

Вестник Московского университета

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в ноябре 1946 г.

Серия 14 ПСИХОЛОГИЯ

Издательство Московского университета

MOSCOW UNIVERSITY PSYCHOLOGY BULLETIN

№ 3 • 2020 • ИЮЛЬ–СЕНТЯБРЬ

Выходит с 1977 г. один раз в три месяца

Published since 1977 once in three months

СОДЕРЖАНИЕ

Часть I. «Трудные дети» и девиантное поведение

Теоретические исследования

- Карбанова О.А. Риски информационной социализации как проявление кризиса современного детства 4
- Погожина И.Н., Егорова В.А. Сравнительный анализ моделей детерминации развития психики как основы построения программ психологической помощи детям с особенностями развития 23
- Александрова Ю.Ю., Корбанова Ж.В., Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю., Маркина О.С. Девиантная экономическая идентичность у детей и подростков: постановка проблемы 50

Эмпирические исследования

- Коновалова А.М. Факторы, связанные с неуважительным отношением подростков к своим родителям 69
- Ушков Ф.И., Шайгерова Л.А., Долгих А.Г., Алмазова О.В. Воспитатели и психологи колоний как «значимые другие» для несовершеннолетних правонарушителей в период отбывания наказания 88
- Поскребышева Н.Н., Бабкина А.Ю. Семейные факторы развития автономии и сепарационных процессов у подростков 120
- Молчанов С.В., Алмазова О.В. Особенности использования механизмов морального самооправдания в подростковом и юношеском возрасте 147

<i>Асланова М.С., Бухаленкова Д.А., Веракса А.Н., Гаврилова М.Н., Люцко Л.Н., Сухих В.Л.</i> Традиции и инновации в математическом образовании дошкольников в России: соответствуют ли они образовательным критериям?	166
<i>Фомина Т.Г., Моросанова В.А.</i> Адаптация и валидизация шкал опросника «Многомерная Шкала Школьной Вовлеченности»	194
<i>Твардовская А.А., Габдулхаков В.Ф., Новик Н.Н., Гарифуллина А.М.</i> Влияние физической активности дошкольников на развитие регуляторных функций: теоретический обзор исследований	214

Часть II. Психолого-педагогическая помощь в условиях особенного развития детей и подростков

Теоретические и эмпирические исследования

<i>Степанова М.А.</i> Психология трудного детства. К 150-летию со дня рождения В.П. Кащенко (1870–1943)	239
<i>Бурлакова Н.С., Олешкевич В.И.</i> Социально-психологическая терапевтически-развивающая среда для трудных детей: история и современные возможности проектирования	262
<i>Хохлов Н.А., Словенко Е.Д.</i> Нейропсихологические предикторы школьной неуспеваемости	291
<i>Ахметзянова А.И., Артемьева Т.В., Артищева Л.В.</i> Взаимосвязь прогнозирования и распознавания психических состояний на фоне эмоционального благополучия и коммуникативных способностей детей с нарушениями слуха	314

На факультете психологии

<i>К юбилею В.А. Емелина.</i>	335
-------------------------------------	-----

CONTENTS

Part I. «Tough children» & deviant behavior

Theoretical studies

- Karabanova O.A.* The risks of information socialization as a manifestation crisis of modern childhood 4
- Pogozhina I.N., Egorova V.A.* Comparative analysis of determination models for the development of the psyche as the basis for psychological assistance programs construction for children with developmental disabilities 23
- Alexandrova Yu.Yu., Korobanova J.V., Priazhnikov N.S., Priazhnikova E.Yu., Markina O.S.* Deviant economic identity in childhood and adolescence: problem statement 50

Empirical studies

- Konovalova A.M.* Factors related to disrespectful attitude to parents in adolescents 69
- Ushkov F.I., Shaigerova L.A., Dolgikh A.G., Almazova O.V.* Educators and psychologists in juvenile correction settings as “significant others” in the process of rehabilitation and re-socialization of convicts 88
- Poskrebysheva N.N., Babkina A.Y.* Family factors of autonomy development and separation processes in adolescence 120
- Molchanov S.V., Almazova O.V.* Peculiarities of moral disengagement mechanisms realization in adolescence 147
- Aslanova M.S., Bukhhalenkova D.A., Veraksa A.N., Gavrilova M.N., Liutsko L.N., Sukhikh V.L.* Traditional and innovative trends in math education in preschoolers in Russia: Do they fit to educational criteria? 166
- Fomina T.G., Morosanova V.I.* Russian adaptation and validation of the “Multidimensional School Engagement Scale” 194
- Tvardovskaya A.A., Gabdulkhakov V.F., Novik N.N., Garifullina A.M.* Impact of physical activity of preschool children on the development of executive functions: theoretical review of studies 214

Part II. Psychological counseling and educational development for special children and adolescents

Theoretical and empirical studies

- Stepanova M.A.* Psychology of difficult childhood. To the 150th anniversary of V.P. Kashchenko (1870–1943) 239
- Burlakova N.S., Oleshkevich V.I.* Social-psychological therapeutic-developmental environment for a problem child: history and contemporary design possibilities 262
- Khokhlov N.A., Slovenko E.D.* Neuropsychological predictors of poor school performance 291
- Akhmetzyanova A.I., Artemyeva T.V., Artishcheva L.V.* The relationship between forecasting and identification of mental states against the background of emotional well-being and communicative skills of children with hearing disorders 314

News of the faculty of psychology

- To the anniversary of professor Vadim A. Emelin 335

ЧАСТЬ I. «ТРУДНЫЕ ДЕТИ» И ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК: 159.922
doi: 10.11621/vsp.2020.03.01

РИСКИ ИНФОРМАЦИОННОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ КРИЗИСА СОВРЕМЕННОГО ДЕТСТВА

О. А. Карabanова

МГУ имени М.В.Ломоносова, Москва, Россия.
Для контактов. E-mail: okarabanova@mail.ru

Актуальность статьи обусловлена кризисным характером современного детства и рисками информационной социализации, находящими отражение в обесценивании взросления, утрате ведущей роли образования, росте девиантного поведения детей и подростков. Социальная аномия и культурная депривация создают разнородную информационную среду, порождающую риски пропаганды культа насилия, жестокости, экстремизма, суицидального поведения, вовлечения детей и подростков в потребление психоактивных веществ, формирования интернет-зависимости и игровой компьютерной зависимости.

Цель статьи — анализ возможностей управления рисками информационной социализации как проявление кризиса детства.

Методы — теоретического и сравнительного анализа, обобщения.

Основные результаты. Выделены риски информационной социализации, связанные с низким уровнем информационной безопасности. Выделены и определены значимые возрастные психологические особенности ребенка, которые определяют эффект психологического воздействия информационной продукции на развитие ребенка, специфицированные для дошкольного, младшего школьного, младшего и старшего подросткового возраста. Дана сравнительная характеристика особенностей познавательной деятельности и умственного развития; степени уязвимости ребенка к воздействию вредного контента; сохранения психологического благополучия; степени готовности к подражанию социальным моделям поведения, пред-

ставленным в Интернете. Определены задачи, связанные с необходимостью обеспечения информационной безопасности детей и подростков.

Выводы. Учет возрастных психологических особенностей позволит создать эффективную систему управления рисками информационной социализации детей. Такая система включает задачи возрастной классификации информационной продукции и конструирования развивающего контента информационной среды. Создание междисциплинарного научного направления социальной экологии детства позволит существенно продвинуться на пути преодоления кризиса современного детства.

Ключевые слова: кризис детства, риски информационной социализации, информационная безопасность, уязвимость детей, возрастная маркировка информационной продукции.

Для цитирования: Карabanова О.А. Риски информационной социализации как проявление кризиса современного детства // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 3. С. 4–22. doi: 10.11621/vsp.2020.03.01

Поступила в редакцию: 02.07.2020 / Принята к публикации: 23.07.2020

THE RISKS OF INFORMATION SOCIALIZATION AS A MANIFESTATION CRISIS OF MODERN CHILDHOOD

Olga A. Karabanova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.

Corresponding author. E-mail: okarabanova@mail.ru

The relevance of the article is explained by crisis nature of modern childhood and the risks of informational socialization, reflected in loss of value in becoming mature, the loss of the leading role of education, and the growth of deviant behavior in children and adolescents. Social anomie and cultural deprivation create a diverse information environment that poses the risks of promoting the cult of violence, cruelty, extremism, suicidal behavior, involving children and adolescents in the consumption of psychoactive substances, the formation of Internet addiction and computer gaming addiction.

The purpose of the article is to analyze risk management capabilities of information socialization as a manifestation of a childhood crisis.

Methods — theoretical and comparative analysis, generalization.

The results. The risks of information socialization associated with a low level of information security are highlighted. Significant age-related psychological characteristics of the child are identified and analyzed. These characteristics determine the effect of the psychological impact of information products on the development of the child. They are specified for preschool, primary school age, younger and older adolescents. A comparative analysis of the features of cognitive activity and mental development is presented: the degree of vulnerability of the child to the effects of harmful content; preservation of psychological well-being; readiness to imitate the social patterns of behavior presented on the Internet. The tasks to ensure informational security of children and adolescents have been specified.

Conclusions. Accounting for age-related psychological characteristics will allow to create an effective risk management system for informational socialization of children. Such a system includes the tasks of the age classification of information products and building the developing content of the information environment. The creation of interdisciplinary science of social ecology of childhood will make it possible to make significant progress in overcoming the crisis of modern childhood.

Keywords: childhood crisis, risks of information socialization, information security, children's vulnerability, age marking of information products.

For citation: Karabanova, O.A. (2020) The risks of information socialization as a manifestation crisis of modern childhood. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 3, P. 4–22. doi: 10.11621/vsp.2020.03.01

Received: July 02, 2020 / Accepted: July 23, 2020

Введение

Современный дискурс детства выступает как кризис, более того как «исчезновение детства» уже с 90-х гг. прошлого века (Венгер, Слободчиков, Эльконин, 1988; Postman, 1994; Постман, 2004). Дискурс кризиса отражен в явлениях социальной стратификации детства, заставляющей говорить о разных мирах детства в зависимости от финансово-экономических условий жизни семьи, в которой воспитывается ребенок, — детстве большинства и детстве меньшинства. Не менее ярким свидетельством кризиса детства являются все большее распространение ценности и культуры потребления среди детей и подростков, межпоколенный ценностный конфликт и риски утраты преемственности поколений и культурной депривации, информаци-

онная социализация, исчезновение сюжетно-ролевой игры из жизни ребенка, стресс и тревожность, обусловленные тестированием и оценкой школьных достижений, выстраиванием рейтингов успешности, определяющих место ребенка в сообществе сверстников. Другим проявлением кризиса является чрезмерная обеспокоенность общества о безопасности детей, что, например, находит отражение в неправомерном изъятии ребенка из семьи, расплывчатости и неопределенности понятия «семейное насилие» и «жестокое обращение с ребенком» при фактическом сохранении высокого риска злоупотреблений и насилия в отношении несовершеннолетних (Postman, 1994; Защита детей от жестокого обращения, 2007).

Новая социокультурная ситуация детства характеризуется принципиальной трансформацией отношения общества к детству и ребенку. Миновав исторические этапы игнорирования и обесценивания детства, взрослоцентристского отношения к детству как к «прелюдии» и подготовке к взрослой жизни и, наконец, признания самоценности детства общество пришло к парадоксальному обесцениванию взрослости и взросления как цели онтогенетического развития (Арьес, 1999; Эльконин Б.Д., 1992). Переход от постфигуративной к кофигуративной и префигуративной культуре означает изменение традиционного канала передачи социокультурного опыта (от взрослых — к детям) на абсолютно противоположный — взрослые начинают учиться у детей (Мид, 1988). Взрослость перестает быть ценностью — детские психологические характеристики, образы, формы поведения и творчества (играизация, непосредственность, эмоциональность, «детскость» в творчестве и т.д.) все более проникают в мир взрослых и приобретают особую ценность. По остроумному замечанию Н. Постмана, автора книги «Исчезновение детства», свидетельством постепенного исчезновения самой категории детства из современного общественного сознания является поток исследований, посвященных детству, поскольку очередь историка в анализе события наступает тогда, когда приходит время его хоронить, и его задача — делать вскрытие, а не описывать актуальное явление в его развитии.

Целью статьи является анализ возможностей управления рисками информационной социализации как проявлением кризиса детства с позиции возрастно-психологического подхода (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин). Информационная социализация рассматривается в аспекте трансформации социальной ситуации развития ребенка, связанной с принципиально новым отношением ребенка к социальной среде.

Анализ состояния проблемы

Кризис детства Н. Постман связывает с информационной средой, порождающей новую графическую визуальную культуру, в которой «единицей» информации становится не слово, а визуальный знак, выводящий на передний план репрезентативную фрагментарную информацию, обращенную не к интеллекту, а к эмоциям и способности к опознанию информации. Изменение характера информационной среды приводит к распаду сложившейся социальной структуры детства и принципиальному изменению социальной ситуации развития ребенка. Причины этого в утрате необходимости обучения, поскольку визуальная культура не предъявляет серьезных требований к интеллекту человека, информация общедоступна, трансгранична, взрослый перестает быть источником информации, замещаясь иными медиаторами, связывающими ребенка с новой культурой. Такими посредниками становятся СМИ, массмедиа, новые информационно-коммуникационные технологии, социальные сети, ориентированные на однородность и достаточно низкий уровень требований к уровню зрелости аудитории, поскольку критерием их эффективности становится все больший охват и приобщение населения к потреблению информационной продукции с целью воздействия на сознание и умы широких слоев населения. Общедоступность информации приводит к угасанию детского любопытства и любознательности, не оставляя места поиску и открытиям. Тенденция инфантилизации находит отражение в представлении о новом трехчастном возрастном делении человеческой жизни: младенчество сменяет полувзрослый-полудетский возраст («взрослый ребенок»), переходящий в глубокую старость с преобладанием регрессивных процессов (Postman, 1994).

