресурсов предпринимать те или иные действия, заявляя о собственном существовании [128]. Д. Винникот, упоминая о переходном объекте, который связывает ребенка и внешнюю среду, отмечает, что первым объектом собственной активности становится мать [24]. В. А. Зимин акцентирует внимание на понятии «трангрессия», которая превращает запрет в стимул активности [49]. К. Левин, Э. Хартман, З. Фрейд выделяли внешние и внутренние границы, между которыми существуют моменты перехода, отмечается движение, собственная активность [221, 222, 177]. Активность (или же пассивность) границ может быть оценена количественно и может демонстрировать интенсивность освоения среды и представленность

собственной личности в ней (чем активнее границы, тем больше существует точек соприкосновения с внешним миром) [154, 150].

**Чувствование и понимание психологических границ.** Это, безусловно, дифференциация мира на «мой» и «чужой» (как в физическом, так и в эмоциональном измерении), что обеспечивает необходимый уровень сепарированности, независимости, «отдельности» от среды и других людей. Функционально и чувствование, и понимание границ играют единую роль, но на первый план выступают поочередно, что широко описано в практикоориентированной литературе. Чувствование границ как интуитивный, эмоциональный компонент присутствует в жизни ребенка, выполняя регулирующую функцию (Ф. Перлз [127], М. и И. Польстеры [133]). Понимание (осознанность) границ широко описывается в психотерапевтической литературе и постулируется как один из важнейших механизмов развития личности [142]. По мнению А. Ш. Тхостова, формирование «Я-концепции» – это смена процессов чувствования и понимания индивидуальных особенностей, принятие их или же отвержение [171]. Дети в возрасте трех – четырех лет при необходимости совершить какое-либо новое действие отвечают: «Я не могу», хотя возможности ребенка позволяют ему выполнить предложенное. Интенсивное развитие и постоянное изменение собственного тела, физических и психологических возможностей создают зону неопределенности для детей, создают ощущение неопределенности собственного «Я», постоянное расширение психологических границ провоцирует утрату чувства безопасности и комфорта. Поэтому можно предположить, что часто отмечаемое стремление к стабильности у дошкольников (чтение одной и той же книги, выбор одной и той же одежды или маршрута и пр.) можно рассматривать как желание сохранения постоянного и незыблемого положения вещей в пространстве, тем самым оберегая свое вновь приобретенное «Я».

**Регуляция психологических границ** – это способность изменения пространственной составляющей изучаемого феномена с обязательным

условием поддержания собственного благополучия и сохранением контакта с другим человеком, что позволяет находить максимально комфортную дистанцию во взаимодействии со средой. Многие исследователи выделяют идею изменения размера пространства (как физического, так и психологического): динамичность, пульсация как реакция на актуальную потребность (А. Ш. Тхостов [171], Т. Д. Марцинковская [86]), «вибрирующая граница» (В. А. Подорога [132]), «селективные – ригидные», «гибкие – жесткие» (Н. Браун [205]), «открытые – закрытые» (Б. Ландис [112], К. Левин [72], Ф. Перлз [127]). П. В. Симонов говорит о присущей живым существам диалектической тенденции к саморазвитию (что может пониматься как расширение границ) и, одновременно, к самосохранению (удержанию границ в статичном положении), что позволяет максимально полно использовать адаптивный потенциал границ [10, 149]. Регуляция психологических границ проявляется как смена дислокации в физическом пространстве, стремление договориться и прийти к компромиссу, обсуждение процесса совместной деятельности, обучение новым способам взаимодействия с окружающей средой, умение принимать решения и следовать поставленной цели, то есть регуляция границ обеспечивает плавность и адекватность поведения, непрерывность детской личности, умение контактировать со средой в соответствии с собственными представлениями о психологическом благополучии [115]. Основные критерии наблюдения – это количество приглашенных гостей в дом, а также особенности взаимодействия на территории хозяина домика: уверенно ли диктует хозяин правила поведения или стесняется, предоставляя полную свободу действий, созидательна или разрушительна совместная деятельность (играют в игры или ломают домик), могут ли гости и хозяин договориться до компромиссного решения в случае затруднений и пр. Основные движения, наблюдаемые при регуляции границ – это расширение, открытие границ в случае совпадения взглядов, решений, при этом обе стороны испытывают положительные эмоции, и сужение, когда наблюдаются противоположные тенденции (мнения не сходятся, но ситуация

такова, что необходимо найти компромисс, при этом отмечаются отрицательные эмоции).

**Контроль психологических границ** проявляется как способность к удержанию определенного статичного положения психологических границ при негативных, недружественных внешних воздействиях даже при условии прекращения контакта с определенным человеком, что поддерживает сохранность и целостность личности ребенка. Постоянный диалог между средой и субъектом является неотъемлемой частью жизни человека, однако прекращение контакта с окружающей действительностью так же важно, как и его установление. Контроль границ в детском возрасте выступает предиктором формирования прочности границ. Границы можно описать как сильные или рваные, сохранные или поврежденные, акцентировав тем самым внимание на том, каким образом личность противостоит среде: занимая достойное и адекватное положение в социокультурном пространстве или же границы нарушаются, пространство жизни сужается. Контроль психологических границ выполняет, таким образом, функцию сепарации от средовых воздействий, обеспечивает приватность как умение избирательно ограничивать влияние внешних факторов, позволяет поддерживать благополучие при затрате минимального количества жизненных сил (принцип минимизации энергии, О. Я. Нейланд [10]). Внешним проявлением контроля границ может служить защита собственного мнения, позиции, местоположения, взглядов на жизнь в любом противостоянии с сохранением первоначальной позиции, забота о вещах, телесности, морально-нравственных ценностях, постоянство в социальных связях или приверженность определенному режиму дня [105].

**Способы защиты психологических границ** – это многочисленные действия ребенка, носящие кратковременный характер, актуализирующиеся в конфликтных, спорных ситуациях. Это могут быть физические (ударить, отпихнуть) или вербальные (переговорить), эмоциональные (любая сильно выраженная эмоциональная реакция) или рациональные (объяснить,

растолковать), конструктивные (найти решение) или деструктивные (разрушить), активные (нападение, отвечает, заступает) или пассивные (бездействие, согласие с деструктивными действиями), просьба о помощи взрослого или сверстника [151, 153]. Психологические границы – это интегральное понятие, позволяющее описать особенности взаимодействия между субъектом и средой, ответить на вопрос о закономерности появления той или иной реакции, обеспечив тем самым, контекстуальную чувствительность качественного исследования [250].

### **1.5. Онтогенез психологических границ у детей от двух до десяти лет**

Психологические границы – уникальный феномен, который одновременно принадлежит и субъекту, и среде, находится на стыке личного и общественного. Ранний, дошкольный и младший школьный возраст несут в себе ежедневные изменения для ребенка как в социокультурном пространстве (поступление в детский сад/школу), так и в собственном теле, его возможностях и проявлениях. Однако если в раннем и дошкольном возрасте среда воспринимается как дружелюбная, принимающая, то поступление в школу характеризуется появлением жестких рамок (нарушается привычный уклад жизни, появляется чуждый режим дня и пр.), оценочного отношения в связи с четко поставленной целью, достижение которой влияет на дальнейшие взаимоотношения с миром. Смена социальных ролей (переход от дошкольника к школьнику как социально значимой роли) требует формирования новой системы координат взаимоотношений в системе «Я – мир», которая бы способствовала полноценному развитию личности. Интенсивность, адекватность (уместность) и совместные действия в процессе взросления максимально способствуют эффективному взаимодействию со средой, что требует устойчивых и очерченных границ [12]. Предполагается, что чем больше у ребенка будет свободы для экспериментирования со средой, чем выше

соответствие между его реакциями на средовые воздействия в силу принятия единых социальных и этических норм, тем легче ему «встроиться» в социокультурное пространство.

Социальные отношения в детском возрасте строятся по двум осям: отношения со сверстниками и со взрослыми. Е. О. Смирнова говорит, что плоскости взаимоотношения ребенка с детьми и взрослыми обладают совершенно разными ценностями: взрослый выступает гарантом безопасности, тогда как отношения со сверстниками представляют собой поле для свободного социального экспериментирования в силу подвижности и нерегламентированности ситуации, яркой эмоциональной насыщенности и превалировании инициативных действий над ответными [158]. Таким образом, в развитии психологических границ ребенка взрослый и другой ребенок выступают как полноправные участники, несущие, однако, различный смысл.

Психоаналитическое направление считает, что основной вектор развития психологических границ – это движение от внешних границ к внутренним; важным этапом в этом процессе является сепарация от матери и использование переходных объектов [24]. Отечественные концепции развития используют понятие «общественный предмет» или «социальный взрослый», тем самым акцентируя внимание на субъектно-средовом взаимодействии как механизме формирования границ (границ дозволенного и недозволенного, границ возможного и невозможного, перехода от одной формы взаимодействия к другой).

Д.Б. Эльконин отмечал, что изучение детства должно ориентироваться на закономерности его развития. Каждая выделенная «эпоха» определялась им как своеобразный период жизни, определяемый типом ведущей деятельности и возникающими в связи с ним психологическими новообразованиями. Каждый возраст характеризуется своей социальной ситуацией развития, ведущей деятельностью, новообразованием возраста. Границами возрастов служат кризисы. Настоящее исследование затрагивает

возраст от двух (вторая фаза периода раннего детства) до десяти лет (младшее школьное детство). Краткий обзор данной концепции возрастного развития показывает, что дети раннего возраста в предметно-орудийной деятельности познают себя в качестве субъекта деятельности, преобразующего действительность. В период дошкольного детства происходит смена социальной ситуации развития; через сюжетно-ролевую игру дети открывают собственный мир и мир другого человека, происходит развитие произвольности и усвоение морально-нравственных основ человеческих отношений. Младшее школьное детство ведет к смене социальной ситуации, усложненную появлением нового «социального» взрослого, и смене ведущей игровой деятельности на учебную деятельность. Основным противоречием раннего возраста является открытие общественно выработанных способов взаимодействия с предметами; дошкольный возраст ставит задачу в условиях опосредованной связи с миром овладеть системой общественных отношений; в младшем школьном возрасте актуальной задачей является овладение системой научных и культурных понятий. Приобретаемые в этом возрасте новообразования (произвольность психических процессов, интеллектуализация аффектов, рефлексия) позволяют детям эффективно и успешно адаптироваться в социокультурном пространстве. Краткий обзор концепции развития Д.Б. Эльконина демонстрирует, что процесс развития можно представить как смену конфигурации психологических границ в зависимости от возрастной задачи.

Таким образом, поочередное взаимодействие с двумя формами среды (физической и межличностным общением) вынуждает постоянно прояснять собственные границы (возможно или невозможно поступить определенным образом в той или иной ситуации) [112, 194]. В. И. Слободчиков подчеркивает, что главное направление развития границ можно отразить следующим образом: от внешних опор ко внутренним (моя территория, мое Я начинается так, где и чем я могу управлять, «не-Я» начинается там, где я бессилен). Так формируется психосоциальное субъективное пространство

ребенка, а вместе с тем и границы, маркером которых выступает чувство незащищенности, бессилия и невозможности преодолеть препятствия, то есть состояние фрустрации [157].

Примечательно существование в языках разделение на «Я» и «меня», отражающие два аспекта восприятия себя: «Я» как активный объект, обладающий границами, фигура, выступающая из фона окружающей среды и «меня» как пассивный объект, погруженный в среду, понимающий нормы и правила поведения относительно других людей. Постоянная конфронтация между «Я» как спонтанной части личности и «меня» как социализированной обеспечивает ту или иную успешность адаптации [237]. И. А. Бескова указывает на два аспекта «Я» в самоощущении маленького человека: продленность, продолженность в мир и ощущение другого «как в-самом-ребенке-совершающегося» [14, с. 25]. Она предлагает дифференцировать «не-Я» как антипод, противоположность «Я», а также «не-Я» как иное по отношению к «Я». И. А. Бескова пишет о том, что на протяжении дошкольного возраста «не-Я» (другой человек, существо) могут пониматься как «Я», так как не существует ни границы в буквальном смысле, ни самого понятия. Возникновение барьера (чаще в младшем школьном возрасте) начинает формировать понятие «не-Я»: другой человек, отличающийся от меня мыслями, чувствами, желаниями, то есть возникает уважение к приватности и «отдельности» Другого. Основная анализируемая особенность психологических границ – это протяженность и возникновение исключительно в момент контакта. Включение «не-Я» в структуру «Я» происходит с утратой «непосредственной связи со своим внутренним миром» [14, с. 27] и широкой представленности в узком, семейном мире, сменой социальной ситуации развития, появлением новых значимых лиц (учитель, тренер и пр.), ставящих новые цели и задачи. Таким образом, психологические границы – это не только пространственная категория, разделяющая мир на «мой» и «чужой», это также и этический компонент отношений («я то, что я могу» или «я то, чего я не могу») [14, с. 27].

Исследования, выполненные под руководством А. В. Петровского, показывают, что граница для детей выполняет двойственную функцию: четко определяя возможности ребенка, она провоцирует ее перейти, внедриться в область неизведанного [128]. И. В. Иванова исследовала динамические свойства границ идентичности (расширение и сужение) у детей пяти – десяти лет. Расширение границ идентичности (и, следовательно, психологических границ) сопряжено с одобряемыми социальными действиями (действие по образцу, согласно нормам и ориентируясь на эталон), так как в среде появляются новые «опорные точки», которые «продолжают» личность ребенка и закрепляют ее в социуме, несмотря на ее уникальность и неповторимость [55]. Дети, демонстрирующие положительные модели поведения, могут пользоваться большими социальными благами и свободами, однако нельзя однозначно сказать, что их границы более здоровые и адаптивные. Т. В. Пивненко показывает, что дети, отвергаемые сверстниками, сужают границы вследствие негативных переживаний, а также постоянной изолированности и оторванности от детского сообщества, структура игры искажается [129]. Успешное и свободное, незамедлительное удовлетворение физиологических потребностей (сон, режим питания, физиологические потребности) – основное желание дошкольников. Обращение взрослого к стыду или директивное указание «потерпеть» нарушает психологическую безопасность и комфорт ребенка [174]. Рассматривая данное обращение как физическое и психологическое насилие, возможно говорить о появлении травмы, которая деформирует и искажает границы, и, как следствие, влияет на дальнейшую успешность и благополучие детей.

Вопрос о дисфункциональности психологических границ исследуется широко. Дисфункция понимается как «патологические механизмы искаженной коммуникации между Я и не-Я во внутреннем мире» [189, с. 92]. Показано, что нарушение структуры психологических границ способствует формированию отношений зависимости в подростковом

возрасте, что понимается как неадаптивная форма копинг-поведения, совладания с тревогой в сложных жизненных ситуациях [68]. Дисфункциональность границ приводит и к нарушению взаимодействия с окружающими людьми: появление социальных фобий связываются именно с нарушенными или несформированными границами и проявляются либо в сверхзависимости от взрослого (границы широкие, полностью открытые и проницаемые, слабо регулируемые, а взрослый выступает гарантом безопасности и уверенности), либо как полное отчуждение (границы стагнированы, неподвижны, любое вмешательство влечет за собой тревогу, сопряженную с принятием решения и смены конфигурации границ для эффективного взаимодействия) [104]. И нарушенные, и несформированные, и дисфункциональные границы представляют угрозу для здорового и полноценного функционирования личности в социуме. Однако знаний о нормативной динамике развития границ недостаточно, хотя основные направления уже заданы.

Многие исследователи считают, что развитие психологических границ идет по пути их сужения и структурирования внутреннего пространства (К. Левин, Ф. Перлз, М. СпаниоллоЛобб, В. А. Петровский и др.). Физическое пространство исследуется детьми, обозначается как «мое» или «не мое» путем маркирования вещами, надписями, ограждениями, знаками и символами. Интересно, что во время рисования предметов на листе бумаги, младшие школьники нередко изображают предметы по принципу фризности (цепочкой), но это уже является структурированием пространства, также можно наблюдать у старших дошкольников стремление раскладывать вещи на столе или в комнате так, чтобы все они были на видном месте, в зоне доступа [119]. Физический и социальный миры созданы не детьми, а взрослыми. Все бытие для ребенка наделено множественными значениями, оно выступает как таинственная и могущественная реальность, которую необходимо разгадать в процессе жизни, познать границы вещей, каждой «дать имя» и найти свое место, свои границы в этой структуре, пройти

процесс инициации, благодаря которому мир становится не просто миром, а «моим» миром [13]. Процесс инициации сопровождают все окружающие люди, неся в себе, однако, различное значение. Ценность родительской семьи заключается в обеспечении безопасности, стабильности мира (семья как мир, семья как место утешения или ожидания), случайные встречи несут в себе другую функцию (мобилизующую, расширяющую представления об окружающей среде), обеспечивают встречу с чужеродным, но интересным миром. С течением времени значимый другой постепенно превращается в обобщенного другого, неся в себе уже абстрактный, универсальный смысл, регулирующую и смыслообразующую функцию [215, 237].

Тем не менее, как бы ни формировались психологические границы, как бы динамично не менялась жизненная среда, к подростковому возрасту главной потребностью остается самоопределение, готовность к социально значимым формам отношений, ориентация на мир взрослых и утверждение себя в нем. Таким образом, роль взрослого меняется на более значимую, что показало исследование Д. И. Фельдштейна: 62% подростков двенадцати — четырнадцати лет выбирают обобщенное мнение взрослых как наиболее значимое в выборе дальнейшей стратегии жизни. Мнение товарищей и сверстников становится незначительным, так же, как нивелируется ценность родительского или учительского совета. Безусловно, это вызывает интерес, так как и учителя, и родители, казалось бы, принадлежат к миру взрослых. Но именно глубинные связи с социумом, ощущение себя частью его проявляются не в учебе или развлечениях, а в делах, способствующих помощи социуму (волонтерство, помощь бездомным животным и пр.) и позволяющих ощутить ответственность за себя в общем деле [173]. Об этом говорил и С. Л. Рубинштейн, подчеркивая важность выхода за собственные пределы, имея в виду личностные ограничения (смогу или нет, получится или нет) [140], но с условием обязательного сохранения себя, собственного «Я» в обществе, обретении силы своего действия в других людях, как утверждал А. Н. Леонтьев [75]. Другими словами, подросток должен

обладать устойчивыми и проницаемыми границами для того, чтобы воспринимать и трансформировать происходящие изменения в обществе, так как он является наследником культурных и социальных традиций, преемником того образа жизни, который транслирует социум.

Бесспорно, что основной целью современного общества становится творческое раскрытие возможностей растущего поколения, создание условий для самовыражения, самоутверждения не только как отдельной и независимой личности, но личности-в-мире. Стремление к индивидуализму, часто осуждаемое в современном мире, снижение интереса к командной и групповой работе, обвинения в эгоцентризме, которые приписываются современным подросткам, отражают возрастающий интерес детей к занимаемому им месту в мире («Мы хотим не просто делать групповую работу, а чувствовать себя важной частью команды, чувствовать себя в команде, это сложное чувство, которое тяжело объяснить, но хочется, чтобы за результатом работы команды стояла не безликая группа, а люди со своими интересами и сложностями. Понимаете, я хочу, чтобы люди видели не только достижения, но и тот путь, который мне пришлось пройти, чтобы меня уважали за то, что мне пришлось преодолеть на пути к результатам», – мальчик С., десять лет). Таким образом, нужно сместить акцент на то, что проявление индивидуальности происходит не только в процессе объединения, но и разделения, отторжения [173]. Современные дети находятся в довольно сложном положении: признавая добровольность и личную заинтересованность в работе группы, они, тем не менее, вынуждены подчиняться требованиям взрослых и участвовать в проектах, не наполненных личностным смыслом. Сохранение собственного благополучия в данной ситуации требует четкого понимания границ, умения их чувствовать, контролировать и регулировать. Кроме этого, отмечается возрастающая самокритичность и рефлексивность (с восьми – девяти лет), которая требует постоянного обогащения индивидуальности, утверждения и реализации своего «Я» в определенной социальной позиции. Подростковый

возраст «молодеет» и становится не только периодом «бурь и натиска», но и стремлением находить оптимальные пути взаимодействия с миром и бытия-в-мире [173].

Исследований, посвященных генезу психологических границ на протяжении детского возраста, в настоящее время накоплено мало, однако компилирование трудов различных исследователей позволяет определить основные тенденции развития изучаемого феномена. Границы развиваются в вертикальной плоскости (взаимоотношения со взрослыми как обогащение социокультурных паттернов взаимодействия) и в горизонтальной плоскости (взаимоотношения со сверстниками как пространство свободного социального экспериментирования). Взрослый выступает проводником для ребенка в созданный им мир, побуждая его (ребенка) модифицировать и создавать собственное уникальное жизненное пространство. К основным тенденциям развития границ можно отнести также сепарацию от значимых взрослых и обретение самостоятельности, сужение психологического пространства, попеременное взаимодействие с предметной сферой и миром отношений, что приводит к формированию устойчивых и адаптивных границ. Дружественность среды в раннем и дошкольном возрасте позволяет детям свободно и непринужденно пробовать различные формы поведения и отношений, что меняется в связи с поступлением в школу. Необходимость достижения определенных, извне заданных результатов, условия конкуренции требуют смены конфигурации границ, актуализации других характеристик. Примечательно, что в младшем школьном возрасте возникает понятие «не-Я» как признание свободы проявления личности другого человека, обобщенного взрослого как носителя общечеловеческих ценностей, «опорных точек» и маячков, структурирующих пространство («тут я был», «это я делал»), то есть границы становятся неотъемлемым фактом субъективной жизни человека. Выстраивание границ с помощью внешних знаков, символов отражает процесс инкорпорации в пространство взрослых, наделения личностным смыслом физического и культурного пространства,

созданного взрослыми. Недружелюбность среды (отвергаемые дети, дети из неблагополучных семей), отсутствие (или своеобразие) сопровождения взрослого (психопатичность или невротизация взрослого) в процессе инициации и освоения внешнего пространства могут приводить к деформации психологических границ, изменению их функциональности, нарушению структуры.

### **1.6. Семейная система как фактор развития психологических границ**

Активное желание найти «свое» место в мире взрослых, недостаток жизненного опыта могут приводить к курьезным или печальным последствиям (волонтерство как конструктивное внедрение в пространство взрослых, воровство с целью «получить деньги, купить сладкое и стать взрослым» является примером неадекватной и неуспешной стратегии приобретения статуса «взрослого»). Семья для детей двух – десяти лет представляет собой микрокосм, где существует закон и порядок, проводятся первые социальные опыты. Однако семейная система не построена по принципу эгалитаризма; феномен родительского фаворитизма может приводить к неравноценному и неравномерному распределению как материальных, так и психологических ресурсов. Проксимальные отношения между «собой», «собственным» пространством и другими (но при этом «своими» близкими людьми) становятся первой экспериментальной площадкой, где проявляется феномен психологических границ [206, 207, 229]. Дальнейшая сепарация от семьи приводит к обретению автономии, субъектности. Роль братьев и сестер в этом важном процессе не исследовалась. Следует отметить, что научный диспут относительно влияния порядка рождения на личность не прекращается со времен А. Адлера, впервые указавшего на значимость данного фактора [2]. Фактор порядка рождения (birthorder, «статус сиблинга») привлекает внимание исследователей давно,

однако до настоящего времени однозначное отношение к нему отсутствует. Признается его доминирование в развитии интеллектуальных способностей. Однако многочисленные исследования показали неоднозначные результаты, касающиеся взаимосвязи между фактором рождения и другими личностными особенностями и таким понятием, как жизнестойкость. Существует ряд интересных исследований. Согласно Sallowey первенцы становятся «продолжением» родителей, получая огромную часть ресурсов семьи (физических, материальных, эмоциональных), на них возлагается (неосознанно) надежды и ответственность за содержанием престарелых родителей. Первенцы, пользуясь максимальным количеством предоставляемых благ, вынуждены тщательно соблюдать существующие условия взаимодействия, придерживаться определенных моделей поведения. Казалось бы, является закономерным, что первенцы показывают высокую толерантность к внешним воздействиям, меньшую смертность и более длительный жизненный путь [239]. Однако другое масштабное исследование опровергло полученные данные относительно первенцев [242], то также говорит о неоднозначности фактора порядка рождения.

Исследование границ как феномена субъективной жизни человека невозможно вне взаимодействия, без диалога личности и среды. Старшие дети, наделенные массой ресурсов, стараются вести уединенный образ жизни, а также часто уходят от контакта, предпочитая спокойную и размеренную жизнь. Романтические отношения у младших детей складываются более успешно, счастливо и свободно, чем у старших детей [238]. Отвержение в общении со сверстниками, являющееся угрозой для старшего ребенка, слабее переживается младшим в силу того, что есть более близкие люди (семья), которые всегда поддержат. Однако, младшие дети, занимающие подчиненную позицию в семье, демонстрируют более высокий уровень тревожности [227]. У подростков одиннадцати – тринадцати лет наблюдается повышение ценности семьи, а сиблинги становятся более близкими и доверенными лицами, чем друзья. К старшей

школы старшие дети начинают требовать большей независимости, однако тенденция поддерживать близкие отношения с младшим siblingом сохраняется.

Проведенное анкетирование показало, что в благополучных семьях родители редко вмешиваются в детские конфликты, предоставляя детям возможность решить их самостоятельно, уступив или договорившись [82]. S. Punch в своем исследовании прояснил, что дети семи – четырнадцати лет уже осознают властную иерархию с родителями, основываясь на чувстве инаковости, различия с родителями, старшие же siblingи вынуждены добиваться признания собственного авторитета у родителей [244].

## **Выводы главы 1**

Перешедшее из психотерапевтической практики в область строго научного познания понятие «психологические границы» изучалось с различных позиций: рассматривались характеристики психологических границ («здоровые», «рваные», «гибкие», «статичные» и пр.), дисфункциональность границ и их влияние на сюжетную игру, на адаптацию в социокультурном пространстве. Однако систематическое исследование границ, их структуры, генезиса и функций в социализации и развитии личности ребенка отсутствуют. Анализ теоретических и психотерапевтических источников позволяет сделать следующие обобщения:

1. Психологические границы в жизни человека обозначаются разнообразными способами: через предметную (физическую) сферу, посредством эмоционального реагирования, знаками и символами.
2. Психологические границы выполняют ряд важнейших адаптивных функций:
  - саморегуляция или творческое приспособление к среде как условие успешной социализации и адаптации;

- рождение субъектности на основе разделения личностей («Я» и «не-Я») и определения личностной идентичности;
- обеспечение психологической безопасности на основе уважения и принятия общечеловеческих ценностей;
- сохранение приватности и уединенности путем отбора средовых воздействий;
- определение зоны личной ответственности за вещи, территорию, убеждения и пр., которые входят в понятие «мое».

3. Психологическое пространство обладает структурой (протяженностью, упорядоченностью и пр.), что оказывает влияние и на состояние границ, наделяя их определенными характеристиками (гибкие, проницаемые, жесткие и пр.). Психологические границы фиксируют личность не только в пространстве, но и во времени, предопределяя ту или иную форму реагирования на средовые стимулы.

4. Психологические границы обладают динамическими и инструментальными характеристиками, смена конфигурации которых приводит к решению стоящих перед ребенком возрастных и социальных задач.

5. Психологические границы – межличностный феномен, возникающий как регулятор распределения ресурсов, и потому формирующийся в общении с окружающими людьми. Источники развития границ – взрослые как носители социокультурных эталонов и традиций и детское сообщество как пространство социального экспериментирования.

6. К настоящему времени выделены основные тенденции развития границ: от внешних «опор» к внутренним, от широких границ к узким [72, 157, 128]. Дружественная социальная ситуация развития в дошкольном возрасте сменяется более требовательной, оценивающей и направленной на достижение успеха ситуацией в школьном возрасте. Такие изменения социальной ситуации требуют смены конфигурации

границ. По мнению исследователей, именно в младшем школьном возрасте появляется чувство «не-Я», свидетельствующее о четком разделении «моего» и «не-моего» пространства [14].

7. В настоящий момент недостаточно сведений относительно онтогенеза психологических границ. Мало освещены такие вопросы, как развитие психологических границ у нормативно развивающихся детей, хотя достаточно полно изучена дисфункциональность границ.

8. Семейная система, как самое первое и наиболее безопасное пространство для социального экспериментирования, играет значительную роль в становлении границ. Особую роль играет наличие или отсутствие сиблинга, хотя порядок рождения как фактор, определяющий присутствие того или иного качества, интерпретируется многими исследователями довольно неоднозначно.

Что происходит с характеристиками и функциями психологических границ в период развития от раннего до младшего школьного возраста? Ответу на этот исследовательский вопрос посвящено представленное ниже эмпирическое исследование.

## **ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ГЕНЕЗИСА И ПРОЯВЛЕНИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ГРАНИЦ У ДЕТЕЙ ОТ ДВУХ ДО ДЕСЯТИ ЛЕТ**

### **2.1. Дизайн и процедура исследования**

На основе проведенного теоретического анализа литературы можно сформулировать эмпирические задачи исследования:

1. Проанализировать теоретические представления и эмпирические исследования психологических границ.
2. На основе анализа теоретических моделей и эмпирических данных разработать программу эмпирического исследования, направленного на изучение особенностей развития границ у детей от двух до десяти лет.
3. Описать процесс развития психологических границ у детей от двух до десяти лет.
4. Осуществить анализ влияния порядка рождения на специфику границ у детей от двух до десяти лет.

Основываясь на теоретическом анализе существующего положения дел, были выдвинуты следующие гипотезы:

Психологические границы – адаптивное прижизненное образование, включающее систему эксплицитных и имплицитных правил, регулирующее распределение ресурсов (территории, личных вещей и пр.), отвечающее за саморегуляцию личности, безопасность эмпирического «Я», физическое и психологическое благополучие в процессе межличностного взаимодействия.

1. Характеристики психологических границ качественно изменяются в период от двух лет к десяти годам.
2. Функциональность границ увеличивается от двух лет к десяти годам.
3. Функционирование границ зависит от степени близости партнера по взаимодействию.

#### 4. Функционирование границ зависит от статуса сиблинга в семье.

### 2.2. Процедура исследования

В исследовании приняли участие в общей сложности 168 здоровых детей в возрасте от двух до десяти лет; дети воспитываются в полных семьях; семьи со средним уровнем достатка. Все дети были отмечены воспитателями, педагогами, психологами как психологически благополучные, уровень психического развития детей соответствовал возрастной норме. В первой серии исследования приняли участие 46 детей от двух до десяти лет, проживающих в Московской области, из них 22 мальчика и 24 девочки; дети были разделены на группы по пять – шесть человек на основании возраста (два – три года, три – четыре года, четыре – пять лет, пять – шесть лет, шесть – семь лет, семь – восемь лет, восемь – девять лет, девять – десять лет); исследование проводилось в 2011 году. Вторая серия включала 14 детей (семь девочек и семь мальчиков), проживающих в Ярославской области, носила лонгитюдный характер; каждый ребенок принимал участие в исследовании на протяжении восьми лет (с 2011 года по 2018 год включительно). В третьей серии были задействованы 108 детей (54 мальчика и 54 девочки), также проживающих в Ярославской области; исследование проводилось в 2019 году. Респонденты в третьей серии были разделены на три группы в зависимости от порядка рождения (35 из них – единственные дети, 33 – первые, 40 – вторые). Было собрано порядка 2000 единиц наблюдения, под которыми понимаются трансакции между детьми (согласно groundedtheory любое взаимодействие является материалом для изучения). Под трансакцией понимается акт взаимодействия: обращение и ответ респондента (ответ подразумевает под собой как вербальную реакцию, так и невербальную (взгляд, отстранение, изменение конфигурации среды) (Таблица 1).