С позиции культурно-исторического деятельностного подхода кризис детства рассматривается как разрыв между миром взрослых и миром детей, кризис событийности детско-взрослой жизни и посредничества, и, в силу этого, как утрата детьми смыслов деятельности и сотрудничества. Кризис социо-исторической формы детства, который мы сегодня видим результатом распада прежнего единства освоения культуры и взросления. Если раньше взросление выступало как освоение культуры, а освоение культуры как взросление, то рождение информационного общества привело к утрате прежних моделей взросления. Образование как присвоение культуры оказалось отчуждено от процесса взросления. Позиционирование СМИ и инновационных ИКТ как важнейшего института социализации нового поколения приводит к замещению сложившихся форм социализации

информационной социализацией. «Разорванность» коммуникации и агрессивность СМИ в навязывании идеалов, выборов, решений и способов действий детской и подростковой аудитории ближайшим следствием имеет низкий уровень психологической безопасности, утрату социально-критического мышления, предрешенную идентичность. Расширение информационного пространства и возрастание роли средств массовой информации и массовой коммуникации, открывающих новые ресурсы для развития и образования детей и подростков, на основе построения индивидуальной траектории развития, одновременно создают риск выбора асоциальных моделей подражания, особенно в подростковом и юношеском возрасте (Фельдштейн, 2010).

Социальная аномия и культурная депривация создают разнородную информационную среду, порождающую риски пропаганды культа насилия, жестокости, экстремизма, суицидального поведения, вовлечения детей и подростков в потребление психоактивных веществ, формирования интернет-зависимости и игровой компьютерной зависимости. Риски информационной социализации находят выражение в агрессивно-принудительном навязывании идеалов, ценностей, решений и способов действий детской и подростковой аудитории, низком уровне психологической безопасности общения в Сети, широком распространении кибербуллинга (Солдатова, 2018). Возникает новая психологическая реальность, в которой происходит стирание границ между реальным и виртуальным миром. Деформация картины мира приводит к утрате чувства «необратимости жизни», иллюзии «ложной инвариантности и безграничной обратимости» как способности в любой ситуации ущерб, утраты вернуться к исходной точке — началу действия и «переиграть» жизненный сценарий заново и без потерь по аналогии с компьютерными играми. Виртуализация реальности начинает отсчет эпохи «пост-правды», в которой происходит смещение истины и лжи, добра и зла, справедливости и беззакония. «Фейки» как замещение реальности становятся большей реальностью, чем сама реальность. Уход детей и подростков от реального общения в виртуальное пространство и обеднение его содержания приводят к изоляции, трудностям общения и сотрудничества, проблемам личностного развития, включая риски алекситимии, снижения социального и эмоционального интеллекта, низкого уровня эмпатии, эмоционально-личностного эгоцентризма, нарушений морального развития. Жизнь в виртуальном мире поощряет стремление детей и подростков к быстрому и легкому успеху, мерой которого становится

ся расширение круга «друзей» и подписчиков в социальных сетях, число полученных «лайков». Потребность в социальном признании реализуется через ложную самопрезентацию, усиление демонстративного поведения и нарциссических черт личности. Отчуждение от реальных социальных практик и кооперации чревато утратой и сужением жизненной перспективы, неудовлетворительном уровне развития саморегуляции и самоорганизации, снижением личностного потенциала подростков (Карabanова, Молчанов, 2018).

В условиях возникновения новой формы информационной социализации подрастающего поколения, связанной с серьезными рисками, общество заинтересовано в создании надежной системы управления рисками и превенции всех видов девиантного поведения и нарушений развития детей и подростков. В силу этого в программном документе, определяющем государственную политику нашей страны в отношении детства, — «Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы», утвержденной Указом Президента РФ № 761 от 01.06.2012, четко определено, что ключевой задачей государственной политики в сфере детства является обеспечение информационной безопасности детства и создание образовательной развивающей информационной среды на основе широкого диапазона информационных и образовательных ресурсов и возможностей в условиях цифрового детства и информационной социализации (Национальная стратегия..., 2012).

Конкретным воплощением системы мер по обеспечению информационной безопасности детей и подростков стало принятие Федерального закона от 29.12.2010 N 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» и утверждение Концепции информационной безопасности детей и подростков. Исходным для разработки Концепции информационной безопасности детей и подростков стало положение о двух аспектах — аспекте защиты от вредного воздействия информационной среды и аспекте создания условий позитивного развития на основе конструирования информационной среды, обеспечивающей позитивную социализацию и индивидуализацию ребенка. Такой подход находит отражение в определении информационной безопасности детей, во-первых, как защищенности ребенка от дестабилизирующего воздействия информационной продукции на здоровье и психическое, духовное, нравственное развитие, и, во-вторых, как создание условий информационной среды для позитивной социализации и индивидуализации ребенка, его оптимального социального, лич-

ностного, познавательного и физического развития, сохранения соматического, психического и психологического здоровья и благополучия, формирования позитивного мировосприятия (Концепция информационной безопасности, 2015).

Влияние информационной продукции распространяется фактически на все стороны личностного и познавательного развития ребенка. Наиболее значимыми векторами такого влияния становятся 1) развитие мировосприятия, ценностной картины мира и психологического благополучия ребенка на основе альтернативы формирования базового доверия к миру, уверенности в его разумности и справедливости, либо установок враждебности и недоверия к миру, абсолютизации случайности, непредсказуемости и несправедливости мира; 2) формирование социальной и личностной идентичности, которая в условиях информационной социализации выступает в форме экспериментирования с виртуальной идентичностью. Виртуальная идентичность позволяет подростку реализовать ряд значимых функций — функцию управления идентичностью и самопрезентации, в ходе выстраивания и опробования «Я» для других; функцию мистификации и мифотворчества, позволяющую воздействовать на окружающих асоциальными способами; функцию самопознания и исследования своих возможностей и, наконец, компенсаторную функцию посредством удовлетворения потребностей и желаний, которые не могут быть удовлетворены в реальной жизни — агрессивных тенденций, стремление к власти, легкому социальному признанию (Горный Е.А., 2004). В условиях относительной анонимности и трансграничности виртуальная идентичность выступает для подростка как надежный и безопасный способ самопознания и самоопределения, однако порождает ряд рисков, важнейшими из которых являются нарушение социальной самокатегоризации, поскольку смена социальных ролей не основывается на опробовании социальных практик сотрудничества и кооперации в реальной деятельности; доминирование эгоцентризма и самопрезентации, диффузия идентичности (Белинская, Гавриченко, 2018).

Результаты

Важной мерой обеспечения информационной безопасности детей и подростков, прописанной в 436-ФЗ является требование возрастной классификации (маркировки) информационной продукции. Необходимость возрастной классификации обусловлена тем, что характер воздействия информационной продукции на детей и

подростков определяется ее пониманием и эмоциональным переживанием, то есть тем, как ребенок воспринимает, интерпретирует, оценивает и осмысливает ее содержание, иначе говоря, его возрастными психологическими особенностями. Отсюда следует необходимость возрастной классификации информационной продукции и возникает перспектива целенаправленного конструирования контента, который позволит создать развивающую дружественную по отношению к ребенку информационную среду.

При проведении возрастной классификации информационных продуктов необходимо учитывать тематику, авторский замысел, жанр, содержание и художественное оформление; особенности восприятия содержащейся в ней информации детьми определенной возрастной категории; вероятность причинения содержащейся в ней информацией вреда здоровью и (или) развитию нормотипического ребенка определенного возраста. Последнее предполагает составление психологического прогноза, в котором необходимо различать — непосредственный эффект, проявляющийся в поведении, эмоциональном состоянии ребенка и др. сразу же после воздействия и отсроченный эффект, который, в свою очередь может носить краткосрочный и долгосрочный характер. При формулировании прогноза должны быть приняты во внимание возможные факторы риска и защитные факторы, многообразие которых включает инвариант — возрастные психологические особенности ребенка. Прогноз в отношении столь сложного системного объекта, которым является развивающийся ребенок в многообразии его связей и отношений предполагает диапазон его возможных вариантов и оценка рисков и ресурса жизнестойкости, а не предсказание однозначного исхода, что является принципиально невозможным (Бурменская и др., 2007).

При составлении прогноза психологического воздействия контента на психическое развитие и состояние ребенка и обоснования возрастной маркировки информационной продукции необходимо учитывать особенности социальной ситуации развития ребенка в условиях информационного общества. «Единицей» социальной ситуации развития является переживание как интеграция когнитивного и аффективного образа отношений ребенка с миром. Соответственно, необходимо учитывать следующие значимые возрастные психологические особенности ребенка: особенности познавательной деятельности и умственного развития; степень уязвимости ребенка к воздействию вредного контента; психологическое благополучие; степень готовности к подражанию моделям поведения, презентирова-

емым в СМИ и сети Интернет. Выделим наиболее значимые психологические характеристики, опираясь на хронологические границы возрастов, определенные в 436-ФЗ, а именно 3–7 лет (дошкольный возраст), 7–12 лет (младший школьный возраст), 12–16 лет (младший подростковый возраст), 16–18 лет (старший подростковый возраст или ранняя юность).

Эффект психологического воздействия информационной продукции в значительной степени определяется степенью ее адекватности возрастным особенностям познавательной сферы ребенка и уровню развития его когнитивных способностей. Наиболее существенной характеристикой мышления ребенка в возрасте 3–7 лет является особая познавательная умственная позиция эгоцентризм мышления (абсолютизация собственной умственной позиции и неспособность согласовать различные познавательные перспективы) (Пиаже Ж.). «Наивный реализм» ребенка выступает в форме отождествления своих представлений о мире и самой реальности этого мира, что зачастую приводит к недостаточной дифференциации вымысла и реальности, рискам смешения мифологического и рационального познания и освоения мира. Символическое и наглядно-образное мышление позволяет ребенку выйти за пределы наглядно-действенного исследования мира и открывает возможность оперировать символами, схемами, представлениями, образами, но вместе с тем устанавливает приоритет образности над рациональностью. Хотя в дошкольном возрасте возникает и развивается возможность установления временной последовательности событий, причинно-следственные связи ребенку еще не доступны. Дошкольник испытывает трудности понимания метафор и переносного смысла. Часто для понимания значения и смысла событий ребенку требуется помощь взрослого, что определяет значение сотрудничества в восприятии и поиске информации (Карабанова О.А., 2008). В младшем школьном возрасте происходит принципиальное изменение умственной позиции ребенка, выступающее в трех аспектах — как децентрация (способность координировать различные точки зрения на предмет), как опосредствованность познавательных функций системой социальных средств и понятий (Выготский Л.С., Гальперин П.Я.); как формирование метакогниций — способности управлять своими познавательными функциями. В этом возрасте возникают и углубляются познавательные интересы. Развитие понятийного мышления и освоение логических операций классификации, сериации, подведения под понятие, установление причинно-следственных связей обуслав-

ливают ожидания и требования ребенка к научной обоснованности информации, возникает дифференциация реально существующего, возможного и невозможного («так не бывает»!). Контекстная речь значительно расширяет возможности восприятия информации без опоры на визуальные образы. В младшем подростковом возрасте формирование гипотетико-дедуктивного мышления, позволяющего подростку выдвигать гипотезы и осуществлять их проверку, создает возможность выхода в пространство альтернативных возможностей, рассматривать вероятность их реализации с учетом множественных факторов и условий реализации события. Формирование основ научного мировоззрения в старшем подростковом возрасте составляет основу критического мышления и нового рефлексивного отношения к информации, резко снижающего риски воздействия негативного контента. Дивергентное мышление как осознание и принятие возможности существования различных решений проблемы, каждое из которых имеет свои сильные и слабые стороны, создает основу формирования способности к решению задач в условиях неопределенности и восполнению информационного дефицита.

Степень уязвимости ребенка к воздействию вредного контента может быть определена в зависимости от уровня его автономии и чувствительности к различным жизненным сферам. Возраст 3–7 лет характеризуется высокой уязвимостью ребенка к психологическому воздействию в силу внушаемости, склонности к эмоциональному заражению, некритичности и слабого осмысления опыта из-за недостаточной способности к установлению причинно-следственных связей. Высокая значимость внешних оценок, особенно со стороны взрослых, делает ребенка дошкольного возраста объектом манипуляций со стороны недобросовестных производителей информационной продукции. Выраженная ориентировка на новизну повышает интерес ребенка ко всему необычному, нестандартному, чаще всего небезопасному контенту. Низкий уровень произвольной регуляции приводит к импульсивному, «полевому» поведению и делает ребенка заложником внешних воздействий. Недостаточная самостоятельность, неумение прогнозировать последствия своих действий, трудности планирования, контроля и коррекции своего поведения приводят к тому, что ребенок оказывается крайне уязвим в отношении провокаций, инициирующих девиантные формы поведения. Трудности дифференциации реальности и вымысла, «смешение» игры и действительности, характерные для дошкольного возраста, становятся причиной низкой информационной безопасности ре-

бенка. Напротив, младший школьный возраст в силу возрастания самостоятельности и способности к произвольной регуляции поведения и суждений при сохранении в то же время авторитета взрослых характеризуется умеренной степенью уязвимости и внушаемости. Вместе с тем недостаточная критичность мышления и развитая способность к эмпатии и сопереживанию могут стать источником серьезных рисков воздействия негативного контента. В младшем подростковом возрасте рост уязвимости связан с явлением личностного эгоцентризма (фиксацией вследствие активного процесса самопознания на собственных чувствах, переживаниях, мыслях) и стремлением к утверждению взрослости, зачастую в любых, гротескных и неадекватных формах, склонность к заимствованию и переносу неадекватных моделей взрослого поведения, навязываемых СМИ и информационной средой персонажей на себя. Миф собственной исключительности и неуязвимости и склонность к рискованному поведению, часто представляющему опасность для жизни и здоровья, значительно увеличивают уязвимость подростка, особенно в сочетании с высокой тревожностью, максимализмом и дихотомическим мышлением, разделяющим мир на «белое» и «черное», добро и зло и не терпящим полутонов. Высокая уязвимость старших подростков определена ключевой задачей развития этого возраста — формированием идентичности как идентификационного процесса, реализуемого путем «экспериментирования с идентичностью», опробования ролей широкого диапазона по степени социальной желательности. Психосоциальный мораторий на окончательное принятие идентичности в сочетании с анонимностью, мнимой безопасностью и неограниченными возможностями экспериментирования с идентичностью в виртуальном пространстве нередко приводят к смешению и потере идентичности. Как следствие — к экстремальным поступкам ради самоисследования и выявления границ Я-возможного.

Степень уязвимости обусловлена чувствительностью ребенка к определенным жизненным сферам и четко соотносится с содержанием и характером ведущей деятельности каждой возрастной стадии. Для детей 3–7 лет характерна высокая чувствительность к социальным и межличностным отношениям, социальным ролям и нормам, осваиваемым в ходе реализации сюжетно-ролевой игры. Чувствительность ко всему новому, необычному, выходящему за пределы обыденного функционирования связана со стремлением расширить границы своего мира, познать и освоить мир «взрослых» отношений. В младшем школьном возрасте отмечается высокая чувствительность

ребенка к общению со сверстниками. Возрастает значимость принятия сверстниками и в силу этого возникает устойчивая ориентация на поведение референтной модели и мнения группы. Школьное обучение, построенное по принципу рейтингового оценивания, усиливает чувствительность к достижениям и успеху, социальному признанию. Младший подростковый возраст как возраст рождения социального самосознания определяет чувствительность подростка к признанию взрослыми и сверстниками его взрослости. Борьба за автономию и равные права со взрослыми в детско-родительских отношениях и тенденция девальвации значимости семьи может приводить к актуализации защитной стратегии обесценивания семьи и, как следствие, повышает чувствительность подростка к негативным тенденциям функционирования семьи как социального института, переживающего кризис в своем развитии. Возникновение интереса к любви и сексуальной стороне отношений между полами создает особую чувствительность к этой стороне человеческих отношений. В старшем подростковом возрасте самопознание и самоопределение увеличивают чувствительность к внутреннему миру чувств и переживаний и чувствительность к принятию и уважению своей личности окружающими. Первый опыт отношений любви становится критичным в развитии событием, отправной точкой для формирования самоотношения, признания самооценности и уникальности своей личности. Таким образом, изменение уязвимости ребенка к воздействию информационной среды носит сложный, нелинейный характер, определяемый значением социального контекста, форм общения и кооперации для решения возрастных задач развития.

Затрагивая проблему психологического воздействия информационной продукции на психологическое благополучие детей и подростков необходимо учитывать степень возрастной уязвимости. Так, в дошкольном возрасте такое воздействие не должно нарушать психологического благополучия, вызывать чувство тревоги, стресса, страхов, исключать риски разрушения базового доверия к миру. В младшем школьном возрасте допустимо кратковременное изменение настроения в негативную сторону, основанное на эмпатии и сопереживании персонажам, терпящим ущерб лишения, либо на переживании по типу катарсиса. В младшем подростковом возрасте допустимым является даже относительно продолжительное изменение эмоционального статуса, связанное с обретением нового возрастного статуса, освоением нравственного опыта, отражающего неоднозначность моральной атмосферы общества и перестройки жизненной

позиции подростка при условии сохранения подростком позитивного мировосприятия и оптимизма. В старшем подростковом/юношеском возрасте нарушение психологического благополучия может оказать относительно долгосрочный эффект на эмоционально-личностное развитие, связанный с личностным ростом и ценностным выбором, построением жизненных планов и перспектив, и сопряженный с ростом ситуативной и личностной тревожности.

Степень готовности к подражанию моделям поведения как готовности к социальному научению значительно трансформируется при переходе от дошкольного к подростковому возрасту в направлении снижения готовности ребенка к некритичной имитации, усложнения модели, возрастания избирательности в отношении образца для подражания. Для детей 3–7 лет характерна ярко выраженная тенденция к копированию и подражанию, выступающим механизмом усвоения новых способов поведения. Понимание значения различных способов поведения приходит в этом возрасте через имитацию и воспроизведение (буквальное либо в символической форме) увиденных образцов и их последующий перенос в собственную жизнедеятельность. Высокая готовность к социальному научению путем подражания поведению определяется привлекательностью героев, а также последствиями их поведения (вознаграждением или наказанием) и тем, насколько поведение одобряется либо осуждается авторитетными взрослыми (Bandura, Ross & Ross, 1963). Возрастной особенностью подражания является имитация внешней картины поведения без ориентации на его внутренние основания. Учебная деятельность как ведущая деятельность младшего школьного возраста ориентирует ребенка на усвоение социальных образцов способов действия в системе научных понятий как отражения существенных предметных отношений и взаимосвязей. Этим определяется сохранение тенденции к подражанию и воспроизведению образцов и их переносу в собственную жизнь и поведение. Но в отличие от предшествующего возраста возрастает избирательность, критичность и обоснованность выбора объекта подражания. Овладение младшими школьниками системой регулятивных действий — целеполагания, планирования, контроля, оценивания и коррекции в ходе освоения учебной деятельности, приводит к тому, что подражание социальным образцам поведения становится произвольным и осознанным, а оценка привлекательности моделей основывается как на собственной оценке, так и оценке референтных взрослых и сверстников. Существенную роль в подражательном поведении приобретает учет мотивов поведения персонажей, вы-

ступающих образцами ролевого поведения. Умение устанавливать иерархию мотивов и делать выбор в ситуации конфликта интересов, основываясь на морально-ценностных предпочтениях, создает предпосылки противодействия личности манипулятивным воздействиям со стороны информационной среды уже к концу младшего школьного возраста. Вместе с тем склонность мальчиков к агрессивному поведению как способу самоутверждения в гендерной роли в силу социокультурных традиций воспитания в российском обществе в условиях «наводнения» информационной среды контентом насилия, определяет высокий риск выбора агрессивного поведения, как отвечающего гендерным особенностям. В младшем подростковом возрасте задача утверждения взрослости воплощается в высокой и зачастую некритичной готовности к подражанию ролевому поведению референтных моделей, признаваемых в подростковой субкультуре образцами взрослости и успеха. В этой роли выступают известные представители шоу-бизнеса, актеры, спортсмены, певцы, блогеры и т.д. Не менее привлекательными моделями для подростков являются признанные лидеры и «звезды» подростковых групп. В случае альтернативной социализации и формирования негативной идентичности подростки ориентируются на образцы поведения и стиль жизни, прямо противоположные просоциальным, подражая асоциальным и антисоциальным моделям девиантного поведения. Выбор образцов поведения часто определяется мнением группы — референтной или группы принадлежности подростка, а также моральной атмосферой школьного сообщества и подростковой группы. Склонность к агрессивному поведению подростка может быть реакцией на фрустрацию потребности во взрослости и ограниченность утверждения себя как взрослого. Учет моральных и нравственно-этических норм подростком как основания выбора способа поведения в проблемной ситуации определяет возможность противостоять негативному психологическому воздействию и снизить контекстные риски информационной социализации. Старшие подростки осуществляют самостоятельный выбор образцов для идентификации и подражания с учетом собственной системы ценностей и построения жизненных планов на основе предварительного профессионального и личного самоопределения. Решение задачи формирования жизненной структуры — поиск Наставника (Д. Левинсон) — как признанного авторитета и образца для идентификации определяет на кого, в какой мере и в чем именно будет ориентироваться молодой человек, решая вопрос «с кого делать жизнь». Готовность к принятию от-

ответственности за последствия своего поведения и учет моральных и нравственно-этических норм как основания выбора действия в ситуации моральной дилеммы составляют психологическую основу устойчивости личности к контекстным рискам, препятствуя «слепо-му» неосознанному подражанию.

Таким образом, характер психологического воздействия контента информационного продукта будет по-разному воспринят, осмыслен и пережит детьми и подростками в зависимости от их возрастных психологических особенностей.

Обсуждение результатов и выводы

Существенной характеристикой кризиса детства являются риски, связанные с информационной социализацией, приводящей к трансформации социальной ситуации развития ребенка. Возрастные психологические особенности детей и подростков, включая особенности познавательной деятельности, умственного развития и переживания ребенком жизненных событий, степень уязвимости и избирательность чувствительности ребенка к воздействию вредного контента, психологическое благополучие и степень готовности к подражанию моделям поведения, выступают инвариантом, обуславливающим характер воздействия информационной среды. Учет возрастных особенностей позволит не только осуществить психологически грамотную классификацию информационной продукции, но и определить требования к созданию развивающей информационной среде с учетом задач развития смысловой, целевой и содержательной характеристик ведущей деятельности ребенка, иерархии контекстов взаимодействия и нелинейного характера возрастного развития. Тем самым удастся создать эффективную систему управления рисками информационной социализации детей, сделав шаг в преодолении кризиса современного детства.

Практика применения 436-ФЗ, направленного на обеспечение информационной безопасности детей и подростков, обнаруживает ряд проблем, решение которых возможно лишь на междисциплинарной и межведомственной основе с привлечением достижений и ресурсов психологической науки. Для их решения необходимо

- развитие механизмов общественно-государственного регулирования производства и распространения информационной продукции для детей и подростков;
- поддержка программ конструирования безопасной развивающей информационной среды для детей и подростков на

основе создания развивающего привлекательного контента и замещения им вредоносной информационной среды;

- проведение широкомасштабных исследований закономерностей информационной социализации детей и подростков, изучение эффектов воздействия информационной продукции на психическое здоровье, развитие и эмоциональное благополучие детей и подростков;
- внедрение программ медиаобразования для детей и подростков, в том числе программ безопасного Интернета;
- разработка и внедрение обучающих программ для специалистов в области производства медиапродукции, ее возрастной маркировки и гуманитарной психолого-педагогической экспертизы;
- подготовка специалистов для работы по профилактике интернет-рисков девиантного поведения и компьютерной и игровой аддикций.

Успешное решение указанных задач связано с развитием нового междисциплинарного научного направления — социальной экологии детства, предметом которой должно стать — изучение взаимоотношений детства с миром взрослых и предметной средой в экологическом, социальном, культурном, нравственном и других аспектах, создание разнообразных условий для психического развития и сохранения физического и психического здоровья ребенка, культивирования творчества, созидательной деятельности и сотрудничества с взрослыми и сверстниками.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы. Утверждена Указом Президента Российской Федерации 1 июня 2012 года.

Концепция информационной безопасности детей. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 2 декабря 2015 г. № 2471.

Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию».

Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999.

Белинская Е.П., Гавриченко О.В. Самопрезентация в виртуальном пространстве: феноменология и закономерности // Психологические исследования (электронный журнал). 2018. Т. 11. № 60 [Электронный ресурс] С. 12 // URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 15.06.2020).

Бурменская Г.В., Захарова Е.И., Карбанова О.А., Лебедева Н.Н., Лидерс А.Г. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков. М.: Московский психолого-социальный институт, 2007.

Венгер А.Л., Слободчиков В.И., Эльконин Б.Д. Проблема детской психологии и творчество Д.Б. Эльконина // Вопросы психологии. 1988. № 3. С. 20–29.

Горный Е.А. Онтология виртуальной личности. Бытие и язык: Сб. статей по материалам международной конференции. Новосибирск: Новосибирский институт экономики, психологии и права (Новосибирский классический институт); Новосибирское книжное издательство, 2004. С. 78–88.

Защита детей от жестокого обращения / Под ред. Е.Н. Волковой. СПб: 2007.

Карabanова О.А. Телевидение и СМИ как фактор социализации в детском и подростковом возрасте // Информационная и психологическая безопасность в СМИ / Под ред. Я. Засурского, А.И. Донцова: В 2 т. М.: Аспект Пресс, 2008. Т. 2. С. 201–217.

Карabanова О.А., Молчанов С.В. Риски негативного воздействия информационной продукции на психическое развитие и поведение детей и подростков // Национальный психологический журнал. 2018. № 3 (31). С. 37–46.

Мид М. Культура и мир детства. М.: Наука, 1988.

Постман Н. Исчезновение детства // Отечественные записки. 2004. № 3. С. 7–15.

Солдатова Г.У. Цифровая социализации в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 3. С. 71–80.

Фельдштейн Д.И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал. 2010. № 2 (4). С. 6–11.

Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии. 1992. № 3. С. 7–14.

Bandura A., Ross D., Ross S.A. Imitation of film-mediated aggressive models // Journal of Abnormal and Social Psychology. 1963. Vol. 66. P. 3–11. doi: 10.1037/h0048687

Postman N. The Disappearance of Childhood. N.Y.: Vintage Books, a division of Random House, Inc., 1994.

REFERENCES

About children defense from information that can hurt their health and development. (2010). Federal Law of Russian Federation N 436-ФЗ from 29.12.2010 (in Russ.).

Aries F. (1999). Child and family life in Old order. Ekaterinburg: Publ. Uralskij university. (in Russ.).

Bandura, A., Ross, D. & Ross, S.A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 3–11.

Belinskaya E.P., Gavrichenko O.V. (2018). Self-presentation in virtual space: phenomenon and regularity. *Psychologicheskie issledovania (Psychological investigations)*, 11 (60), 12. (in Russ.). // URL: <http://psystudy.ru> (15.06.2020).

Burmenskaya G.V., Zacharova E.I., Karabanova O.A., Lebedeva N.N., Lidars A.G. (2007). Age-psychological approach to consulting with children and adolescents. Moscow: Moscow psycho-social institute. (in Russ.).

Children defense from violent relations. (2007) E.N. Volokova (Eds.), SPb. (in Russ.). 254 p.

Conception of informational security of children (2015). Signed by President of Russian Federation 2.12.2015 № 2471. (in Russ.).

Elkonin B.D. (1992) Childhood crisis and foundation to design forms of child's development. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 3, 7–14. (in Russ.).

Feldstein D.I. (2010) Changing child in changing world: psycho-pedagogical problem of new school. *Nacionalny psihologicheskij jurnal (National psychological journal)*, 2 (4), 6–11. (in Russ.).

Gornij E.A. (2004) Ontology of virtual personality. Being and language. In article compilation of materials of international conference. Novosibirsk: Novosibirskij institute of economy, psychology and rights (Novosibirskij classic institute) (pp.78–88). Novosibirsk: Novosibirsk book publishing.

Karabanova O.A. (2008) Television and mass-media as factor of socialization in childhood and adolescence. In Ya. Zasurskij, A.I. Doncov (Eds.), Informational and psychological safety in mass-media (pp. 201–217). Moscow: Aspect Press. (in Russ.).

Karabanova O.A., Molchanov S.V. (2018) Risk of negative influence of informational products on psychological development and behavior of children and adolescents. *Nacionalny psihologicheskij jurnal (National psychological journal)*, 3 (31), 37–46. (in Russ.).

Mid M. (1988) Culture and world of childhood. Moscow: Nauka. (in Russ.).

National Strategy of action in child's interests on 2012–2017 years. (2012) Signed by President of Russian Federation 1.6.2012. (in Russ.).

Postman N. (1994) The Disappearance of Childhood. New York: Vintage Books, a division of Random House, Inc.