## Описание выборки исследования

Серии эксперимента	Выборка, дети (n=168)	Выборка, транзакции (n=2100)	Методики исследования
I серия, 2010 – 2012 гг.	N=46 детей (22 мальчика, 24 девочки) в возрасте от двух до десяти лет	N=700	«Чтение сказки «Три медведя», «Пирог», «Дом»
II серия, 2010 – 2018 гг.	N=14 детей (7 мальчиков, 7 девочек). Респонденты участвовали, начиная с двух лет	N=1040	«Дом»
III серия, 2019 г.	N=108 детей в возрасте от двух до десяти лет (35 из них – единственные дети, 33 – первые, 40 – вторые).	N=36	«Дом»

Описание психологических границ, системно проявляющихся в поведении и общении, требует учета контекста жизни ребенка, поэтому они не могут быть изучены только лишь с позиции позитивизма, скорее, они нуждаются в феноменологическом изучении. Для того чтобы отразить и личность ребенка, и особенности среды, были созданы качественные методики, апробируя которые были получены критерии оценки феноменологических продуктов (поведения, высказываний, коммуникативных решений детей). В исследовании предпринималась попытка создать «объективизированную мысль» [51, с.19], которая позволяет увидеть психологические границы в их многообразии, ведь, как отмечал Ю. М. Лотман, культура стремится к тому, что рассмотреть мир как текст, а

также увидеть послание, которое Бог или Природа в нем заключили [81, с.10].

### ***2.2.1. Создание батареи качественных диагностических методик «Мой дом», «Чтение сказки», «Пирог»***

Психологические границы – ускользающая, и в то же время необходимая категория с точки зрения поддержания психологического благополучия и здоровья, успешной адаптации и социализации. Возрастные особенности респондентов диктуют необходимость использования качественного подхода в исследовании. Безусловно, он имеет ряд серьезных ограничений. Основная опасность заключается в возможном выражении субъективного взгляда на изучаемый феномен. Однако, как пишут исследователи, применяющие данный подход, за счет ряда процедур (содержательный теоретический анализ, привлечение к работе экспертов, прозрачность процедур и их тщательное описание, разработка четких критериев наблюдения, повторяемость, переносимость, тщательный отбор респондентов и пр.) можно повысить конструктивную валидность исследования. Набирающая силу в западном профессиональном сообществе тенденция включать «голоса» респондентов в канву научного исследования представляется целесообразной в настоящем исследовании.

При проведении качественного исследования, затрагивающего дошкольников и младших школьников, естественно возникают существенные сложности с подбором конкретных методик изучения психологических границ. Психологические границы отражают наиболее субъективно значимые атрибуты внешней жизни, которыми могут выступать не только тело, но и игрушка, комната, сказка, «секрет» [42, 107]. Кроме того, границы – это динамичное образование, чутко реагирующее на дефицит ресурсов и помогающие добиваться «гомеостаза» со средой [127, 163]. Данная «диалогичность» отражена в интерактивном характере созданных

методик, основанных на методах включенного наблюдения, кейс-методе, интервьюировании.

Помимо этого, возраст двух – десяти лет предполагает тесную связь социального и биологического начала в ребенке, поэтому стояла задача выбора образа (учитывая возрастные особенности респондентов), максимально близкого детям, несущего личностно значимый смысл, что позволило бы создать многочисленные коллизии. Для этого было опрошено 78 детей в возрасте от двух до десяти лет, им задавались следующие вопросы: «Если тебе будет угрожать опасность, что ты станешь делать?», «Что может тебе помешать заниматься любимым делом целый день?». 80% ответов детей на первый вопрос включали в себя категорию «дом»: «мы спрячемся дома», «уйдем домой», «закроемся дома», «спрячусь в домик», «построю домик, укрытие, убежище». При ответе на второй вопрос 93% детей обозначили, что препятствовать их занятию любимым делом может чувство голода («захочу кушать», «буду голодным», «мама позовет кушать», «будет готов ужин», «почувствую вкусный запах» и пр.). Так определилась вторая категория, позволяющая описать феномен границ, – «еда», что в русле теории о психологических границах следует понимать как изменение их состояния.

Так было получено два образа, один из которых затрагивает витальную потребность (как символ продолжения телесного, физического существования), другой же представляет собой значимый социальный стимул (символ безопасного выражения собственного «Я»), которые позволяют создавать различные коллизии. Категория «дом» обладает сильным личностным значением, является одной из метафор, отражающих деление мира на личное и чужое пространство, пространство контролируемое и неконтролируемое, присвоенное и неосвоенное. Дом, по мнению К. Г. Юнга, выступает полноценной метафорой феномена психологических границ (однако не исчерпывает его полностью), обладая

необходимыми элементами: структура, наличие внутреннего и внешнего пространства, расположение, персонализация и пр. [113, 195, 196, 240, 153].

А. Л. Топорков, языковед, этнограф, пишет о том, что дом как символ мироздания, является и центром всех ценностей, жизненных смыслов и счастья [9]. С давних времен каждая часть дома наделялась определенным символическим смыслом, мифологизация границ внешнего и внутреннего пространства прослеживается в ритуальных действиях (открывание всех дверей при рождении ребенка, запрет приветствовать друг друга через порог и пр.). Дом выполняет для ребенка двойственную функцию: это его Вселенная и, одновременно, точка отсчета в процессе жизни и взросления – желание защиты и безопасности сменяется стремлением покинуть свое жилище. Дом для детей – это повторение структуры мира с определенными границами, центром, периферией. Окна и двери обеспечивают проницаемость границ, обладая при этом совершенно разным семантическим значением: если двери – это узаконенный вход, то окно – нерегламентированный. Можно предположить, что расположение дома, его обустройство, внутренняя структура будут обеспечивать максимальной комфорт и безопасность хозяину [186].

Пространство жизни детей – это пространство повседневности, пространство привычного. Все, что нарушает размеренный ход жизни ребенка, будет отнесено к событиям, которые насыщают и обогащают субъективную действительность детей. Кроме того, дом является одним из ключевых культурных символов [9]. Концепт «дом» изменился с древнейших времен как в сторону сужения пространства (сравним: дом в Древней Руси – это и двор, и прилегающие территории, что еще сохранилось в сельской местности, но уже неприменимо к городской территории), так и в направлении автономизации личности (появление спален, личного пространства) [219, 166].

На выбор и создание методик большое влияние оказали возрастные особенности респондентов. Глубинные смыслы, заложенные в сказках, позволяют анализировать их, оставаясь в ситуации безопасности, но и в тоже время – подводя детей к осознанию внутренних смыслов и коллизий, заложенных в незамысловатом сюжете. Сказка «Три медведя» Л. Н. Толстого, богатая ситуациями нарушения территориальных, пространственных границ, оказалась самой эффективной при проведении исследования. Сказка «Три медведя» показала максимальное количество согласованных ответов, согласно коэффициенту Карра ( $k > 0,89$ ), что говорит о хорошей содержательной валидности.

Рассматривая содержание сказки «Три медведя» можно отметить, что она богата примерами нарушения границ, которые позволяют сформулировать детское представление о психологических границах; в ней присутствуют категории «дом», «еда», «личные вещи», которые являются мощным стимулом, провоцирующим конфликтные ситуации, что полностью удовлетворяет всем заявленным принципам исследования.

Все это дает возможность увидеть различные коллизии, сопряженные с данными образами [153]. С помощью второго стимула («еда», в данном исследовании – «пирог») стимулируется поведение, проявляющееся в ситуации дефицита внешнего ресурса и провоцирующее ребенка восполнить его, то есть изменить конфигурацию границ. Метафора как инструмент понимания внутреннего мира человека имеет давнюю традицию, к ней обращались З. Фрейд, К. Г. Юнг, Э. Берн [22]. Онтологические метафоры по Лакоффу и Джонсону предполагают неожиданное соотнесение переживаний, идей, предметов или вещей, поэтому дом как метафора границ кажется достаточно емкой для понимания и описания данного феномена [85, 26]. Архетипический стимул «еда» (в исследовании использован образ «пирог» как более конкретное понятие, обладающее однозначно позитивной коннотацией) обращается к витальной потребности, удовлетворение которой зависит от количества необходимого ресурса (пищи). Именно дефицит

необходимого ресурса создает напряжение при вступлении в контакт. Идея справедливого разделения этого ресурса требует учитывать состояние границ другого человека.

Основываясь на приведенные выше методические принципы (обращение к наиболее значимым образам, диалогичность и дефицит внешних ресурсов как необходимые условия актуализации психологической границы), были разработаны и адаптированы три методики, соответствующие целям исследования. Качественный подход и клинический метод (в понимании Ж. Пиаже) позволяют собрать богатую, хорошо нюансированную фактологию. Кроме этого, интерактивный характер методик позволил создать условия для возникновения конфликта интересов как стимула активизации психологических границ, введение различных героев создало пространство взаимодействия, продемонстрировало условия возникновения той или иной ответной реакции.

#### **Этапы исследования:**

1. Теоретический анализ и описание выделенных компонентов психологических границ (активность, понимание и чувствование, регуляция, контроль и защита границ), подготовка методического инструментария (2010 – 2011 гг.).

2. Открытое кодирование: проведение пилотажного исследования, уточнение поведенческих маркеров, определение структуры психологических границ по корреляционному принципу (2011 – 2012 гг.). На основе метода включенного наблюдения были разработаны такие методики наблюдения, как «Пирог», «Мой дом», «Чтение сказки «Три медведя» (Приложение 1, 2, 3).

3. Осевое кодирование: разработка бланка наблюдений к методике «Мой дом» (2011 г.). Были получены дихотомические шкалы, отражающие наличие или отсутствие выделенного признака по каждой из категорий (активность, контроль и пр.): удерживает или не удерживает

границы, эмоциональные или физические способы защиты границ. Далее эксперты и наблюдатели оценили по пятибалльной шкале выраженность полюса той или иной характеристики психологических границ (основываясь на выделенных и согласованных моделях поведения), где один балл соответствовал одному полюсу, а пять баллов указывали на выраженность другого (Приложение 4).

4. Проведение пилотажного лонгитюдного исследования с целью определения возрастной динамики психологических границ с помощью методики «Мой дом», описание результатов (2011 – 2018 гг.) (Приложение 4).

5. Проведение исследования психологических границ у сиблингов с помощью методики «Мой дом» (2019 г.) (Приложение 5).

Исследование продолжается и в настоящее время, т.к. растущие запросы общества и институтов социализации ребенка (детские сады, школы), касающиеся воспитания и развития личности ребенка, активно ищут новые способы установления взаимодействия между субъектами образовательного процесса.

Стимульный материал исследования обращается к народному творчеству и повседневной жизни детей; внешняя простота методик создает безопасную и комфортную обстановку для проведения исследования. Чтение сказки «Три медведя», игры «Мой дом» и «Пирог» (Приложение 1, 2, 3) представляют собой легкие и простые для понимания детей игры. Возраст десяти лет рассматривается как нижняя граница при выборе более экономных методов исследования. Интерес к исследованию у детей поддерживался за счет интерактивного характера, а глубина исследования – за счет архетипического смысла, заложенного в каждой из методик. Следует отметить, что дети, принимавшие участие в исследовании, с нетерпением ждали следующего года, вспоминая и сравнивая собственные постройки разных годов.

Проведение каждой методики сопровождалось постоянным протоколированием особенностей поведения, коммуникации детей («во время обсуждения сказки ребенок поддерживал действия Маши, но когда оказался на месте хозяина дома, был крайне недоволен действиями девочки», «занимает самое удобное место, расталкивает всех, занимает середину, кричит», «удобно везде, где тихо и спокойно») (Приложения 1, 2, 3). Это позволило значительно обогатить исследование примерами детских высказываний, описанием ситуаций.

Итак, многие исследователи говорят о том, что возможно создание «объективизированной мысли», о существовании «приватного языка», «субъективном мире», о метафоре как отражении психологической реальности человека (Э. Эриксон, В. П. Зинченко, И. В. Вачков и др.). Поэтому для создания батареи методик были привлечены внешние средовые средства, позволяющие воспроизвести, увидеть, сконструировать феномен психологических границ. Были выбраны наиболее «живые», отвечающие детским потребностям, доступные пониманию, актуализирующие определенные эмоциональные состояния образы – «дом» и «хлеб», – что, предположительно, позволит создать ситуации с различным эмоциональным содержанием, от спокойствия до возмущения. Выбранные стимулы позволяют не только поддержать диалог между ребенком и средой, но и создать ощущение ценности в силу ограниченности данного ресурса.

Были выделены следующие характеристики психологических границ: сущность границ как понимание и внешнее проявление данного феномена; контроль границ поддержание их в статичном положении в ситуации конфликта; регуляция границ как стремление изменять пространственную конфигурацию в ситуации взаимодействия; понимание и чувствование границ как момент актуализации изучаемого феномена в проблемных ситуациях; активность границ частота взаимодействия ребенка со средой; способы защиты границ как конкретные варианты поведения, демонстрирующие нарушение личных границ и направленные на

моментальное восстановление безопасности и благополучия. Таким образом, предпринимается попытка изучить особенности взаимодействия ребенка и среды не только с точки зрения результата, но и процесса, отмечая, каким образом дети выстраивают собственные границы в детском сообществе, поддерживая успешную адаптацию.

Каждая методика создана на основании процедурного сходства: введение в ситуацию, что позволяет увидеть умозрительные предположения детей относительно тех или иных проблемных условий, инсценировка предложенных ситуаций, что отражает частотные формы поведения и его аутентичность, финальное обсуждение инсценировки. Во всех методиках был выдержан интерактивный характер, что позволило поддерживать достаточный уровень интереса во всех возрастных группах. Тщательная предварительная подготовка и постоянное протоколирование обеспечивают большой объем качественных данных.

### **2.3. Феноменология психологических границ у детей от двух до десяти лет**

Выборку пилотажного исследования составили 46 детей в возрасте от двух до десяти лет, проживающих в Московской области. Условия исследования для всех групп детей были неизменными: маленькие группы (четыре – пять человек), одинаковое время проведения (вторая половина дня, с 17.00 до 19.00), единообразные инструкции. Выборку составили дети, которых можно отнести к категории благополучных: наличествует средний достаток родителей, дружелюбная семейная среда; уровень развития детей соответствует возрастной норме.

Первым этапом исследования стало проведение методик «Чтение сказки «Три медведя», «Мой дом» и «Пирог». Проведение каждой методики сопровождалось тщательным протоколированием.

Таблица 2.

Соотношение характеристик психологических границ и конкретных поведенческих маркеров

Характеристик и границ	Конкретные критерии описания и оценки характеристик границ		
Активность	Пассивные границы	1 2 3 4 5	Активные границы
Контроль	Впускает других людей в собственные границы	1 2 3 4 5	Не допускает других в собственные границы
	Границы не закрываются в ответ на угрозу	1 2 3 4 5	Границы закрываются в ответ на угрозу
	Не удерживает границы в статичном положении в случае угрозы	1 2 3 4 5	Удерживает границы в статичном положении в случае угрозы
	Границы постоянно открыты	1 2 3 4 5	Границы постоянно закрыты
Регуляция границ	Статичные	1 2 3 4 5	Гибкие
	Проницаемые	1 2 3 4 5	Непроницаемые
	Узкие	1 2 3 4 5	Широкие
Чувствование/ понимание	Не чувствуют и не понимают нарушения собственных границ	1 2 3 4 5	Чувствуют и понимают нарушение собственных границ
	Не чувствуют и не понимают нарушения чужих границ	1 2 3 4 5	Чувствуют и понимают нарушение чужих границ
Способы защиты	Не чувствуют и не понимают способов нарушения своих/чужих границ	1 2 3 4 5	Чувствуют и понимают способы нарушения своих/чужих границ
	Не чувствуют не и понимают способов защиты своих/чужих границ	1 2 3 4 5	Чувствуют и понимают способы защиты своих/чужих границ
	Рациональные	1 2 3 4 5	Эмоциональные
	Физические	1 2 3 4 5	Вербальные
	Деструктивные	1 2 3 4 5	Конструктивные
	Социально осуждаемые способы защиты	1 2 3 4 5	Социально одобряемые способы защиты
	Несовпадение декларируемого и демонстрируемого поведения	1 2 3 4 5	Совпадение декларируемого и демонстрируемого поведения (аутентичность)
	Личностные	1 2 3 4 5	Отвлеченные
Не использует внешнюю помощь при защите границ	1 2 3 4 5	Использует внешнюю помощь при защите границ	

Далее была проведена количественная оценка выраженности каждой характеристики границ по разработанным совместно с экспертами дихотомическим шкалам (Таблица 2).

Корреляционный анализ [10] позволяет ответить на вопрос: являются ли выделенные характеристики границ (активность, регуляция и пр.) единой системой, описать феноменологию психологических границ у детей, выделив здоровые границы и, напротив, инфантильные. Обработка результатов проводилась при помощи программы SPSS.19 с использованием непараметрического коэффициента корреляции Спирмена –  $r_s$ . Все полученные взаимосвязи представлены в таблицах, отражающих взаимосвязь каждой характеристики психологических границ с остальными.

Обнаружены взаимосвязи активности границ с защитой, контролем, чувствованием и пониманием границ (Таблица 3).

Таблица 3.

Связь активности психологических границ со способами их защиты, контролем, чувствованием и пониманием ( $r_s$ )

	Способы защиты границ		Контроль границ				Чувствование и понимание границ
	Физические способы	Одобряемые способы	Впускает других в границы	Границы меняются в ответ на угрозу	Удерживает границы в статичном состоянии	Активно нарушает чужие границы	Чувствует и понимает нарушение собственных границ
Активность границ	,29*	-,35**	-,71**	,73**	,43**	,52**	,27*

*Примечания.* \* Связи значимы на уровне  $p < 0,05$ ; \*\* Связи значимы на уровне  $p < 0,01$ .

Активность и предпочтение физических способов защиты, склонность нарушать чужие границы, менять свои собственные только в ответ на угрозу,

удержание границ, а также с чувствование и понимание границ положительно связаны между собой («Мне нравится строить дом, это очень здорово, но его все время хочется сделать лучше и больше, поэтому я и залезаю к соседям, и ведь понимаю, что так делать нельзя, но ничего не могу с собой поделаться», – мальчик М. восемь лет). Активность границ и одобряемые способы их защиты, допуск других людей в собственные границы имеют отрицательные взаимосвязи; безусловно, любая ситуация взаимодействия – это встреча с неизвестным, риск. Активные, любознательные дети комментируют это следующим образом: «Я все время чего-то хочу и постоянно попадаю в неприятности, потому что не всегда знаю, как себя вести», – мальчик А. шесть лет; «Мне нравится знакомиться и дружить с новыми ребятами, потому что у них новые игрушки, но свои я совершенно не хочу показывать. И приглашать в гости не хочу, лучше к ним пойду», – девочка М. пять лет; «Все новое – интересно, но когда попадаешь в новую обстановку, можешь что-то нечаянно сделать не так, как нужно, но не специально», – девочка А. девять лет. Активность границ открывает новые возможности в познании мира, но не дает оптимальных способов взаимодействия с ним, создавая у ребенка состояние тревоги и напряжения, которое они успешно (или неуспешно) преодолевают.

Контроль, чувствование и понимание границ значимо взаимосвязаны (Таблица 4). Обращают на себя внимание в основном положительные взаимосвязи характеристик чувствования и понимания границ с контролем. Эти две характеристики объединяет наличие угрозы как стимула актуализации именно этих процессов. Чувствование и понимание границ, а затем их контроль помогают восстановить собственное благополучие. Четко очерченные границы – это ясность понимания «разграниченности» мира на «мой» и «не-мой», уважение к собственной и чужой территории. Такие дети сострадательны, уступчивы, доброжелательны («Он меня обидел, но я не хочу давать сдачи, потому что ему будет больно и обидно», – девочка А., пять лет.; «Когда точно говоришь, что какая-то вещь твоя, то всем становится

сразу легче, потому что у нее есть хозяин, сразу понятно с кем и как надо разговаривать, чтобы получить эту вещь», – девочка Э., десять лет).

Таблица 4.

Связь чувствования и понимания и контроля психологических границ( $r_s$ )

		Чувствует и понимает нарушение собственных границ	Чувствует и понимает нарушение чужих границ	Чувствует и понимает защиту собственных границ	Чувствует и понимает способы нарушения чужих границ
Контроль границ	Допускает в свои границы	-	-	-,31*	-
	Границы меняются в ответ на угрозу	,29*	-	,29*	,27*
	Удерживает границы в статичном положении	,56**	,45**	,50**	,48**
	Закрывает границы	,40**	-	-	-

*Примечания.* \*Связи значимы на уровне  $p < 0,05$ . \*\* Связи значимы на уровне  $p < 0,01$ .

Понимание, чувствование и контроль границ обеспечивают важнейшую функцию: селекцию внешних воздействий, обеспечивающую комфорт и безопасность («Я знаю, что я плохой спортсмен, поэтому я даже не буду пытаться волноваться за результаты соревнований», – мальчик С., десять лет).

Отрицательную связь между показателями «допуск в собственные границы» и «чувствование и понимание защиты границ» можно рассмотреть с точки зрения неоднозначных воспитательных воздействий на детей. Частые родительские требования (особенно в дошкольном возрасте), такие, как «поделись», «отдай», «не жадничай», «пусти его к себе» и другие, могут быть рассмотрены как требование допускать в свои границы других людей; запрет на отказ от совместной деятельности или общения часто приводит к

«растворению» границ («Мама меня все время куда-то водит, я не хочу, а она меня ведет, меня как будто нет», – девочка С., восемь лет). И, напротив, недостаточное чувствование и понимание границ (чрезмерно открытые, доверчивые, контактные дети) можно рассматривать не как знак доверия к миру, а как маркер слабости границ, недостаточный уровень развития субъектности («Мне нравятся танцы, потому что мама сказала, но я бы выбрала что-то другое», – девочка З., семь лет.; «Почему я пошла с ним? Потому что он улыбался и сказал, что дружит со мной, подарил мне киндер», – девочка Н., восемь лет). Взаимосвязь чувствования и понимания границ с контролем границ обеспечивает ребенку ощущение устойчивости «Я», его уникальных особенностей («Мои начало и конец (макушка и пятки) показывают, какого я роста, что могу делать. А если я знаю, что могу делать, то я собой управляю и решаю, как мне жить», – девочка У., десять лет).

Таблица 5

Связь регуляции и способов защиты психологических границ ( $r_s$ )

Регуляция границ/ способы защиты границ	Гибкие границы	Проницаемые границы	Широкие границы
Совпадение демонстрируемого и декларируемого поведения	,26*	-	-,28*
Одобряемые способы защиты	,34*	,30*	-,35*
Конструктивные способы защиты	,29*	-	-

*Примечания.* \* Связи значимы на уровне  $p < 0,05$ . \*\* Связи значимы на уровне  $p < 0,01$ .

Психотерапевтическая литература уделяет много внимания гибкости границ как способности адаптироваться к изменяющимся условиям внешней среды (М. и И. Польстеры), способности к творческому приспособлению (М. С. Лобб). Так, адаптивность можно рассматривать как умение принимать социальные условия без ущерба собственной личности (гибкость),

действовать социально одобряемым образом, конструктивно защищать свои границы, демонстрируя при этом аутентичное поведение (Таблица 5). Эти результаты полностью совпадают с данными Н. Браун [187]. Ребенок чаще уступает, впускает в собственные границы человека, который придерживается установленных в группе правил; напротив, ребенок, нарушающий правила, создает ситуацию неопределенности, тревоги, что приводит к отторжению и неприязни («Если человек вежливый и делает все правильно, то он хороший, а если хороший, то его не стоит опасаться», – мальчик С., семь лет). Широта границ в детском возрасте, часто проявляемая как безразлично-пассивное отношение к собственной жизни (телу, вещам, деятельности и пр.) значительно снижает адаптивный потенциал границ (привлекает внимание отрицательная взаимосвязь с аутентичностью и социально-приемлемыми способами защиты границ). Широкие границы в детском возрасте значительно повышают социальные риски в жизни ребенка, так как выступают как социальная некомпетентность («Они меня оскорбляют, да, а я с ними дружу, ну и что, у них просто плохое настроение было, а когда они меня достанут совсем, я просто всех прибью», – мальчик С., семь лет). Чрезмерная широта границ приводит к тому, что только исключительно сильные воздействия становятся значимыми, достойными ответной реакции (оскорбления, травля и пр.), как правило, социально-неприемлемой («Я терпел и терпел, больше не могу, поэтому ударил», – мальчик К., восемь лет). Контроль границ и способы защиты имеют много взаимосвязей (Таблица 6). Действительно, удержание границ в стабильном положении требует развернутой, нюансированной базы ответных реакций на вызовы среды («Я не могу маме отвечать как сестре, а подруге как брату. Приходится каждый раз выбирать голос, интонацию, выражение лица», – девочка А., десять лет). Поддержание статичного положения границ, внешне выражаемого как напряженное, настороженное, недоверчивое отношение к новым проявлениям среды, образует многочисленные связи с другими характеристиками границ: отрицательная взаимосвязь с физическими

способами защиты границ, но положительная с проявлением личностной позиции, аутентичным поведением, рациональной и конструктивной защитой границ («Друзья могут поступать со мной как хотят, они же друзья, могут и обидные слова говорить, если я не права, я ничего им не сделаю», – девочка С., десять лет).

Таблица 6

Связь способов контроля и защиты психологических границ ( $r_s$ )

Контроль границ /способы защиты границ	Впускает в свои границы	Удерживает границы в статичном положении	Закрывает границы	Активно нарушает чужие границы
Использует помощь взрослого	-	-,43**	-,31*	-
Личностная позиция при защите границ	-	,24*	-	-
Совпадение демонстрируемого и декларируемого поведения	-	,51**	,34**	-
Рациональная позиция при защите границ	-	,36*	,33*	-
Физические способы защиты границ	-,30*	-,24*	-	,35**
Одобряемые способы защиты	,44**	-	-	-,59**
Конструктивные способы защиты	,27*	,26*	-	-,27*

*Примечания.* \* Связи значимы на уровне  $p < 0,05$ . \*\* Связи значимы на уровне  $p < 0,01$ .

Удержание границ – это глубоко личностное действие, на которое направлены все жизненные силы ребенка, обеспечивающее приватность и уединение. В исследовании принимала участие девочка Л. девяти лет, тихая, спокойная. Начиная строить свой дом, она видела, что материалы, которые она хотела взять, были использованы другими детьми. Она, оставаясь

совершенно невозмутимой, стала ждать, пока другие дети разберут то, что им необходимо, и из оставшихся материалов выбрала понравившееся. Помощью взрослого как авторитетного лица также не воспользовалась («Если тебе не дают то, что ты хочешь – не нужно грустить. Всегда есть что-то, что другие не заметили. Ты можешь подождать, пока все уйдут и взять эту вещь. А потом из того, что есть, можно построить такую красоту. Главное – не волноваться, не тревожиться. Тревога не поможет, станет только хуже. Тревога как будто уменьшает человека, но это же только игра. А ради игры не стоит отказываться от самого себя» - девочка Л., девять лет).

Закрытые границы во время конфликтного взаимодействия определяются как отказ от продолжения отношений, рациональный, аутентичный, личностный способ реагирования на недружественные средовые стимулы, не предполагающий вмешательства взрослого («Я не хочу с ним дружить, потому что он все время мной командует, мне так не нравится», – девочка С., семь лет). Положительная связь активного нарушения чужих границ и физических способов защиты собственных границ отражается в крылатом выражении «Лучшая защита – это нападение» («Я его ударил заранее, потому что он меня собирался ударить». – «Как ты узнал, что он хочет тебя ударить? Он же ничего не делал». – «Он посмотрел так, как будто ударить хочет, вот я его заранее и ударил, чтобы он сам не приставал ко мне», – мальчик К., 6 лет). Подобная стратегия защиты границ неконструктивна, может выступать маркером неэкологичности и незрелости социальных отношений.

Интересен тот факт, что контроль границ отрицательно связан с использованием помощи взрослого («Я не стала говорить взрослым о том, что он мешает мне строить дом, потому что меня начнут уговаривать и заставят строить дом рядом с ним, я решила просто уйти», – девочка М., восемь лет), либо сильно действие социальных стереотипов («Если бы я попросил помощи, надо мной бы смеялись», – мальчик К., девять лет). Контроль границ, действительно, глубоко личное переживание, ситуация, в

которой ребенок остается один на один со средовыми воздействиями, пробует собственные силы, отстаивая «свое место» в межличностном пространстве. Повышенное внимание взрослого, стремление обезопасить, помочь, напротив, ослабляет способность к противостоянию с внешним миром. «Ябедничанье» может служить косвенным признаком слабости контроля и защиты границ. При выборе любой из форм поведения (самостоятельный контроль или же использование помощи взрослого) социализация и включение ребенка в общественную жизнь будет иметь свою уникальность и эффективность.

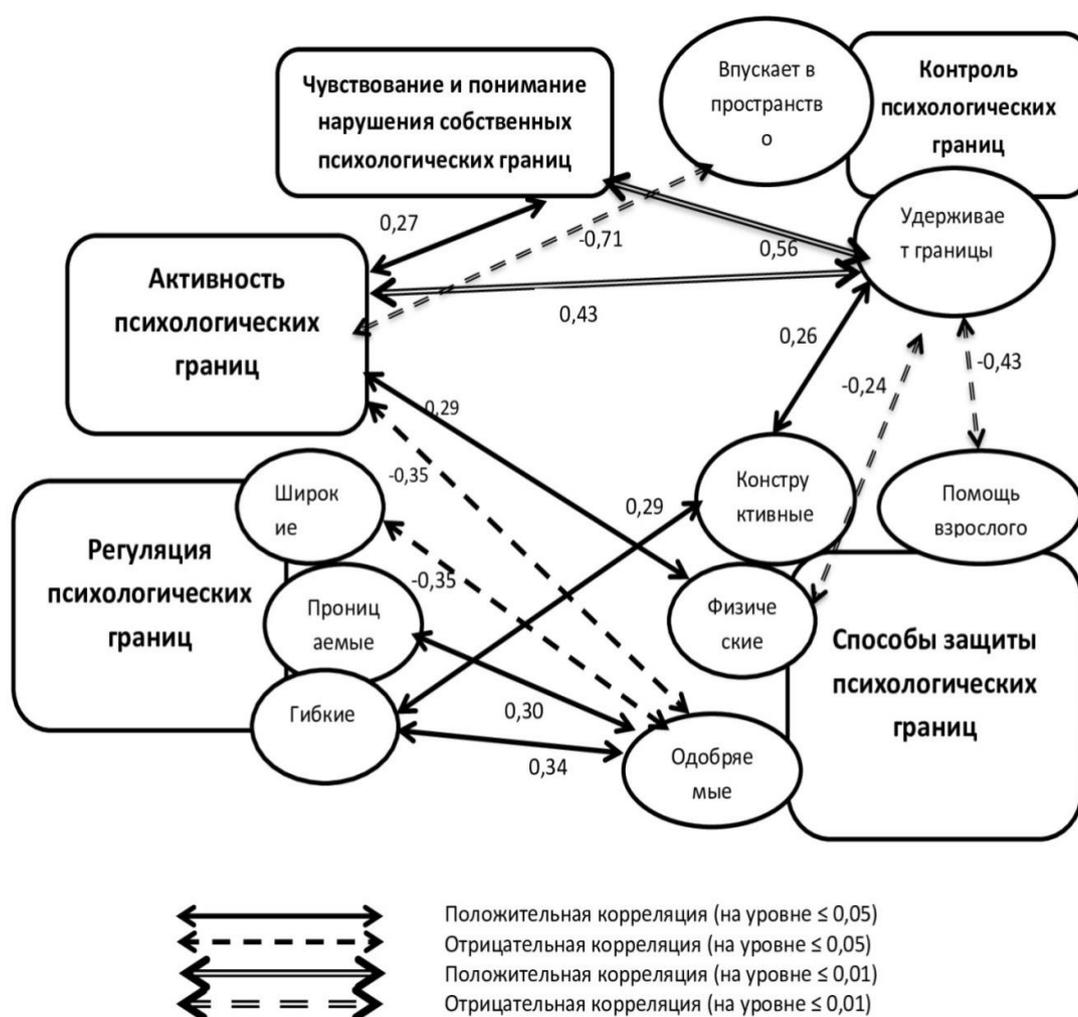


Рисунок 1. Корреляционная плеяда значимых взаимосвязей между характеристиками психологических границ

Гипотеза исследования о том, что психологические границы являются адаптивным прижизненным образованием, отвечающим за саморегуляцию, безопасность эмпирического «Я» и эффективность межличностного взаимодействия, подтверждается (Рисунок 1). Границы представляет собой устойчивую, сложную структуру. Активность, чувствование, понимание, контроль и регуляция границ имеют выраженные связи друг с другом, обеспечивая высокую функциональность психологических границ. Здоровые психологические границы в детском возрасте представляют собой четкое и уверенное разделение пространства (физического и психологического) на «мое» и «чужое», устойчивое понимание способов контроля и защиты границ, как своих, так и чужих, что обеспечивает эффективную адаптацию, умение изменять пространственную составляющую психологических границ (сужать или расширять границы) (Таблица 7). Кроме того, здоровье психологических границ можно определить по высокой степени интервенции и, следовательно, возникающей тревоги, сопровождающей процесс «внедрения» в чужое пространство. Естественное детское стремление к нарушению пространства родителей в процессе воспитания и развития начинает сдерживаться родительскими запретами, установленными правилами в семье. Таким образом, обращение к близким людям в процессе оттогеноза может ассоциироваться с риском и страхом отвержения. Однако семейная система предполагает определенные имплицитные правила, которые регулируют взаимоотношения. В сообществе сверстников риск отвержения выше, а механизмы регуляции не так совершенны. Поэтому представляет интерес роль взрослого в формировании психологических границ и, отмечающееся в процессе взросления, стремление детей по возможности избежать обращения за помощью ко взрослому.

Инфантильные, незрелые границы не способствуют активной и успешной адаптации, сопровождаются непреодолимой тревогой,

сопротивлением, упрямством, фрустрационными состояниями, заставляющими отказываться от достижения цели.

Таблица 7

Феноменология здоровых и инфантильных психологических границ у детей двух – десяти лет

Характеристика границ	Здоровые границы	Инфантильные границы
Контроль границ	Умение отстаивать свою позицию даже при условии нарушения контакта с оппонентом, несмотря на его значимость для ребенка, возникновение раздражения, неустойчивости собственной позиции, настороженность, недоверие как маркер «включения» контроля границ	Согласие со всеми внешними действиями оппонента, «ябедничанье», жертвы буллинга
Регуляция границ	Расширение физического пространства, согласие с точкой зрения оппонента, поиск компромиссных решений, удивление, интерес, чрезмерная уступчивость, толерантность как маркеры «включения» регуляции границ	Ярко выраженное упрямство, нежелание согласиться с другой точкой зрения, страх узнавать новое, проигрывать
Чувствование и понимание границ	Четкое разграничение мира на «свой» и «чужой», забота о собственной и чужой территории, сострадательность, доброжелательность, вежливость как маркеры «включения» чувствования и понимания границ	Ярко выраженная жадность или, напротив, щедрость, смех или радость в ответ на оскорбления
Активность границ	Высокая, стремление нарушать чужие границы, готовность в случае отпора применять любые способы защиты собственных границ, в том числе неодобряемые, состояние тревоги, напряжения как маркер «включения» активности границ	Отсутствие цели действий, действие ради действия, суетливость
Способы защиты границ	Использование физических, психологических, эмоциональных ресурсов для моментального восстановления личного комфорта, а также понимание системы защиты границ у соперника, подбор максимально действенных способов нарушения чужих границ, злость, недовольство как маркеры «включения» защиты границ	Однообразность, неизменность способов защиты, предсказуемость действий в конфликтной ситуации

#### **2.4. Исследование онтогенеза психологических границ у детей от двух до десяти лет**

Корреляционный анализ продемонстрировал, что каждая из выделенных характеристик границ имеет высокозначимые связи друг с другом, образуя, таким образом, устойчивую структуру психологических границ. Поэтому следующим этапом исследования стало уточнение и более тщательное и нюансированное описание границ у детей двух – десяти лет на основе методики «Мой дом» (Приложение 4). Исследование проводилось с 2011 по 2018 г. В нем приняло участие 14 детей (семь мальчиков и семь девочек) (г. Переславль-Залесский, Ярославская область). Вторая серия исследования носила эксплораторный характер; в нем принимали участие дети из полных благополучных семей среднего достатка, каждый ребенок имеет младших на два – три года братьев/сестер, посещает детские образовательные учреждения. Специалисты (психологи, воспитатели, педагоги) охарактеризовали данных детей как социально компетентных, сообразительных, активных. Дети проявляли большой интерес к исследованию, с нетерпением ждали следующего года, чтобы продолжить участие. Встречи проходили в вечернее время (с 17.00 до 19.00), наблюдателями были семь специалистов детского центра (логопеды, психологи, педагоги).

Ниже приведен фрагмент бланка наблюдений, где наблюдатели отмечают характерные особенности психологических границ (Таблица 8). За каждый ребенком закреплен наблюдатель, каждый критерий наблюдения был разработан коллегиально, все эксперты и наблюдатели договорились о единых критериях описания для снижения фактора личной заинтересованности. Далее данные заносятся в единую таблицу для статистической обработки.

## Фрагмент бланка наблюдений к методике «Мой дом»

Характеристика границ	Критерий описания	Количественные показатели
Регуляция границ	Количество приглашенных гостей	1 – 2 человека: 1 – да, 2 – нет 3 – 4 человека: 1 – да, 2 – нет. Все, кто находится в комнате: 1 – да, 2 – нет
	Характер приема незнакомых гостей/близких гостей	Уверенно: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет. Подчиняется желаниям гостей: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет. Инициативен: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет. Проявляет негативные реакции в ответ на разрушение: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет. Деятельность хозяина и гостей носит положительный оттенок: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет. Деятельность хозяина и гостей носит разрушительный оттенок: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет.  Совместная деятельность есть: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет
Контроль границ	Деструктивные действия близкого и незнакомого человека	Реагирует на манипуляции с собственным телом: 1 – позитивно, 2 – безразлично, 3 – негативно. Реагирует на осуждение рисунка: 1 – позитивно, 2 – безразлично, 3 – негативно. Реагирует на нарушение привычного образа жизни: 1 – позитивно, 2 – безразлично, 3 – негативно. Реагирует на нарушение личного пространства: 1 – позитивно, 2 – безразлично, 3 – негативно. Сразу же останавливает деструктивные действия: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет. Отсроченная реакция на деструктивные действия: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет. Прогоняют неугодных гостей: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет. Сами покидают свой дом: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет

Стояла задача количественной оценки выраженности той или иной характеристики психологических границ (протокол исследования был разработан заранее). Возраст детей, принимавших участие в исследовании, колебался от двух до десяти лет включительно, что позволило описать развитие границ в указанном возрастном интервале. Основные категории

описания были оставлены прежними, уточнены критерии наблюдения и создан бланк наблюдений, в котором отражаются как действия ребенка, так и описывается контекст различных коллизий, а также результат выбранных стратегий действий ребенка [164].

#### **2.4.1. Динамические характеристики психологических границ**

При статистической обработке полученных данных использовался непараметрический Q-критерия Кохрена, который позволяет выявить значимость сдвигов дихотомических переменных и критерий  $\chi^2$  Фридмана для ранговых переменных при сравнении более 2-х групп. Статистическая обработка данных была произведена с помощью программы IBM SPSS Statistics 22.0.

В.П. Зинченко говорил о важности «объективизированной мысли», выраженной в каком-либо продукте деятельности: так, переживания художника находят отражение в картине, поэта – в стихах. По этим результатам работа становится возможным прикоснуться к их внутреннему миру. Поэтому при описании границ важно преобразить внутреннее содержание в материализованное, предметное и пространственное видение, выраженную во внешних объектах, будь то стена, разделяющая детей, или мост, связующий индивидов (Таблица 9). Полную изоляцию и уединенность дети двух – десяти лет не выбирают. На протяжении времени строительства меняется выбор местоположения: дошкольники предпочитают строить дом рядом с другом, однако к школьному возрасту ситуация меняется и выбор детей закрепляется позицией «в центре». Друг – это не только психологическая и эмоциональная поддержка, друг в дошкольном возрасте – это продолжение эмпирической личности ребенка, и, следовательно, расширение его психологического пространства. Указанный переход от выбора рядом с другом к самостоятельному выбору местоположению может косвенно говорить о переходе от солиптического мироощущения к децентрации, о которой писали Л. С. Выготский и Ж. Пиаже [28, 29].

Самостоятельный выбор места для строительства показывает также и формирование авторской позиции в жизни: ребенок не просто подчиняется средовым воздействиям, а создает напряжение, противостояние, демонстрируя собственные желания.

Таблица 9

Возрастная динамика психологических границ (по признакам местоположения дома)

Признаки	Возраст	нет признака	есть признак	Q	P
Центр	2 – 3 года	64%	36%	7,0*	0,030
	3 – 4 года	50%	50%		
	4 – 5 лет	50%	50%		
	5 – 6 лет	29%	71%		
	6 – 7 лет	36%	64%		
	7 – 8 лет	62%	38%		
	8 – 9 лет	31%	69%		
	9 – 10 лет	69%	31%		
Рядом с другом	2 – 3 года	100%	0%	15,4**	0,004
	3 – 4 года	64%	36%		
	4 – 5 лет	79%	21%		
	5 – 6 лет	43%	57%		
	6 – 7 лет	36%	64%		
	7 – 8 лет	57%	43%		
	8 – 9 лет	29%	71%		
	9 – 10 лет	21%	79%		
Есть другие соседи	2 – 3 года	86%	14%	20,5**	0,000
	3 – 4 года	93%	7%		
	4 – 5 лет	29%	71%		
	5 – 6 лет	57%	43%		
	6 – 7 лет	21%	79%		
	7 – 8 лет	36%	64%		
	8 – 9 лет	71%	29%		
	9 – 10 лет	79%	21%		
Другие дети подсказали	2 – 3 года	29%	71%	26,4**	0,000
	3 – 4 года	86%	14%		
	4 – 5 лет	64%	36%		
	5 – 6 лет	86%	14%		
	6 – 7 лет	100%	0%		
	7 – 8 лет	64%	36%		
	8 – 9 лет	100%	0%		
	9 – 10 лет	64%	36%		

Примечания. \* При  $p < 0,05$ . \*\* При  $p < 0,01$ .

Пик самостоятельности при выборе местоположения, когда ребенок не пользуется подсказками сверстников, наблюдается в восемь – девять лет. Это время, когда школьники ощущают стабильность жизни, понимая и контролируя ее («Я знаю, что происходит вокруг, я могу пообщаться с каждым, не уходя далеко от дома, секретов от других нет, мы же каждый день друг друга видим», - девочка С., 9 лет). В шесть – семь и в девять – десять лет дети, чувствуя себя «граничными», активно пользуются поддержкой окружающих. Первоклассники, занимая позицию «с краю», отмечают: «В уголке хорошо: всех видно, а я как бы спрятан». Фактор «доброго соседства» скачкообразно изменяется на протяжении двух – десяти лет: снижается к старшему дошкольному возрасту, но после семи лет снова приобретает ценность. В возрасте шести – семи лет и восьми – десяти лет проявляется максимально сильное влияние друзей на выбор местоположения дома («Настоящие друзья всегда вместе, мы не хотим расставаться ни на секунду», – девочка О., девять лет). Таким образом, «мое» пространство проявляется в окружающей среде первоначально как общее с другом, затем выбранное самостоятельно. Можно отметить и заметное влияние контекста: значимость внешних, физических границ в дошкольном возрасте («Если я сяду в угол, меня никто не тронет, а я до всего смогу дотянуться») и формирование непосредственно психологических границ в младшем школьном возрасте («Если хозяин сказал, что нельзя дом разрушать, то это закон. Это же дом с хозяином, поэтому нужно прислушиваться к словам хозяина», мальчик С., восемь лет).

Для понимания феномена границ важными оказываются те материалы, которыми пользуется ребенок в процессе строительства дома. Обратившись к результатам статистического анализа (Таблица 10), можно отметить, что границы в дошкольном возрасте – это, скорее, физическая преграда, препятствующая доступу самого ребенка к внешним объектам и обеспечивающая полную безопасность («Я построил дом, но не могу

выбраться отсюда, придется мне тут сидеть всегда», – мальчик П., четыре года).

Таблица 10

Возрастная динамика психологических границ (по признакам используемых материалов для постройки)

Признак	Возраст	нет признака	есть признак	Q	P
Большие	2 – 3 года	0%	100%	14,2**	0,006
	3 – 4 года	29%	71%		
	4 – 5 лет	7%	93%		
	5 – 6 лет	21%	79%		
	6 – 7 лет	50%	50%		
	7 – 8 лет	36%	64%		
	8 – 9 лет	79%	21%		
	9 – 10 лет	64%	36%		
Тяжелые	2 – 3 года	43%	57%	8,9*	0,012
	3 – 4 года	29%	71%		
	4 – 5 лет	29%	71%		
	5 – 6 лет	29%	71%		
	6 – 7 лет	57%	43%		
	7 – 8 лет	43%	57%		
	8 – 9 лет	86%	14%		
	9 – 10 лет	79%	21%		
Легкие	2 – 3 года	21%	79%	8,9*	0,012
	3 – 4 года	43%	57%		
	4 – 5 лет	36%	64%		
	5 – 6 лет	29%	71%		
	6 – 7 лет	7%	93%		
	7 – 8 лет	57%	43%		
	8 – 9 лет	14%	86%		
	9 – 10 лет	21%	79%		
Маленькие	2 – 3 года	43%	57%	7,0*	0,030
	3 – 4 года	64%	36%		
	4 – 5 лет	21%	79%		
	5 – 6 лет	36%	64%		
	6 – 7 лет	29%	71%		
	7 – 8 лет	64%	36%		
	8 – 9 лет	21%	79%		
	9 – 10 лет	36%	64%		

Примечание. \* При  $p < 0,05$ . \*\* При  $p < 0,01$ .

Интересно, что если в два – три года дом – это полностью закрытая территория, без окон и дверей; ребенок себя окружает стенами, возводя дом вокруг себя. Однако к пяти – шести годам ребенок меняет позицию: начинает строить дом, находясь рядом с ним, оглядывая постройку со всех сторон, корректируя собственные замыслы.

В дальнейшем частота использования больших предметов снижается: границы с возрастом «психологизируются», переходят к символическому или вербальному обозначению. В школьном возрасте используемые материалы для строительства разнообразны: появляются тяжелые, легкие, маленькие материалы. Школьники уже понимают, что размер, вес, величина материала не могут полностью обеспечить безопасность, уединенность, неприкосновенность. Появляется ощущение всемогущества слова («Я не могу построить суперкрепкий дом, но я могу сказать, чтобы его не трогали», – мальчик В., десять лет). К концу младшего школьного возраста отмечается, что маленькие и легкие материалы приходят на смену большим и тяжелым. Это позволяет говорить, что границы к подростковому возрасту начинают переходить на уровень знака, символа [128, 151] («Любые стены можно взорвать, поэтому приходится договариваться», – мальчик Н., десять лет). Средовые воздействия к подростковому возрасту становятся все более и более несистематизированными, требования возрастают («Границы всегда должны быть со мной, чтобы чувствовать себя спокойной, я не смогу все время сидеть дома или прятаться за стеной», – девочка А., десять лет). В постоянно изменяющемся контексте границы выполняют роль «якоря», который закрепляет положение ребенка в социокультурном пространстве. «Видимые», осязаемые, закреплённые, «обговоренные» границы гораздо лучше контролируются и защищаются, обеспечивая тем самым более высокую степень комфорта и безопасности ребенка.

Психологические границы, являясь прижизненно формируемым феноменом, имеет определенное направление развития. Предположительно, существуют две стратегии строительства: средовая (хаотичная,

репродуктивная) или же самостоятельная (независимая от внешних факторов, целенаправленная). Стратегия строительства дома изменялась в возрастном промежутке от двух до десяти лет: нецеленаправленная, хаотичная, репродуктивная стратегия сменяется целенаправленной, самостоятельной, происходит снижение копирования постройки в школьном возрасте, но возрастание корректирующих действий в процессе строительства, возникновение замысла постройки (Таблица 11).

Эти результаты согласуются с мнением других исследователей [139], что для раннего и младшего дошкольного детства характерно восприятие другого ребенка как собственного продолжения. Вероятно, этим можно объяснить частые случаи копирования, подражания (я – продолжение другого), а также появление сильных отрицательных эмоций, когда другой человек совершает не то действие, на которое ребенок рассчитывал (другой – продолжение меня). Обе ситуации говорят о недифференцированности личных пространств, широких, нерегулируемых границах. Важным умением с точки зрения границ является приобретаемое к школьному возрасту целенаправленное сравнение и копирование построек или их элементов – модифицирование собственного пространства («Понимаете, дом же должен быть удобным для меня. И красивым для меня. И моего нормального размера. Это же мой дом. Я посмотрела, как другие делают, обдумала, построила, посмотрела, но что-то мне не понравилось, я стала переделывать, чтобы найти именно мою идею. И когда нашла, то я почувствовала счастье», – девочка У., десять лет). Копирование и подражание можно рассматриваться как один из вариантов накопления жизненного опыта и расширение жизненного пространства, а также создание чувства общности (у меня как у всех), что первоначально укрепляет и укореняет ребенка в сообществе сверстников. Затем данная тенденция переходит в желание уникальности (не как у всех), однако эта позиция требует уже хорошо контролируемых и регулируемых границ.

Возрастная динамика психологических границ (по признакам характера процесса строительства)

Признаки	Возраст	Средний ранг	$\chi^2$	P
Целенаправленно	2 –3 года	4,00	24,1**	<0,001
	3 –4 года	4,14		
	4 –5 лет	2,71		
	5 –6 лет	2,54		
	6 –7 лет	1,61		
	7 –8 лет	2,93		
	8 –9 лет	1,75		
	9 –10 лет	1,32		
	8 –9 лет	2,36		
Копирует	2 –3 года	3,00	12,1*	0,017
	3 –4 года	4,04		
	4 –5 лет	2,89		
	5 –6 лет	2,50		
	6 –7 лет	2,57		
	7 –8 лет	1,50		
	8 –9 лет	2,36		
	9 –10 лет	2,14		
Самостоятельно	2 –3 года	4,07	20,9**	<0,001
	3 –4 года	2,21		
	4 –5 лет	2,50		
	5 –6 лет	3,39		
	6 –7 лет	2,82		
	7 –8 лет	2,54		
	8 –9 лет	2,04		
	9 –10 лет	1,43		
Замысел есть	2 –3 года	4,32	23,5**	<0,001
	3 –4 года	3,82		
	4 –5 лет	3,54		
	5 –6 лет	1,71		
	6 –7 лет	1,61		
	7 –8 лет	2,93		
	8 –9 лет	1,43		
	9 –10 лет	1,64		
Вносит коррективы, исправляет	2 –3 года	3,86	13,5**	0,009
	3 –4 года	3,50		
	4 –5 лет	2,68		
	5 –6 лет	2,50		
	6 –7 лет	2,46		
	7 –8 лет	2,00		
	8 –9 лет	2,25		
	9 –10 лет	1,75		

Примечания. \* При  $p < 0,05$ . \*\* При  $p < 0,01$ .

М. В. Осорина пишет, что на протяжении детства чувство «безграничья» сменяется желанием структурирования, упорядочивания пространства [125]. Предоставляя ребенку влиять на пространство, обустроить его согласно собственным представлениям о мире, сохраняет ощущение безопасности, т.к. ребенок наделен правом контролировать свое пространство, модифицировать его, делая комфортным, удобным и уютным. Дом как метафора границ представляет возможность изучить динамику изменения не только стен как границ, но и внутреннего пространства как отражения личности ребенка (Таблица 12).

Кроме того, дом как законченная структура физического мира демонстрирует степень открытости (наличие дверей, окон) и закрытости (качество стен, наличие потолка, перегородок) для посетителей, и, следовательно, контактности, способности защищать пространство. К десяти годам у всех детей наблюдается заметное стремление структурировать внутреннее пространство, возрастание приватности личной территории (открытость дома снижается как для знакомых, так и незнакомых людей), а также отмечается появление декоративных элементов (на стенах дома, в личном пространстве) («Вот я хочу пояснить, что дом – он как бы для всей семьи, но здорово, если есть личная комната, то есть у меня как бы дом в доме получается», – девочка С., десять лет.; «Дом – это где спокойно, где родители, где ты можешь быть каким угодно. Но дом – это противоположность не-дому, не-дома интересно, а дома – отдыхаю. Дом – он как продолжение меня, я могу тут ходить с закрытыми глазами, а не-дома вряд ли так получится. И дома можно спокойно вещи переставлять с места на место», – мальчик С., девять лет). Следовательно, личное пространство не только инкорпорируется в пространство семьи, но и персонализируется, сужается, открыто демонстрируется «отдельность» и «отдаленность», это отмечают многие исследователи (К. Г. Юнг, Г. Альтман, С. К. Нартова-Бочавер) [111].

Возрастная динамика психологических границ (по признаку «на что похож дом»)

Признаки	Возраст	Средний ранг	$\chi^2$	P
Структурированное пространство	2 – 3 года	4,61	18,5**	<0,001
	3 – 4 года	3,96		
	4 – 5 лет	2,64		
	5 – 6 лет	2,14		
	6 – 7 лет	1,64		
	7 – 8 лет	2,57		
	8 – 9 лет	1,21		
	9 – 10 лет	2,21		
Все пространство открыто для знакомых	2 – 3 года	1,86	22,5**	<0,001
	3 – 4 года	1,86		
	4 – 5 лет	3,07		
	5 – 6 лет	3,96		
	6 – 7 лет	4,25		
	7 – 8 лет	1,11		
	8 – 9 лет	2,14		
	9 – 10 лет	2,75		
Все пространство открыто для незнакомых	2 – 3 года	1,43	21,4**	<0,001
	3 – 4 года	1,93		
	4 – 5 лет	3,50		
	5 – 6 лет	4,00		
	6 – 7 лет	4,14		
	7 – 8 лет	1,18		
	8 – 9 лет	2,21		
	9 – 10 лет	2,61		
Есть личное пространство	2 – 3 года	4,39	25,4**	<0,001
	3 – 4 года	4,39		
	4 – 5 лет	2,79		
	5 – 6 лет	1,89		
	6 – 7 лет	1,54		
	7 – 8 лет	2,96		
	8 – 9 лет	1,54		
	9 – 10 лет	1,50		
Дом украшен	2 – 3 года	3,96	22,2**	<0,001
	3 – 4 года	3,96		
	4 – 5 лет	2,96		
	5 – 6 лет	2,25		
	6 – 7 лет	1,86		
	7 – 8 лет	2,25		
	8 – 9 лет	1,07		
	9 – 10 лет	2,68		

Примечания. \* При  $p < 0,05$ . \*\* При  $p < 0,01$

На вопрос экспериментатора, почему в прошлом году в доме не было личной территории, а в этом появилась, дети отвечают: «Я чувствую в себе двух людей: одному интересно с людьми и страшно оставаться одному, страшно обидеть маму, а другая часть меня кричит, что все надоели. И эти части постоянно спорят. Злость оказывается сильнее, поэтому я ухожу, чтобы не причинить никому вреда», – мальчик М., десять лет. Четко структурированное пространство снижает тревогу, однако комнаты должны сообщаться между собой («Почему все должно быть на своем месте? Ну как сказать... Чтобы спокойно заниматься своими делами... Смотрите, я не люблю мыть посуду. А если я буду спать на кухне, я все время вижу кран, а он мне не нравится. Вот я и буду все время злой. Поэтому нужны разные комнаты, чтобы отдыхать и чувствовать себя по-другому», – девочка М., десять лет. В восемь – девять лет отмечается желание декорировать свой дом снаружи, выделяя его из ряда других домов. Персонализация часто выглядит в этом возрасте нелепой, странной, даже деструктивной («Я нарисовал на учебнике страшное лицо, чтобы все знали, что это мой учебник», – мальчик К., восемь лет). Но в девять – десять лет тенденция меняется: фокус внимания переходит на внутреннее обустройство дома («Важно то, что внутри, а не снаружи, если снаружи все красиво, а внутри пусто, то ощущения какие-то плохие, как будто вы обманываете и притворяетесь», – девочка М., десять лет), акцентируется внимание на чувствах, переживаемых внутри дома, скрытых от постороннего взгляда, появляется «социальное» лицо («Дома я бываю грустной, но когда выхожу на улицу, должна быть веселой», – девочка А., десять лет). Границы личности выступают в качестве способа социализации, понимаемой как необходимость соответствовать общепринятым нормам и правилам. Достигается это за счет появления личной информации, личной жизни, личных вещей, секретных встреч, где «можно быть собой, не скрывать своих чувств» [99]. Подобную скрытность можно рассматривать как осознание «непрозрачности» своего «Я» для

других с целью селекции внешних воздействий, поддержания уединенности («Если я сделаю веселое лицо, то мне все поверят, что мне весело, никто не станет меня выспрашивать, почему я грустная», – девочка А., десять лет). Интересно, что спокойная, упорядоченная среда (восемь – девять лет, что соответствует второму – третьему классу) вызывает желание внутренних перемен, в то время как «граничные» периоды (первый и четвертый классы), напротив, требуют сосредоточения усилий именно на границах личности, возврату прежнего благополучия, стабильности внешнего мира.

Показатель активности границ может быть количественно измерен, что свидетельствует о том, насколько ребенок чувствует себя комфортно и безопасно в окружающей среде. Как чрезмерная активность, так и пассивность границ могут демонстрировать искажения в развитии психологических границ. О нормативном варианте развития границ будет свидетельствовать целенаправленное намерение при условии спокойных и комфортных средовых условиях изменить имеющееся местоположение или сделать дом более комфортным. Такие действия внешне выглядят немотивированными, неожиданными, воспринимаются как «капризы» или «вредность», ребенок сам не может объяснить причины своего поступка («Что-то там не нравилось, хотя вроде бы и друзья рядом, но что-то там не то, мое место другое, здесь», – мальчик К., восемь лет); «Я ушла, потому что там слишком спокойно, меня никто не замечает, меня там как будто нет», – девочка А., девять лет). Активность границ – это импульс к ощущению себя во времени и пространстве, это движение навстречу неизвестному. В спокойной обстановке актуализация границ и, следовательно, выделения собственного «Я» из среды не происходит.

Динамика развития активности границ у детей от двух до десяти лет следующая: скачкообразное снижение к концу дошкольного возраста, резкое усиление в семь – восемь лет с дальнейшим ослаблением к десяти годам (Таблица 13).

Возрастная динамика активности психологических границ

Признаки	Возраст	Нет признака	Есть признак	Q	P
Захватывает чужую территорию	2 – 3 года	71%	29%	8,9*	0,012
	3 – 4 года	100%	0%		
	4 – 5 лет	64%	36%		
	5 – 6 лет	57%	43%		
	6 – 7 лет	64%	36%		
	7 – 8 лет	86%	14%		
	8 – 9 лет	50%	50%		
	9 – 10 лет	29%	71%		

*Примечания.* \* При  $p < 0,05$ . \*\* При  $p < 0,01$

Смена социальной ситуации влечет за собой изменение в активности границ, вынуждая ребенка отстаивать свое место в новой среде. В десять лет, несмотря на грядущую перемену (поступление в пятый класс), отмечается «затишье», вероятно, такое снижение активности сопряжено с тем, что значительно насыщается содержание внутренней жизни, появляются устойчивые дружеские отношения, мир становится слишком огромным и пугающим («Знаете, мне все говорят: взрослым быть хорошо. Но я не верю: все нужно делать самой, если не успеваешь, то будут какие-то последствия, неизвестно, за что хвататься, так много нужно всего сделать. Я теряюсь в этой гонке. Взрослая жизнь – это работа и работа... Я не вижу смысла взрослеть», – девочка А., десять лет). Зарождающаяся рефлексия, формирование абстрактного мышления, развитие личности, увеличение ответственности, понимание неизбежности взросления и перехода на новый этап развития создают ощущение тревоги, что значительно снижает количество контактов со средой.

Межличностную природу психологических границ невозможно отрицать: рождаясь в контакте, границы укрепляются и актуализируются в напряженных отношениях. Конфликт – это именно та ситуация, которая требует проявления такой характеристики как контроль границ. Именно в

конфликте, беспокойной обстановке, когда субъекты не видят возможности договориться о компромиссном решении, для сохранения благополучия важно четко определить свою позицию, а также удерживать ее, сохранить целостность личного пространства. В повседневной жизни ребенка такие ситуации частотны (особенно при наличии сиблингов в семье): нарушение пространственных границ, несовпадение ритмов жизни (ребенок хочет спать, а брат или сестра играют, старший ребенок делает уроки, младший – шумит). Складывается парадоксальная ситуация: если ребенок контролирует собственные границы, отстаивая и защищая свою точку зрения, возникает конфликт, негативные эмоции. Родители радуются, что дети выражают собственное мнение (семья рассматривается как первая сцена для социального экспериментирования), а с другой стороны – огорчаются, т.к. дети из одной семьи ведут себя враждебно по отношению друг к другу. Возникает важный вопрос: существуют ли различия при контроле границ в ситуации взаимодействия с близким (братом, сестрой или хорошим другом) или незнакомым ребенком.

Статистический анализ показал присутствие значимых различий между реакциями на знакомого и незнакомого ребенка как источника деструктивных действий, актуализирующих контроль границ (Таблица 14). Нужно отметить следующую особенность реагирования: деструктивные действия близкого вызывают более сильные эмоциональные переживания, чем воздействия незнакомое человека, что, вероятно, обусловлено феноменом близости, восприятием близкого человека как безопасного [144, 33]. Согласно наблюдениям многих родителей, существует следующая ситуация: «Не может дать сдачи», «Теряется в конфликте» и пр. Парадоксально, но физическая боль, телесный дискомфорт, причиняемые незнакомыми детьми, не вызывают сильных негативных эмоций. Вероятно, потому, что незнакомый ребенок не является значимым человеком, с которым необходимо делить ограниченные ресурсы или пространство;

понимание конечности единичной встречи являются причиной таких неожиданных результатов исследования.