Postman N. (2004) Disappearing childhood. *Otechestvennie zapiski (Domestic notes)*, 3, 7–15. (in Russ.).

Soldatova G.U. (2018) Digital socialization in cultural-historical paradigm: the changing child in the changing world. *Social'naya psikhologiya i obchestvo (Social Psychology and society)* 9 (3), 71–80 (in Russ.).

Wenger A.L., Slobodchikov V.I., Elkonin B.D. (1988) Problem of child psychology and creativity. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 3, 20–29. (in Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Ольга Александровна Карабанова — доктор психологических наук, профессор, профессор факультет психологии МГУ имен М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: okarabanova@mail.ru

ABOUT THE AUTHOR

Olga A. Karabanova — Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: okarabanova@mail.ru

УДК: 159.922.73
doi: 10.11621/vsp.2020.03.02

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОДЕЛЕЙ ДЕТЕРМИНАЦИИ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ КАК ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ ПРОГРАММ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ

И. Н. Погожина¹, В. А. Егорова²

¹ МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия.

² Институт образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Москва, Россия.

Для контактов. E-mail: pogozhina@mail.ru¹, egorovarvara@gmail.com²

Актуальность. Специалисты, оказывающие психологическую помощь детям с особенностями развития, используют развивающие технологии, построенные на базе разных детерминационных моделей. Каждая модель и вытекающая из нее технология решает четко очерченный круг проблем и имеет ограничения. При этом содержание моделей, как правило, не рефлексивируется, что снижает эффективность их использования.

Цель работы — сопоставление моделей детерминации развития психики и поведения как основы для построения программ психологической помощи детям с особенностями развития.

Метод. Теоретический критический анализ и синтез литературы по проблеме исследования.

Результаты. Сопоставлено содержание детерминационных моделей развития психики и поведения (классических, неклассических, постнеклассических) по 4-м характеристикам. Проанализированы виды детерминационных факторов и программы психологической помощи детям с особенностями развития. Показано, каким образом изучаемые группы факторов учитываются в содержании обучающих программ. Проведен сопоставительный анализ программ психологической помощи и детерминационных моделей, на базе которых они построены. Выделены и описаны ограничения моделей при использовании их для построения развивающих программ. Предложена инновационная технология и алгоритм изучения

системы детерминационных влияний в рамках постнеклассической модели частного уровня для их использования в исследованиях и практике помощи трудным детям.

Выводы. Детерминационные модели продуктивно рассматривать как уточняющие и дополняющие друг друга. Понимание возможностей и ограничений интервенционных технологий, разработанных на базе разных моделей, расширяет возможности оказания психологической помощи детям и подросткам с особенностями развития.

Группы внешних факторов, детерминирующих показатели развития «трудных» детей принципиально не отличаются от таковых у детей нормотипичных. Группы внутренних факторов, связанных с показателями жизнеспособности ребенка и подростка с особенностями развития, могут выступать как цели обучения при построении программ психологической и педагогической помощи трудным детям.

Анализ программ психологической помощи детям с особенностями развития показал, что они строятся на базе классических и неклассических моделей и имеют как сильные стороны, так и ограничения, обусловленные заложенными в моделях представлениями о системности психики человека.

Постнеклассические детерминационные модели преодолевают ограниченность классических и неклассических и открывают возможности создания инновационных технологий при работе с особыми детьми. Разработанные автором на базе постнеклассической парадигмы программы формирования логических операций и сложных познавательных умений доказывают эффективность такого подхода.

Ключевые слова: развитие психики, модели развития психики, психологическая помощь, дети и подростки с особенностями развития, обучение, программы психологической помощи.

Для цитирования: *Погожина И.Н., Егорова В.А.* Сравнительный анализ моделей детерминации развития психики как основы построения программ психологической помощи детям с особенностями развития // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 3. С. 23–49. doi: 10.11621/vsp.2020.03.02

Поступила в редакцию: 30.06.2020 / Принята к публикации: 23.07.2020

COMPARATIVE ANALYSIS OF DETERMINATION MODELS FOR THE DEVELOPMENT OF THE PSYCHE AS THE BASIS FOR PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE PROGRAMS CONSTRUCTION FOR CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES

Irina N. Pogozhina¹, Varvara A. Egorova²

¹ Lomonosov Moscow State University, Faculty of Psychology, Moscow, Russia.

² Higher School of Economics – National Research University, Institute of education, Moscow, Russia.

Corresponding author. E-mail: pogozhina@mail.ru¹, egorovarvara@gmail.com²

Relevance. Specialists providing psychological assistance to children with developmental disorders use programs based on different determination models. Each model and the resulting technology solves a well-defined range of problems and has limitations. The content of the models, as a rule, is not reflected, which reduces their efficiency.

Purpose of the work is to compare the models determining the development of the psyche and behavior as the basis for constructing programs of psychological assistance to children with special needs.

Method. Theoretical critical analysis and synthesis of literature on the research problem.

Results. The contents of determination models of the development of the psyche and behavior (classical, neo-classical, post-neo-classical) are compared according to 4 characteristics. The types of determination factors and psychological assistance programs for children with developmental disorders are analyzed. A comparative analysis of psychological assistance programs and deterministic models on the basis of which they are built is carried out. The limitations of the models when using them to build developing programs are highlighted and described. It is shown how groups of factors under study are taken into account in the content of training programs. The limitations of models are highlighted and described. An innovative technology and algorithm for studying the system of determination influences in the framework of the post-neo-classical model of the private level for their use in research and practice of helping difficult children is proposed.

Conclusions. Determination models can be practically reviewed as clarifying and complementing each other. Understanding the possibilities and limitations of intervention technologies developed on the basis of different models expands the possibilities of providing psychological assistance to children and adolescents with developmental disabilities.

The groups of external factors that determine the indicators of the development of “difficult” children do not fundamentally differ from those of normo-typical children.

Groups of internal factors related to the indicators of the viability of a child and adolescent with developmental disabilities can act as learning goals in the construction of programs for psychological and pedagogical assistance to difficult children.

The analysis of psychological assistance programs for children with special needs has shown that they are based on classical and neo-classical models and have both strengths and limitations due to the concepts of the systemic nature of the human psyche embedded in the models.

Keywords: psyche development, psyche development models, psychological assistance, children and adolescents with special needs, training, psychological assistance programs.

For citation: Pogozhina, I.N., Egorova, V.A. (2020) Comparative analysis of determination models for the development of the psyche as the basis for psychological assistance programs construction for children with developmental disabilities. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 3, P. 23–49. doi: 10.11621/vsp.2020.03.02

Received: June 30, 2020 / Accepted: July 23, 2020

Введение

Постановка проблема. Любая интервенционная технология оказания психологической помощи детям и подросткам с особенностями развития базируется на той или иной теоретической модели детерминации формирования и развития психики и/или поведения, и представляет собой, в конечном итоге, обучающую (развивающую) программу. Поэтому при выборе уже имеющихся или создании собственных программ психологической помощи трудным детям выбор научной парадигмы, описывающей связь процессов обучения и развития, выходит на первый план. В литературе традиционно выделяются и экспериментально исследуются три основные парадигмы: 1) обучение и развитие тождественны (Джемс, Торндайк, Уотсон, Бандура и др.); 2) обучение и развитие причинно не связаны (Гезелл, Пиаже, Фрейд и др.); 3) обучение — одна из причин развития (Выготский, Гальперин, Давыдов, Эльконин и др.). Каждая парадигма вытекает из той или иной модели детерминации развития психики или поведения, разрабатываемой в рамках определенного теоретиче-

ского направления в психологии, и определяется принятым авторами идеалом рациональности (табл. 1).

Таблица 1

**Сопоставление типов детерминационных моделей,
выделяемых в них детерминационных факторов и подходов
к пониманию связи обучения и психического развития**

Парадигмы связи обучения и психического развития	Модели детерминации развития и их примеры	Детерминанты, выделяемые в моделях, и тип детерминации
Тождественны	Классические: ассоцианизм, бихевиоризм	• Внешние — жесткая (однозначная) детерминация
Причинно не связаны	Неклассические: Пиаже, гештальтпсихология, психоанализ и др.	• Внешние • Внутренние — вероятностная детерминация
Обучение — причина развития	Постнеклассические: культурно-деятельностный подход	• Внешние • Внутренние — жесткая + вероятностная детерминация

Выбор 3-ей парадигмы как наиболее полно описывающей систему детерминационных влияний для решения проблем профилактики, коррекции и реабилитации нарушений психического развития, учебной деятельности, коммуникативных, поведенческих, языковых и речевых расстройств у детей с особенностями развития кажется наиболее очевидным. *Проблема*, однако, в том, что ни одна из существующих на сегодняшний день в психологии парадигм не имеет полной экспериментальной доказанности в объяснении процессов развития психики и поведения (Погожина, 2016b).

Кроме того, анализ литературы показывает, что в своей профессиональной деятельности специалисты, работающие с детьми, имеющими особые потребности в обучении и воспитании, используют развивающие технологии, построенные на базе *разных* детерминационных моделей (Виркерман, 2003; Тугулева, Овсянникова, Ильина, 2019; Немкова, Намазова-Баранова, Маслова, и др., 2014; Плаксина, 2003; Дубровская, Воронцова, Кукушин, 2014). При этом содержание моделей, как правило, не рефлексировано авторами развивающих программ. Каждая модель и вытекающая из нее технология решает лишь четко очерченный круг проблем и имеет свои ограничения, определяемые количеством, содержанием выделяемых детерминант

и описанием особенностей связей между ними. Поэтому **необходим** дальнейший анализ объяснительных моделей на теоретическом уровне и дополнительная экспериментальная проверка ряда описанных в литературе противоречивых эмпирических данных. Поскольку понимание возможностей и ограничений моделей и построенных на их основе коррекционных и развивающих программ поможет профессионалам создавать, выбирать и использовать те из них, которые эффективны на данном этапе развития особенного ребенка и подростка.

Цель работы — сопоставление содержания моделей детерминации развития психики и поведения как основы для построения программ психологической помощи детям с особенностями развития.

Результаты. Сначала остановимся на результатах сопоставительного анализа содержания моделей детерминации развития психики и/или поведения.

Системообразующим элементом при анализе теоретических моделей выступают характеристики объекта исследования (Ключко, 2008, 2013; Степин, 2012). С опорой на представления о системной организации изучаемого объекта можно выделить **три типа детерминационных моделей**: 1) модели, объясняющие процессы развития простых систем — так называемые классические; 2) модели, описывающие развитие многоуровневых саморегулирующихся систем — неклассические и 3) модели детерминационных связей саморазвивающихся систем — постнеклассические.

Сопоставительный анализ содержания детерминационных моделей развития психики и поведения показывает, что модели различаются между собой как минимум *четырьмя группами характеристик*, что обусловлено, в первую очередь, различиями в представлениях авторов о «мере системности» изучаемого объекта. К этим характеристикам относятся (табл. 1): 1) количество видов выделяемых детерминант (внешние, внутренние); 2) количество детерминант внутри каждого вида; 3) описываемые типы причинных цепей (зависимые, независимые от внешних воздействий; условием возникновения последних является собственная активность системы); 4) описываемые типы взаимосвязей между причинными цепями (жесткие, вероятностные закономерности). Результаты анализа показали, что (Погожина 2015; Погожина, 2016b):

1. В **классических** моделях (ассоцианизм, классический бихевиоризм), авторы выделяют и описывают:

1) только группу внешних, *по отношению к изучаемому объекту*, детерминант;

2) количество и характеристики таких детерминант могут различаться у разных авторов (Гартли, Милль Дж.Ст., Спенсер, Циген и др.; Бандура, Торндайк, Уотсон, Халл и др.). Детерминантами, как правило, выступают внешние объекты или явления. При этом детерминирующие объекты не обязательно носят наблюдаемый характер (например, намерения, градиент цели, план, характеристики наблюдаемой модели), но всегда могут быть изучены объективно;

3) зависимый от внешних причин тип причинной цепи (например, пассивный ответ на внешние воздействия, установление стимульно-реактивных связей);

4) а также жесткие, однозначные причинно-следственные закономерности: при одинаковых условиях одни и те же детерминанты приводят к одним и тем же следствиям.

На базе данных моделей в настоящее время строятся обучающие бихевиоральные тренинги умений, технологии бихевиоральной терапии.

2. В **неклассических** моделях, рассматривающих психику как самоорганизующуюся систему, в которой объект и субъект находятся в ситуации *взаимодействия* (гештальтпсихология, психоаналитические подходы, теория Пиаже, культурно-исторический подход Выготского и др.) выделяют:

1) как внешние, так и внутренние виды детерминант;

2) количество и характеристики детерминант внутри каждого вида у разных авторов также неодинаково (Вертгеймер, Коффка, Келер, Дункер, Левин и др.; Фрейд и др.; Пиаже; Выготский и др.). Чаще всего к внешним детерминантам относят внешние объекты, культурную среду, социальное окружение, общение и обучение, самостоятельное взаимодействие с объектами среды. К внутренним — прошлый опыт, различные группы психических процессов, особенности связи между этими процессами, внутренние структуры, стремление к равновесию, созревание и развитие нервной системы. Отметим, что, строго говоря, мозговой субстрат (нервная система) выступает внешней детерминантой по отношению к психическому содержанию, но часто рассматривается большинством исследователей наравне с внутренними, что, на наш взгляд, не вполне корректно;

3) выделяют зависимые и независимые типы причинных цепей. При этом внешние детерминанты играют роль *пускового механизма* для разворачивания процессов внутренней детерминации (таких,

как переструктурирование полей, уравнивание разных видов внутреннего психического содержания, уравнивание ассимиляционно-аккомодационных процессов, функционирование системы связей психических функций и т.п.), поэтому в моделях

4) подробно описывают только вероятностную детерминацию (внутреннюю).

Исключением является культурно-исторический подход Выготского, в котором, наравне с вероятностной, описана и жесткая детерминационная зависимость как порождение содержания внутреннего психического в общении и обучении (интериоризация). С этой точки зрения, модель Выготского можно рассматривать как занимающую промежуточное положение между неклассическими и постнеклассическими моделями, а некоторые авторы прямо относят ее к постнеклассической (Клочко, 2008).

Сегодня при оказании психологической помощи детям и подросткам с особенностями развития используются построенные на базе данных моделей технологии гештальттерапии, когнитивной терапии, психоанализа, гуманистической психологии и др.