Таблица 14

Возрастная динамика психологических границ при изучении признаков деструктивных действий знакомого и незнакомого ребенка

Признаки	Возраст	Близкие дети			Незнакомые дети		
		Ср. ранг	$\chi^2$	P	Ср. ранг	$\chi^2$	P
Реагирует на манипуляции с собственным телом	2–3 года	2,43	30,2**	<0,000	3,18	3,6	0,464
	3–4 года	1,93			3,00		
	4–5 лет	2,86			2,61		
	5–6 лет	4,64			3,36		
	6–7 лет	3,14			2,86		
	7–8 лет	1,39			1,57		
	8–9 лет	1,71			2,21		
	9–10 лет	2,89			2,21		
Реагирует на осуждение рисунка	2–3 года	2,04	13,8**	0,008	2,00	34,3**	<0,000
	3–4 года	3,64			2,00		
	4–5 лет	3,46			3,79		
	5–6 лет	3,11			2,89		
	6–7 лет	2,75			4,32		
	7–8 лет	1,86			1,86		
	8–9 лет	2,50			2,18		
	9–10 лет	1,64			1,96		
Реагирует на нарушение привычного образа жизни	2–3 года	4,18	28,5**	<0,000	3,29	25,2**	<0,000
	3–4 года	3,46			4,00		
	4–5 лет	3,46			2,39		
	5–6 лет	1,96			3,46		
	6–7 лет	1,93			1,86		
	7–8 лет	2,36			2,00		
	8–9 лет	1,29			2,75		
	9–10 лет	2,36			1,25		
Реагирует на нарушение личного пространства	2–3 года	3,43	13,8**	0,008	2,50	9,1	0,060
	3–4 года	2,79			2,86		
	4–5 лет	3,64			3,75		
	5–6 лет	3,25			2,68		
	6–7 лет	1,89			3,21		
	7–8 лет	1,64			1,75		
	8–9 лет	2,29			1,86		
	9–10 лет	2,07			2,39		

Примечания. \* При  $p < 0,05$ . \*\* При  $p < 0,01$ .

Табуированность собственного тела в современном социокультурном пространстве отмечается многими исследователями [132, 50, 52, 70, 249, 31.].

Многие дети констатируют, что не могут противостоять физической агрессии со стороны одноклассников («Он меня толкает постоянно, а я не знаю, как ответить, это же глупо – толкаться в ответ, к тому же он сильнее, я просто улечу», – мальчик С., восемь лет; «Я не могу ударить в ответ, потому что ему будет больно», – девочка А., четыре года). Так же удивляет и отношение к личному пространству на протяжении изучаемого возраста: высокозначимые показатели по отношению к близкому, однако отсутствие таковых по отношению к незнакомому. Дети из благополучных семей являются незащищенной категорией перед физической агрессией и нарушением личного пространства в силу того, что их жизненный опыт не содержит в себе подобных прецедентов: воспитываемая доброжелательность по отношению к гостям (другим людям) встречается с негативным отношением со стороны других людей, возникает сильная растерянность и удивление, что приводит к неспособности противостоять агрессии («Я не понимаю, как можно так себя вести», – девочка А., семь лет; «Если я прихожу в чужой дом, то я там аккуратно себя веду, я же не у себя дома», – мальчик С., шесть лет; «Когда приглашаешь гостей, надо сделать так, чтобы им было хорошо и уютно, чтобы они еще раз захотели прийти, но иногда мне становится неприятно, потому что они хватают мои вещи», – девочка А., девять лет).

Возрастание позитивного реагирования на изменение привычного образа жизни, ответ на деструктивные действия становится более отсроченным. («Спать скучно, а когда случается что-то – это же приключение!» – мальчик К., шесть лет). Режимные моменты являются для детей, с одной стороны, необходимостью, залогом спокойной и размеренной жизни, с другой стороны – долженствованием, обязанностью. Нарушение распорядка дня (причем как знакомым ребенком, так и незнакомым) сопровождается положительными эмоциями, так как носит характер события и освобождает от повседневных дел [162, 153]. Грядущая встреча, новое событие – это обогащение собственного Я, расширение границ, «проба» себя в непривычной обстановке. Дети восьми – двенадцати лет любят создавать

себе новую биографию, личность, пробовать новые (и неожиданные) способы поведения, с радостью и легкостью нарушая устоявшийся ход жизни и довольно легко вовлекаясь в авантюры и приключения. Такое поведение наиболее характерно в ситуациях единичного, непродолжительного контакта («Мне так хочется нового, необычного, непривычного, что я готова даже из дома убежать!» – девочка А., десять лет) [99, 151].

Критика рисунка ребенка как внешней и удаленной персонализации ребенка в пространстве вызывает негативные эмоции в ситуации и со знакомыми, и с незнакомыми детьми. Болезненное реагирование на осуждение собственного творчества (рисунка) скачкообразно меняется в период от двух до десяти лет, достигая пиков в три – четыре года (с близким человеком) и в четыре – пять лет (с незнакомым человеком), а затем плавно снижается, но повышается к восьми – девяти годам в случае близкого человека («Это машина! Ты что, не понимаешь, что ли?!» – мальчик К., четыре года; «Мама знает, что не нужно мне никаких замечаний делать по поводу рисунков, а все равно делает, а мне нравится так рисовать!» – девочка А., десять лет). Согласно М. и Дж. Мидам ребенок с первых дней жизни — объект отношений других людей: родителей, братьев или сестер. Это касается и телесной сферы, и личного пространства, и интересов [97, 237]. Можно предположить, что оптимальным способом выделения собственного пространства у маленьких детей будет маркирование территории с помощью собственных поделок или рисунков, самостоятельно построенных домиков или разложенных на полу пазлов. Это является ценным не только с точки зрения самостоятельности («Я сам это сделал»), но и внешних воздействий («Самый лучший подарок тот, который сделали своими руками»). Поэтому бурное проявление негативных эмоций по отношению к собственному рисунку (и с близкими, и с незнакомыми детьми) является вдвойне обоснованной реакцией. Личное пространство и собственное тело в культуре рассматриваются неоднозначно. На жалобы, касающиеся нарушения телесных или пространственных границ, ребенок с высокой вероятностью

слышит ответ «потерпи», «не придумывай», «потеснись». Возвращение контроля за собственными границами – это попытка ребенка сформировать субъект-субъектные отношения между ребенком и средой, нарушив, с одной стороны, близость с родителями, а с другой – приобретая контроль над собственным телом и пространством, самостоятельно определяя меру допустимого воздействия [163].

Контроль границ имеет свой «латентный» период проявления: отсроченная реакция на деструктивные действия «своих» и «чужих» скачкообразно снижается по мере взросления ребенка, уступая место более быстрому реагированию на нарушения границ, что перекликается с исследованием Т. С. Леви, отражающем актуализацию «невпускающей функции» психологических границ в подростковом возрасте [70] (Таблица 15).

Было отмечено, что в случае длительного деструктивного воздействия близким человеком на домик ребенка отмечаются неожиданные реакции: дети могут как прогонять таких гостей, так и покидать свое жилище (с увеличением таких случаев к началу младшего подросткового возраста) («Раз у меня не получается отстоять свой дом, то пусть забирают это себе, а я сделаю новый», – мальчик С., десять лет). В ситуации с незнакомыми детьми такой тенденции не выявлено («Чужой все равно уйдет, а свои всегда остаются, вот и пусть остаются одни», – мальчик К., семь лет). Депривация психологических границ приводит к неадаптивным моделям поведения, снижению эмоционального фона, наблюдаются тенденции к самоизоляции, возникают социальные фобии [104]. Отторжение пространства как следствие нарушения и депривации границ лишает ребенка онтогенетической уверенности, заставляя задумываться о праве на существование, что приводит к сужению личного пространства (Таблица 15).

Возрастная динамика психологических границ при изучении времени ответа на деструктивные действия знакомого и незнакомого ребенка

Признаки	Возраст	Близкие дети			Незнакомые дети		
		Ср. ранг	$\chi^2$	P	Ср. ранг	$\chi^2$	P
Сразу же останавливает деструктивные действия	2–3 года	3,82	9,5	0,05	2,61	22,9**	<0,000
	3–4 года	3,25			1,86		
	4–5 лет	2,68			3,46		
	5–6 лет	2,43			3,50		
	6–7 лет	2,82			3,57		
	7–8 лет	1,75			2,68		
	8–9 лет	1,75			2,18		
	9–10 лет	2,50			1,14		
Отсроченная реакция на деструктивные действия	2–3 года	2,43	14,3**	0,006	3,68	17,4**	0,002
	3–4 года	2,11			3,86		
	4–5 лет	3,25			2,43		
	5–6 лет	3,71			2,43		
	6–7 лет	3,50			2,61		
	7–8 лет	2,25			1,57		
	8–9 лет	2,25			1,64		
	9–10 лет	1,50			2,79		
Прогоняет неугодных гостей	2–3 года	2,29	18,1**	0,001	3,68	7,8	0,099
	3–4 года	2,32			2,57		
	4–5 лет	2,82			3,36		
	5–6 лет	3,54			2,71		
	6–7 лет	4,04			2,68		
	7–8 лет	2,07			2,89		
	8–9 лет	1,96			1,71		
	9–10 лет	1,96			1,39		
Сам покидает свой дом	2–3 года	3,96	20,1**	<0,000	2,11	8,8	0,065
	3–4 года	3,54			3,18		
	4–5 лет	3,21			3,00		
	5–6 лет	2,36			3,46		
	6–7 лет	1,93			3,25		
	7–8 лет	1,93			1,11		
	8–9 лет	2,04			2,29		
	9–10 лет	2,04			2,61		

Примечания. \* При  $p < 0,05$ . \*\* При  $p < 0,01$ .

Активная позиция контроля границ (прогоняют, запрещают, настаивают), выраженная по отношению к незнакомым, обуславливается пониманием того, что незнакомые дети не могут оказать значительных реакций на позицию ребенка. Близкие дети (друзья и сиблинги) обладают более сильным влиянием на хозяина постройки, их замечания зачастую более неприятные, колкие, принижающие. Кроме того, близкие дети вызывают

доверие (им принято верить), поэтому можно оставить свою постройку без присмотра, не опасаясь за ее целостность.

Таким образом, контроль границ имеет и временной характер: на смену отсроченной реакции приходит (с накоплением жизненного опыта) способность более быстро и точно реагировать на различные нарушения личного пространства. Желание оставить собственный дом, уйти в неизвестность, создать новую жизнь, обусловлено, вероятно, феноменом близости, необходимостью подчиняться средовым воздействиям, правилам семейной жизни («Мне некуда от них уйти, а они все время говорят, как надо делать, а я так не хочу делать. Это очень сильно меня злит, я хочу бросить все и уйти туда, где меня никто не знает», – девочка А., десять лет). Пространство контролируется ребенком через его «личные» вещи, которые «выносят» личность ребенка за пределы телесной сферы. Личное пространство и телесность проявляются как значимые в отношениях с близкими детьми, незнакомые дети не представляют угрозы психологическим границам.

Регуляция границ имеет огромное значение в жизни ребенка: успешную адаптацию и социализацию невозможно представить без изменения пространственной составляющей границ. Данная способность проявляется как в комфортной обстановке, так и в напряженной, но требующей прийти к единому решению. Исследователи отмечают, что предмет или пространство, на которые совершено «нападение», перестает восприниматься как часть своей эмпирической личности и отторгается, что приводит к сужению границ, их депривации, деформации [99]. Справедливо и противоположное: приятное, желаемое расширяет границы ребенка, делая восприятие среды более дружественной. Расширение или сужение границ основано на оценке среды как благоприятной или некомфортной. Исследователи отмечают, что понятие «норма» (как по отношению к себе, так и к другим) не сформировано, поэтому опорой ребенка служит «мера

правильности» (Г. С. Абрамова) [99] («если чуть-чуть, то можно», «пока не ломают, пусть играют» и пр.).

Таблица 16

Возрастная динамика психологических границ (на примере моделируемого количества приглашенных гостей)

Признаки	Возраст	Нет признака	Есть признак	Q	P
Нет	2 – 3 года	36%	64%	16,0**	<0,001
	3 – 4 года	79%	21%		
	4 – 5 лет	100%	0%		
	5 – 6 лет	100%	0%		
	6 – 7 лет	100%	0%		
	7 – 8 лет	43%	57%		
	8 – 9 лет	100%	0%		
	9 – 10 лет	100%	0%		
1—2 человека	2 – 3 года	64%	36%	12,2*	0,016
	3 – 4 года	43%	57%		
	4 – 5 лет	64%	36%		
	5 – 6 лет	100%	0%		
	6 – 7 лет	43%	57%		
	7 – 8 лет	64%	36%		
	8 – 9 лет	57%	43%		
	9 – 10 лет	79%	21%		
3—4 человека	2 – 3 года	100%	0%	15,8**	<0,001
	3 – 4 года	79%	21%		
	4 – 5 лет	64%	36%		
	5 – 6 лет	50%	50%		
	6 – 7 лет	57%	43%		
	7 – 8 лет	93%	7%		
	8 – 9 лет	43%	57%		
	9 – 10 лет	21%	79%		
Все, кто находится в комнате	2 – 3 года	100%	0%	22,6**	<0,000
	3 – 4 года	100%	0%		
	4 – 5 лет	71%	29%		
	5 – 6 лет	50%	50%		
	6 – 7 лет	100%	0%		
	7 – 8 лет	100%	0%		
	8 – 9 лет	100%	0%		
	9 – 10 лет	100%	0%		

Примечания.: \* При  $p < 0,05$ . \*\* При  $p < 0,01$

Подобная «мера правильности» собственных или чужих поступков способствует регуляции границ и, следовательно, оценке среды как с положительной, так и с отрицательной точки зрения. Регуляция границ отражает возможность ребенка к расширению или сужению собственного пространства без ущерба для собственного благополучия, то есть существует определенное количество воздействий, которое ребенок способен выдержать, сохраняя при этом целостность собственной личности.

Регуляция психологических границ была описана по следующим критериям: изменение занимаемого физического пространства в случае различных деструктивных действий со стороны других испытуемых. Происходит переход от уединенности к готовности принять небольшое количество детей и взрослых (Таблица 16). Возраст от четырех до шести лет отмечается как максимально «коммуникабельный»: дети готовы приглашать максимально большое количество гостей. Прелесть изучаемого возрастного периода состоит в том, что отсутствует богатый жизненный опыт, суждения и поступки свежи и наивны, каждое действие «проверяется на себе», собственных ощущениях («Мне было скучно, я пригласила всех, ну и чтобы никого не обидеть еще, но теперь они сломали мне дом, терпеть их не могу, как выгнать – тоже не знаю!», – девочка А., пять лет). Младший школьный возраст приносит устойчивое ощущение того, что поддержание психологического благополучия в ситуации перенаселенности, краудинга поддерживать очень тяжело, поэтому дети предпочитают устойчивые отношения с тремя – четырьмя друзьями («Много гостей – это невыносимо, такое чувство, что я сама теряюсь среди них», – девочка А., десять лет) [119].

Регуляция границ имеет несколько модификаций (Таблица 17): активная, предупреждающая, не допускающая вторжения на собственную территорию («Я лучше первым захвачу и скажу, что это мое», – мальчик А., семь лет) и пассивная, игнорирующая, отдающая собственное пространство («Я к ним не полезу, пусть лучше забирают все, мне так спокойнее будет», –

мальчик К., восемь лет). Активное удержание личной территории возрастает к началу школьного обучения, а затем снижается.

Таблица 17

## Возрастная динамика психологических границ (регуляция)

Признаки	Возраст	Нет признака	Есть признак	Q	P
Отстаивает свою территорию	2—3 года	79%	21%	11,4*	0,022
	3—4 года	71%	29%		
	4—5 лет	50%	50%		
	5—6 лет	57%	43%		
	6—7 лет	21%	79%		
	7—8 лет	86%	14%		
	8—9 лет	57%	43%		
	9—10 лет	79%	21%		
Теснится сам (пассивно)	2—3 года	29%	71%	8,6*	0,014
	3—4 года	29%	71%		
	4—5 лет	64%	36%		
	5—6 лет	100%	0%		
	6—7 лет	86%	14%		
	7—8 лет	29%	71%		
	8—9 лет	71%	29%		
	9—10 лет	79%	21%		
Возмущается, однако теснится	2—3 года	100%	0%	6,2*	0,045
	3—4 года	100%	0%		
	4—5 лет	86%	14%		
	5—6 лет	29%	71%		
	6—7 лет	93%	7%		
	7—8 лет	86%	14%		
	8—9 лет	71%	29%		
	9—10 лет	43%	57%		
Нужно мало места	2—3 года	57%	43%	15,0**	0,001
	3—4 года	43%	57%		
	4—5 лет	71%	29%		
	5—6 лет	71%	29%		
	6—7 лет	57%	43%		
	7—8 лет	86%	14%		
	8—9 лет	50%	50%		
	9—10 лет	14%	86%		

Примечания. \* При  $p < 0,05$ . \*\* При  $p < 0,01$

К семи – восьми годам начинает появляться устойчивое желание иметь такое пространство, которое возможно контролировать, как правило, сначала небольшое («Огромное пространство – это плохо, неудобно и слишком далеко все. Хочется, чтобы мой дом был именно моим, по размеру моим», – девочка А., семь лет).

Итак, регуляция психологических границ в ситуации со знакомыми и незнакомыми детьми слабо различается (Таблица 18): однако в последнем случае больше уверенности, инициативности и конструктивности взаимодействия, меньше деструктивных действий. Безопасность ситуации («мой дом – мои правила»), отсутствие средовых агрессивных стимулов располагают к свободному поведению и проявлению аутентичности («Если мы не договоримся, то будет война, мне будет плохо и будет плохо другому человеку, в этом нет смысла, поэтому приходится договариваться», – мальчик К., десять лет). Подобные комментарии свидетельствуют о том, что дети воспринимают себя не только как объект воздействия («мне должны помочь договориться»), а как авторов собственной жизни («я сам должен договориться»). Это можно проследить при проведении исследования по следующим критериям: уверенное провозглашение правил поведения на личной территории, совместная конструктивная деятельность, инициативность и настойчивость в выборе занятия. Исследователи отмечают, что дошкольный возраст сензитивен к развитию субъектности в целом и границ в частности, что можно оценить по желанию выстраивать собственную линию поведения и жизни в целом [165]. В младшем школьном возрасте отмечается желание «соответствовать» ожиданиям других людей (близкие или незнакомые люди), что может стимулировать активное использование регуляции границ («Я же хороший друг, поэтому много чего разрешаю делать в своем доме, но в мою комнату заходить нельзя никому и никогда», — мальчик К., десять лет). Школьная жизнь предполагает необходимость подчиняться внешним правилам, соответствовать внешне заданному образцу.

Таблица 18

Возрастная динамика психологических границ при изучении регуляции границ (на примере моделирования приема близких и незнакомых гостей)

Признаки	Возраст	Близкие дети			Незнакомые дети		
		Средний ранг	$\chi^2$	P	Средний ранг	$\chi^2$	P
Уверенно	2—3 года	3,25	6,2*	0,045	4,50	7,7*	0,021
	3—4 года	3,61			4,14		
	4—5 лет	3,04			2,39		
	5—6 лет	2,89			1,86		
	6—7 лет	2,21			2,11		
	7—8 лет	2,07			2,00		
	8—9 лет	2,29			2,32		
	9—10 лет	1,64			1,68		
Подчиняется желанием гостей	2—3 года	3,29	17,7**	<0,001	2,39	17,6**	<0,001
	3—4 года	2,68			2,93		
	4—5 лет	2,43			3,57		
	5—6 лет	2,96			3,39		
	6—7 лет	3,64			2,71		
	7—8 лет	2,29			2,41		
	8—9 лет	2,50			2,35		
	9—10 лет	1,21			1,23		
Инициативен	2—3 года	3,64	7,6*	0,022	4,68	7,4*	0,022
	3—4 года	3,89			4,11		
	4—5 лет	3,29			2,11		
	5—6 лет	2,43			1,96		
	6—7 лет	1,75			2,14		
	7—8 лет	2,29			2,10		
	8—9 лет	1,96			1,73		
	9—10 лет	1,75			1,70		
Совместная деятельность существует	2—3 года	4,86	26,1**	<0,001	4,39	25,1**	<0,001
	3—4 года	3,61			3,79		
	4—5 лет	2,36			3,11		
	5—6 лет	2,21			1,86		
	6—7 лет	1,96			1,86		
	7—8 лет	2,96			2,20		
	8—9 лет	1,57			1,12		
	9—10 лет	1,46			1,20		

Примечания. \* При  $p < 0,05$ . \*\* При  $p < 0,01$

Следование этим условиям вызывает у ребенка чувство собственной успешности, гордости. Подобный жизненный опыт позитивно влияет на регулирование психологических границ в силу активного вмешательства человека в отношения со средой, изменяя поведение и, одновременно, условия среды. Г. Олпорт указывал на то, что возраст семи – десяти лет характеризуется становлением умения управлять собой, ставить цель и достигать ее, решать жизненные сложности с опорой на рациональные действия (при которых решение утраивает обе стороны). Одобрение или осуждение окружающих, их поддержка, внимание, забота выступают для младшего школьника регуляторами поведения, критериями формирования взглядов на жизнь [122]. Авторство собственной жизни формируется в данном возрасте с оглядкой на авторитетных лиц; младшие школьники не готовы вступать в оппозиционные отношения со средой, это лишь проба себя в предчувствии подросткового возраста. Небольшая личная территория, стремление к регуляции границ, понимание меры «правильного» и «дозволенного» по отношению к себе и другим людям обеспечивают безопасность и уверенность в стабильности среды. Границы начинают формироваться как «договорная» основа отношений («Если я сейчас поступлю хорошо по отношению к нему, то он тоже должен будет ко мне хорошо относиться», – мальчик К., восемь лет).

Итак, динамические характеристики психологических границ стремительно развиваются у детей в возрасте от двух до десяти лет, обеспечивая эффективное внедрение в пространство взрослых.

#### **2.4.2. Инструментальные характеристики психологических границ**

Говоря о контроле или регуляции психологических границ, можно описать то, что происходит с границами личности с помощью метафор: «я отстоял свои границы», «мои границы нарушились». Регуляция или контроль

границ – это процессы, которые обеспечиваются конкретными приемами («Мне нужно побыть одному: уйди или я тебя стукну», – мальчик К., семь лет). Данный пример говорит о желании контролировать свои границы, здесь не предполагается возможности договориться, способ защиты границ – физическое воздействие, угроза расправы. Таким образом, способы защиты границ – это конкретные приемы, воздействия, которые ребенок оказывает, чтобы отстоять свою позицию «здесь и сейчас», не оценивая последствий действий.

Статистический анализ показал, что динамика использования определенных вариантов защиты границ схожа как в ситуации со знакомыми, так и с незнакомыми детьми (Таблица 19).

Физические способы защиты ярче проявляются по отношению к незнакомым людям, однако на протяжении периода от двух до десяти лет наблюдается скачкообразное снижение данной тенденции (Таблица 19). Помощь взрослого теряет свою значимость к десяти годам в ситуации с близкими людьми («Если меня обижает брат или сестра, пожаловаться маме – это нормально, это же ее ребенок, пусть сама с ним разбирается. Но жаловаться на незнакомоего ребенка, который меня задирает – это уже могут трусом обозвать, приходится самому разбираться», – мальчик К., десять лет). Пик значимости помощи взрослого в общении с близкими людьми приходится на пять – семь лет – время, когда младшие сиблинги достигли двух – пяти лет и начинали активно захватывать территорию старших детей.

Самостоятельная защита границ (без обращения к друзьям или взрослым) несколько снижается по отношению к близким людям, но возрастает по отношению к незнакомым в силу давления социальных стереотипов («жалуются только слабаки», «свои проблемы нужно решать самому», «ты уже взрослый», «за себя нужно постоять» и пр.). Подрастающему ребенку часто транслируется указание о необходимости самостоятельного решения возникающих сложностей.

Возрастная динамика психологических границ (на примере способов защиты «дома» от знакомых и незнакомых людей)

Признаки	Возраст	Близкие дети			Незнакомые дети		
		Ср. ранг	$\chi^2$	P	Ср. ранг	$\chi^2$	P
Физические	2 – 3 года	3,21	10,7**	0,005	1,85	14,9**	0,001
	3 – 4 года	2,88			3,04		
	4 – 5 лет	2,21			3,19		
	5 – 6 лет	2,54			3,35		
	6 – 7 лет	4,17			3,58		
	7 – 8 лет	1,71			2,18		
	8 – 9 лет	2,57			1,43		
	9 – 10 лет	1,71			2,39		
Помощь взрослому	2 – 3 года	2,62	12,5*	0,013	2,58	8,9	0,062
	3 – 4 года	2,58			2,77		
	4 – 5 лет	2,73			2,96		
	5 – 6 лет	3,15			2,69		
	6 – 7 лет	3,92			2,00		
	7 – 8 лет	2,43			1,86		
	8 – 9 лет	1,18			1,54		
	9 – 10 лет	2,39			2,61		
Самостоятельно	2 – 3 года	3,77	16,7**	0,002	4,31	16,0**	<0,001
	3 – 4 года	3,50			4,04		
	4 – 5 лет	2,19			2,54		
	5 – 6 лет	3,15			2,46		
	6 – 7 лет	2,38			1,65		
	7 – 8 лет	1,54			1,43		
	8 – 9 лет	2,71			2,29		
	9 – 10 лет	1,75			2,29		
Просит друзей помочь	2 – 3 года	4,08	16,2**	<0,001	4,23	6,7*	0,035
	3 – 4 года	4,08			4,23		
	4 – 5 лет	3,19			3,35		
	5 – 6 лет	1,81			1,92		
	6 – 7 лет	1,85			1,27		
	7 – 8 лет	2,18			2,36		
	8 – 9 лет	2,50			2,04		
	9 – 10 лет	1,32			1,61		
Прибегает к социальным нормам	2 – 3 года	4,00	20,7**	<0,001	2,46	5,2	0,076
	3 – 4 года	4,00			2,23		
	4 – 5 лет	3,42			2,54		
	5 – 6 лет	2,08			1,88		
	6 – 7 лет	1,50			1,88		
	7 – 8 лет	1,71			2,11		
	8 – 9 лет	2,79			2,18		
	9 – 10 лет	1,50			1,71		

Примечания. \* При  $p < 0,05$ . \*\* При  $p < 0,01$

С одной стороны данное поведение является признаком взросления, а с другой, вызывает у детей тревогу и чувство одиночества («А если я не смогу себя защитить, если он будет зло со мной говорить, я растеряюсь, никто не придет мне на помощь, что же будет дальше?» – девочка А., десять лет).

Фактор дружеской помощи снижается к пяти – семи годам, дети больше и больше понимают свою «отдельность». Понимание ребенком собственной «отдельности», сужение жизненного пространства, продолженность личности в среде через вещи и территорию («Я – это и мой дом, и мои вещи», – девочка С., шесть лет), сосуществование с ощущением себя центром событий (детский солипсизм), страх утраты или порчи имущества лишает ребенка свободы действия («Я уйду, а они сломают, лучше посижу тут», – мальчик К., шесть лет).

Использование социальных норм в обеих ситуациях (взаимодействия с близкими и с незнакомыми детьми) предполагает либо самостоятельное следование правилам, либо реагирование на слова взрослых («так нельзя», «отдай», «поделись» и пр.). Социальные нормы являются регулятором поведения в отношении со знакомыми детьми. Снижение роли взрослого, растущая самостоятельность ребенка и желание социального экспериментирования с правилами поведения объясняют ослабление стремления к следованию социальным нормам к десяти годам («Я его вижу первый раз, зачем мне нужно быть с ним вежливым?!» – мальчик С., девять лет). Незнакомые люди, являясь посторонними и незначимыми для судьбы ребенка, стимулируют более вольные и непринужденные формы поведения. Такие же тенденции (снижение частоты использования) наблюдаются и по отношению к таким способам защиты границ, как обращение к гендерным различиям («девочки/мальчики себя так не ведут»). Использование личностных реакций ярко проявляется в ситуации с близкими детьми (оскорбления, «переход на личности», сравнение способностей («ты глупый?!»), «я умнее тебя, поэтому так не поступаю», «мне неприятно твое присутствие» и пр.), однако статистически значимых связей в ситуациях

взаимодействия с незнакомыми детьми выявлено не было. Скачкообразно понижаясь к десяти годам, использование таких способов защиты имеет свой пик в семь – восемь лет, что может быть обусловлено переходом во второй класс и началом выставления учителем отметок («Я в классе самый умный, не надо со мной спорить», – мальчик С., восемь лет).

Интересно, что характер защиты границ видоизменяется: становится менее конструктивным, что может быть обусловлено процессами сепарации от близких детей (Таблица 20). К концу младшего дошкольного возраста дети начинают чувствовать «взрослость», в то время как родители продолжают взаимодействовать с ними, исходя из прошлых представлений. Такие кризисные явления отмечаются и в защите границ, в разрушительность характере взаимоотношений. К началу подросткового возраста увеличивается количество «неприятных ситуаций», в которые попадают дети в силу взросления, освоения новых социальных ролей, экспериментирования в пространстве межличностных отношений.

Поэтому подростковая агрессивность или деструктивность может иметь совершенно противоположный феноменологический смысл: просьбу о помощи структурировать среду и сделать ее «понятной» («Он начал меня обзывать, он гораздо больше меня, драться не получится с ним, я и сломал ему постройку, пусть знает», – мальчик С., десять лет; «Он подошел ко мне, а мне он совсем не нравится, я построил между нами стену, он обиделся и сломал ее. Я не знаю, кто из нас прав», – мальчик К., десять лет). Поступление в школу, резкая смена социальной ситуации может актуализировать деструктивные способы защиты границ, характерные для более раннего возраста.

Предположительно, одинаковый набор способов защиты обусловлен восприятием времени детьми данной возрастной группы: существует только настоящее (необходимо добиться цели, сохранить «Я» в сложной ситуации); категория «будущее» (последствия своих действий) только начинает формироваться. Наконец, данная выборка – это дети из социально

благополучных семей, где влияние близких взрослых велико, дети активно поддерживают сценарии, предлагаемые взрослыми, что задает определенное направление поведения и взаимоотношений с окружающей средой [241].

Таблица 20

Возрастная динамика психологических границ (на примере способов защиты «дома» от знакомых и незнакомых людей)

Признаки	Возраст	Близкие дети			Незнакомые дети		
		Ср. ранг	$\chi^2$	P	Ср. ранг	$\chi^2$	P
Прибегает к гендерным отличиям	2 – 3 года	3,69	9,4**	0,009	3,73	12,3**	0,002
	3 – 4 года	3,69			3,73		
	4 – 5 лет	3,31			2,54		
	5 – 6 лет	2,00			2,42		
	6 – 7 лет	2,31			2,58		
	7 – 8 лет	1,68			2,18		
	8 – 9 лет	1,93			2,29		
	9 – 10 лет	2,39			1,54		
Личностно реагирует	2 – 3 года	4,92	26,2**	<0,001	3,00	4,2	0,122
	3 – 4 года	3,23			3,92		
	4 – 5 лет	2,15			3,50		
	5 – 6 лет	2,58			2,50		
	6 – 7 лет	2,12			2,08		
	7 – 8 лет	3,00			2,89		
	8 – 9 лет	1,54			2,32		
	9 – 10 лет	1,46			2,79		
Конструктивно	2 – 3 года	4,62	10,9**	0,004	4,73	23,6**	<0,001
	3 – 4 года	3,27			3,65		
	4 – 5 лет	2,69			2,50		
	5 – 6 лет	2,12			1,85		
	6 – 7 лет	2,31			2,27		
	7 – 8 лет	2,25			1,54		
	8 – 9 лет	1,50			1,54		
	9 – 10 лет	2,25			2,93		
Деструктивно	2 – 3 года	2,85	9,75*	0,045	1,77	14,4**	0,006
	3 – 4 года	3,08			2,92		
	4 – 5 лет	2,54			3,38		
	5 – 6 лет	2,69			3,31		
	6 – 7 лет	3,85			3,62		
	7 – 8 лет	2,11			2,75		
	8 – 9 лет	1,89			2,07		
	9 – 10 лет	2,00			1,18		

Примечания. \* При  $p < 0,05$ . \*\* При  $p < 0,01$

Незнакомые люди и окружающая среда воспринимаются детьми доброжелательно, дружелюбно, многие негативные чувства (агрессия, гнев и пр.) табуированы по отношению к близким, но более объяснимы по отношению к незнакомым людям.

Итак, гипотезы о том, что содержание психологических границ меняется, эффективность функционирования границ повышается от двух лет к десяти годам, существует зависимость функционирования границ от степени близости партнера по взаимодействию, подтверждаются.

По результатам исследования можно выделить наиболее яркие и значимые точки генезиса психологических границ у детей от двух до десяти лет. Окончание дошкольного возраста знаменуется интуитивным пониманием наличия феномена собственных психологических границ, в то время как завершение младшего школьного возраста характеризуется четким, уверенным пониманием наличия границ, что и позволяет детям проявлять собственную жизненную позицию, активно встраиваться в социальное пространство, поддерживая баланс открытости – закрытости внешним воздействия, а также включенности – отстраненности, сохраняя тем самым уникальность, целостность и идентичность [45, 153].

Формирование психологических границ можно отметить уже в раннем возрасте, когда ребенок стремится к контакту с другими людьми, который затем модифицируется, приводя к пониманию независимости, неприкосновенности другого, и, как следствие, необходимости поиска новых средств воздействия. Сама граница как физическое препятствие (барьер) также видоизменяется, приобретая символический, материализованный (рисунки, вещи) и вербализированный («Чур, мое!») характер. На протяжении от двух до десяти лет личное пространство, заключенное внутри границ, также проходит ряд трансформаций: от отсутствия выраженного личного пространства, от безраздельного пользования любыми территориями происходит переход к четко очерченному личному пространству (чаще –

маленького размера в пограничной зоне), которое структурируется, персонализируется с ярким пиком в восемь – девять лет.

Чувствование и понимание границ сопряжено с их контролем, что можно объяснить следующим образом: необходимость контролировать границы появляется в сложной жизненной ситуации, при ощущении нарушения психологической безопасности. Тот период, который оценивается ребенком как спокойный, не требует постоянного «включения» границ.

Характеристика контроля границ обладает собственной спецификой: от молчаливого согласия и разрешения пользоваться личной территорией и ресурсами к открытому проявлению недовольства при интервенции на собственную территорию. Интересен тот факт, что были выявлены значимые различия в ситуациях вторжения, и, следовательно, нарушения, границ близкими (друзьями) и незнакомыми (чужими) людьми. Основное различие состоит во времени реагирования на источник вторжения, а также заключается в характере ответной реакции: быстрая и деструктивная реакция в случае друзей, но в ситуации взаимодействия с незнакомым ребенком реакция медленная и социально-одобряемая. Младшие школьники демонстрируют активную исследовательскую позицию при контакте с незнакомым ребенком с быстрым периодом реагирования на вторжение, но в ситуации с друзьями и близкими отмечается необходимость обдумать ответ, выбрать наиболее оптимальный и эффективный (чаще конструктивный), что ведет к более длительному реагированию на интервенцию в личное пространство. Нарушение целостности личных вещей, их осуждение выступает наиболее «опасной» областью, сопровождающейся максимально напряженными отношениями, в то время как нарушение распорядка дня приводит к появлению положительных переживаний, т.к. тем самым жизнь ребенка насыщается событиями. Личные вещи, маркирующие территорию, составляют одну из частей эмпирической личности; дети воспринимают вещи «живыми», обладающими душой, памятью, чувствами, т.к. с ними ассоциированы различные события их жизни. Д. Винникот, описывая

переходные объекты, говорил о высокой ценности личных предметов, т.к они находятся на стыке общественного и личного: обозначая уникальность личности, выделяя ее из среды, в тоже время переходный объект служит средством интеграции в сообщество, являясь маркером определенного образа жизни или определенных предпочтений. Личные вещи становятся не просто собственностью, но позволяют вести молчаливый диалог с окружающими, намекая различными атрибутами на принадлежность к тому или иному сообществу [24].

Границы личного пространства и телесные границы наиболее ярко проявляются в контакте с близкими детьми, в то время как «чужие», незнакомые дети негативных реакций не вызывают. Данный феномен может быть обусловлен фактором близости или воспитательными стратегиями: с незнакомыми людьми нужно проявлять сдержанность и вежливость. Активность психологических границ становится выше, что говорит об актуализации растущего числа потребностей детей в период от двух до десяти лет, а также свидетельствует о непрерывности и целостности личности, о расширении сферы влияния.

Регуляция границ, предполагающая изменение личного пространства, проявляющаяся как способность договариваться и находить компромиссные решения в ситуациях безопасного взаимодействия (при отсутствии угрозы) демонстрируется однотипно и с близкими, и с незнакомыми детьми. Регуляция границ выступает одной из базовых характеристик эффективного взаимодействия при условии скученности, перенаселенности. Регуляция психологических границ опирается на пользование правилами и нормами: отмечается «эластичность» использование правил в дошкольном возрасте, но с десяти годам возрастает желание однозначных и общеизвестных правил взаимодействия, что обеспечивает личную безопасность. Регуляция границ может происходить не только за счет собственной интерпретации средовых воздействий, но и за счет сужения или расширения личного пространства («Я сейчас уступлю, соглашусь, но зато поиграем хорошо», мальчик К., восемь

лет), а также поиска общего пространства, точек соприкосновения («Мы совсем разные, но когда играем в машинки, мы не деремся», мальчик К., шесть лет).

Способы защиты границ (конкретные методы воздействия на оппонента в конфликтной ситуации с целью сохранения личного благополучия) к окончанию дошкольного возраста достаточно разнообразны, но для близких и незнакомых детей демонстрируются специфично. Демонстрируя сдержанность во время контакта с незнакомым дошкольником предпочитает физические способы защиты границ по отношению к близким (от желания выгнать оппонента с собственной территории до агрессивных проявлений, драки). К концу младшего школьного возраста дети выбирают личностные способы защиты, отражающие морально-нравственные ценности и, одновременно, авторскую позицию («Мне неприятно, когда ты меня обзываешь слабаком, ты же понимаешь, что это нехорошо», мальчик А., девять лет). Кроме того, способы защиты границ к десяти годам активно включают помощь взрослого, что отражает растерянность ребенка при взаимодействии с миром взрослых. Во время конфронтации с незнакомыми детьми, нарушающими личное пространство, отмечается менее обширный спектр способов защиты. Феномен близости, с одной стороны, снижает степень свободы действий, но с другой – предоставляет достаточный уровень безопасности, что является неотъемлемой частью успешного социального экспериментирования. К окончанию младшего школьного возраста способы защиты границ (как от знакомых, так и незнакомых детей) становятся менее конструктивными, увеличивается количество деструктивных способов защиты, что становится заметным по небрежному и пренебрежительному общению, обесцениванию привычного образа жизни, семейных и общепринятых норм.

Возраст четырех – пяти лет характеризуется появлением возмущения при нарушении границ. Для детей восьми – девяти лет свойственно стремительное развитие всех характеристик границ, что сопряжено со

стабильной, прозрачной системой школьной жизни, понимаемыми и принимаемыми правилами взаимодействия. Устойчивость и безопасность внешней повседневной среды позволяет расширять жизненное пространство, внедряясь в чужие границы, защищая собственные, т.е. расширяя зону социального экспериментирования. Один из вопросов, который требует уточнения, заключается в роли взрослого в формировании психологических границ, а также требует уточнения и детализации отношение детей двух – десяти лет к телесным границам и границам личного пространства при взаимодействии с незнакомыми детьми.

Психологические границы выступают сложным феноменом, включающим наличие собственной территории и заботу о ней (поддержание безопасности, целостности, аутентичности); ценность личной территории оценивается по возможности ее трансформации и персонализации («Я делаю здесь, что захочу, потому что это мой дом!» - девочка С., девять лет). Однако психологические границы выполняют и функцию консолидации с другими людьми, но с обязательным условием – сохранение личного благополучия и эффективной адаптации, что невозможно без регуляции и контроля, позволяющих селективно реагировать на стимулы среды. Психологические границы включают и отношения с собственным Я, собственным телом, что является центральным аспектом, определяющим отношение к окружающему миру. Важно отметить, что на протяжении изучаемого возраста данный аспект границ постоянно трансформируется вследствие накопления жизненного опыта, физического и морально-нравственного развития. Каждый из выделенных аспектов демонстрирует многогранность феномена психологических границ, значимость каждой выделенной характеристики границ (активности, регуляции, контроля, чувствования и понимания, защиты). Только при эффективном образовании связей в системах «Я и среда», «Я и другие», «Я и Я» возможна успешная инкорпорация в социальное пространство.

## 2.5. Психологические границы в зависимости от порядка рождения

Результаты анализа научных данных, посвященных порядку рождения и связи данного фактора с различными личностными переменными, достаточно разнообразны и противоречивы. Можно предположить, что взросление в среде с братьями/сестрами значительно повысит межличностную компетентность, социальный и эмоциональный интеллект детей. Также вероятно, что постоянная необходимость справедливого распределения ресурсов в семье (материальных или психологических), наличие конкурентов в виде братьев или сестер повлияет на спектр способов защиты границ эмпирической личности.

Данный этап исследования был посвящен исследованию связи способов защиты границ в зависимости от порядка рождения сиблингов в семье. Необходимо отметить, что данные о том, каким образом влияет статус сиблинга на социализацию, адаптацию ребенка неоднозначны, а описание связи фактора порядка рождения и особенностей психологических границ отсутствует. Поэтому настоящее исследование носит эксплораторный характер; его целью является описание своеобразия спектра способов защиты психологических границ, сопряженное с порядком рождения.

Исследование было проведено в январе 2019 года. Основное требование к выборке и организации исследования сохранялось. Выборку составили 108 детей, среди которых в равной степени были представлены мальчики и девочки (по 54 ребенка в каждой группе). Дети не принимали участия в исследовании ранее (в предыдущих сериях). Возраст респондентов равномерно распределился от восьми до десяти лет (по 36 человек в группе детей восьми, девяти и десяти лет). В выборке представлены дети из благополучных семей. Предварительно с родителями и педагогами детей были проведены интервью, целью которых стало определение степени благополучия, успешности, уверенности и активности каждого ребенка. Дети проживают в Ярославской области (город Переславль-Залесский). Для

эксплораторного исследования особенностей защиты границ в зависимости от фактора порядка рождения были выделены три группы: 35 единственных детей, 33 первенца, 40 младших детей в семье.

Исследование также было выполнено в качественном подходе (метод включенного наблюдения). На данном этапе исследования также была использована методика «Дом» (детям необходимо было создать модель жилища из подручных материалов, в пространстве которого происходили различные события, затрагивающие ту или иную область приватности: нарушение распорядка дня, осуждение рисунка и пр.). Благодаря методу включенного наблюдения стало возможным определить количество актов взаимодействия, которые были зафиксированы в протоколе наблюдения (Приложение 5). Перед наблюдателями (ими стали педагоги, логопеды, психологи детского центра) стояла задача отмечать в бланке количество повторений того или иного способа защиты границ у каждого из детей в трех сериях. По результатам исследования было зафиксировано и описано около 4000 транзакций, которые также остались основной единицей анализа.

Защита границ является важным механизмом, обеспечивающим психологическое (материальное и физическое) благополучие в напряженных, конфликтных ситуациях, при отсутствии возможности решить противостояние путем компромисса. В настоящем исследовании для достижения этой цели моделировались ситуации, угрожающие целостности дома, интерьеру, существующему порядку. Были проанализированы транзакции между детьми, направленные на защиту своего дома (позиции); отмечалось привлечение определенных психологических ресурсов (физических, когнитивных, помощь взрослого и пр.) не только от друзей, но и от сиблингов. Обращаясь к результатам второй серии настоящего исследования, необходимо отметить, что незнакомые дети не выступают в качестве угрозы психологическому благополучию, в силу того, что не являются значимыми людьми. Поэтому в данной серии исследования внимание было сосредоточено на описании того, каким образом происходит

защита границ у сиблингов / единственных детей в семейной структуре. Пропорция разных ответов в группах детей сохранялась, что позволило сравнить трансакции.

Для статистического анализа была использована программа SPSS.17. Гипотезы проверялись с помощью сравнения средних в каждой группе детей (первые, вторые и единственные) (Рисунок 2).

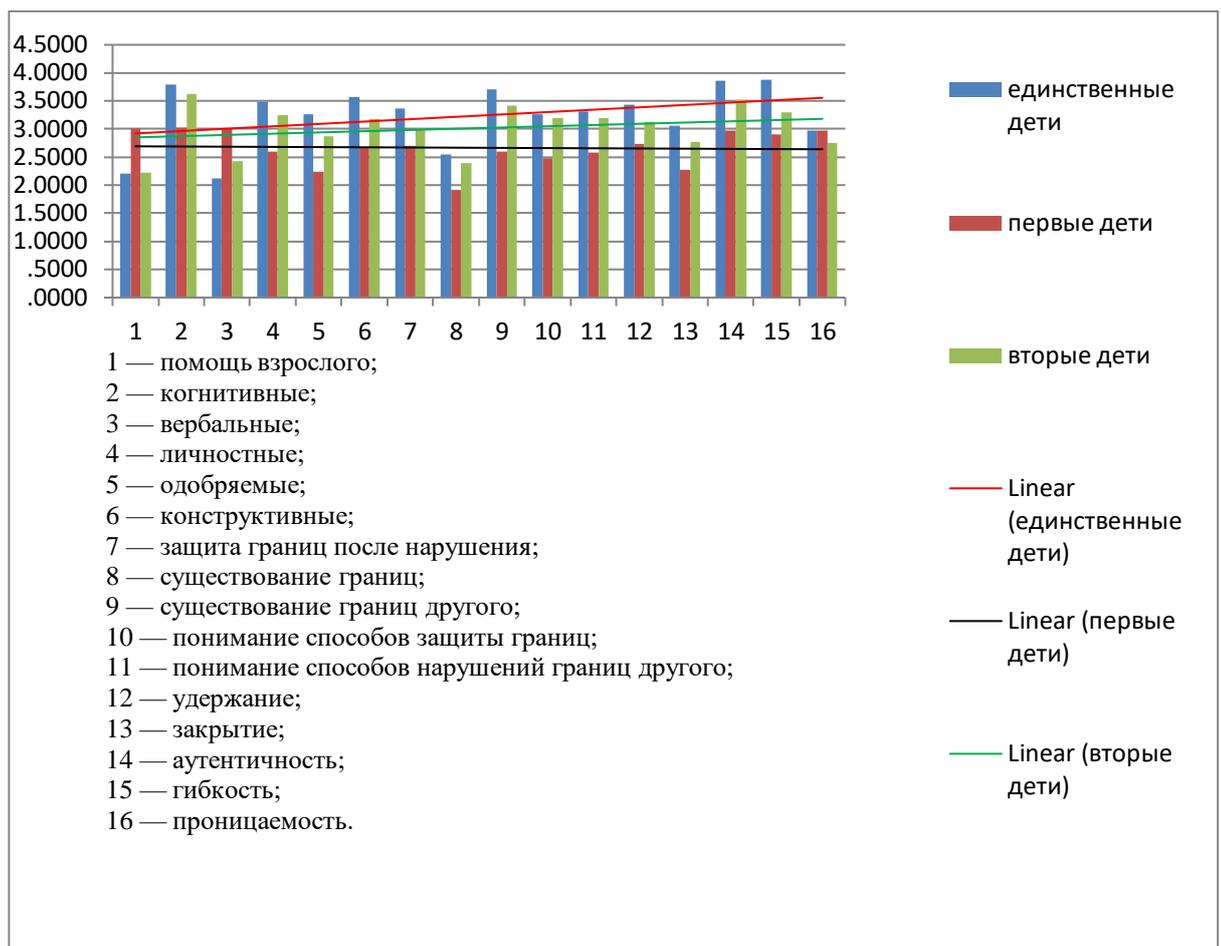


Рисунок 2. Способы защиты психологических границ в группах единственных, первых и вторых детей

Статистическая значимость между группами проверялась с помощью Н-критерия Краскала-Уоллиса (Таблица 21). Были получены достаточно противоречивые результаты (Рисунок 2). В группах единственных, первых и вторых детей при защите границ используются однотипные способы защиты,

что показано на линиях средних значений. Однако частота использования тех или иных способов защиты выше в группе единственных детей, ниже – в группе первенцев, вторые дети занимают среднее положение. Традиционно считается, что единственные дети очень заметны, эгоистичны, более требовательны к качеству внимания, которое оказывают им окружающие люди. Однако, обладая правом свободного социального экспериментирования, единственным детям необходимо умело встраиваться в контекст ситуации, понимать скрытые смыслы, т.е.раньше переходить к процессу взросления. Вероятно, что этим обусловлен набор способов защиты у единственных детей: когнитивные, личностные, конструктивные, одобряемые.

Таблица 21

Проявление границ эмпирического «Я» в зависимости от статуса сиблинга

Переменные	Н	Р
Помощь взрослого	9,463	,009
Когнитивные	7,427	,024
Вербальные	9,572	,008
Личностные	6,574	,037
Одобряемые	12,239	,002
Конструктивные	9,300	,010
Защита границ после нарушения	4,362	,013
Понимание существования собственных границ	4,693	,096
Понимание нарушения чужих границ	10,999	,004
Понимание способов защиты собственных границ	9,271	,010
Понимание способов нарушений чужих границ	6,936	,031
Удержание	6,637	,036
Закрытие	6,051	,049
Аутентичность	10,010	,007
Гибкость	14,181	,001
Проницаемость	1,144	,564

Такая позиция (рядом со взрослым) вызывает уважение у сверстников, единственные дети пользуются авторитетом среди детского сообщества.

Актуализация защиты психологических границ у детей данной выборки происходит только после ситуации интервенции в их личное пространство. Восприятие мира как дружелюбного, отсутствие постоянной средовой угрозы, даже конкурентная борьба за распределение ресурсов в семейной структуре не предполагает предвосхищающей, оборонительной позиции при защите психологических границ («Почему я так долго думала прежде, чем ответить такому неприятному человеку? Я совсем не ожидала такого, я растерялась, правда. Я же не жду ничего плохого от людей», – девочка А., восемь лет).

Рассматривая психологические границы как важный аспект жизни человека, выполняющий разнообразные функции (коммуникации, адаптации, персонализации и пр.), необходимо обратить внимание, что дети имплицитно обучаются территориальному поведению, а также через усвоение понятий «своего» и «чужого» пространства признают наличие границ не только у себя, но и у других людей; также дети имплицитно обучаются и способам защиты границ («Неприятно человеку можно сделать разными способами: ударить, посмеяться, посмотреть, отвернуться, вариантов много» – мальчик К., девять лет), а также способы защиты собственных границ («Уходи, или я буду жаловаться, а потом могу и стукнуть» – мальчик С., восемь лет). Единственные дети максимально отчетливо чувствуют и понимают существование психологических границ как у себя, так и у других детей, что противоречит существующим распространенным мифам об эгоистичности и слабо развитом умении сопереживать у единственных детей.

Кроме того, у единственных детей выше способность к удержанию границ, что проявляется в стремлении сохранить первоначальную структуру дома, а также порядок в нем, настаивают на собственном мнении, контролируют соблюдение установленных правил. Также единственные дети эффективнее закрывают границы, останавливают нежелательные средовые

воздействия, контакт с другим человеком по сравнению с первыми и вторыми детьми из одной семьи. Вероятно, единственным детям предоставляются более широкие права для социального экспериментирования, кроме того, близость сообщества взрослых способствует имплицитному обучению другим формам взаимодействия со средой и другими людьми.

Для первых и вторых детей (учитывая ограниченность имеющихся в семье ресурсов) важно уметь защищать психологические границы, чтобы сохранить, отстоять положенные по статусу (старший, младший ребенок) в семье ресурсы, количество которых является ограниченным. Аутентичность и гибкость при защите границ (основываясь на собственном мнении и чувствах находить точки соприкосновения с оппонентом) характерны для единственных и вторых детей, в то время как для первых детей ярче звучат средовые факторы, выступающие регуляторами поведения и заставляющие менять собственные убеждения («Почему-то мама говорит: "Потерпи, он маленький, уступи, он же младше". Почему я должен уступать, а он – нет?» – мальчик К., восемь лет).

Итак, данная серия исследования показала, что дети вне зависимости от фактора порядка рождения используют одинаковый набор способов защиты границ. Однако в каждой группе детей имеется своя специфика. Единственные дети максимально эффективно адаптируются и защищают собственное пространство, будучи более свободными и независимыми в процессе социального экспериментирования. Первые дети проявляют осторожность, осмотрительность, демонстрируют тревогу и снижение активности при решении сложных жизненных задач. Первенцы чаще чем вторые и единственные дети привлекают к поиску ответа на вопросы взрослых. Кроме того, первые дети, будучи основной мишенью педагогического воздействия родителей, активно защищают границы вербальными способами, варианты которых весьма разнообразны (комментирование действий оппонента, уговоры, постоянные повторения

просьбы, нотации, угрозы, морализаторство, использование жизненных историй и пр.). У вторых и единственных детей такой способ защиты границ встречается реже. Итак, полученные в данной серии исследования данные говорят о слабом влиянии статуса сиблинга на предпочтения в выборе способов защиты границ, но акцентируют внимание на определенной специфике использования способов защиты в группах первых, вторых и единственных детей [139].

Итак, границы – это не только маркирование собственного пространства, но и необходимое условие поддержания целостности и благополучия человека. Факторов, влияющих на развитие границ, много: взрослый как носитель имплицитных правил разделения пространств, как образец и регулятор отношений, сверстники как возможность свободного экспериментирования и получения социального опыта, физическое пространство, задающее особенности бытовой жизни, культурное пространство, определяющее морально-нравственные ценности и духовные ориентиры. Психологические границы появляются в жизни ребенка довольно рано, это естественное состояние ребенка. Цель социализации заключается в умении встроиться в единое жизненное пространство детей и взрослых, путем имплицитного и эксплицитного научения создать собственное пространство-в-пространстве.

Полученные результаты относительно тенденций развития границ в промежутки от двух до десяти лет позволяют предположить, что границы актуализируются в ситуациях, представляющих ценность для ребенка, чаще это конфликтные взаимодействия с сиблингами, друзьями или родителями при условии дефицита внешних ресурсов. Спокойное состояние внешней среды, не несущее угрозы, стимулирует ребенка делать первые шаги во взаимодействии с окружающей действительностью («Так долго меня искали, так тихо было вокруг, мне казалось, что меня забыли, поэтому я сам решил найтись», – мальчик К., пять лет).

Согласно концепции психологической суверенности [110, 112], можно выделить шесть областей психологического пространства: тела, личных вещей, привычек и пр. По результатам исследования нарушения телесных границ и границ личного пространства наполнены смыслом только во взаимоотношениях с близкими и друзьями, в то время как негативные замечания относительно рисунка или личных вещей ребенка вызывают отрицательные эмоции и в ситуации с незнакомыми детьми. Интересно, что нарушение привычного образа жизни (как знакомыми, так и незнакомыми детьми) воспринимается как событие, наполненное положительными переживаниями.

Регуляция границ происходит единообразно в ситуациях со знакомыми и незнакомыми людьми. Способы защиты границ наиболее разнообразны при взаимодействии со знакомыми детьми (братьями и сестрами), что может быть объяснено фактором близости и безопасности. Незнакомые дети, не представляющие угрозы и не являющиеся источником положительных переживаний, являются достаточно нейтральными, фоновыми раздражителями, взаимодействие с которыми разворачивается не по сценарию конкуренции или обмена ресурсами, а на основании представлений ребенка о вежливости и воспитанности.

Таким образом, гипотеза о том, что содержание и функционирование границ зависит от статуса сиблинга (единственный, первый и второй ребенок) подтвердилась. Одним из факторов развития прочных границ, и, следовательно, суверенности, является наличие сиблингов как представителей детской субкультуры. Одновременное нахождение в пространстве взрослых и детей заметно расширяет возможности развития личностной автономии за счет понимания норм и правил, присущих обоим мирам. Наиболее эффективными и адаптивными можно назвать границы единственных и вторых детей в семье, которые в силу социальной ситуации имеют преимущество перед первенцами в плане возможностей социального экспериментирования. Подобное поведение одобряется и поддерживается

взрослыми. При выстраивании границ первенцы, руководствуясь нормами и принятыми правилами, поддерживают традиционный уклад семьи, вторые и первые дети, требования к которым отличаются от требований к первенцам, обладают более выраженной свободой в освоении социокультурного пространства. Взрослые чаще поощряют вторых и единственных детей противопоставлять себя среде, активнее выражать собственное мнение, что обусловлено укреплением позиции взрослого как матери или отца, а также накоплением опыта родительства (в отношении вторых детей) или же восприятием ребенка маленьким взрослым (в отношении единственных детей). Первенцы сохраняют традиции взрослого сообщества; именно им посредством запретов, разрешений транслируются ценности мира взрослых.

## **2.6. Анализ и обсуждение результатов**

Возраст от двух до десяти лет является сензитивным для становления психологических границ; именно в этот период совершается переход от недостаточно осознанного и неуверенного использования границ к адекватному и эффективному использованию, что необходимо для успешного вхождения и проживания подросткового возраста [112, 113, 116, 187]. Действительно, к началу подросткового возраста границы становятся управляемым и осознаваемым феноменом субъективной жизни ребенка.

Таким образом, выдвинутые гипотезы были подтверждены. Необходимо рассмотреть полученные в данном исследовании данные о развитии границ в контексте других исследований границ. Необходимо еще раз отметить, что психологические границы у детей двух – десяти лет изучались фрагментарно, внимание уделялось либо самым общим тенденциям, либо проявлениям уже нарушенных границ, однако данных о развитии нормотипичных, психологически благополучных детей,

воспитывающихся в полных семьях, окруженных вниманием и заботой взрослых, до сих пор получено не было.

Границы представляют собой подвижный и гибкий феномен, о четкой и фиксированной структуре которого возможно говорить, начиная с подросткового возраста. В раннем, дошкольном и младшем школьном возрасте целесообразнее рассматривать процессы, происходящие в пространстве взаимодействия ребенка со средой.

Развитие психологических границ, начиная с младенческого возраста, изучалось с точки зрения становления субъектности [157], теории развития личностного пространства и личных энергетических границ [201], теории психологической суверенности. Целью данного исследования является описание процесса развития психологических границ у детей двух – десяти лет, опираясь на теоретически выделенные конструкты (чувствование и понимание границ, контроль и регуляция, активность, способы защиты границ).

Психологические границы для детей раннего и дошкольного возраста – это, скорее, физическое разделение территорий в виде стен, заборов, барьеров, выбор крепких, тяжелых, больших материалов. К концу младшего школьного возраста происходит понимание, что самая надежная стена не дает уверенности и безопасности, границы «психологизируются», становятся более «точечными» (пространства разных людей разделяются рисунками или вещами, вербальными обозначениями принадлежности («Это мое») и др.), начинают выполнять не только функцию разделения, но и коммуникационную. Необходимость отделения личного пространства от чужого, однако, не подразумевает полной уединенности в данной выборке, отмечается лишь переход от выбора местоположения дома в дошкольном возрасте рядом с другом (эмоциональные связи, ощущение безопасности и пр.) к более рациональному способу действий (выбор в центре или с краю), то есть позиция «место выбирает меня» сменяется на более осознанную – «я выбираю место». Хаотичное присвоение территории («все, что мне нравится

– мое») сменяется к младшему подростковому возрасту уверенным использованием личного пространства, его структурированием и персонализацией. Результаты настоящего исследования перекликается с данными Д. Колака, который говорит о том, что идентификация человека проходит ряд этапов: от выделения себя как объекта средовых воздействий через внешние маркеры пространства (вещи, личные предметы) к персонифицированному феноменологическому комплексу (моя территория, мои вещи – это я) [231]. Кроме того, Э. Эриксон, У. Джемс говорили о том, что отделить личность от среды не представляется возможным [195, 42]. Условность, «невидимость» и, одновременно, значимость границ исключительно для их автора подчеркиваются многими исследователями [226, 240].

Активность границ снижается к концу дошкольного возраста, резкий скачок в семь – восемь лет (момент поступления в школу), а к десяти годам снова происходит спад активности границ. По результатам исследования Т. Леви, к подростковому возрасту актуализируется «невпускающая» функция границ [70], что согласуется и с полученными данными. Изменение социальной ситуации требует и изменения конфигурации границ, проявления бóльшей активности и инициативности в изучении новых средовых условий, необходимых для поддержания собственного благополучия. Спокойные, благополучные, комфортные ситуации не предполагают актуализации границ. Исследователи отмечают, что существуют эмоциональные и телесные маркеры нарушения границ. К первым можно отнести злость, агрессию как маркер нарушения личных границ [127, 112, 133, 163], стыд как маркер нарушения чужих границ и чрезмерного расширения собственных [199, 55].

Контроль границ предполагает способность удерживать психологические границы в спорных, конфликтных ситуациях в первоначальном состоянии, то есть это возможность человека отстаивать собственное мнение, территорию даже при условии прекращения общения с

оппонентом. С. К. Нартова-Бочавер выделила области суверенности, нарушение которых приводит к конфликтным, насыщенным негативными эмоциями коллизиям. Результаты наблюдения и практическая работа показывают, что способы отстаивать собственное мнение разнятся в ситуации взаимодействия со знакомыми и незнакомыми людьми (детьми). Процесс контроля границ имеет не только содержательную сторону (повод конфликта и выбранная тактика защиты), но и временную характеристику (когда именно актуализируется процесс контроля). Итак, деструктивные действия знакомого ребенка (сестры или друга) вызывают более сильный негативный ответ, чем аналогичные действия незнакомого ребенка. Нарушение телесных границ или границ личной территории вызывает меньше негативных переживаний, если они сделаны незнакомыми детьми. Вероятно, это обусловлено приемлемой дистанцией общения [26, 66, 113, 134], феноменом близости, что рассматривается не только в положительном ключе, но и как источник страха, стыда [103, 163], социокультурным отношением к телесности [67, 97, 132]. Осуждение рисунка вызывает отрицательные эмоции в обеих ситуациях (и со знакомыми, и с незнакомыми детьми), так как рисунок является непосредственным продолжением ребенка (в сфере юриспруденции даже закреплено понятие «личные неимущественные права»), которое помогает ребенку персонализировать собственную личность [126, 155, 204]. Нарушение режимных моментов, привычного распорядка дня как знакомыми, так и незнакомыми детьми вызывает положительные эмоции, повышая уровень событийности жизни. Контроль границ в данной ситуации не актуализируется, границы становятся проницаемыми. Стремление детей к увеличению событийности жизни отмечают многие исследователи [138, 162], комментируя, что именно субъективное событие (созданное детьми или взрослыми) влияет на развитие детской личности. Кроме этого, в повседневной жизни от детей дошкольного возраста часто ожидают моментального ответа, мгновенной реакции на нарушение их пространства, то есть незамедлительного включения контроля

границ. Результаты данного исследования показывают, что сокращение периода бездействия наблюдается только к концу младшего школьного возраста (по отношению как к близким, так и к незнакомым людям). Фрустрация, как отмечается многими исследователями, является предиктором агрессивных, неадекватных, неэффективных действий, оказывающих дезорганизирующее влияние на поведение [73].

Ситуации, которые выглядят для ребенка безнадежными, заранее проигрышными, вызывают сильнейшее отторжение, которое выражается в стремлении покинуть собственное пространство (в ситуации с близкими людьми), что усиливается к подростковому возрасту. Незнакомые люди в силу более слабой личностной значимости таких реакций не вызывают на всем протяжении изучаемого возраста. Исследователи отмечают ревностное отношение к собственности и территории, однако проведенное исследование показывает, что в выборке психологически благополучных детей имеет значение личность «нарушителя» целостности границ [99, 163, 127, 126, 158, 155, 117]. Таким образом, контроль границ имеет собственные возрастные особенности, направленные на четкое сохранение собственной позиции, удержание и сохранение личной территории.