3. В **постнеклассических** моделях, понимающих психику как сложную *саморазвивающуюся* систему, включающую в себя самого субъекта и его деятельность (например, культурно-деятельностный подход) все четыре группы характеристик представлены максимально полно:

1) выделяют оба вида детерминант: внешние и внутренние;

2) количество детерминант у разных авторов, как и в предыдущих типах моделей, неодинаково (Леонтьев А.Н., Рубинштейн и др.). К внешним причинам развития обычно относят деятельность как единство воздействия на субъекта объектно-социальной среды и его ответных внешних практических действий, а также социальное взаимодействие (обучение), либо только деятельность, трактуя ее при этом в широком смысле слова с включением в содержание деятельности социальной детерминации в общении и обучении (Ильясов, 2006). К внутренним — мозговые структуры, врожденные способности, приобретенный опыт, деятельность субъекта, органические задатки;

3) выделяются как зависимые, так и независимые типы причинных цепей. При этом в модели Рубинштейна зависимая цепь описывается так же, как в моделях 2-го типа, через действие внешней причины на внутреннее содержание, которое *«запускает»* дальнейшие процессы функционирования системы; в модели А.Н. Леонтьева внешнее *порождает* содержание психики.

Описание действия внутренних причин (независимые цепи) также различаются: у Рубинштейна действие причины зависит от свойств и состояния объекта, на который она влияет (то есть носит психологический характер). Этим определяется неодинаковое действие одних и тех же причин на разные объекты, нелинейность причинных связей и т.п. У А.Н. Леонтьева внутренние причины определяют не содержание, а форму психических процессов (влияют на формирование «функциональных органов») и имеют органический характер;

4) описывают как жесткую, так и вероятностную детерминацию.

На базе данных моделей в практике психологического консультирования в настоящее время используются технологии, разработанные в рамках деятельностного подхода к учению (планомерно-поэтапное формирование умственных действий и понятий школы Гальперина, технологии развивающего обучения школы Эльконина-Давыдова и др.).

Анализ детерминационных моделей также показал, что в них изучаются *сходные* внешние и внутренние *факторы*, влияющие на процессы развития психики и поведения. Отличия же касаются 4-х групп характеристик, описанных вначале статьи.

Описанные нами модели носят общий характер, что требует последующей конкретизации содержания выделяемых детерминационных факторов и описания механизмов их действия применительно к ситуациям развития детей и подростков с особенностями.

Анализ видов детерминационных факторов и программ психологической помощи детям с особенностями развития

Обратимся к анализу того, как изучается содержание, и уточняются механизмы влияния выделенных в моделях разных **видов детерминант** на те или иные показатели психического развития «трудных» детей и как полученные данные используются при построении обучающих программ.

Обзор литературы по проблеме социальной адаптации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) показал, что можно выделить два направления исследований: изучение разных групп факторов, оказывающих влияние на эффективность психологической помощи «трудным» детям (Щербакова, 2009; Рубцов, Алехина, Хаустов, 2019; Куваева, Завьялова, 2017; Петрова, Козьяков, Поташова, 2016; Сергиенко, 2019; Мазурова, 1997 и др.) и сравнение эффективности программ, направленных на решение сходных проблем детей с особенностями развития (Бронникова,

Русских, Зими́на, 2014; Буровкина, Андрейчук, 2016; Пецка, 2016; Шатунова, Талышева, Хабибуллина, 2016; Строгова, 2010; Кохан, Патеюк, Бочкарникова, 2017).

Изучаются системы *внешних* факторов, влияющих на показатели школьной успешности, коммуникативные навыки, познавательные, мотивационные, эмоциональные особенности, самосознание, самооценка и др. детей с особыми потребностями. Большинство российских ученых опираются на положение Выготского, что человек с биологическим дефектом от рождения ощущает как таковой не сам дефект, а лишь его *социальные последствия*. Заболевание создает особый социальный контекст жизни и развития ребенка и подростка, что влияет на его самопознание, самоотношение, особенности взаимоотношений с другими людьми (Выготский, 1983, с. 124). Поэтому большой пласт исследований посвящен анализу влияния социальной среды на процессы развития «трудных» детей.

Семья играет ведущую роль в физическом, эмоциональном, умственном развитии детей. Установлено, что *семья* и семейное воспитание являются одним из важнейших факторов успешной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, особенно в решении вопросов их социализации и овладения социальными нормами (Косова, Модестов, Намазова, 2007). В семье формируются фундаментальные ценностные ориентации, определяется стиль жизни, устремления, планы и способы их достижения (Сельмураева, 2015). Благоприятная семейная среда в дальнейшем обеспечивает эффективность сопровождения педагогами-психологами детей с ОВЗ в инклюзивной образовательной среде (Маллаев, Омарова, Магомедова, 2008). Поэтому одним из направлений исследований является поиск эффективных инструментов работы с родителями детей с особенностями развития по вопросам принятия ими инвалидности ребенка, включения во все компоненты программ вмешательства; разработка специализированных домашних программ для обеспечения устойчивого результата консультирования и т.п. (Dalwai, Kanade-Modak, Siddiqui, Gajria, Chatterjee, 2016; Ugwu, 2018).

Если говорить о развитии ребенка в условиях инклюзивного образования, исследования показывают, что крайне важным является также психологический климат *классного коллектива*, в котором обучается ребенок с ОВЗ. Исследования показали, что уровень познавательного и социально-личностного развития детей с тяжелыми двигательными нарушениями существенно повышается в условиях специально организованной коррекционно-развивающей

среды (Симонова, Симонов, 2010). В подростковом возрасте, когда появляется ориентация на сверстников, психологический климат классного коллектива может оказывать влияние на адаптацию к образовательной среде в условиях инклюзии. Авторы отмечают, что с целью обеспечения высокого уровня адаптации детей в средней школе необходимо способствовать повышению психологического климата класса (Решетникова, Токарская, 2016).

Целый спектр зарубежных работ посвящен изучению особенностей *учителей и консультантов* как внешних факторов, способствующих или препятствующих решению проблем развития и реабилитации особенных детей. Показано, что школьные учителя менее вовлечены в оказание консультативных услуг учащимся с особыми потребностями, а их компетенция по консультированию таких учеников колеблется в диапазоне от низкой до средней, что требует специальной дополнительной работы в этом направлении (Bali, Othman, 2017). Изучались: значение личного опыта и субъективного понимания проблем ребенка консультантом для практики консультирования (Mjelve, Ulleberg, Vonheim, 2020); влияние особенностей самораскрытия консультанта на клиентов/участников процесса (Henretty, Currier, Berman, Levitt, 2014; Levitt, Minami, Greenspan, Puckett, Henretty, Reich, Berman, 2016) и др.

В целом, можно констатировать, что выделенные группы внешних факторов, детерминирующих показатели психического развития «трудных» детей принципиально не отличаются от таковых у нормотипичных детей.

Изучаются системы *внутренних* факторов: особенности мотивационной, эмоциональной, когнитивной сферы детей и подростков с особенностями развития как в отношении установления характера связей с имеющимися физическими и/или психическими проблемами, так и в отношении их влияния на процессы адаптации к условиям жизни. У детей с особенностями развития наблюдаются нестабильность нервно-психологических процессов, повышенный уровень реактивной и личностной тревожности, неустойчивость к фрустрации. Авторы интерпретируют эти данные как обусловленные, в первую очередь, переживаниями по поводу своего физического развития (у детей с ДЦП), частыми реабилитациями и необходимостью менять привычную среду и окружение (Мамайчук, 2006 и др.). В контексте исследований влияния личностных факторов на социальную адаптацию детей и подростков с ОВЗ эксперты часто используют термин «жизнеспособность», которую определяют как способность чело-

века к самостоятельному существованию, развитию и выживанию. Жизнеспособность — это индивидуальная способность человека управлять собственными ресурсами: здоровьем, эмоциональной, мотивационно-волевой, когнитивной сферами, в контексте социальных культурных норм и средовых условий. Жизнеспособность ребенка с ограниченными возможностями здоровья рассматривается как многоуровневое интегративное качество личности, включающее в себя: на индивидном уровне — адаптивные свойства; на личностном — духовно-ценностные ориентации, морально-нравственные установки взгляды и чувства, творческую направленность личности; на индивидуальном — качественно своеобразное проявление потенциальных свойств жизнеспособности, присущее детям с ОВЗ как уникальной личности (Лактионова, Махнач, 2007).

Уточнение содержания и влияния разных видов детерминантных факторов на те или иные показатели психического развития «трудных» детей в конкретных ситуациях помогает понять, каким образом они могут быть использованы при построении обучающих и развивающих программ. Выделенные группы внутренних факторов, связанных с показателями жизнеспособности ребенка и подростка с особенностями развития важны, прежде всего, для понимания содержания психологических проблем «трудных» детей, которые могут и должны выступать самостоятельными целями при оказании им психологической и педагогической помощи. Вместе с тем, проблема того, каким образом выделенные группы внутренних факторов детерминируют процессы жизнеобеспечения при их взаимодействии с внешними факторами и как они должны учитываться при разработке содержания программ психологической помощи, специально не обсуждается. Остается также проблема построения современных частных моделей детерминации (постнеклассических), описывающих целостную систему связей внешних и внутренних факторов в процессе детерминации показателей развития «трудных» детей. В то время как работа по построению моделей общего уровня в этой области успешно ведется (Zinchenko, Pervichko, 2013).

Наибольший интерес для понимания технологии построения инновационных программ психологической помощи «трудным» детям представляет, на наш взгляд, анализ работ, в которых изучаются не отдельные факторы, а целостные **программы**, направленные на социальную адаптацию и реабилитацию детей и подростков с ОВЗ, поскольку любая развивающая программа включает *систему* факторов, детерминирующих получение ожидаемого результата.

К сожалению, объем статьи не позволяет нам дать анализ программ разной целевой направленности. Поэтому в качестве иллюстрации мы сопоставим программы социальной адаптации и реабилитации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) различной целевой направленности, а затем содержание этих программ с выделенными нами в 1-й части статьи (табл. 1) типами детерминационных моделей (программы по другим направлениям помощи могут быть проанализированы сходным образом). Выбор программ обусловлен популярностью их использования практическими психологами в настоящее время и тем, что они направлены на вмешательство в разные содержательные сферы психики и поведения ребенка (Buchanan, Graziosi, Smith, 2014; Freeman, 2011).

Сопоставление содержания наиболее часто используемых в практике психологической помощи детям с РАС программ представлены в табл. 2.

Мы видим, что интервенционные технологии, использованные в программах **АВА** и **ТЕАССН**, опираются на классические модели детерминации. Цель (формирование поведенческих паттернов) достигается за счет обеспечения жесткого действия внешних причин, предполагающих однозначный пассивный причинно-следственный ответ в одинаковых условиях (установление стимульно-реактивных связей). Эффективность обучения типична для программ, построенных на базе данных моделей: получение заданного результата (достижение цели обучения) без возможности его переноса (отсутствие обобщения). Можно ожидать, что без регулярной поддержки сформированные навыки со временем будут трансформироваться под естественным действием внутренних факторов. Отличие программы **ТЕАССН** в том, что авторы пытаются преодолеть ограничения классических моделей, подстраивая модель жесткой детерминации под индивидуальные особенности ребенка. К сожалению, это не удастся сделать в полной мере. Результаты не являются неожиданными, так как многочисленные исследования показали, что неучет действия внутренней детерминации снижает эффективность обучения.

В основе программ **Холдингтерапия** и **Floortime** лежит иная детерминационная модель — неклассическая. В неклассических моделях основное внимание уделяется не выстраиванию жестких внешне детерминационных закономерностей, а *созданию условий* для «запуска» действия внутренних детерминационных факторов, которые действуют в направлении уравнивания психики как системы с окружающим ее содержанием. Такими «запускающими»

Таблица 2

Сопоставление программ психологической помощи детям с расстройствами аутистического спектра

Программа/ авторы	Цели программы	Метод (технология достижения цели)	Эффективность	Ограничения
ABA (Applied Behavior Analysis: терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения); Ивар Ловаас (Михирева, Дмитриевских, 2018)	Формирование социально-бытовых навыков	<ul style="list-style-type: none"> • Все сложные навыки (речь, творческая игра, умение смотреть в глаза и др.), разбиваются на микродействия. • Каждое микродействие разучивается с ребенком отдельно, а затем соединяются в поведенческую цепочку, образуя сложное действие. • Взрослый не дает инициативу ребенку, а достаточно жестко управляет его деятельностью. • Правильные действия закрепляются до автоматизма, неправильные — строго пресекаются. • Для достижения желаемого поведения используются подсказки и подкрепления. <p>Закрепленным навык считается только тогда, когда ребенок сможет выполнять это действие без ошибок в 80 процентах ситуаций вне зависимости от того, где и кем было предложено задание</p>	<p>Эффективность метода достаточно высока: многие дети становятся способными овладеть программой массовой школы, получают возможность работать достаточно успешно для того, чтобы обеспечить свое существование, а в отдельных случаях даже поступают в колледжи и университеты</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Полученные в ходе обучения навыки с трудом переносятся в другие условия, носят ригидный, в большей или меньшей степени «механический», «роботоподобный» характер; • Желаемый уровень гибкой адаптации к жизни в обществе, как правило, не достигается, а если это и происходит, то не благодаря, но, вопреки использованному методу

Таблица 2 (продолжение)

<p>TEACCH; Eric Schopler (Кэпп С.К., Gillispie-Lynch К., Sher- man Л.Е., Nittman Т., 2013)</p>	<p>Развитие на- выков ком- муникации и самостоятель- ности</p>	<p>Структурированное обучение в пред- сказуемой и контролируемой среде. Поведение ребенка организуется с опо- рой на различные формы зрительной организации пространства и времени: • деление помещения на функциональ- ные зоны, • наглядное структурирование заданий, • учебные и дневные расписания в виде объектов, фотографий, картинок, символов или слов</p>	<p>Программа выст- раивается индиви- дуально для каждого ребенка на основа- нии диагностиче- ского исследования, что обеспечивает достаточно высокую эффективность</p>	<ul style="list-style-type: none"> Программа не всегда является адекватной нуждам ребенка, недостаточное внимание уделяется развитию речевых навыков и эмоцио- нального компонента
<p>Холдинг-терапия / метод регуляторной связи; Марта Дж. Велч (Welch, Northrup, Ludwig, Austin, Jacobson, 2006)</p>	<p>Уменьшение проявлений нежелательно- го поведения, эмоциональное развитие</p>	<ul style="list-style-type: none"> Мать берет ребенка на руки и удер- живает его в положении, которое позволяет ей установить прямой зрительный контакт. Ребенок может некоторое время быть спокойным, но затем начинает сопротивляться контакту. Отец, находясь рядом с матерью, помогает сдерживать сопротивление ребенка. При этом оба родителя пытаются объяснить ребенку, как важно быть всем вместе, говорят о своих чувствах, просят не уходить, т.е. удерживают его не только и не столько физически, сколько эмоционально, вплоть до того момента, когда он перестает сопротив- ляться, устанавливает контакт глазами, расслабляется, начинает улыбаться, проявляет нежность 	<p>Получены стати- стически досто- верные результаты о 50-процентном снижении поведен- ческих проблем у 96 из 102 детей за год терапии. В целом, холдинг-терапия привела к значи- тельному и длитель- ному улучшению поведения у боль- шинства детей</p>	<p>Метод не включает развитие социаль- ных навыков, позволяющих ребенку самостоятельно обу- живать себя.</p>

Таблица 2 (окончание)

<p>Stamli Prinpen FloorTime; (Аршатская, 2011; Томова, 2017)</p>	<p>Цель — обеспечение естественного взаимодействия ребенка и взрослого, в эмоционально-теллой и безопасной для ребенка среде, и тогда ребенок будет чувствовать себя непринужденно, весело и спокойно</p>	<p>Основной метод — игра. Игрой руководит ребенок, а взрослые присоединяются к нему. Поддерживая игровую деятельность (недирективная игра), взрослый оказывает помощь ребенку в прохождении последовательных стадий развития (интерес к миру, привязанность, двусторонняя коммуникация, осознание себя, эмоциональные идеи и мышление)</p>	<p>На данный момент не существует валидных и признанных экспертами исследований подтверждающих эффективность FloorTime терапии</p>	<p>Критики FloorTime указывают на наличие манипулятивных способов заставить ребенка действовать по заданному сценарию, что подрывает идею о выстраивании доверительных отношений с ребенком</p>
--	---	--	--	---

внешними условиями в программах выступают действия (в данном случае родителей особенного ребенка), направленные на выстраивание определенного характера социального взаимодействия взрослого и ребенка (директивного в Холдингтерапии и недирективного в Floortime). Далее начинается действие процессов внутренней детерминации, которое определяется содержанием системы конкретного ребенка на момент интервенции и поэтому носит вероятностный характер. Таким образом, невозможно точно предсказать и заранее описать все детали процесса обучения, поскольку они будут несколько различаться у разных детей (что и демонстрируют итоги обучения). Но в случае получения положительного результата система достаточно долгое время продолжает оставаться в состоянии стабильности.

Мы видим, что каждая программа (и лежащая в ее основе детерминационная модель) имеет как сильные стороны, так и ограничения, обусловленные заложенными в модели представлениями о системности психики человека. Ограничения во многом могут быть сняты, если в основу программ психологической помощи будут положены постнеклассические детерминационные модели, но работа в этом направлении пока только начинается.

Обсуждение

Ограничения моделей при использовании их для построения программ психологической помощи. Даже краткий анализ представленных в литературе программ психологической помощи детям с особенностями развития позволяет выделить и описать **ограничения моделей** при их использовании для построения содержания таких программ. Как отмечалось выше, ограничения обусловлены пониманием природы психического и технологиями влияния на причины развития, принимаемые в определенном теоретическом подходе:

1. Использование классических моделей гарантирует получение заданного результата под влиянием внешних причин в строго определенных условиях, но не учитывает внутреннее состояние психической системы человека. Поэтому ожидаемый результат гарантированно достижим лишь приблизительно у 60–70% клиентов и в дальнейшем имеет тенденцию к «рассеиванию» под влиянием действия внутренних и иных (не задействованных в обучении) внешних детерминационных факторов.

2. Технологии неклассических моделей изначально ориентированы на вероятностный результат коррекционной работы, который

не может быть заранее *однозначно* предсказан и гарантирован. Используемые техники (арт-терапевтические; психодраматические; телесно-ориентированные; структурированные, неструктурированные беседы; технологии социального научения и т.п.) выполняют функцию внешнего толчка, «запускающего» процессы внутренней детерминации, что приводит, в итоге к самоорганизации психических процессов и решению проблемы. Полученный результат коррекционной работы неизбежно меняется со временем под воздействием внутренних причин (саморегуляция системы), а также может быть нивелирован, если «запускающие» негативные внешние детерминационные «толчки» сохраняются в жизни человека, что особенно сложно исключить при работе с детьми и подростками, живущими в заданных социальных условиях. Поэтому работа с применением данных технологий растянута во времени, требует постоянной «подпитки», повторных сессий с вероятностным результатом.

3. Сопоставительный анализ показал, что в содержании постнеклассических детерминационных моделей наиболее полно учитываются современные представления о психике как открытой *саморазвивающейся* системе. Поэтому при разработке современных инновационных программ психологической помощи детям и подросткам с особенностями развития эффективно опираться именно на них. К сожалению, моделей частного уровня (моделей развития познавательных систем, личностных структур, мотивации и т.п.) и созданных на их основе программ развития очень мало. Большинство имеющихся здесь технологий, декларируя саморазвитие построенного в обучении психического содержания, не имеет экспериментальных доказательств разворачивания этого процесса во времени и не описывает механизмы его обеспечения.

Предлагаемая инновационная технология. С опорой на базовые характеристики детерминации развития нелинейных диссипативных систем нами сформулированы *общие* требования к построению постнеклассической детерминационной модели и предложен алгоритм исследования системы детерминационных влияний для моделей частного уровня, что особо актуально для их дальнейшего использования в практической работе. Данный алгоритм реализован в модели, описывающей закономерности развития познавательных структур. Эффективность работы модели экспериментально доказана на материале формирования операций логического мышления у дошкольников и коммуникативной компетенции у подростков и взрослых (14 серий экспериментов).

Показано, что можно влиять на развитие познавательной системы *одновременно* извне, задавая и интериоризируя содержание новых структур, и «изнутри», иницируя внутренние детерминационные факторы путем обеспечения функционирования сформированного психического содержания в изменяющихся условиях. Эмпирически доказана возможность эффективного формирования одних познавательных структур *через другие*. Это расширяет возможности построения обучающих технологий и позволяет по-новому организовывать процесс психологической помощи детям и подросткам с особенностями развития (Погожина, 2016b).

Уточнены и дополнены представления о роли манипуляций с объектом для процесса развития (содержание внешней детерминации): эмпирически доказана возможность и равная эффективность безмануального формирования познавательных структур (по сравнению с мануальным). Это особенно актуально при работе с детьми с двигательными расстройствами при детском церебральном параличе (ДЦП): позволяет разрабатывать безмануальные методы формирования и модифицировать уже имеющиеся (там же).

Заключение

Сопоставление детерминационных моделей разных типов показывает, что их авторы выделяют и изучают сходные внешние и внутренние факторы, влияющие на процессы развития психики и поведения. Построенные в рамках разных теоретических подходов модели продуктивно рассматриваются не как антагонистические, а как *уточняющие и дополняющие друг друга* (Погожина, 2016a). Четкое понимание возможностей и ограничений интервенционных технологий, разработанных на базе разных детерминационных моделей, расширяет возможности оказания психологической помощи детям и подросткам с особенностями развития.

Результаты исследований видов детерминант в отношении развития «трудных» детей показывают, что группы внешних факторов, детерминирующих показатели психического развития «трудных» детей принципиально не отличаются от таковых у нормотипичных детей. Выделенные группы внутренних факторов, связанных с показателями жизнеспособности ребенка и подростка с особенностями развития важны, прежде всего, для понимания содержания психологических проблем «трудных» детей, которые должны выступать самостоятельными целями при оказании им психологической и педагогической помощи.

Анализ программ, направленных на социальную адаптацию и реабилитацию детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (на примере РАС), показал, что они строятся на базе классических и неклассических моделей и имеют как сильные стороны, так и ограничения, обусловленные заложенными в детерминационных моделях представлениями о системности психики человека.

Постнеклассические детерминационные модели наиболее полно описывают современные представления о психике как открытой *саморазвивающейся* системе, поэтому следует направить усилия на построение технологий психологической помощи с опорой на такие модели.

Экспериментальная проверка созданной автором работы модели развития познавательных структур показала, что внешняя и внутренняя детерминация не исключают, а дополняют друг друга. При обучении развитие может быть детерминировано не только извне, то есть не только обучение может «вести за собой» развитие, но и изнутри — обеспечение и поддержание функционирования уже имеющегося психического содержания может приводить к повышению уровня развития познавательной системы индивида. Это позволяет преодолевать ограниченность классических и неклассических моделей и открывает возможности создания инновационных развивающих технологий при работе с особенными детьми. Разработанные автором методы формирования логических операций и сложных познавательных умений могут расширить инструментальный репертуар психологов, педагогов и других специалистов, работающих с детьми и подростками с особенностями развития. Также использование предложенной модели и уже разработанных методов может помочь специалистам в планировании исследований, направленных на уточнение закономерностей формирования компенсаторных механизмов психического развития детей при заболеваниях различной этиологии и степени тяжести, и дальнейшего совершенствования программ психолого-педагогической помощи детям с особенностями развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Аришатская О.С. Сочетание игровых занятий и холдинг-терапии в психологической помощи ребенку с выраженными проблемами детского аутизма // Дефектология. 2011. № 2. С. 62–70.

Бронников В.А., Русских О.А., Зимина О.А. Психологическое сопровождение семей, воспитывающих ребенка с детским церебральным параличом //

IV Междисциплинарная научно-практическая конференция с международным участием: детский церебральный паралич и другие нарушения движений у детей (Москва 29–30 октября 2014 года). М., 2014. С. 17–21.

Буровкина Л.А., Андрейчук В.А. Реабилитация творчеством — как инструмент в работе с детьми-инвалидами // Искусство и образование. 2016. № 3. С. 46–54.

Виркерман А.Л. Комплексный подход к методам реабилитации детей с детским церебральным параличом: дисс. ... канд. мед. наук. М., 2003.

Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т. 5: Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. 368 с.

Гомозова Е.С. Базовые принципы методики Floortime // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 4. С. 35–41. doi: 10.17759/autdd.2017150405

Дубровская Т.А., Воронцова М.В., Кукушин В.С. Адаптация и реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Учебное пособие; РГСУ. М., 2014. 364 с.

Ильясов И.И. Структура процесса учения. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986.

Клочко В.Е. Постнеклассическая наука и проблема объяснения в психологии // Методология и история психологии. 2008. Т. 3. Вып. 1. С. 165–178.

Клочко В.Е. Проблема сознания в психологии: постнеклассический ракурс // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2013. № 4. С. 20–35.

Косова С.А., Модестов А.А., Намазова Л.С. Реабилитационная активность семей как ... помощи детям-инвалидам // Педиатр. Фармакология. 2007. № 6. С. 33–39.

Кохан С.Т. Комплексное использование настольных спортивных игр в реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья // Реабілітаційні та фізкультурно-рекреаційні аспекти розвитку людини. 2017. № 2. С. 27–31.

Куваева И.О., Завьялова М.А. Жизнестойкость и совладающее поведение у матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. 2017. Т. 23. № 4 (168). С. 105–111.

Лактионова А.И., Махнач А.В. Влияние факторов жизнеспособности на социальную адаптацию подростков // В кн.: Ребенок в современном обществе / Под ред. Л.Ф. Обухова, Е.Г. Юдина. М., 2007. С. 184–191.

Маллаев Д.М., Омарова П.О., Магомедова А.Н. Роль семьи в социализации личности детей с ограниченными возможностями развития. М.: СМУР «Academa», 2008.

Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2006.

Михирева Д.Е., Дмитриевских Л.С. Метод АВА-терапии в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра // Вестник Курганского государственного университета. 2018. № 4 (51). С. 41–43.

Немкова С.А., Намазова-Баранова Л.С., Маслова О.И. и др. Детский церебральный паралич: диагностика и коррекция когнитивных нарушений. Учебно-методическое пособие. М: Союз педиатров России, 2012.

Петрова Е.А., Козьяков Р.В., Поташова И.И. Современные технологии работы с семьями, имеющими детей с ограниченными возможностями здоровья // Воспитание и обучение детей младшего возраста. М., 2016. С. 822–825.

Пецка М.В. Экспериментальное исследование эффективности арт-терапии в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья // Молодой ученый. 2016. № 7.6 (111.6). С. 186–189.

Плаксина Л.И. Проблема реабилитации лиц с отклонениями в развитии средствами образования // Школьный вестник. 2003. № 4. С. 1–5.

Погожина И.Н. Детерминация развития познавательных структур: постнеклассическая теоретическая модель // Национальный психологический журнал. 2015. № 3 (19). С. 35–44.

Погожина И.Н. Модели взаимосвязи обучения и развития психики в культурно-историческом и деятельностном подходах // Психологическая наука и образование: Электронное специализированное научно-практическое периодическое издание (Psyedu.ru). 2016а. Т. 8. № 3. С. 16–31.

Погожина И.Н. Формирование и развитие познавательных структур: детерминанты и механизмы. Постнеклассическая модель. Монография. М.: НИИУ МИФИ, 2016b. 552 с.

Решетникова А.В., Токарская Л.В. Исследование адаптации детей к инклюзивной образовательной среде // Государство, политика, социум: вызовы и стратегические приоритеты развития. Научно-практическая конференция с международным участием. Екатеринбург. 24 ноября 2016 г. Сб. статей. Екатеринбург: УИУ РАНХиГС, 2016. С. 341–342.

Рубцов В.В., Алехина С.В., Хаустов А.В. Непрерывность инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 1–14. doi:10.17759/psyedu.2019110301. URL: https://psyjournals.ru/files/109620/psyedu_2019_n3_Rubtsov_Alekhina_Haustov.pdf (дата обращения: 23.06.2020).

Сельмураева М.Р. Роль семьи в воспитании и социализации ребёнка с ограниченными возможностями здоровья // Материалы Международной (заочной) молодежной научно-практической конференции / Под общ. ред. А.И. Востречева. Нефтекамск: РИО НИЦ «Мир науки», 2015. 88 с.