Регуляция психологических границ – это способность к изменению структуры и пространственной составляющей границ в ситуациях, когда нужно прийти к совместному решению задачи, к компромиссу. Увеличивая или сокращая круг общения, ребенок регулирует собственные границы, постепенное увеличение количества контактов происходит к четырем – шести годам, но к десяти годам отмечается снижение числа взаимодействий. Феномен дружбы был активно изучен многими выдающимися учеными, которые отмечали, что дружба – это особая форма деятельности, предполагающая участие небольшого числа сверстников [60, 61, 47].

Регуляция психологических границ строится либо по модели предупреждения (дети заранее расширяют границы, чтобы получить желаемое), либо по модели пассивного реагирования (дети решают

трудности по мере их возникновения). Кроме определения круга общения, дети учатся регулировать размер личной территории, который сужается по мере взросления ребенка [72, 157]. Регуляция границ однотипна в ситуации взаимодействия со знакомыми и с незнакомыми детьми. Приоритет внешне поставленной задачи объединяет детей, предполагает следование заранее установленным правилам, поэтому к десяти годам происходит постепенное увеличение инициативности и конструктивности действий, снижение агрессивности и деструктивности. Необходимо отметить, что регуляция границ ориентирована в данном возрасте не столько на четкое следование правилам, а больше на «меру правильности» [4], то есть правило как понятие социальной жизни до десяти лет понимается эластично, ориентировано на личные цели и актуальные потребности ребенка.

Способы защиты психологических границ также имеют свою стратегию развития у детей двух – десяти лет. Выделенные способы защиты можно условно разделить на две большие группы: с привлечением внешних опор (взрослый, друг или социальные правила) или личные (физические, эмоциональные и пр.). Обращение ко взрослому как гаранту безопасности актуально у детей в ситуациях общения со знакомыми детьми (сиблингами), однако данная тенденция снижается к десяти годам. Социальные нормы (понимаемые широко) имеют большое значение при взаимодействии со знакомыми детьми, эта тенденция усиливается к десяти годам. Незнакомые дети, не являясь личностно значимыми людьми, не представляют собой угрозы при распределении ресурсов. Физические способы защиты границ, гендерные различия, личностные реакции (более ярко выраженные во взаимодействии со знакомыми детьми) теряют свою значимость к десяти годам, когда требуется кардинальная смена конфигурации психологических границ; отмечается переход к конструктивным и социально-одобряемым способам защиты границ. Характер защиты границ тоже изменяется на протяжении изучаемого возраста: увеличивается степень самостоятельности и, одновременно, деструктивности, что свидетельствует о приближении

кризисного периода [195, 196, 190]. Важно отметить, что выборку составляют психологически благополучные дети, для которых незнакомые дети не представляют опасности, окружающая среда является доброжелательной, семейная система представляет главную ценность, поэтому все коллизии разворачиваются, в основном, в окружении близких людей.

Сосредоточившись на исследовании защиты границ внутри семейной системы, можно отметить, что существуют определенные тенденции среди единственных детей, первенцев и вторых детей в семье. Единственные и вторые дети демонстрируют максимально эффективную защиту границ. Первенцы же, следуя указаниям взрослых, выглядят менее уверенными и активными в межличностном пространстве, им требуется больше помощи и поддержки со стороны родителей. Исследователи отмечают, что существующие конфликты между сиблингами являются закономерным развитием личности детей и продиктованы их различным отношением к среде и средовым воздействиям [210].

Важным итогом проведенного исследования, определяющим его новизну, является комплексное изучение развития психологических границ в детском возрасте от двух до десяти лет: в различных ситуациях (благоприятная и конфликтная обстановка), во взаимодействии со знакомыми и с незнакомыми детьми. Еще одной отличительной особенностью исследования можно назвать использование качественного подхода, который позволил увидеть психологические границы глазами детей, объяснить многие повседневные родительские заблуждения экспериментальным методом, продемонстрировать создание личного пространства детьми и сопряженные с этим процессом сложности (контроля, регуляции, активности, защиты психологических границ). Х. Эрлих пишет, что процесс развития – это координация двух базовых линий «быть» и «делать» [214]. Таким образом, психологические границы взаимосвязаны с социальной ситуацией развития, актуализируясь в новой обстановке, приобретая качественно иную структуру: первоначальное движение в

сторону собственной автономии сменяется началом отношений сотрудничества с другими, чувство «отдельности» сменяется необходимостью переживания близости. Нарушение границ (и чужих, и собственных) – это естественное состояние человека, желание консолидации, общности. Границы не должны быть стенами, а должны служить осуществлению контакта между людьми, но, безусловно, упорядочивая внутреннее и внешнее пространство [196, 163, 198, 56].

Максимально активные периоды становления психологических границ – это возраст четырех – пяти лет и семи – восьми лет (в промежутке от двух до десяти лет), что соответствует данным исследований психологии развития (для детей четырех – пяти лет характерно формирование сюжетной игры, проявление интереса к другим людям и способам общения, усиление любознательности и желания действовать по правилам, а в семь – восемь лет кардинально меняется социальная ситуация развития, привнося в жизнь ребенка новые требования) [120, 121, 159]. Возраст четырех – пяти лет характеризуется тем, что ребенок самостоятельно и добровольно «идет» к людям, меняя конфигурацию границ, а в семь – восемь лет изменения приходят извне, без согласия ребенка, зачастую актуализируя уже забытые паттерны проявления границ.

Комплексный подход, выбранный в качестве научно-методологической базы данного исследования, демонстрирует, что процесс развития изучается с точки зрения различных временных дистанций (филогенеза, антропогенеза, онтогенеза и микрогенеза). Концепция развития Д.Б. Эльконина [194], В.И. Слободчикова [157] рассматривают крупные периоды жизни («эпоха» в концепции Д.Б. Эльконина, «ступень» в концепции В.И. Слободчикова). Указанные теории ориентированы на существенные закономерности самого процесса развития, отвечая на вопросы о том, что именно изменяется и что именно становится результатом развития. Д.Д. Эльконин, В.И. Слободчиков отмечали, что развитие – это не просто разделение процесса жизни на

определенные этапы, но смена условий и задач индивидуальной жизни. Концепция Д.Б. Эльконина анализирует процесс развития с точки зрения смены социальной ситуации, ведущей деятельности, новообразований возраста, смены литических периодов и кризисов. В.И. Слободчиков, сосредотачиваясь на со-бытийности, анализирует возможности проявления личности ребенка в социокультурном пространстве посредством формирования границ самоидентичности. Э. Эриксон акцентирует внимание на процессе развития как постоянном обогащении личности, приобретении новых качеств и преодолении внешних вызовов. Таким образом, каждая концепция вносит свой уникальный вклад в понимание субъектно-средового взаимодействия.

Однако в качестве временной единицы может выступать и меньший отрезок жизни (например, год). Анализ явлений субъективной жизни ребенка с точки зрения микрогенеза позволяет уточнить, дополнить существующие знания, а также поставить новые исследовательские задачи (Рисунок 3). Феномен психологических границ имплицитно присутствует в каждой из теорий: разграничение «среда – ребенок», «социокультурное пространство – самоидентичность», «диффузность – эгоидентичность». Такое разделение преодолевается наличием объединяющих компонентов: правил (как социокультурных, так и имплицитно присутствующих в семье), взрослых как носителей эталонов поведения и реагирования, повседневности как физического, психологического, культурного пространства, задающей своим устройством, структурой необходимые модели поведения. Психологические границы становятся связующим, объединяющим звеном между внешней средой и личностью человека, помогая ребенку активно и безопасно взаимодействовать с внешним миром, оставаясь при этом защищенным, переживая онтологическую уверенность. Особенность микрогенетического подхода заключается в том, что исследованию подвергается не конечная цель развития, выраженная в количественных

показателя, а непосредственно процесс становления, формирования феномена, уделяя особое внимание условиям и механизмам перехода от одной стадии к другой.



Рисунок 3. Микрогенез психологических границ в системе научных понятий

Однако именно микрогенетический подход дает возможность взглянуть на субъективную реальность ребенка, ее изменения в процессе взросления, а также определяют индивидуальные особенности ребенка. Каждый год в жизни ребенка приносит ему новые открытия: изменения в телесной сфере и физических возможностях, увеличение ответственности и

расширение сферы влияния, круга общения, постепенное снижение родительского контроля. Именно микрогенетическое исследование онтогенеза позволяет подробно описать процесс развития психологических границ. Данное исследование сосредотачивает свое внимание именно на структуре и функциях психологических границ: каким образом ребенок выделяет себя из пространства сверстников, вступает в отношения конфронтации со средой, сохраняя и поддерживая ощущение счастья и благополучия; была тщательно изучена структура и функциональность психологических границ у детей от двух до десяти лет (Таблица 22).

Данное исследование дополняет существующие концепции развития, т.к. позволяет увидеть взаимодействие со сверстниками с точки зрения самого ребенка в повседневной жизни, в привычной деятельности ребенка (игре, в совместной деятельности со сверстниками), услышать его страхи и опасения при возникновении новой ситуации развития, ответить на вопрос о том, как поддерживать благополучие и ощущение счастья («У меня день рождения. Я стал большой. И в сад я пойду как большой, бояться теперь нечего», мальчик С., 4 года). Таким образом, микрогенетические исследования индивидуализируют онтогенетические концепции, показывая многообразие проявлений детской личности в пространстве сверстников (во время совместной игровой и познавательной деятельности, в спокойной обстановке и во время конфликта, в ситуации взаимодействия со знакомыми и незнакомыми детьми).

Развитие новых характеристик психологических границ сопряжено с изменением социальной ситуации развития. Д.Б. Эльконин отмечал, что процесс развития носит постоянный, диалектически противоречивый, нелинейный характер, что можно отнести и к психологическим границам. Проведенное микрогенетическое качественное исследование показало, что в возрасте от двух до десяти лет происходят стремительные изменения как в структуре психологических границ, так и в их функционировании.

### Место феномена психологических границ в концепциях психологии развития

Возраст	Концепция Д.Б. Эльконина	Концепция В.И. Слободчикова	Исследование микрогенеза границ
2 – 3 года	Познавательные процессы. Основное новообразование: речь и наглядно-действенное мышление. Ведущая деятельность: предметно-манипулятивная	Степень одушевления, кризис раннего детства. Постигание своего «Я» в речевом общении, целостность «Я» с устойчивым миропредставлением. Период реализации самобытности.	Границы как ограничение территории от других людей. Автономия ребенка, диалог со взрослым по поводу «распредмечивания» смысла явлений
3 – 4 года	Кризис 3 лет. Активное развитие	Кризис 3 лет. «Я сам!».	Границы как ограничение средового влияния. Кризисный период, разделение мира на «свой» и «чужой»
4 – 5 лет	личностной сферы. Потребность в общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности. Ведущая деятельность – ролевая игра.	Дошкольное детство. Степень персонализации.	Феномен психологических границ актуализируется в жизни ребенка. Осознание ребенком возможности создавать желаемый, привлекательный мир, основываясь на требованиях общества
5 – 6 лет		Кризис детства. Степень персонализации. стадия становления со-бытийности.	Психологические границы обеспечивают благополучие и влияние на другого человека. Интеграция в социальный мир, влияние на него, понимание собственного места в системе отношений
6 – 7 лет	Кризис 6 – 7 лет. Освоение потребностно-мотивационно сферы.	Кризис 6 – 7 лет. Точка сосредоточения различных общностей в социокультурном пространстве.	Понимание существования границ у другого, стремление контролировать собственные границы. Понимание ценности имеющихся ресурсов, желание расширять зону влияния, осваивая новые роли.
7 – 8 лет	Освоение операционально-технической сферы. Интеллектуально-	Степень персонализации; стадия становления со-бытийности. Процесс уточнения границ	Границы как механизм адаптации к средовым воздействиям, границы слабо контролируются и защищаются. Новая ситуация развития, уточнение правил и норм поведения, понимание личного комфорта и благополучия.
8 – 9 лет	познавательная сфера. Основные новообразования: внутренний план действий, самоконтроль, рефлексия. Ведущая деятельность: учебная.	самотождественности внутри со-бытия с другими. «Я лично!».	Развивается регуляция границ. Исследование пространства дружбы, формирование авторской стратегии жизни
9-10 лет			Границы осознаются, становятся механизмом адаптации к средовым воздействиям, становятся регулируемы, контролируемыми и чувствуемыми. Интеграция авторской стратегии жизни в контекст выполняемых задач, расширение представлений об «отдельности» и «независимости» личности.

К основным тенденциям развития границ в промежутке от двух до десяти лет можно отнести следующие:

- от раннего к дошкольному детству психологические границы выполняют функцию защиты, ограничения, разграничения физического пространства, контроль, регуляция, чувствование и активность границ зависит от степени привлекательности внешнего фактора; способы защиты границ физические, с привлечением взрослого;
- в период дошкольного детства феномен психологических границ становится неотъемлемой частью субъективной жизни детей, регулируя и лимитируя средовые воздействия; способы защиты границ обогащаются (эмоциональные, физические, гендерные, с опорой на правила поведения, взрослый выступает как гарант безопасности и носитель культурных норм);
- для младшего школьного детства характерно уверенное и целенаправленное использование психологических границ как механизма, регулирующего средовые воздействия и поддерживающего благополучие детей; контроль и регуляция границ становятся эффективными и стремительными; способы защиты границ начинают становиться самостоятельными, вербальными, конструктивными, ориентированными на социальные нормы и актуальные требования.

Также можно выделить кризисные периоды: возраст трех – четырех лет и шести – семи лет, когда со сменой социальной ситуации резко изменяется конфигурация психологических границ, актуализируя функции контроля. Сензитивным периодом для развития психологических границ (когда актуализируется регуляция психологических границ) можно назвать возраст от четырех до пяти лет, характеризующийся возрастающей потребностью в собственном месте, стремлении контактировать со знакомыми и незнакомыми детьми, а также возраст восьми – девяти лет, во

время которого дети активно стремятся обозначить и укрепить границы в пространстве взаимодействия со знакомыми сверстниками.

Исходя из предположения, что развитие представляет собой поступательный процесс появления новых, специфичных человеческих свойств, то культурное развитие заключается в овладении собственным поведением посредством знаков как искусственных «средств поведения». «Средства поведения» представляют собой систему знаков, которые регулируют отношения между ребенком и средой. При этом следует уточнить роль среды: она выступает как активный источник развития, предлагая идеальную форму. Ключевым фактом детского развития является модификация внутренних отношений в системе «ребенок – среда». Идеальная форма поведения (уверенное, адаптивное, целенаправленное, социально одобряемое поведение) развивается под влиянием взрослого, который, являясь носителем социальных норм, транслирует их (имплицитно и эксплицитно) детям посредством знаков (прямых указаний, особенностей организации пространства, особенностей отношений к младшим и старшим детям в семье и пр.). Взаимоотношения со сверстниками, опираясь на руководство взрослого, тем не менее насыщены большим количеством обращений за помощью ко взрослому при решении сложных ситуаций. Необходимость изучения генеза психологических границ в группе сверстников демонстрирует именно зону актуального развития (то, что ребенок может сделать самостоятельно для поддержания собственного благополучия) и зону ближайшего развития (те сферы отношений со средой, в которых необходимо участие взрослого). Психологические границы в рамках культурно-исторической психологии могут пониматься как знаки, маркирующие различные пространства, и тем самым формируя адаптивные формы взаимодействия со средой (Таблица 23).

Уровень актуального и ближайшего развития психологических границ у  
детей от двух до десяти лет

Возраст	Зона актуального развития	Зона ближайшего развития
2 – 4 года	Границы расширяются, стимулируемые интересом, привлекательностью внешних событий / предметов.	Формирование «чувства границы», таких понятий как насыщение, «достаточно» (в еде, в игре, в воздействии на другого человека) посредством знаков (порция еды, негативные эмоции в ответ на агрессивные проявления и пр.)
3 – 4 года	Границы как лимитирование внешних воздействий.	Формирование понятий личного пространства.
4 – 5 лет	Границы чувствуются, проявляется стремление побыть в одиночестве, заняться собственным делом, желание договориться со сверстниками при решении сложных ситуаций, но с точки зрения личной выгоды. Границы как поддержание благополучия.	Поддержание благополучия требует присутствия взрослого как гаранта безопасности и «честности» / прозрачности отношений со сверстниками, умение договариваться и «делить» пространство
5-6 лет	Понимание существования границ у другого человека, пассивная средовая агрессия как средство воздействия. Границы как влияние и коммуникация.	Пространство, вещи, привычки другого человека и самого себя являются ценностью. Уважение к себе и к другим.
6 – 7 лет	Понимание собственного места в группе, «привычные» границы, стремление попробовать себя в новой роли. Границы как акцентирование.	Формирование новых ситуаций взаимодействия со сменой ролей, переживание успеха и удовольствия от выполняемых действий. Расширение границ.
7 – 8 лет	Границы в новой группе выстраиваются опосредованно (через обсуждение игр, уроков и пр.). Границы как интеграция и коммуникация.	Новый статус и «новые» границы, которые строятся на основе должествования и результативности.
8 – 9 лет	Границы для знакомых и незнакомых детей разные, границы демонстрируются в зависимости от степени близости и привлекательности другого человека. Границы как сепарация и интеграция, как демонстрация отношения к средовым воздействиям.	Границы должны быть регулируемые, контролируемые, их можно защищать, уважая при этом границы другого человека
9 – 10 лет	Границы становятся многофункциональным феноменом: ограничение, персонализация, интеграция, акцентирование и пр. Границы как феномен субъективной жизни осознается и уверенно используется в межличностном пространстве.	Границы как поддержание собственного комфорта, благополучия. Границы основываются одновременно на средовых требованиях и воздействия, а также на взглядах, представлениях, ценностях человека.

Полученные результаты задают направленность психолого-педагогической работы с детьми раннего, дошкольного и младшего школьного возраста с целью развития процессов регуляции, контроля, чувствования и понимания границ: помощь в установлении баланса между состоянием уединенности и открытости, защитой личного пространства и телесных границ; расширение репертуара социально приемлемых способов защиты границ; снижение уровня критики со стороны родителей и повышение степени принятия особенностей собственного ребенка; поддержка субъектной позиции ребенка по отношению к среде и окружающим людям.

Проведенное исследование поможет уточнить родительскую позицию в вопросе воспитания детей, сосредоточить внимание на таких аспектах, как поддержание неприкосновенности детского имущества и бережное отношение к нему, привлечение внимания к проявлениям телесности, умение устанавливать и заканчивать контакт, отстаивать собственную позицию, а также навыков конструктивной совместной деятельности (Таблица 24).

Кроме этого, на основании полученных данных можно разработать стратегии помощи ребенку в период адаптации к образовательной организации, которые заключаются в: тщательном исследовании ребенком физических возможностей среды и ее структуры (место для шумных игр, возможность уединения, место для личных вещей и пр.), возможности персонализации (украсить доску собственным рисунком, принести личную вещь и пр.), понимании правил поведения в различных ситуациях (поднимать руку, проявлять уважение друг к другу), свободном выражении психологических границ (иметь возможность вступить в контакт и прекратить его, не подвергаясь осуждению, выражать собственное мнение и пр.), сохранении неприкосновенности физических границ, насыщении событийности жизни (сюрпризы), соблюдении темповой и временной сторон жизни ребенка (достаточное время для ответного действия или для личных занятий).

Рекомендации по результатам исследования, направленные на  
поддержание благополучия ребенка

Возраст	Рекомендации
Два - три года	Необходимо обращать внимание ребенка на проявления удобства / неудобства одежды, телесных проявлений, показывать значимость исследовательской деятельности, расширения физического пространства (поддерживать ребенка в стремлении совершенствовать физические умения)
Три - четыре года	Необходимо обращать внимание на значимость слова как регулятора взаимодействия с другими людьми, подчеркивать значимость исследовательской деятельности, расширения физического пространства (поддерживать ребенка в стремлении совершенствовать физические умения, открывать новые пространства для игры или прогулок)
Четыре - пять лет	Подчеркивать важность собственного пространства, принимать желание ребенка уединиться, оставлять время для свободных игр, учить оценивать средовые воздействия с точки зрения комфорта –дискомфорта и объяснять причину приятных/неприятных аспектов взаимодействия, акцентировать внимание на правилах межличностного общения
Пять - шесть лет	Поддерживать стремление ребенка к коммуникации, подчеркивая существование конструктивных способов взаимодействия, обозначать маркеры нарушенных границ, опираясь на отрицательные переживания детей, поддерживать значимость правил взаимодействия, фокусироваться на аккуратном обращении с личными вещами (как со своими, так и с чужими)
Шесть - семь лет	Объяснять существование границ у другого человека, акцентировать внимание на таких категориях, как уважение, вежливость, доброжелательность, формировать у ребенка представление об окончании контакта, привлекать внимание к проявлению собственного благополучия/неблагополучия при взаимодействии, учить искать точки соприкосновения при решении сложных жизненных ситуаций, поддерживать авторитет взрослого как носителя правил поведения в социуме
Семь - восемь лет	Прояснять ситуацию поступления в школу, акцентируя внимание на новой модели поведения, поддерживать в осуществлении дружеских контактов с ребятами, сфокусировать внимание не только на учебной деятельности, но и на ощущении комфорта в школе, учить аккуратно относиться к своим и чужим вещам, поддерживать социальную активность ребенка, рассматривать адекватные способы защиты собственных границ, поддерживать авторитет взрослого как носителя морально-нравственных норм взаимодействия
Восемь - девять лет	Акцентировать внимание на способах поддержания дружеских отношениях и, одновременно, поиска авторской стратегии жизни, поддерживать персонализацию пространства конструктивными способами, формировать личный взгляд на жизненные ситуации, опираясь на критерии благополучия, социальной значимости, учить «быть взрослыми»: поддерживать и заканчивать контакт, признавать ошибки и искать компромиссы, уметь подчиняться внешним требованиям, общим целям, регулируя при этом собственное эмоциональное состояние, поддерживать авторитет взрослого как носителя культурных норм
Девять - десять лет	Поддерживать авторство собственной жизни (интересы, одежда, привычки, пространство, будущее и пр.), помогать проявлять собственную уникальность в группе, выражая собственное мнение, акцентировать внимание на собственном комфорте и благополучии при выполнении заданий, расширять представление о способах контроля, защиты, регуляции границ (прояснять критерии дружбы, границы собственных возможностей, начать осваивать новые виды деятельности (игра на гитаре, сочинение стихов и пр.)

Агрессивные и неконструктивные проявления по отношению к близким и знакомым детям могут являться способом защиты собственных границ, протестом против несправедливого распределения ресурсов, что становится поводом для тщательного анализа семейной ситуации или особенностей детской дружбы. Категория справедливости является значимой для детей дошкольного и младшего школьного возраста, поэтому понятные, четкие, однозначные критерии, по которым возможно определить количество полагающихся ресурсов (психологических, материальных и пр.), являются важным фактором, снижающим тревогу и конкуренцию в детской группе или между сиблингами, позволяющим создать устойчивый и стабильный мир.

## **Выводы главы 2**

1. Психологические границы обладают динамическими и инструментальными характеристиками. Динамические позволяют поддерживать благополучие на протяжении длительного времени, к ним относятся: активность, чувство и понимание, контроль, регуляция психологических границ. Инструментальные качества представляют собой оперативные способы защиты границ, направленные на сохранение целостности границ в конфликтной ситуации непосредственно в момент их нарушения. Все качества границ тесно связаны друг с другом, подтверждая валидность стоящего за ними целостного конструкта.

2. Развитие психологических границ нелинейно и неравномерно. Возраст четырех – пяти лет – переломный момент дошкольного детства, когда дети осознают существование границ. В возрасте семи – восьми лет признается существование границ других людей. В десять лет психологические границы становятся неотъемлемым атрибутом субъективной жизни детей, регулирующим

взаимоотношения между людьми и выступающим механизмом поддержания собственного психологического благополучия.

3. Функционирование границ видоизменяется на протяжении детского возраста: в раннем и дошкольном возрасте границы – это физические барьеры, которые отделяют и защищают пространства жизни людей; к десяти годам границы начинают выполнять коммуникативную, интегративную и другие функции, адаптивный смысл которых заключается в поиске баланса между уединенностью и чувством принадлежности.

4. Активность границ имеет резкий всплеск в семь – восемь лет с последующим снижением, что говорит о чрезмерно резком изменении социальной ситуации, о необходимости модификации структуры границ.

5. Понимание и чувствование психологических границ становятся более выраженными к десяти годам, что проявляется в виде болезненного и чуткого реагирования на замечания (чаще от знакомых детей) относительно собственного тела, пространства, рисунков.

6. Контроль психологических границ имеет уникальные проявления в ситуациях взаимоотношений со знакомыми и незнакомыми детьми. Знакомые дети вызывают большее количество негативных переживаний в силу необходимости разделения ресурсов (материальных, психологических) и опасений относительно справедливости этого распределения, в то время как незнакомые дети не представляют такой угрозы, не являясь полноправными конкурентами.

7. Контроль телесных границ и границ личного пространства является значимой задачей в раннем, дошкольном и младшем школьном возрасте. К десяти годам происходит плавное снижение необходимости постоянного наблюдения за собственной территорией или телом. Контроль границ наиболее актуален в ситуациях осуждения

или негативного отношения к продуктам деятельности ребенка, однако и эта тенденция снижается к десяти годам. Психологические границы максимально контролируются и защищаются при угрозе негативной оценки личных вещей, в то время как нарушение привычного распорядка актуализирует процессы регуляции границ.

8. Регуляция границ основывается на ожидании справедливого разделения различных ресурсов (материальных или психологических), однако «справедливое» понимается довольно неоднозначно, основываясь на «мере правильности». Хаотичная стратегия расширения границ сменяется к началу подросткового возраста их сужением, определением довольно ограниченного числа близких и доверенных лиц. Регуляция границ незначительно изменяется в ситуации взаимодействия с близкими и незнакомыми детьми, что обусловлено существованием целей совместной деятельности, норм и правил поведения, регулирующих распределение ресурсов.

9. Способы защиты границ к десяти годам все больше оформляются вербально, становятся более конструктивными, адаптированными к условиям среды и требованиям ситуации.

10. Стратегии защиты границ у единственных детей, первенцев и вторых детей базируются на одних и тех же способах, но преимущественно единственные и вторые дети максимально эффективно выстраивают самостоятельные направления взаимодействия в межличностном пространстве, используя когнитивные, личностные, конструктивные, аутентичные и одобряемые способы защиты личного пространства. Первые дети предпочитают следовать традиционному укладу жизни, чаще прибегая к авторитету взрослого для решения сложных жизненных ситуаций, а также апеллируя к существующим правилам и нормам

межличностного общения с целью сохранения собственного благополучия.

### **Выводы**

Целью данной работы являлось описание феноменологии и развития психологических границ у детей от двух до десяти лет. Теоретические и эмпирические результаты позволяют сформулировать следующие выводы:

1. Психологические границы – адаптивное прижизненное образование, включающее систему эксплицитных и имплицитных правил, регулирующее распределение ресурсов (территории, личных вещей и пр.), отвечающее за саморегуляцию личности и безопасность эмпирического «Я», физическое и психологическое благополучие в процессе межличностного взаимодействия. Эмпирическое исследование продемонстрировало наличие множества высокозначимых связей между выделенными характеристиками, верифицируя конструкт психологических границ. Исследование микрогенеза психологических границ у детей от двух до десяти лет дополняет культурно-историческую теорию развития, акцентируя внимание на субъектно-средовом взаимодействии, которое доставляет детям переживание счастья и благополучия и помогает справляться с текучестью и изменчивостью внешних условий.

2. Развитие и функционирование психологических границ на протяжении детства от двух до десяти лет происходит неравномерно и нелинейно: расширяется функциональность границ, происходит переход от неосознаваемых границ к хорошо чувствуемым и понимаемым, от физических к вербальным, условным, подвижным, символическим, от защиты собственных границ к уважению чужих. Психологические границы детей раннего возраста подвижны, неустойчивы; в период дошкольного детства психологические границы становятся неотъемлемой частью субъективной жизни детей; период младшего школьного детства характеризуется уверенным и целенаправленным

использованием психологических границ как механизмом межличностного взаимодействия. Отмечены сензитивные и кризисные периоды формирования границ. Развитие психологических границ сопряжено с социальной ситуацией развития (новая ситуация ведет к смене конфигурации характеристик границ).

3. Функционирование границ зависит от степени близости партнера по взаимодействию: дети проявляют бóльшую сдержанность и дистанцированность по отношению к незнакомым детям, чем к близким. Существующие различия в проявлении психологических границ в ситуациях взаимодействия с близкими и незнакомыми детьми позволяют разработать систему адаптации и социализации ребенка.

4. Стратегии защиты психологических границ в зависимости от фактора порядка рождения имеют собственную уникальную специфику: феноменология проявления защиты границ у единственных и вторых детей отличается от феноменологии первенцев. Единственные и вторые дети используют набор способов защиты границ, ориентированный на собственные возможности при решении различных вопросов, а первенцы, используя тот же набор, более ориентированы на помощь взрослых и сильнее придерживаются устоявшихся традиций.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящее исследование было проведено с целью изучения генезиса и функционирования психологических границ у детей раннего, дошкольного и младшего школьного возраста, связанных с изменением задач развития ребенка, а также особенностей защиты границ у детей в зависимости от фактора порядка рождения. Понятие генезиса, понимаемое как изначально как «происхождение», в настоящее время ассоциировано с переходом на следующую ступень возрастного развития. Каждая характеристика психологических границ была теоретически обоснована, а также описана с точки зрения различных поведенческих маркеров; были определены благоприятные условия для развития границ.

Была разработана батарея качественных методик, носящих интерактивный характер. Основным методом исследования стало включенное наблюдение. Затем было проведено пилотажное исследование, показавшее многочисленные высокозначимые взаимозависимые связи между выделенными процессами. Далее следовало лонгитюдное исследование, позволившее наметить основные тенденции развития психологических границ в онтогенезе. Заключительным этапом явилось изучение особенностей стратегий защиты границ, обусловленных фактором порядка рождения.

В исследовании онтогенеза психологических границ у детей двух – десяти лет были получены данные, которые подтвердили гипотезу о том, что характеристики психологических границ качественно изменяются, а функциональность границ расширяется на протяжении изучаемого периода. Кроме этого, подтвердилась гипотеза о том, что функционирование границ зависит от степени близости партнера по взаимодействию и статуса sibлинга.

Исследование также показывает ряд эпифеноменов, связанных с развитием границ, что требует дополнительны исследование:

- влияние взрослых и сверстников на развитие границ;
- привлечение внимания к пространственному поведению как детей, так и взрослых, создание единого жизненного пространства семьи с обязательным уважением к границам ребенка;
- обучение конструктивным навыкам защиты границ при взаимодействии в различных ситуациях (благоприятных и конфликтных);
- необходимость конструктивного диалога между родителями и детьми в случае возникновения сложных, конфликтных ситуаций.

Таким образом, воспитанность, о которой говорил Х. Ортега-и-Гассет, может быть рассмотрена как присущая ребенку черта, его имманентное стремление занять собственную позицию, что обеспечит ему психологический комфорт и благополучие («Поиск своего места в жизни – это блуждание в потемках заблуждений, мнений, страхов и опасений взрослых людей» – девочка А., десять лет).

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Адлер, А. Воспитание детей. Взаимодействие полов [Текст] / А. Адлер. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 448 с.
3. Аммон, Г. Психосоматическая терапия [Текст] / Г. Аммон. – СПб.: Изд-во «Речь», 2000. – 238 с.
4. Андреева, Г. М. Социальная психология [Текст] / Г. М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 375 с.
5. Анцыферова, Л. И. Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» его бытия [Текст] / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1993. – № 2. – С. 3 – 16.
6. Арьес, Ф. Возрасты жизни [Текст] / Ф. Арьес // Философия и методология истории. – М.: Прогресс, 1977. С. 216 – 244.
7. Асмолов, А. Г. Психология личности [Текст] / А. Г. Асмолов. – М.: Изд - во МГУ, 1990. – 367 с.
8. Ахундов, М. Д. Концепции пространства и времени : Истоки, эволюция, перспективы [Текст] / Ахундов М. Д. – М.: Наука, 1982. – 223 с.
9. Байбурин, А. К. У истоков этикета: этнографические очерки [Текст] / А. К. Байбурин, А. Л. Топорков. – Ленинград: Наука, Ленинградское отделение, 1990. – 165 с.
10. Балин, В. Д. Психическое отражение [Текст] / В. Д. Балин. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2001. – 376 с.
11. Бауман, З. Текущая современность [Текст] / З. Бауман. – СПб.: Питер, 2008. – 240 с.
12. Беломестнова, Н. В. Системный подход в психологии [Текст] / Н. В. Беломестнова // Вестник ОГУ. – 2005. – № 10– 1. – С. 43—54.

13. Бергер, П. Л. Личностно– ориентированная социология [Текст] / П. Л. Бергер, Б. Бергер, Р. Коллинз. – М.: Академический Проект, 2004. – 608 с.
14. Бескова, И. А. Лицо в зеркале: Я, не Я или не–Я? [Текст] / И. А. Бескова; отв. ред. К. И. Ананьев, В. А. Барабанщиков, А. А. Демидов // Лицо человека в науке, искусстве и практике. – М.: Когито–Центр, 2014. – 694 с.
15. Бехтерев, В. М. Значение органов равновесия в образовании представлений о пространстве [Текст] / В. М. Бехтерев.–М.: Книга по Требованию, 2012. – 52 с.
16. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. —400 с.
17. Бронфенбреннер, У. Два мира детства. Дети в США и СССР [Текст] / У. Бронфендреннер. – М.: Прогресс, 1976. – 167 с.
18. Брушлинский, А. В. Психология субъекта [Текст] / А. В. Брушлинский ; отв. ред. В. В. Знаков. – М.: Изд–во ИП РАН, 2003. – 272 с.
19. Бубер, М. Два образа веры [Текст] / М. Бубер. – М.: Республика, 1995. – 464 с.
20. Бурдье, П. Социология политики [Текст] / П. Бурдье. – М.: Socio–Logos, 1993. – 336 с.
21. Бусыгина, Н. П. Научный статус качественных методов в психологии [Текст] / Н. П. Бусыгина // Московский психотерапевтический журнал. – 2005. – № 2 (45). – С. 5 – 29.
22. Вачков, И. В. Введение в сказкотерапию, или Избушка, избушка, повернись ко мне передом... [Текст] / И. В. Вачков. – М.: Генезис, 2015. –288 с.
23. Вдовина, И. С. Феноменология во Франции (Историко– философские очерки) [Текст] / И. С. Вдовина. – М.: Канон+, РОИИ «Реабилитация», 2009. – 400 с.

24. Винникот, Д. Разговор с родителями [Текст] / Д. Винникот. – М.: «Класс», 2007. – 96 с.
25. Войскуновский, А. Е. Качественный анализ данных [Текст] / А. Е. Войскуновский, С. В. Скрипкин // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 2001. – № 2. – С. 93 – 109.
26. Волков, Б. С. Психология общения в детском возрасте [Текст] / Б. С. Волков, Н. В. Волков. – СПб.: Питер, 2008. – 272 с.
27. Володина, Ю. А. Проблема определения границ психологического пространства личности [Текст] / Ю. А. Володина // Вестник Брянского государственного университета. – 2010. – № 1. – С. 136 – 141.
28. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 500 с.
29. Выготский, Л. С. Собрание сочинений. Т. 4. Детская психология [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
30. Гадамер, Х. Г. Истина и метод [Текст] / Х. Г. Гадамер. – М.: Прогресс. 1988. – 704 с.
31. Газарова, Е. Э. Тело и телесность: психологический анализ [Текст] / Е. Э. Газарова; ред.-сост. В. П. Зинченко, Т. С. Леви // Психология телесности между душой и телом – М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2007. – С. 558 – 560.
32. Глейк, Дж. Хаос. Создание новой науки [Текст] / Дж. Глейк. – М.: Изд-во «Амфора», 2001. – 115 с.
33. Гозман, Л. Я. Психология эмоциональных отношений [Текст] / Л. Я. Гозман. – М.: Издательство Московского университета, 1987. – 174 с.
34. Голд, Дж. Психология и география. Основы поведенческой географии [Текст] / Дж. Голд. – М.: Прогресс, 1990. – 302 с.
35. Гороховская, Е. А. Этология: рождение научной дисциплины [Текст] / Е. А. Гороховская. – М.: Алетейя, 2001. – 224 с.

36. Гофман, И. Представление себя другим в повседневной жизни [Текст] / И. Гофман. – М.: Канон– пресс– Ц; Кучково поле, 2000. – 304с.
37. Гришина, Н. В. Поведение в повседневности: жизненный стиль, повседневная креативность и «жизнетворчество» [Электронный ресурс] / Н. В. Гришина // Психологические исследования. 2017. – Т. 10, № 56. – С. 2. –URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 01. 03. 2020).
38. Гуссерль, Э. Философия как строгая наука [Текст] / Э. Гуссерль; пер. с нем. – Новочеркасск: Агентство "Сагуна", 1994. – 640 с.
39. Де Серто, М., Изобретение повседневности [Текст] / М. де Серто.– СПб.: Изд–во Европейского ун–та в Санкт–Петербурге, 2013. – 332 с.
40. Демакова, И. Д. Понятие детства в психологии и педагогике [Текст] / И. Д. Демакова // Ценности и смыслы. – 2012. – № 3 (19). – С. 14–22.
41. Демидов, А. А. Человек как объект восприятия: проблемы и перспективы научного познания [Текст] / А. А. Демидов, Д. А. Дивеев // Лицо человека в науке, искусстве и практике.– М.: Когито–Центр, 2014. – С. 515 – 545.
42. Джемс, У. Психология [Текст] / У. Джемс. – Петроград: Наука и школа, 1922. – 375 с.
43. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей [Текст] / В. Н. Дружинин. –СПб.: Питер, 2002. – 368 с.
44. Екинцев, В. И. Метод наблюдения в контексте постнеклассической психологии [Текст] / В. И. Екинцев // Гуманитарный вектор. Сер.: Педагогика, психология. – 2011. – № 2. – С. 175—180.
45. Ермолова, Т. В. Временной аспект образа себя у старших дошкольников [Текст] / Т. В. Ермолова, И. М. Комогорцева // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 47 – 58.
46. Замятин, Д. Н. Гуманитарная география: пространство и язык географических образов [Текст] // Д. Н. Замятин. – СПб.: Алетейя, 2003. –331 с.

47. Запорожец, А. В. Психология и педагогика игры дошкольника [Текст] / А. В. Запорожец, А. П. Усова. – М.: Просвещение, 1986. – 254 с.
48. Зейгарник Б. В. Саморегуляция поведения в норме и патологии [Текст] / Б. В. Зейгарник, А. Б. Холмогорова, Е. С. Мазур // Психологический журнал. – 1989. – Т. 2. – № 2. – Т. 10. – С.122 – 132.
49. Зимин, В. А. Функция трансгрессии. Проблема нарушения границ между полами и поколениями на материале фильма П. Альмодовара "Все о моей матери" [Электронный ресурс] / В. А. Зимин // Журнал практической психологии и психоанализа. –2003. – № 2. – URL: <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2952> (дата обращения: 01. 03. 2020).
50. Зинченко, В. П. Психология на качелях между душой и телом [Текст] / В. П. Зинченко // Знание. Понимание. Умение. – 2005. – № 3. – С. 151—169.
51. Зинченко, В. П. Истоки культурно– исторической психологии: философско– гуманитарный контекст [Текст] / В. П. Зинченко, Б. И. Пружинин, Т. Г. Щедрина. – М.: Российская политическая энциклопедия, 2010. – 415 с.
52. Зинченко, В. П. Толерантность к неопределенности: новость, или психологическая традиция? [Электронный ресурс] / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. – 2007. – № 6. – С. 3 – 20. – URL: <https://www.hse.ru/data/686/941/1224/зин3.pdf> (дата обращения: 01. 03. 2020).
53. Золотухина–Аболина, Е. В. Философия обыденной жизни: экзистенциальные проблемы: курс лекций [Текст] / Е. В. Золотухина–Аболина. —Ростов–на–Дону: Феникс, 1994. – 384 с.
54. Иванова, И. В. Влияние переживаний на развитие личностной идентичности у детей дошкольного и младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук / И. В. Иванова. – М.: 2001. – 261 с.
55. Изард, К. Э. Психология эмоций [Текст] / К. Э. Изард. – СПб.: Питер, 2002. – 464 с.

56. Ильин, Е. П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб.: ПИТЕР, 2013. – 304 с.
57. Ильин, И. А. Творческая идея нашего будущего [Текст] / И. А. Ильин // Собр. соч. в 10 т. Т. 7. – М.: Русская книга, 1998. —560 с.
58. Квале, С. Исследовательское интервью [Текст] / С. Квале. – М.: Смысл, 2003. – 301 с.
59. Клауд, Г. Дети: границы, границы... Как воспитать у ребенка чувство ответственности? [Текст] / Г. Клауд, Дж. Таунсенд. – М.: Триада, 2015. – 320 с.
60. Кон, И. С. Дружба [Текст] / И. С. Кон. – СПб.: Питер, 2005. –330 с.
61. Кон, И. С. Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго– Восточной Азии [Текст] / И. С. Кон. М.: Наука, 1983. – 232 с.
62. Кон, И. С. Категория «Я» в психологии [Текст] / И. С. Кон // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2, № 3. – С. 25—37.
63. Конопкин, О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъективного развития [Текст] / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. –2004. № 2. – С.128 – 135.
64. Корнилова, Т. В. Методологические основы психологии [Текст] / Т. В. Корнилова, С. Д. Смирнов. – СПб.:Юрайт, 2011. – 483 с.
65. Кошенова, М. И. К вопросу о взаимосвязи темпоральной компетентности и психологических границ личности [Текст] / М. И. Кошенова, В. И. Волохова // Сибирский педагогический журнал. – 2016. –№ 6. – С. 96 – 100.
66. Кроник, А. А. Психология человеческих отношений [Текст] / А. А. Кроник, Е. А. Кроник. –Дубна: Когито–центр, 1998. – 224 с.
67. Куракин, Д. Ю. Модели тела в современном популярном и экспертном дискурсе: к культуросоциологической перспективе анализа

[Текст] / Д. Ю. Куракин // Социологическое обозрение. – 2011. – Т. 10. – № 1–2. – С. 56–74.

68. Куфтяк, Е. В. Динамика совладания и психологических защит в сиблинговой подсистеме [Электронный ресурс] / Е. В. Куфтяк, А. А. Муратова // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2013. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-sovladaniya-i-psihologicheskikh-zaschit-v-siblingovoy-podsisteme> (дата обращения: 01.03.2020).

69. Лакофф, Д. Метафоры, которыми мы живем [Текст] / Д. Лакофф, М. Джонсон. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.

70. Леви, Т. С. Диагностика психологической границы личности: качественный анализ [Текст] / Т. С. Леви // Вопросы психологии. – 2013. – № 5. – С. 93–101.

71. Леви– Брюль, Л. Первобытное мышление [Текст]. – М.: «Атеист», 1930. – 340 с.

72. Левин, К. Теория поля в социальных науках [Текст] / К. Левин. – СПб.: Речь, 2003. – 350 с.

73. Левитов, Н. Д. Фрустрация как один из видов психических состояний [Текст] / Н. Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1967. – № 6. – С. 118–129.

74. Лелеко, В. Д. Пространство повседневности в европейской культуре [Текст] / В. Д. Лелеко. – СПб.: Изд-во СПбГУКИ, 2002. – 320 с.

75. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – 392 с.

76. Леонтьев, Д. А. Личность в непредсказуемом мире [Текст] / Д. А. Леонтьев // Методология и история психологии. – 2010. – Т. 5, вып. 3. – С. 120–140.

77. Лихачев, Д. С. Концептосфера русского языка [Текст] / Д. С. Лихачев // Известия РАН. Сер.лит. и яз. – 1993. – Т. 52. – № 1. – С. 3–9.

78. Локтионова, А. В. Игровая среда современного ребенка [Текст] / А. В. Локтионова // Консультативная психология и психотерапия. – 2005. – Т. 13. – № 1. – С. 31 – 57.
79. Лоренц, К. Агрессия (так называемое «зло») [Текст] / К. Лоренц; пер. с нем. Г. Ф. Швейника. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 272 с.
80. Лосев, А. Ф. Дерзание духа [Текст] / Лосев А. Ф. – М.: Политиздат, 1988. – 336 с.
81. Лотман, Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история [Текст] / Ю. М. Лотман. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 464 с.
82. Майорова– Щеглова, С. Н. Трансформации детства в начале XXI в.: к уточнению концепции социального конструирования детства [Текст] / С. Н. Майорова–Щеглова // Вестник РГГУ. Сер.: Социологические науки. – 2014. – № 4. – С. 173 – 183.
83. Макарычев, А. С. «Игра понятий»: новая геометрия регионализма в современном европейском контексте [Текст] / А. С. Макарычев // Международные процессы. – 2003. – № 3. – С. 68 – 77.
84. Марцинковская, Т. Д. История, культура, развитие как образующие историко–генетической парадигмы [Текст] / Т. Д. Марцинковская // Культурно– историческая психология. – 2015. – № 4. – С. 69 – 78.
85. Марцинковская, Т. Д. Психология повседневности: оксюморон или новый тренд психологии [Электронный ресурс] / Т. Д. Марцинковская // Психологические исследования. – 2017. – Т. 10, № 56. – С. 1. – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 01. 03. 2020).
86. Марцинковская, Т. Д. Психологические границы: история и современное состояние [Текст] / Т. Д. Марцинковская // Мир психологии. – 2008. – № 3. – С. 55 – 62.

87. Марцинковская, Т. Д. Человек в пространстве культуры: миропроjekt С. Л. Рубинштейна [Электронный ресурс] / Т. Д. Марцинковская // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2009. — № 5(7). – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 01. 03. 2020).

88. Марцинковская, Т. Д. Проблема социализации подростков в современном мультикультурном пространстве [Электронный ресурс] / Т. Д. Марцинковская, Е. В. Чумичева // Психологические исследования: электронный научный журнал. – 2015. – № 39. – С. 10. – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 01. 03. 2020).

89. Марцинковская, Т. Д. Проблема совладания в транзитивном обществе [Электронный ресурс] / Т. Д. Марцинковская, Н. И. Юрченко // Психологические исследования. – 2016. – Т. 9, № 49. – С. 9. – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 01. 03. 2020).

90. Марченко, О. П. Нормативные показатели семантических категорий [Текст] / О. П. Марченко // Современная экспериментальная психология: в 2 т. / О. П. Марченко; ред. В. А. Барабанщиков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – с. 247 – 259.

91. Мельникова, О. Т. Предмет качественного исследования как методологическая проблема социальной психологии [Текст] / О. Т. Мельникова, Д. А. Хорошилов // Национальный психологический журнал. – 2013. – № 1 (9). – С. 50 – 61.

92. Мельникова, О. Т. Методологические принципы качественных исследований [Текст] / О. Т. Мельникова, Д. А. Хорошилов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2003. – № 3. – С. 4 – 17.

93. Мельникова, О. Т. Современные критериальные системы валидности качественных исследований в психологии [Текст] / О. Т. Мельникова, Д. А. Хорошилов // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 2 (12). – С. 34 – 46.

94. Мельникова, О. Т. Стратегии валидации качественных исследований в психологии [Электронный ресурс] / О. Т. Мельникова, Д. А.

Хорошилов // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8, № 44. – С. 3.  
–URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 01. 03. 2020).

95. Мелюхин, С. Т. Пространство и время [Текст] // Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – С. 519–521.

96. Мечников, Л. Цивилизация и великие исторические реки [Текст] / Л. Мечников. – Москва.: Айрис–пресс, 2013. – 315 с.

97. Мид, М. Культура и мир детства: Избранные произведения [Текст] / М. Мид. – М.: Издательство «Наука», 1988. – 430 с.

98. Миславский, Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте [Текст] / Ю. А. Миславский. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.

99. Митина, Г. В. Феноменология личностного развития младшего школьника как основа психолого– педагогического сопровождения [Электронный ресурс] / Г. В. Митина // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2010. –№ 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomenologiya-lichnostnogo-razvitiya-mladshego-shkolnika-kak-osnova-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya> (дата обращения: 01. 03. 2020).

100. Митрофанова, С. Ю. «Я –взрослый/я – взрослая»: представления третьеклассников о собственном будущем [Электронный ресурс] / С. Ю. Митрофанова // Вестник СамГУ. – 2013. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ya-vzroslyy-ya-vzroselaya-predstavleniya-tretiekl assnikov-o-sobstvennom-buduschem>(дата обращения: 01. 03. 2020).

101. Моросанова, В. И. Стилевая саморегуляция поведения человека [Текст] / В. И. Моросанова, Е. М. Коноз // Вопросы психологии. – 2000. –№ 2. – С. 188 —227.

102. Московичи, С. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / С. Московичи // Психологический журнал. – 1995.– Т. 16, № 2. – С. 3—14.

103. Мэй, Р. Любовь и воля [Текст] / Р. Мэй. – М.: Рефл-бук, 1997. – 384 с.
104. Мякотин, И. С. Социальная фобия и нарушение психологических границ в детском и подростковом возрасте [Текст] / И. С. Мякотин // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 20. – С. 335 – 338.
105. Нартова–Бочавер, С. К. Онтогенез психологической суверенности личности [Текст] / С. К. Нартова–Бочавер // Психология зрелости и старения. – 2005. – № 1. – С. 102 – 113.
106. Нартова–Бочавер, С. К. Психологическое пространство личности: монография [Текст] / С. К. Нартова–Бочавер. – М.: Прометей, 2005. – 312 с.
107. Нартова–Бочавер, С. К. Психология суверенности: 10 лет спустя [Текст] / С. К. Нартова–Бочавер. – Москва: Смысл, 2017. – 200 с.
108. Нартова–Бочавер, С. К. Психологическая суверенность как критерий личностной зрелости [Текст] / С. К. Нартова–Бочавер // Феномен и категория зрелости в психологии. – М.: Когито–центр, 2007. – С. 149 —173.
109. Нартова–Бочавер, С. К. Принцип дополнительности в психологии: взаимодействие дома и его обитателей [Текст] / С. К. Нартова–Бочавер // Психологические исследования личности: история, современное состояние, перспективы. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2016. – С. 192 – 213.
110. Нартова–Бочавер, С. К. Развитие жизненного пространства ребенка в онтогенезе [Текст]: материалы науч.–практ. конф. «Стратегия дошкольного образования в XXI веке: проблемы и перспективы» (Москва: МПГУ, 2001) / С. К. Нартова–Бочавер. – Москва, 2001. – С. 280.– 290.
111. Нартова–Бочавер, С. К. Современное состояние психологии суверенности как учения о личностных границах [Текст] / С. К. Нартова–Бочавер // У истоков развития. Сборник научных статей. – М.: ГБОУ ВПО МГППУ. – 2013. – С. 56 – 67.

112. Нартова–Бочавер, С. К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии [Текст] / С. К. Нартова–Бочавер. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
113. Нартова–Бочавер, С. К. Жизненное пространство семьи. Объединение и разделение [Текст] / С. К. Нартова–Бочавер, К. А. Бочавер, Ю. С. Бочавер. – М.: Генезис, 2011. – 320 с.
114. Нартова–Бочавер, С. К. Генезис психологической суверенности: фактор порядка рождения [Текст] / С. К. Нартова–Бочавер, О. В. Силина // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. Гуманитарные и общественные науки. – 2019. – № 2 (95). – С. 137 – 146. doi:10.22204/2587–8956–2019–095–02–00–000.
115. Нартова–Бочавер, С. К. Динамика развития психологических границ на протяжении детства [Текст] / С. К. Нартова–Бочавер, О. В. Силина // Актуальные проблемы психологического знания. – № 3 (32). – 2014. – С. 13 – 26.
116. Нартова–Бочавер, С. К. Психологические границы личности: взросление и культура [Электронный ресурс] / С. К. Нартова–Бочавер, О. В. Силина. – М.: Памятники исторической мысли, 2018. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36608573> (дата обращения: 01. 03. 2020).
117. Неретина, С. С. Реабилитация вещи [Текст] / С. С. Неретина, А. П. Огурцов. – СПб.: Издательский дом «Мирь», 2010. – 800 с.
118. Николаева, Е. И. Психология детского творчества [Текст] / Е. И. Николаева. – СПб.: Речь, 2006. – 219 с.
119. Николаева, Л. А. Экологическая психология: учеб. пособие [Текст] / Л. А. Николаева. – Ярославль: ЯрГУ, 2013. – 104 с.
120. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология [Текст] / Л. Ф. Обухова. – М.: Россия, 2011. – 414 с.
121. Обухова, Л. Ф. Современный ребенок: шаги к пониманию [Текст] / Л. Ф. Обухова, И. А. Корепанова // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 2. – С. 5 – 19.

122. Олпорт, Г. Становление личности: избранные труды [Текст] / Г. Олпорт; пер. с англ. Л. В. Трубицыной и Д. А. Леонтьева; под общ. ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – 461 с.
123. Осницкий, А. К. Проблемы исследования субъектной активности [Текст] / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5 – 19.
124. Ортега–и–Гассет, Х. Восстание масс [Текст] / Х. Ортега–и–Гассет // Избранные труды. – Москва: АСТ, 2016. – 256 с.
125. Осорина, М. В. Ментальные пространства как психическая реальность [Электронный ресурс] / М. В. Осорина // Вестник СПбГУ. Серия 16. Психология. Педагогика. – 2017. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mentalnye-prostranstva-kak-psihicheskaya-realnost> (дата обращения: 01. 03. 2020).
126. Осорина, М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых [Текст] / М. В. Осорина. СПб.:2000. – 304 с.
127. Перлз, Ф. Эго, голод и агрессия [Текст] / Ф. Перлз. – М.: «Смысл», 2000. – 358 с.
128. Петровский, В. А. «Мотив границы»: знаковая природа влечения [Текст] / В. А. Петровский // Мир психологии. – 2008. – № 3. – С. 10 – 26.
129. Пивненко, Т. В. Психологические границы Я в игре детей, не принимаемых сверстниками: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Т. В. Пивненко. – М.: МГППУ, 2008. – 26 с.
130. Платонов, К. К. Занимательная психология [Текст] / К. К. Платонов. – М.: Римис, 2011.–304 с.
131. Плеханов, Г. В. О так называемых исканиях в России [Текст] / Г. В. Плеханов. – М.: Академия, 2001. – 486 с.
132. Подорога, В. А. Феноменология тела. Введение в философскую антропологию [Текст] / В. А. Подорога. – Москва: Admarginem, 1995. –344 с.
133. Польштер, И. Интегрированная гештальт– терапия: контуры теории и практики [Текст] / И. Польштер, М. Польштер. – М.: Независимая фирма «Класс», 2004. – 272 с.

134. Почебут, Л. Г. Психология восприятия социальной дистанции в отношении разных стран: взгляд из России [Текст] / Л. Г. Почебут, Д. С. Безносков // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Международные отношения. – 2018. – Т. 18. – № 1. – С. 66 – 84. doi:10.22363/23130660–2018–18–1–66–84.
135. Пригожин, И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой [Текст] / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.
136. Пятигорский А. М. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символике и языке [Текст] / А. М. Пятигорский, М. К. Мамардашвили. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 224 с.
137. Рерих, Н. О вечном [Текст] / Н. Рерих – М.: Издательство политической литературы, 1991. – 462 с.
138. Рожков, М. И. Концепция экзистенциальной педагогики [Текст] / М. И. Рожков // Ярославский педагогический вестник. – 2002. – № 4 (33). – с. 71 – 76.
139. Рубинчик, Ю. С. Коллективные взаимоотношения детей дошкольного возраста [Текст] / Ю. С. Рубинчик // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – № 8. – С. 250 – 252.
140. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир [Текст] / С. Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – С. 255 – 382.
141. Рябикина, З. И. Личность и ее бытие в быстро меняющемся мире: Личность и бытие: теория и методология: материалы Всерос. науч.– практ. конф. [Текст] (Краснодар: КубГУ, 2003) / З. И. Рябикина; ред. З. И. Рябикина, В. В. Знаков. – Краснодар: КубГУ, 2003. – С. 5 – 26.
142. Рягузова, Е. В. Виды и функции границ в психологических исследованиях [Текст] / Е. В. Рягузова // Известия Саратовского университета. Сер.: Философия, психология, педагогика. – Вып. 1. – 2011. – Т. 2. – С. 89 – 94.

143. Сайко, Э. В. Пространство в измерении и определении человеческого бытия [Текст] / Э. В. Сайко // Мир психологии. – 2009. – № 1. – С. 3 – 11.
144. Салливан, Г. С. Интерперсональная теория в психиатрии [Текст] / Г. С. Салливан. – СПб.: Ювента, 1999. – 345 с.
145. Свендсен, Л. Философия скуки [Текст] / Л. Свендсен. – Москва: Прогресс–Традиция, 2003. – 111 с.
146. Семенов–Тян–Шанский, В. П. Район и страна: пособие для высшей школы [Текст] / В. П. Семенов–Тян–Шанский. – Л.: Гос. изд–во, 1926. – 311 с.
147. Сергиенко, Е. А. Модель психического как парадигма познания социального мира [Электронный ресурс] / Е. А. Сергиенко // Психологические исследования. – 2014. – Т. 7, № 36. – С. 6. – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 08. 12. 2018).
148. Сергиенко Е. А.. Модель психического как основа становления понимания себя и другого в онтогенезе человека [Текст] / Е. А. Сергиенко, Е. И. Лебедева, О. А. Прусакова. – М.: Изд– во «Институт психологии РАН», 2009. – 415 с.
149. Силина, О. В. Границы Я и психологическое благополучие детей 2 – 10 лет [Электронный ресурс] / О. В. Силина // Клиническая и специальная психология. – 2016. – Т. 5. – № 3. – С. 116 – 129. – doi:10.17759/cpse.2016050308 (дата обращения: 01. 03. 2020).
150. Силина, О. В. Границы «Я» как маркер становления субъектности в детском возрасте [Текст] / О. В. Силина // Актуальные проблемы психологического знания. – 2017. – № 3. – С. 45 – 59.
151. Силина, О. В. Границы «Я» у детей младшего школьного возраста [Текст] / О. В. Силина // Актуальные проблемы психологического знания. – 2018. – № 3 (48). – С. 54 – 75.

152. Силина, О. В. Структура границ Я у детей 2 – 10 лет [Текст] / О. В. Силина // Социальная психология и общество. – 2016. – Т. 7. – № 4. – С. 83 – 98. – doi:10.17759/sps.2016070406 (дата обращения: 01. 03. 2020).
153. Силина, О. В. Формирование психологических границ у детей 2 –7 лет [Текст] / О. В. Силина // Современное дошкольное образование. – 2018. – № 1. – С. 19 – 29.
154. Силина, О. В. Диагностика психологических границ детей от двух до десяти лет [Текст] / О. В. Силина, С. К. Нартова–Бочавер // Журнал практического психолога. – 2015. – № 4. – С. 42 – 57.
155. Скловский, К. И. О сущности собственности [Текст] / К. И. Скловский // Общественные науки и современность. – 2000. – № 1. – С. 100 –106.
156. Славская, А. Н. Психологическая и методологическая функция интерпретации [Текст] / А. Н. Славская; ред. В. А. Барабанщиков // Современная экспериментальная психология: в 2 т. –М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – Т. 1. – с. 161 – 171.
157. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности: учебное пособие для вузов [Текст] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. –М.: Школа–Пресс, 1995. –384 с.
158. Смирнова, Е. О. Отношение к собственности как предмет психологического исследования [Текст] / Е. О. Смирнова, М. Д. Суханова // Современная зарубежная психология. –2014. –Т. 3, № 4. –С. 18 –32.
159. Смирнова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция [Текст] / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2005. –158 с.
160. Смирнова, П. В. Предметно–пространственная среда детского сада глазами дошкольника [Текст] / П. В. Смирнова // Вестник МГПУ. Сер. «Педагогика и психология». – 2011. – № 3. – С. 49 – 57.

161. Смолова, Л. В. Психология взаимодействия с окружающей средой (экологическая психология) [Текст] / Л. В. Смолова. – СПб.: СПбГИПСР, 2010. – 711 с.
162. Соловьев, Г. Е. Событийный подход в воспитании школьников [Текст] / Г. Е. Соловьев // Вестник Удмуртского университета. Сер. «Философия. Психология. Педагогика». – 2009. – № 2. – С. 103 – 111.
163. Спаниоло Лобб, М. Сейчас–ради–потом в психотерапии: гештальт–терапия, рассказанная в обществе эпохи постмодернизма [Текст] / М. Спаниоло Лобб. – Ростов н/Д: Феникс, 2015. – 366 с.
164. Страусе, А. Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники [Текст] / А. Страусе, Дж. Корбин; пер. с англ. и послесловие Т. С. Васильевой.– М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 256 с.
165. Суворова, О. В. Развитие детской субъектности при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту [Текст] / О. В. Суворова, И. А. Жуковская // Известия Самарского научного центра РАН. – 2014. – № 2– 2. – С. 370 – 373.
166. Теория культуры: учебное пособие [Текст] / под ред. С. Н. Иконниковой, В. П. Большакова. – СПб.: Питер, 2008. – 592 с.
167. Термин [Электронный ресурс]. –URL: [https://ru.wikisource.org/wiki/ЭСБЕ/Термин,\\_бог](https://ru.wikisource.org/wiki/ЭСБЕ/Термин,_бог) (дата обращения: 01. 03. 2020).
168. Тинберген, Н. Социальное поведение животных [Текст] / Н. Тинберген; пер. с англ. Ю. Л. Амченкова; под ред. акад. РАН П. В. Симонова. – М.: Мир, 1993. – 152 с.
169. Толстых, Н. Н. Психология подросткового возраста : учебник и практикум для академического бакалавриата [Текст] / Н. Н. Толстых, А. М. Прихожан. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 406 с.
170. Трофимов, В. К. Душа русского народа: природно– историческая обусловленность и сущностные силы [Текст] / В. К. Трофимов. – Екатеринбург: Банк культурной информации, 1998. – 159 с.