Сергиенко А.И. Эмоциональная дезадаптация и посттравматический рост родителя ребенка с ОВЗ: связь с субъективным восприятием тяжести симптоматики и с возрастом ребенка // Клиническая и специальная психология. 2019. Том. 8, № 4.

Симонова Т.Н., Симонов В.Г. Специальная коррекционно-развивающая среда как фактор социально-психологической адаптации детей с тяжелыми двигательными нарушениями // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2010. № 45 (1). С. 178–181.

Степин В.С. Научная рациональность в техногенной культуре: типы и историческая эволюция // Вопросы философии. 2012. № 5. С. 18–25.

Строгова Н.А. Гуманистический подход в адаптивной физической культуре для детей с ограниченными возможностями здоровья // Физическая культура: воспит., образ., тренировка. 2010. № 4. С. 31–32.

Туеулєва Г.В., Овсянникова Е.А., Ильина Г.В. Реализация технологий психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в дошкольном образовании // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 417–430.

Шатунова О.В., Талышева И.А., Хабибуллина Г.В., Артпедагогика в инклюзивном образовании // Научное обозрение: гуманитарные исследования, 2016. № 7. С. 33–39.

Щербакова А.М. Роль среды в самореализации человека с интеллектуальной недостаточностью // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы международной науч.-практ. конференции (Москва, 20–22 июня 2011) / под ред. С.В. Алехиной [и др.]. М.: МГППУ, 2011. С. 44–45.

Bali N., & Othman M.H. (2017) Involvement and Multicultural Counselling Competency Among School Guidance and Counselling Teacher Towards Special Needs Students. *Asian Social Work Journal*, 2 (1), 44–52. (Retrieved from <https://msocialwork.com/index.php/aswj/article/view/13/10>)

Buchanan S., Graziosi E., Smith A. (2014) *Autism: Start Here What Families Need to Know* (2nd ed.). Autism New Jersey. URL: <https://www.autismnj.org/wp-content/uploads/2018/08/Autism-Start-Here-2nd-Ed.pdf> (date of retrieval: 16.07.2020).

Dalwai S.H., Kanade-Modak D., Siddiqui D., Gajria D., Chatterjee S. (2016) Qualitative Analysis of Counselling Approaches for Caregivers of Children with Neurodevelopmental Disorders. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Qualitative-Analysis-of-Counselling-Approaches-for-Dalwai-Kanade-Modak/c58de35e17d24889a57a0d9ee4b78546ef699152#paper-header> (date of retrieval: 15.06.2020).

Freeman S.K. (2011) *The complete guide to autism treatments: make sure your child get what works!* (2nd ed.). Bellingham, WA: SKF Books, Inc.

Henretty J.R., Currier J.M., Berman J.S., Levitt H.M. (2014) The impact of counselor self-disclosure on clients: A meta-analytic review of experimental and quasi-experimental research. *Journal of Counseling Psychology*, 61 (2), 191–207. <https://doi.org/10.1037/a0036189>

Kapp S.K., Gillespie-Lynch K., Sherman L.E., & Hutman T. (2013) Deficit, difference, or both? Autism and neurodiversity. *Developmental Psychology*, 49 (1), 59–71. <https://doi.org/10.1037/a0028353>

Levitt H.M., Minami T., Greenspan S.B., Puckett J.A., Henretty J.R., Reich C.M., Berman J.S. (2016) How therapist self-disclosure relates to alliance and outcomes: A naturalistic study. *Counselling Psychology Quarterly*, 29 (1), 7–28. <https://doi.org/10.1080/09515070.2015.1090396>

Mjølve L.H., Ulleberg I., Vonheim K. (2020) “What do I Share?” Personal and Private Experiences in Educational Psychological Counselling. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64 (2), 181–194. DOI: 10.1080/00313831.2018.1527396/

Ugwu C.J. (2018) Rational Emotive Behaviour Therapy (REBT): An Intervention Strategy for Counselling Parents of Children Living with Disability. *American Journal of Educational Research*, 6 (3), 214–219. doi: 10.12691/education-6-3-9.

Welch M.G., Northrup R.S., Welch-Horan T.B, Ludwig R.J., Austin Ch.L., Jacobson J.S. (2006) Outcomes of Prolonged Parent-Child Embrace therapy among 102 children with behavioral disorders. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 12 (1), 3–12.

Zinchenko Y.P., Pervichko E.I. (2013) Nonclassical and postnonclassical epistemology in Lev Vygotsky's cultural-historical approach to clinical psychology. *Psychology in Russia: State of the Art*, 6 (1), 43–56.

REFERENCES

Arshatskaya O.S. (2011) The combination of game activities and holding therapy in psychological assistance to a child with severe problems of childhood autism. *Defektologia (Defectology)*, 2, 62–70. (in Russ.).

Bali N., & Othman M.H. (2017) Involvement and Multicultural Counselling Competency Among School Guidance and Counselling Teacher Towards Special Needs Students. *Asian Social Work Journal*, 2 (1), 44–52. (Retrieved from <https://msocialwork.com/index.php/aswj/article/view/13/10>)

Bronnikov V.A., Russkih O.A., Zimina O.A. (2014) Psychological support of families raising a child with cerebral palsy. In IV Interdisciplinary scientific and practical conference with international participation: cerebral palsy and other movement disorders in children (Moscow, October 29–30, 2014) (pp. 17–21). Moscow. (in Russ.).

Buchanan S., Graziosi E., Smith A. (2014) *Autism: Start Here What Families Need to Know* (2nd ed.). Autism New Jersey. URL: <https://www.autismnj.org/wp-content/uploads/2018/08/Autism-Start-Here-2nd-Ed.pdf> (date of retrieval: 16.07.2020).

Burovkina L.A., Andrejchuk V.A. (2016) Rehabilitation by creativity — as a tool in working with disabled children. *Iskusstvo i obrazovanie (Arts and education)*, 3, 46–54. (in Russ.).

Dalwai S.H., Kanade-Modak D., Siddiqui D., Gajria D., Chatterjee S. (2016) Qualitative Analysis of Counselling Approaches for Caregivers of Children with Neurodevelopmental Disorders. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Qualitative-Analysis-of-Counselling-Approaches-for-Dalwai-Kanade-Modak/c58de35e17d-24889a57a0d9ee4b78546ef699152#paper-header> (date of retrieval: 15.06.2020).

Dubrovskaya T.A., Voroncova M.V., Kukushin V.S. (2014) Adaptation and rehabilitation of children with disabilities. Moscow: RGSU. (in Russ.).

Freeman S.K. (2011) *The complete guide to autism treatments: make sure your child get what works!* (2nd ed.). Bellingham, WA: SKF Books, Inc.

Gomozova E.S. (2017) Floortime Basics. *Autizm i narusheniya razvitiya (Autism and developmental disabilities)*, 15, 4, 35–41. doi: 10.17759/autdd.2017150405 (in Russ.).

Henretty J.R., Currier J.M., Berman J.S., Levitt H.M. (2014) The impact of counselor self-disclosure on clients: A meta-analytic review of experimental and quasi-experimental research. *Journal of Counseling Psychology*, 61 (2), 191–207. <https://doi.org/10.1037/a0036189>

- Ilyasov I.I.* (1986). The structure of the learning process. Moscow. (in Russ.).
- Kapp S.K., Gillespie-Lynch K., Sherman L.E., & Hutman T.* (2013) Deficit, difference, or both? Autism and neurodiversity. *Developmental Psychology*, 49 (1), 59–71. <https://doi.org/10.1037/a0028353>
- Klochko V.E.* (2008) Post-non-classical science and the problem of explanation in psychology. *Metodologiya i istoriya psihologii* (Methodology and history of psychology), 3, 1, 165–178. (in Russ.).
- Klochko V.E.* (2013) The problem of consciousness in psychology: a post-nonclassical perspective: *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya*. (Moscow University bulletin. Episode 14. Psychology), 4, 20–35. (in Russ.).
- Kohan S.T.* (2017) Integrated use of board sports games in the rehabilitation of people with disabilities. *Reabilitacijni ta fizkul'turno-rekreacijni aspekti rozvitku lyudini* (Rehabilitation and physical culture and recreation aspects of the development of people), 2, 27–31. (in Russ.).
- Kosova S.A., Modestov A.A., Namazova L.S.* (2007) Rehabilitation activity of families as ... helping disabled children. *Pediatr. Farmakologiya* (Pediatrics pharmacology), 6, 33–39. (in Russ.).
- Kuvaeva I.O., Zav'yalova M.A.* (2017) Resilience and coping behavior in mothers raising children with disabilities. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Ser. 1, Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury* (News of the Ural Federal University. Episode 1. Problems of education, science and culture), 23, 4, 168, 105–111. (in Russ.).
- Laktionova A.I., Mahnach A.V.* (2007) The influence of vitality factors on the social adaptation of adolescents. In L.F.Obuhova, E.G.YUdina (Eds.), *Child in modern society* (pp. 184–191). Moscow. (in Russ.).
- Levitt H.M., Minami T., Greenspan S.B., Puckett J.A., Henretty J.R., Reich C.M., Berman J.S.* (2016) How therapist self-disclosure relates to alliance and outcomes: A naturalistic study. *Counselling Psychology Quarterly*, 29 (1), 7–28. <https://doi.org/10.1080/09515070.2015.1090396>
- Mallaev D.M., Omarova P.O., Magomedova A.N.* (2008) The role of the family in the socialization of the personality of children with developmental disabilities. Moscow: SMUR «Academa». (in Russ.).
- Mamajchuk I.I.* (2006) Psychocorrectional technologies for children with developmental problems. Saint-Petersburg: Rech'. (in Russ.).
- Mihireva D.E., Dmitrievskikh L.S.* (2018) ABA Therapy for Children with Autism Spectrum Disorders. *Vestnik Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta* (Bulletin of Kurgan State University), 4, 51, 41–43. (in Russ.).
- Mjelve L.H., Ulleberg I., Vonheim K.* (2020) “What do I Share?” Personal and Private Experiences in Educational Psychological Counselling. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64 (2), 181–194. DOI: 10.1080/00313831.2018.1527396/
- Nemkova S.A., Namazova-Baranova L.S., Maslova O.I. et al* (2012) Cerebral palsy: diagnosis and correction of cognitive impairments. Study guide. Moscow: Soyuz pediatrov Rossii. (in Russ.).
- Pecka M.V.* (2016) An experimental study of the effectiveness of art therapy in correctional and developmental work with preschoolers with disabilities. *Molodoy uchenyj* (Young scientist), 7.6 (111.6), 186–189. (in Russ.).

Petrova E.A., Koz'yakov R.V., Potashova I.I. (2016) Modern technologies for working with families with children with disabilities. *Vospitanie i obuchenie detej mladshogo vozrasta* (Education and training of young children). Moscow, 822–825. (in Russ.).

Plaksina, L.I. (2003) The problem of rehabilitation of persons with developmental disabilities by means of education. *Shkol'nyj vestnik* (School bulletin), 4, 1–5. (in Russ.).

Pogozhina I.N. (2015) Determination of the development of cognitive structures: a post-nonclassical theoretical model. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal* (National psychological journal), 3, 19, 35–44. (in Russ.).

Pogozhina I.N. (2016a). Models of the relationship between learning and development of the psyche in the cultural-historical and activity approaches. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie: Elektronnoe specializirovannoe nauchno-prakticheskoe periodicheskoe izdanie* (Psyedu.ru) (Psychological science and education: Electronic specialized scientific and practical periodical), 8 (3), 16–31. (in Russ.).

Pogozhina I.N. (2016b) Formation and development of cognitive structures: determinants and mechanisms. Post-nonclassical model. Moscow: NIYAU MIFI. (in Russ.).

Reshetnikova A.V., Tokarskaya L.V. (2016) Study of the adaptation of children to an inclusive educational environment. In *State, politics, society: challenges and strategic development priorities. Scientific and practical conference with international participation*. Ekaterinburg (pp. 341–342). Ekaterinburg: UIU RANHiGS. (In Russ.)

Rubcov V.V., Alekhina S.V., Haustov A.V. (2019) Continuity of inclusive education and psychological and pedagogical support of persons with special educational needs. *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya* (Psychological and pedagogical research), 11, 3, 1–14. (In Russ.)

Sel'murzaeva M.R. (2015) The role of the family in the upbringing and socialization of a child with disabilities. In A.I. Vostrecova (Eds.) *Materials of the International (correspondence) youth scientific and practical conference*. Neftekamsk: RIO NIC "Mir nauki". (In Russ.)

Sergienko A.I. (2019) Emotional maladjustment and post-traumatic growth of a parent of a child with disabilities: relationship with subjective perception of the severity of symptoms and the age of the child. *Klinicheskaya i special'naya psihologiya* (Clinical and special psychology), 8, 4. (in Russ.).

Shatunova O.V., Talyшева I.A., Habibullina G.V. (2016) Art pedagogy in inclusive education. *Nauchnoe obozrenie: gumanitarnye issledovaniya* (Scientific review: humanities research), 7, 33–39. (in Russ.).

Shcherbakova A.M. (2011) The role of the environment in the self-realization of a person with intellectual disabilities. In S.V. Alekhinoy (Eds.) *Inclusive education: methodology, practice, technology: materials of international scientific-practical. Conferences*. Moscow, June 20–22, 2011 (pp. 44–45). Moscow: MGPPU. (in Russ.).

Simonova T.N., Simonov V.G. (2010) Special correctional and developmental environment as a factor of social and psychological adaptation of children with severe motor impairments. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* (Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University), 45, 1, 178–181. (in Russ.).

Stepin V.S. (2012) Scientific rationality in technogenic culture: types and historical evolution. *Voprosy filosofii* (Questions of philosophy), 5, 18–25. (in Russ.).

Strogova N.A. (2010) Humanistic approach in adaptive physical culture for children with disabilities. *Fizicheskaya kul'tura: vospit., obrazov., trenirovka* (Physical education: education education training), 4, 31–32. (in Russ.).

Tuguleva G.V., Ovsyannikova E.A., Il'ina G.V. (2019) Implementation of technologies for psychological and pedagogical support of children with disabilities in preschool education. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* (Perspectives of science and education), 1, 37, 417–430. (in Russ.).