171. Тхостов, А. Ш. Психология телесности [Текст] / А. Ш. Тхостов. – М.: Смысл, 2002. – 287 с.
172. Уилсон, Э. Эусоциальность: люди, муравьи, голые землекопы и другие общественные животные [Текст] / Э. Уилсон. – М.: Альпина нонфикшн, 2020. – 158 с.
173. Фельдштейн, Д. И. Человек в современном мире: возможности развития [Электронный ресурс] / Д. И. Фельдштейн // Человек и Образование. – 2009. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chelovek-v-sovremennom-mire-vozmozhnosti-razvitiya> (дата обращения: 01.03.2020).
174. Филяревич, А. С. Приватность дошкольников как показатель их психологического благополучия: дипломная работа [Текст] / А. С. Филяревич. – М.: МГППУ, 2013. – 80 с.
175. Фихте, И. Г. Избранные сочинения [Текст] / И. Г. Фихте; сост. и прим. Вл. Волжского. – СПб.: Мифрил, 1993. – Т. 1. – 798 с.
176. Фоминых, Е. С. Основные векторы эволюции психологических границ личности [Текст] / Е. С. Фоминых // Альманах современной науки и образования. – 2016. – № 4 (106). – С. 119–122.
177. Фрейд, З. Психопатология обыденной жизни [Текст] / З. Фрейд. – М.: Азбука, 2006. – 224 с.
178. Фромм, А. Азбука для родителей [Текст] / А. Фромм. – М.: Знание, 1994. – 150 с.
179. Фромм Э. Предисловие к антологии «Природа человека» [Текст] / Э. Фромм, Р. Хирау // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М.: Прогресс, 1990. – с. 146–168.
180. Хабермас, Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие: пер. с нем. [Текст] / Ю. Хабермас; под ред. Д. В. Скляднева, послесл. Б. В. Маркова. – М.: Наука, 2000. – 380 с.
181. Хайдеггер, М. Время и бытие [Текст] / М. Хайдеггер. – М.: Республика, 1993. – 447 с.

182. Харламенкова, Н. Е. Субъект и парадоксы его развития. Субъектный подход в психологии [Текст] / Н. Е. Харламенкова; ред. А. Л. Журавлев [и др.]. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – С. 255–266.
183. Хаусхофер, К. Границы в их геополитическом значении. Классика геополитики. XX век [Текст] / К. Хайсхофер. – М.: Мысль, 2001. – 247 с.
184. Хорошилов, Д. А. Археология повседневности и социальное познание [Электронный ресурс] / Д. А. Хорошилов // Психологические исследования. – 2017. – Т. 10, № 54. – С. 6. – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 01. 03. 2020).
185. Цветкова, О. В. Территория и границы: внутривосточное и межрегиональное измерение [Текст] / О. В. Цветкова. – М.: Логос, 2014. – 129 с.
186. Цивьян, Т. В. «Дом» в фольклорной модели мира (на материале балканских загадок) [Текст] / Т. В. Цивьян // Труды по знаковым системам. – Тарту.: ТГУ, 1978. – С. 65 – 85.
187. Шамшикова, Е. О. Адаптация зарубежной методики «Границы Я» Н. Браун [Текст] / Е. О. Шамшикова // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 4. – С. 167–173.
188. Шаповал, И. А. Аффективная экспансия как регулятор границ Я: от адаптационных задач к дезадаптивной активности [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. – 2017. – Т. 6. – № 1. – С. 1–17. – doi:10.17759/psyclin.2017060101 (дата обращения: 01. 03. 2020).
189. Шаповал, И. А. Роль дисфункций психологических границ в развитии созависимости у подростка [Текст] / И. А. Шаповал // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2017. – Т. 17. – № 4. – С. 88–98. – С. 92.

190. Шнейдер, Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики [Текст] / Л. Б. Шнейдер. – М.: Моск. псих.-соц. ин-т, 2007. – 234 с.
191. Шпенглер, О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории: гештальт и действительность [Текст] / О. Шпенглер. – М.: Эксмо, 2007. – 800 с.
192. Штейнбах, Х. Э. Психология жизненного пространства [Текст] / Х. Э. Штейнбах, В. И. Еленский. – СПб.: Речь, 2004. – 239 с.
193. Щюц, А. Мир, светящийся смыслом [Текст] / А. Щюц. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. – 1056 с.
194. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды: проблемы возрастной и педагогической психологии [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика. 1989. – 560 с.
195. Эрикссон, Э. Детство и общество [Текст] / Э. Эрикссон. – СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с.
196. Юнг, К. Г. Структура психики и процесс индивидуации [Текст] / К. Г. Юнг. – М.: Издательство «Наука». 1996. – 269 с.
197. Юревич, А. В. Еще раз о «схизисе» исследовательской и практической психологии [Текст] / А. В. Юревич // Методология и история психологии. – 2010. – Т. 5. —Вып. 3. – с. 90 – 104.
198. Akhtar, S. Interpersonal boundaries. Variations and violations [Text] / S. Akhtar. – Lanham, Md. Jason Aronson, 2006. – 118 p.
199. Bastian, T. Der Blick, die Scham, das Gefühl. Eine Anthropologie des Verkannten [Text] / T. Bastian. – Göttingen, 1998. – 155 p.
200. Beisser, A. The Paradoxical Theory of Change [Text] / A. Beisser // J. Fagan, I. Shepherd (ed), Gestalt Therapy Now, New York, 1971. – P. 77 – 80.
201. Bentzen, M. The Bodinamic Character Structure Model [Text] / M. Bentzen, S. Jorgensen, L. Marcher // Energy and Character. – 1990. – V. 21, № 1, April.

202. Bettelheim, B. The informed heart: Autonomy in a mass age [Text] / B. Bettelheim.– Penguin Books Ltd, 1991. –304 p.
203. Berry, D. S. Taking people at face value: evidence for the kernel of truthhypothesis [Text] / D. S. Berry // Social cognition. – 1990. – V.8. – P. 343 – 361.
204. Blake, P. R. The Cognitive Development of Ownership: how Children Learn to Recognize and Respect Private Property [Text] / P. R. Blake // PhD dissertation. – Harvard University, 2010. – 182 p.
205. Brown, N. W. Coping with Infuriating, mean, critical people: the destructive narcissistic pattern [Text] / N. W. Brown. – Westport: ABC– CLIO. –2006.
206. Bronfenbrenner, U. Ecology of the family as a context for human development: research perspectives [Text] / U. Bronfenbrenner // Developmental psychology. – 1986. – V. 22. № 6. – P. 723 – 742. – doi:10.1037/0012–1649.22.6.723 (accessed: 01. 03. 2020).
207. Bronfenbrenner, U. The Ecology of Human Development: experiments by nature and design [Text] / U. Bronfenbrenner. – Cambridge, Harvard University Press, 1979. – 329 p.
208. Burt, K. B. Resilience in the transition to adulthood [Text] / K. B. Burt, A. A. Paysnick // Development and Psychopathology. – 2012. – V. 24, No. 2. – P. 493 – 505.
209. Catling, J. C. The effect of age of acquisition on an object classification task [Text] / J. C. Catling, R. A. Johnston // Visual Cognition. – 2006. –№ 13 (7/8). –P. 968 –980.
210. Child psychology and psychiatry: frameworks for practice [Text] / David Skuse [et al]. – Wiley– Blackwell, John Wiley & Sons, 2011. – 306 p.
211. Creswell, J. W. Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions [Text] / J. W. Creswell. –Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.
212. Damasio, A. R. Descartes' Error: motion, Reason and the Brain [Text] / A. R. Damasio. – New–York, Avon Books, 1995. –313 p.

213. Eagle, M. N. Wakefield J.C. Gestalt psychology and the Mirror Neuron Discovery [Text] / M. N. Eagle, J. C. Wakefield // Gestalt Theory. An Internftional Multidisciplinary Journal. – 2007. – V. 29, № 1. – P. 345 –350.

214. Erlich, H. S. Being and Doing in psychoanalysis and psychotherapy [Text] / H. S. Erlich // Read to Israel Psychoanalytic Society and Sigmund Freud Institute. – Frankfurt, 1989. – P. 263 – 274.

215. Frankenberg, R. Communities in Britain: social life in town and country [Text] / R. Frankenberg. –Middlesex: Penguin Books, 1965. – 313 p.

216. Friedman, O. Neary K.R. Determining who owns what: do children infer ownership from first possession? [Electronic resource] / O. Friedman, K. R. Neary // Cognition. – 2008. –V. 107, № 3. – P. 829 – 849. – URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0010027707003071> (accessed: 01.03.2020).

217. Freedman, J. L. Crowding, Contagion, and Laughter [Text] / J. L. Freedman, D. Perlick // Journal of experimental Social Psychology. –1979. –V. 15. – P. 295 –303.

218. Gallese, V. Internatoinal attunement: mirror neurons and the neural underpinnings of interpersonal relations [Text] / V. Gallese, P. Migone, M. N. Eagle // Journal of the American Psychoanalytic Association. – 2007. – V. 55, No. 1.–P. 131 –176. –doi:10.1177/00030651070550010601 (accessed: 01.03.2020).

219. Giorgi, A. The Descriptive Phenomenological Method in Psychology [Text] / A. Giorgi. – Duquesne University Press: Pittsburgh, PA, 2009. –233 p.

220. Gleichmann, P. R. Einigesoziale Wandlungen des Schlaffens [Text] / P. R. Gleichmann // Ztschr. f. Soziologie, 1980. – Bielefeld. Jg. – 9. H. 3. – S. 40.

221. Hartmann, E. Boundaries of dreams, boundaries of dreamers: thin and thick boundaries as a new personality dimension [Text] / E. Hartmann // Psychiaric Journal of the University of Ottawa. – 1989. – V. 14. – P. 557 – 560.

222. Hartmann, E. Boundaries of the mind: a new psychology of personality [Text] / E. Hartmann. – New York: Basic Books, 1991. – P. 288.

223. Hartshorne, R. The Functional Approach in Political Geography [Text] / R. Hartshorne // *Annals of the Assoc. of Amer. Geographers*. – 1950. –№ 40. – P. 95 – 130.
224. Havighurst, R. J. Developmental Tasks and Education [Text] / Havighurst R. J. – New York: David McKay Company, Inc., 1974. – 86 p.
225. Heft, H. Ecological Psychology in Context [Text] / H. Heft. –Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
226. Hoffman, I. Z. The patient as interpreter of the analyst's experience [Text] / I. Z. Hoffman // *Contemp. Psychoanal.*, 1983. —V. 19. – P. 389 – 422.
227. Howarth, E. Birth order and personality: some empirical findings and a biobehavioral theory [Text] / E. Howarth // *Personality and Individual Differences*. –1982. – V. 3. – Issue 2. – P. 205 – 210.
228. Johnston, R. A. Age of acquisition and lexical processing [Text] / R. A. Johnston, Ch. Barry // *Visual cognition*. – 2006. – V. 13. –№ 7/8. – P. 789 –845.
229. Kagitcibasi, C. Family, self, and human development across cultures: theory and applications [Text] / C. Kagitcibasi. – London: Routledge, 2013.
230. Kenny, D. A. Consensus at zero acquaintance: replication, behavioral cues, and stability [Text] / D. A. Kenny, C. Horner, D. A. Kashy, L. Chu // *J. of Personality and Social Psychology*. – 1992. – V. 62. – p. 88 – 97.
231. Kolak, D. I am you. The Metaphysical Foundations for Global Ethics [Text] / D. Kolak. –William Paterson University of New Jersey, Wayne, NJ, U. S. A: Springer, 2004. – 659 p.
232. Lincoln, Y. S. Naturalistic inquiry [Text] / Y. S. Lincoln, E. G. Guba. – Beverly Hills, GA: Sage, 1985. – 195 p.
233. Lincoln, Y. S. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences [Text] / Y. S. Lincoln, E. G. Guba. – The handbook of qualitative research. Second edition. – Thousand Oaks, CA: Sage, 2000. – P. 163 –188.

234. Madrid, S. Psychological boundaries and health [Text] / S. Madrid // Master's Theses. – San Jose State University, 2000.
235. Marshall C. Designing qualitative reaserch [Text] / C. Marshall, G. Rossman. – SAGE Publications, Inc., 1995. – 230 p.
236. McLeod, J. Qualitative research in counselling and psychotherapy [Text] / J. McLeod. – London; Thousand Oaks; New Delhi: SAGE Publications, 2005. – 237 p.
237. Mead, G. H. Mind, Self and Society [Text] / G. H. Mead. – Chicago: University of Chicago Press, 1934. – 301 p.
238. Michalski, R. L. Birth order and sexual strategy [Text] / R. L. Michalski, T. K. Shackelford // Personality and Individual Differences. – 2002. – V. 33. –p. 661 – 667.
239. Modin, B. Birth order and mortality: a life– long follow– up of 14, 200 boys and girls born in early 20th century Sweden [Text] / B. Modin // Social Science & Medicine. – 2002. – V. 54. – P. 1051 – 1064.
240. Morrison, A. P. Shame: The Underside of Narcissism [Text] / A. P. Morrison. – Hillsdale, NJ: The Analytic Press, 1989. – 251 p.
241. Nelson, K. Event Knowlege: Structure and function in Development [Text] / K. Nelson. – Hilldall (N.Y.): Erlbaum, 1986.
242. O'Leary, S. R. et al. Is birth order associated with adult mortality? [Text] / S. R. O'Leary et al // Annals of Epidemiology. – 1996. – V. 6, I. 1. – p. 34 – 40.
243. Popp, N. The Concept and Phenomenon of Psychological Boundaries from a Dialectical Perspective [Text] / N. Popp. – Harvard Graduate School of Education Cambridge, Massachusetts, 1993. – 164 p.
244. Punch, S. The Generationing of Power: a Comparison of Child– Parent and Sibling Relations in Scotland [Text] / S. Punch // Sociological Studies of Children and Youth. –2005. –V. 10. –P. 169 – 188.

245. Rakoczy, H. Schmidt. The Early Ontogeny of Social Norms [Text] / H. Rakoczy, F. H. Marco. // *Child Development Perspectives*. – 2013. – V. 7, № 1. –p. 17 –21.
246. Ralph H. Parental Investment: how an Equity Motive Can Produce Inequality [Text] / H. Ralph, D. J. Nerissa& F. J. Sulloway // *Psychological Bulletin*. – 2002. – V. 128, I. 5. – P. 728 – 745.
247. Rossano, F. Young children's understanding of violations of property rights [Electronic resource] / F. Rossano, H. Rakoczy, M. Tomasello // *Cognition*. – 2011. – V. 121, № 2. – P. 219 – 227. – URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0010027711001545> (accessed: 01.03.2020).
248. Shapiro, J. Jung, Heidegger and a phenomenological amplification of edginess: an interpretative inquiry into being– with– boundaries [Text] / J. Shapiro. –Pacifica Graduate Institute, 2015. – 127 p.
249. Shilling, C. The Body and Social Theory [Text] / C. Shilling. –London: Sage publications ltd, 2013. – 336 p.
250. Silverman, D. Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk text and interaction [Text] / D. Silverman. –London: Sage, 2006. – 428 p.

## Приложения

### *Приложение 1.*

#### **Методика «Чтение сказки «Три медведя»**

**Цель:** исследование границ как феномена субъективной жизни человека, «объективизация мысли», исследование динамических и инструментальных характеристик границ (понимания, чувствования, контроля, способов защиты).

**Необходимые материалы:** разноцветные ленты.

#### **Процедура:**

1. Этап чтения сказки «Три медведя».

- Сказка эмоционально озвучивается детям. В бланке наблюдений отмечается состояние слушателей (их чувства, переживания, комментарии, спонтанное поведение).

2. Этап обсуждения содержания.

- Дайте моральную оценку поступка девочки (хорошо или плохо она сделала, забравшись в дом к медведям) и обоснуйте ее (почему вы так думаете);
- Ваши чувства и переживания во время чтения сказки (что вызвало радость / грусть / волнение);
- Представьте себе, что вы нашли дом в лесу, постучали, но ответа не последовало бы, каковы были бы ваши дальнейшие действия;
- Можно ли (и в каких случаях) заходить в дом без разрешения хозяина? Можно ли брать вещи без разрешения? Съесть обед без разрешения? Что можно делать без разрешения?
- Представьте себе, что вы – хозяин лесного дома. К вам кто-то зашел без разрешения, что вы сделаете? В каких ситуациях к вам можно заходить без разрешения?

3. Этап проигрывания и инсценировки содержания сказки.

Взрослый делит детей на пары, где один ребенок становится Машей, а

другой – медведем. Зачитывает проблемную ситуацию: «Вы – хозяин домика, ушли по делам, а когда вернулись, то в доме хозяйничает девочка. Что вы станете делать?» (инструкция для медведя), «Вы – девочка Маша, которая заблудилась в лесу. Вы нашли домик, в нем – теплую постель и вкусную вашу. В домике нет хозяина, а вы очень устали. Что вы станете делать?» (инструкция для Маши). Предварительно каждый «медведь» лентой обозначает границы своего домика. На данном этапе важно дать каждому ребенку побыть в роли «медведя» и «Маши», во время взаимодействия которых наблюдатели максимально тщательно отмечают особенности поведения каждой из сторон. Далее пары меняются, за каждой парой закреплен свой наблюдатель.

Таблица 1

Бланк наблюдения при проведении методики «Чтение сказки «Три медведя»

Характеристика границ	Критерии описания	Ответы и реакции детей
Сущность границ	Что вас сильно удивило, разозлило, обрадовало, вызвало какие-то иные чувства?	
	Что самое страшное в сказке для вас?	
Понимание и чувствование границ	Как бы вы поступили в такой ситуации: вы гуляли по лесу, устали, увидели дом. Вы бы постучали, а вам никто не открыл. Что бы вы сделали дальше?	
Контроль границ	Какая реакция на вторжение: осознает ли нарушение границ, приветствует, осуждает	
	Обосновывает свои ответы или копирует ответы других	
Регуляция границ	Поведение во время чтения сказки	
	Поведение во время инсценировки сказки: действует по сюжету или самостоятельно, пытается решить конфликтную ситуацию, исходя из игровой роли или же с личной позиции	
Активность границ	Защищает границы заранее или же ждет момента провокации	

## ***Приложение 2.***

### ***Методика «Мой дом»***

**Цель:** исследование границ как феномена субъективной жизни человека, «объективизация мысли», исследование динамических и инструментальных характеристик границ (понимания, чувствования, контроля, способов защиты).

**Необходимые материалы:** кубики, наборы конструкторов, строительные блоки, ленты, нитки, напольный конструктор, пуговицы, ткань, стулья и пр.

### **Процедура:**

1. Этап «Подготовка». Взрослый знакомит детей с различными материалами и местом для постройки. Далее детям предлагается определить место для строительства жилища, а также предположить, какие материалы будут нужны. Ответы выслушиваются и фиксируются. Далее произносится инструкция: «Постройте дом в любом месте комнаты так, чтобы вам было уютно, из тех материалов, которые вам кажутся самыми подходящими, такого размера, чтобы дом вам нравился.
2. Этап «Строительство дома». Взрослый помогает организовать процесс (достать материал, донести до места предполагаемой стройки), но в процесс свободной и спонтанной игры не вмешивается (если только возникают конфликтные ситуации, которые дети не могут решить самостоятельно, в случае возникновения агрессивных действий, нарушающих безопасность участников). Во время строительства наблюдатели и эксперты закреплены за каждым участником исследования, тщательно протоколируя местоположение дома, физические характеристики (размер, материалы), наличие или отсутствие соседей, особенности внешнего и внутреннего пространства, наличие декоративных элементов, способ строительства,

особенности взаимодействия с другими «строителями», модели поведения в конфликте и пр. Бланк наблюдений заполняется максимально подробно. Обязательно отмечаются сходства или расхождения между идеей дома, озвученной на первом этапе, и его воплощением.

3. Этап «Рассказ о доме». Взрослый предлагает участникам рассказать о своем доме, устроить экскурсию к каждому дому, возможно, задавать вопросы хозяину постройки. Наблюдатели и эксперты фиксируют ответы, особенности поведения.
4. Этап «Приглашение в гости». Взрослый акцентирует внимание детей на том, что каждый из них теперь хозяин собственного дома. В каждом доме есть свои правила поведения, например, нельзя брать вещи без разрешения или, напротив, можно делать все, что захочется, потому что гостям нужно уступать. Взрослый предлагает вспомнить детям некоторые правила поведения в их семьях, привести примеры того, что можно / нельзя делать. Далее звучит инструкция: «Мы приглашаем в свой дом гостей, чтобы нам было интереснее и веселее. Оглянитесь, пожалуйста, вокруг. Кого бы их ребят вы позвали в гости? Что бы вы стали делать, когда эти ребята придут к вам в гости?». Взрослый выслушивает ответы детей, наблюдатели и эксперты фиксируют в бланках наблюдений. После этого дети делятся на пары, где один представляет хозяина дома, а другой гостя. Хозяину дома дается инструкция: «В гостях должно быть уютно и интересно. Что вы будете делать? Чем заниматься?». Ответы выслушиваются и фиксируются. Гостю дается следующая инструкция: «Ты пришел в гости к своему другу. Что бы ты хотел делать в него дома? Что тебе было бы интересно? Попробуй это сделать».
5. Этап «Незнакомец в гостях». Далее детям предлагают предположить возможные последствия, если в их дом пойдет незнакомец. Хозяевам домов дается инструкция: «К вам в гости пришел

незнакомый гость. Как вы будете себя вести? Что будете делать с гостем, чтобы ему было уютно?». Незнакомому гостю дается инструкция: «Ты оказался в незнакомом доме. Что ты будешь делать? Что нужно сделать, чтобы тебе стало комфортно в чужом доме?».

6. Затем детям предлагается инсценировать ситуации, которые будут отражать особенности коммуникации со знакомыми и незнакомыми детьми в ситуациях нарушения режима дня, осуждения рисунка или присвоения личных вещей.

## Бланк наблюдений при проведении методики «Мой дом»

Характеристики границ	Критерии наблюдения	Ответы и реакции детей
Сущность границ	Где территориально ребенок строит дом: в центре, с краю, в уединении	
	Материалы для построения дома (тяжелые – легкие и т. д.)	
	Сколько места ребенок отводит для дома	
	Мое – это...	
Регуляция границ	Как набирает материалы для постройки дома: забирает все себе, делится, спрашивает разрешения, отбирает и пр.	
	Кого приглашает в «гости»? Сколько «гостей»?	
	Захотел ли вообще звать «гостей»?	
	Как принимает «гостей»: уверенно, диктуя свои правила, или позволяя гостям делать, что хотят?	
	Что предлагает делать «гостям»?	
	Реакция «гостей»: интерес, скука, агрессия, раздражение и пр.	
	Реакция на задание: радость, удивление, отказ и пр.	
	Реакция на проблемные ситуации: агрессия, удивление и пр.	
	Подходит ли во время игры посмотреть к другим детям или играет автономно	
Обосновывает свои ответы или копирует ответы других		
Способы защиты границ	Как защищает свои границы: физически, вербально, активно, не защищает	
Контроль границ	В ваш дом зашла ваша сестра/брат и стала копаться в ваших вещах. Ваша реакция (реакция на «своего»)	
	Ваш гость безобразничает у вас в доме. Ваша реакция (реакция на «чужого»)	
	Ваш гость/брат/сестра остал(ся/ась) ночевать. Вы уже заснули, как он начинает шуметь (реакция на нарушение привычек: кому можно, а кому нельзя их нарушать)	
	Ваш гость/сестра/брат смеется над вашим рисунком (реакция на ценност: кому можно их порицать, а кому – нельзя)	

### *Приложение 3.*

#### **Методика «Пирог»**

**Цель:** описание активности, регуляции, контроля, способов защиты границ.

**Материалы:** большой ковер, свободная от мебели комната.

**Инструкция:** «Ребята, наш ковер сейчас превратится в чудесный пирог. Давайте подумаем, какой это пирог: большой или маленький, сладкий или соленый, с украшениями или без, с начинкой или без нее. Каждый из нас любит свою часть пирога: кто-то корочку, а кто-то мягкую серединку. Сейчас каждый из нас должен занять столько места на ковре, сколько пирога вы хотели бы съесть. Кто-то из нас ест много, а кто-то мало, кто-то съедает все до последней крошки, а кто-то оставляет кусочек на будущее. Итак, вы готовы занять столько места, сколько пирога вы готовы съесть? Тогда займите свое место, так, чтобы вам было уютно и сытно». После этой части инструкции наблюдатели и эксперты отмечают реакцию детей на задание: быстро или медленно выполняли задание, занимали заранее выбранное место или любое свободное, освобождали вокруг себя пространство или теснились сами и пр. После этого проводится обсуждение:

- Как вы выбрали это место?
- Это тот кусочек / место, о котором ты мечтал?
- Почему вы достойным именно этого кусочка?
- Удобно ли вам на выбранном месте, почему?
- Что можно сделать, чтобы вам было уютнее и удобнее?
- Почему вы достойны самого большого и вкусного кусочка, который вы могли бы выбрать?

При обсуждении данной игры внимание уделяется:

1. Происходящему «здесь и сейчас» (описанию психологических границ именно в этой группе/классе). Например:

какой у вас кусок, почему именно этот, удобно ли вам на вашем месте и пр.

2. Способам сохранения и поддержания границ. Например: что нужно сделать, чтобы вам достался другой кусок, что вы станете делать, чтобы вам было удобно и пр.

3. Возможностям роста и развития психологических границ (тем вопросам, которые определяют «зону ближайшего развития» границ). Например: почему вы достойны своего куска? почему вы достойны самого большого и вкусного куска? когда вы станете взрослыми, какой кусок пирога должен стать вашим? что вам нужно сделать, чтобы вам достался самый большой и вкусный кусок?

Все ответы детей тщательно фиксируются.

Таблица 3. Бланк наблюдения при проведении методики «Пирог»

Характеристики границ	Критерии наблюдения	Ответы и реакции детей
Сущность границ	Реакция на задание: удивление, радость, отказ, страх и пр.	
Активность границ	Реакция на размещение: активно, медлит, много/мало места занимает	
Контроль границ	Занимает место в центре/с краю	
Регуляция границ	Реакция на слова о том, что каждому должно быть удобно: отрицание, желание исправить ситуацию, вопросы соседям о том, удобно ли им	
	Каждому ли удобно?	
	Обосновывает свои ответы или копирует ответы других	
	Что тебе нужно, чтобы стало удобно?	
	Я достоин хорошего и большого куска, потому что я...	

**Приложение 4.**

Таблица 4

Протокол наблюдения при проведении методики «Мой дом»

Компонент границ	Маркер проявления	Количественная оценка выраженности
Сущность границ	Местоположение дома	Край: 1– да, 2 – нет. Центр: 1– да, 2 – нет. Рядом с другом: 1– да, 2 – нет. Соседи есть: 1– да, 2 – нет. Выбрал место самостоятельно: 1 – да, 2 – нет. Другие дети подсказали: 1– да, 2 – нет. Обратился за помощью к взрослому: 1 – да, 2 – нет
	Дом похож на...	Структурированное пространство: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет. Все пространство открыто для знакомых: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет. Все пространство открыто для незнакомых: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет. Есть личное пространство: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет. Дом украшен: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет
	Характер выбора материалов	Целенаправленно: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет. Хаотично: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет. Копирует: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет. Самостоятельно: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет. Замысел есть: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет. Вносит коррективы, исправляет: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет. Удовлетворяется первоначальным вариантом: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет
	Используемые материалы для постройки	Твердые: 1 – да, 2 – нет. Мягкие: 1 – да, 2 – нет. Тяжелые: 1– да, 2 – нет. Легкие: 1 – да, 2 – нет. Символическая граница: 1 – да, 2 – нет. Разнообразные: 1 – да, 2 – нет. Большие: 1 – да, 2 – нет. Маленькие: 1 – да, 2 – нет
	Характер процесса строительства	Целенаправленно: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет. Копирует: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет. Самостоятельно: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет. Замысел есть: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет. Вносит коррективы, исправляет: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет
Способы защиты границ	Способы защиты дома от знакомых /незнакомых гостей	Физические: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет. Эмоциональные: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет. Помощь взрослого: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет. Самостоятельно: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет. Просит друзей помочь: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет. Прибегает к социальным нормам: 1 – да, 2 – часто, 3 –

		<p>нет.</p> <p>Прибегает к гендерным отличиям: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет.</p> <p>Личностно реагирует: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет.</p> <p>Агрессивно: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет.</p> <p>Пассивные: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет.</p> <p>Конструктивно: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет.</p> <p>Деструктивно: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет</p>
Регуляция границ	Количество приглашенных гостей	<p>1 – 2 человека: 1 – да, 2 – нет .</p> <p>3 – 4 человека: 1 – да, 2 – нет.</p> <p>Все, кто находится в комнате: 1 – да, 2 – нет</p>
	Характер приема незнакомых гостей/близких гостей	<p>Уверенно: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет.</p> <p>Подчиняется желаниям гостей: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет.</p> <p>Инициативен: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет.</p> <p>Проявляет негативные реакции в ответ на разрушение: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет.</p> <p>Деятельность хозяина и гостей носит положительный оттенок: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет.</p> <p>Деятельность хозяина и гостей носит разрушительный оттенок: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет.</p> <p>Совместная деятельность есть: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет</p>
Контроль границ	Деструктивные действия близкого и незнакомого человека	<p>Реагирует на манипуляции с собственным телом: 1 – позитивно, 2 – безразлично, 3 – негативно.</p> <p>Реагирует на осуждение рисунка: 1 – позитивно, 2 – безразлично, 3 – негативно.</p> <p>Реагирует на нарушение привычного образа жизни: 1 – позитивно, 2 – безразлично, 3 – негативно.</p> <p>Реагирует на нарушение личного пространства: 1 – позитивно, 2 – безразлично, 3 – негативно.</p> <p>Сразу же останавливает деструктивные действия: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет.</p> <p>Отсроченная реакция на деструктивные действия: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет.</p> <p>Прогоняют неугодных гостей: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет.</p> <p>Сами покидают свой дом: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет</p>
	Количество занимаемого места	<p>Мало: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет.</p> <p>Много: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет.</p> <p>Защищает свою территорию: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет.</p> <p>Теснится сам (пассивно): 1 – да, 2 – часто, 3 – нет.</p> <p>Возмущается, однако теснится: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет.</p> <p>Активно захватывает чужую территорию: 1 – да, 2 – часто, 3 – нет.</p>
Активность границ	Захватывает чужую территорию	1 – да, 2 – нет

**Приложение 5.**

Таблица 5

Бланк наблюдений при описании способов защиты психологических границ  
в группе детей двух – десяти лет

Признаки	Критерии	Сеп. 1	Сеп. 2	Сеп. 3	Итог
Помощь взрослого	Прямое обращение ко взрослому, упоминание его имени в качестве защиты				
Когнитивные	Объяснение, убеждение на основе четких аргументов, доводов				
Вербальные	Использование словесных форм защиты				
Личностные	Ориентация на собственные желания (мне нравится, я хочу, что тебе нравится)				
Одобряемые	Использование социальных норм поведения (вежливость, корректность и пр.)				
Конструктивные	Поиск совместных путей решения конфликтной ситуации				
Защита границ после нарушения	Границы дома защищаются только после фактического нарушения				
Существование личных границ	Вербальное обозначение нарушения личного пространства (мне не нравится, это мое и пр.)				
Существование границ другого	Уважительное и бережное отношение к имуществу/мнению/территории другого человека				
Понимание способов защиты личных границ	Использование разных способов поведения с разными детьми				
Понимание способов защиты границ другого	Использование различных способов убеждения в зависимости от защиты границ оппонента (если ты так, то я так...)				
Удержание границ	Дом/позиция/имущество остаются в первоначальном положении				
Закрытие границ	Прекращение контакта				
Аутентичность границ	Единство действия и вербального выражения (делаю то, что говорю)				
Гибкость границ	Поиск оптимального решения ситуации для всех заинтересованных сторон				
Проницаемость границ	Склонность к копированию поведения/дома/мнения				