Ugwu C.J. (2018) Rational Emotive Behaviour Therapy (REBT): An Intervention Strategy for Counselling Parents of Children Living with Disability. *American Journal of Educational Research*, 6 (3), 214–219. doi: 10.12691/education-6-3-9.

Virkerman A.L. (2003) *Kompleksnyj podhod k metodam reabilitacii detej s detskim cerebral'nym paralichom: Diss. ...kand. med. nauk.* (An integrated approach to the methods of rehabilitation of children with infantile cerebral palsy: PhD (Medicine). Moscow. (in Russ.).

Vygotskij L.S. (1983) *Collected Works. Volume 5: Fundamentals of Defectology*: Moscow: Pedagogika. (in Russ.).

Welch M.G., Northrup R.S., Welch-Horan T.B, Ludwig R.J., Austin Ch.L., Jacobson J.S. (2006) Outcomes of Prolonged Parent–Child Embrace therapy among 102 children with behavioral disorders. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 12 (1), 3–12.

Zinchenko Y.P., Pervichko E.I. (2013) Nonclassical and postnonclassical epistemology in Lev Vygotsky's cultural-historical approach to clinical psychology. *Psychology in Russia: State of the Art*, 6 (1), 43–56.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Ирина Николаевна Погожина — доктор психологических наук, доцент, доцент факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: pogozhina@mail.ru

Варвара Андреевна Егорова — кандидат педагогических наук, преподаватель Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Москва, Россия. E-mail: egorovarvara@gmail.com

ABOUT THE AUTHORS:

Irina N. Pogozhina — Doctor of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: pogozhina@mail.ru

Varvara A. Egorova — Phd in Educational Sciences, Lecturer at the Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: egorovarvara@gmail.com

УДК: 159.9.07
doi: 10.11621/vsp.2020.03.03

ДЕВИАНТНАЯ ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Ю. Ю. Александрова¹, Ж. В. Коробанова²,
Н. С. Пряжников*^{1,2}, Е. Ю. Пряжникова², О. С. Маркина³

¹ факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия.

² Финансовый университет при Правительстве РФ, Москва, Россия.

³ ФГУА «НМИЦ ЛРЦ» Минздрава России, Москва, Россия.

Для контактов*. E-mail: nsp-22@mail.ru

Актуальность. Актуальность проводимого анализа определяется низким уровнем внимания в обществе к профилактике девиантной экономической социализации детей и подростков в условиях высокой степени неопределенности социально-экономических перспектив российского общества, высоких рисков экономических катаклизмов.

Цель. Обосновать важность профилактики девиантной экономической идентичности на этапе становления «экономического этоса культуры» в старшем дошкольном возрасте и последующего «технологического этоса культуры» в младшем школьном и подростковом возрастах. Определить основные направления профилактики.

Метод. Теоретико-методологический анализ, сравнительный анализ, критический анализ как средства, используемые для уточнения понятия «девиантная экономическая идентичность» и определение ее места в контексте близких и смежных понятий (например, «экономическая социализация», «экономическая девиантность», «профессиональная идентичность» и др.).

Результаты. Уточняется понятие «девиантная экономическая идентичность», понимаемая как отождествление человека не только с данной экономической деятельностью, конкретными профессионалами (как примерами для подражания), но также — и с ценностями, и с мировоззренческими позициями, лежащими в основе такой деятельности. Отмечается «парадоксальность» девиантности, при которой возможно несоответствие норм конкретного общества и общекультурных норм, а также — несоответствие общепринятых представлений о девиантности и представлений на девиант-

ность конкретной личности или группы (на уровне семей, коллективов), что часто и провоцирует кризис идентичности.

Выводы. Обоснована важность психолого-педагогической работы с детьми и подростками по решению задач профилактики развития девиантной экономической идентичности, особенно в силу восприимчивости данного возраста к социально сомнительным вариантам экономических отношений и слабой пропаганды в обществе достойных образцов экономического поведения. Выделены психолого-педагогические условия возникновения, развития и профилактики девиантной экономической идентичности у детей и подростков, которые могут быть использованы в практике работы психолога, связанные не только с ориентацией на устоявшиеся ценности, но и с культурой (методом) самого поиска этих ценностей.

Ключевые слова: экономическое девиантное поведение, идентичность, старшие дошкольники, школьники, подростки.

Для цитирования: Александрова Ю.Ю., Коробанова Ж.В., Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю., Маркина О.С. Девиантная экономическая идентичность у детей и подростков: постановка проблемы // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 3. С. 50–68. doi: 10.11621/vsp.2020.03.03

Поступила в редакцию: 04.07.2020 / Принята к публикации: 20.08.2020

DEVIANT ECONOMIC IDENTITY IN CHILDHOOD AND ADOLESCENCE: PROBLEM STATEMENT

**Yulya Yu. Alexandrova, Janna V. Korobanova,
Nikolaj S. Priazhnikov, Elena Yu. Priazhnikova, Olga S. Markina**

¹ Faculty of psychology, Lomonosov Moscow state University, Moscow, Russia.

² Financial University under the Government of the Russian Federation,
Moscow, Russia.

³ FGU “NMIC LRC” of the Ministry of health of Russia, Moscow, Russia.

Corresponding author*. E-mail: nsp-22@mail.ru

Relevance of current research is determined by insufficient focus on the prevention of deviant economic socialization in children and adolescents in the conditions of high uncertainty of socio-economic prospects for Russian society and high risks of economic shocks.

Objective. To justify the importance of prevention of deviant economic identity at the stage of formation of the “economic ethos of culture” in the senior preschool age and the subsequent “technological ethos of culture” in primary school age and adolescence and to determine the main directions of prevention.

Method. Theoretical and methodological analysis, comparative and critical analysis, as means of clarifying the concept of “deviant economic identity” and defining its place in the context of such close concepts as “economic socialization,” “economic deviance,” “professional identity” etc..

Results. The concept of “deviant economic identity” is clarified. It is understood as the association of a person not only with a given economic activity or specific professionals (as role models to follow), but also with values and ideological positions underlying such activities. The “paradoxicality” of deviance can be a discrepancy between the norms of a particular society and general cultural norms, as well as the discrepancy between the generally accepted ideas about deviance and ideas about the deviance by the particular individual or group (at the level of families, collectives), which often provokes an identity crisis.

Conclusions. Psychological and educational work with children and adolescents in order to prevent deviant economic identity is especially important because of the susceptibility of this age to socially dubious variants of economic relations and weak propaganda of worthy examples of economic behavior in the society. The article highlights the psychological and pedagogical conditions for the emergence, development and prevention of deviant economic identity in children and adolescents, which can be used in the psychological practice, associated not only with an orientation towards established values, but also with the culture (method) of the search for these values.

Keywords: economic deviant behavior, identity, senior preschoolers, school-children, adolescents.

For citation: Alexandrova Yu.Yu., Korobanova J.V., Priazhnikov N.S., Priazhnikova E.Yu., Markina O.S. (2020) Deviant economic identity in childhood and adolescence: problem statement. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 3, P. 50–68. doi: 10.11621/vsp.2020.03.03

Received: July 04, 2020 / Accepted: August 20, 2020

Актуальность и замысел исследования

Детский и подростковый периоды развития являются определяющими для становления и последующей социализации личности (Карабанова, 2005; Марцинковская, 2010; Эриксон, 1996). Особенно обостряются проблемы морального развития личности в переходные периоды, когда перестраивается система общественных ценностей и меняются форматы социально-экономических отношений. В такие периоды происходит не только конфликт старых и новых ценностей, но и конфликт между самими новыми, во многом еще не устоявшимися ценностями, когда морально дезориентированными оказываются не только идеологи и политики, но и простые люди, воспитывающие своих детей. О недостаточной разработанности проблемы выявления и профилактики девиантного экономического поведения и раннего приобщения детей и подростков к разного рода экономическим преступлениям свидетельствуют многие работы отечественных авторов (Башкатов, 2002; Сочивко, Полянин, 2009). Много вопросов возникает о развитии экономической и профессиональной идентичности в детском и подростковом возрастах, когда ряд авторов считают, что, применительно к данным возрастным группам, говорить об этом рано, а другая часть специалистов считает, что именно в этом возрасте закладываются основы и профессиональной, и экономической, и гражданской идентичности (Александрова и др., 2019; Климов, 1998; Лункина, 2019; Пряжников, Пряжникова, 2012; Kohlberg, 1974 и др.). При этом мы можем опираться на интересные исследования «экономического сознания», с формированием которого ряд авторов связывают развитие представлений о собственности, о богатстве и с осознанием своего места в системе социальных и экономических отношений, связанных с их распределением и владением (Журавлев, Журавлева, 1998; Хащенко, 2004).

Исходя из этого, проблема нашего исследования определяется противоречием, когда, с одной стороны, требуется осмыслить новые тенденции социально-экономического развития российского общества, чтобы помочь человеку найти в нем свое место, но, с другой стороны, на уровне теории и практики, пока еще не найдены эффективные подходы, позволяющие противостоять дезориентирующему влиянию обществу (и его различных социальных институтов), еще не определившему достойный вектор своего развития. Главный акцент делается на осмыслении предшествующего и настоящего опыта, на основе которого следует разрабатывать новые подходы. Таким

образом, проблема нашего исследования носит теоретико-методологический характер так как предполагает осмысление прежнего опыта (как позитивного, так и негативного) и поиск новых подходов в данном направлении.

Объектом исследования является экономическая социализация детей и подростков. Предметом исследования выступают социально-психологические условия, осложняющие полноценное формирование активных граждан на разных этапах личностного развития, в частности, на этапе детства (старшего дошкольного, младшего школьного) и подростничества. Соответственно, целью исследования является анализ существующих подходов в плане социально-психологического обеспечения развития профессиональной и экономической идентичности, и разработка оснований для новых подходов в диагностике, коррекции экономической социализации личности, в основе которых — уточнение понятий «экономическое девиантное поведение», «экономическое девиантное сознание» и «экономическая девиантная идентичность».

Это позволяет нам сформулировать следующие задачи данного теоретико-методологического исследования: 1) обосновать необходимость специального изучения и коррекции (в плане профилактики) девиантной экономической идентичности, применительно к особенностям детского и подросткового возрастов; 2) уточнить понятие «девиантная экономическая идентичность» в соотношении с понятиями «девиантное экономическое поведение и сознание», а также определить ее специфику, применительно к детскому и подростковому возрасту.

Актуальные вопросы формирования девиантной идентичности у детей и подростков

В дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игровая деятельность. Д.Б. Эльконин, вслед за Г.В. Плехановым, отмечал, что детская сюжетно-ролевая игра — это «дитя труда», позволяющая ребенку лучше понять мир взрослых, для которых уже сам труд является ведущей деятельностью (Эльконин, 1979). Выделяя особенности развития будущего субъекта труда у дошкольников, Е.А. Климов считал, что дети еще не могут освоить профессии, но они активно осваивают «смыслы профессий», и смыслы эти для ребенка должны быть общественно-полезными. При этом ребенок эмоционально и личностно идентифицируется с положительными профессионалами, что позволяет говорить о начальных этапах фор-

мирования профессиональной идентичности как важной основы для развития как будущего субъекта труда, так и полноценного гражданина (Климов, 1998). Фактически, уже детские сказки, играющие важную роль в развитии ребенка, через модель поведения главного героя могут предлагать в качестве примера для подражания человека труда, которому нередко противостоит негативный герой — либо лентяй, либо богач, получивший свои богатства нечестным трудом. Заметим, что детские сказки также предполагают высокую степень идентификации ребенка именно с позитивным героем (Матвеева и др., 2019; Обухова, 1996, с. 253–257).

Рассуждая о становлении идентичности в детские годы, Э. Эриксон отмечает, что это — время формирования через игру «экономического этоса культуры», когда ребенок осваивает основы деловых взаимоотношений (особенно в групповых играх, или играх с правилами), и главное — взаимную ответственность между игроками, которая в свою очередь моделирует и взрослые экономические и производственные отношения, основанные на выполнении своих обязательств. Но уже в младших классах и подростковом возрасте начинает формироваться и «технологический этос», предполагающий освоение навыков не только учебной деятельности, но и первичных трудовых навыков (Эриксон, 1996). Как отмечают разные авторы, изучающие развитие субъекта труда и субъекта профессионального самоопределения в детском и подростковом возрасте (Климов, 1998; Коньшина и др., 2018; Чистякова, Родичев, 2014; Super, 1980), в ходе стихийных или специально организованных «трудовых проб» формируются как начальные профессиональные навыки (которые развиваются в последующем школьном и профессиональном обучении), так и само отношение к разным видам труда. И уже на этой основе развивается и профессиональная идентичность. Ее особенность в том, что она не всегда может соотноситься с конкретной профессией, которая пока еще не выбрана, но развивающийся ребенок, и еще в большей степени подросток, во-первых, все чаще пытается соотнести конкретные трудовые действия с теми или иными профессиями, и во-вторых, происходит идентификация себя с этими действиями, особенно если ребенок выполняет их успешно, может ими гордиться или они ему просто очень нравятся (Александрова и др., 2019; Marcia, 1996; Slay H. S., Smith D. A., 2011).

Правда, есть разные взгляды на формирование такой идентичности. Например, Е.А. Климов считал, что увлечение внешней, частной стороной профессии или увлечение любимым предметом, близким

к определенным профессиям, часто приводит к ошибкам в профессиональном самоопределении (Климов, 1990, с. 131–132). Позволим себе частично не согласиться с уважаемым Е.А. Климовым, так как в детском и подростковом возрастах еще рано говорить о полном понимании всех особенностей профессии. Приобщение к профессии происходит постепенно, даже по элементам данного труда, или же по элементам различных экономических отношений, сопровождающих данный труд. Кроме того, какой-то элемент может оказаться наиболее привлекательным для самоопределяющегося школьника, и вполне возможно, что именно это может стать основой для развития первичной профессиональной или даже экономической идентичности.

Остается вопрос: насколько такая начальная профессиональная идентичность согласуется с развитием экономической идентичности. Понятно, что в полной мере ребенку сложно понять особенности экономической деятельности, что затрудняется в переходные культурно-экономические периоды, когда могут меняться и экономические модели, и экономическая мораль данного общества, и организационные культуры конкретных предприятий, также основанные на системе ценностей. Но ребенок может усвоить определенные основополагающие (базовые) принципы взаимодействия разных участников экономических взаимоотношений (бизнесменов, производителей, посредников, продавцов, покупателей). Например: «любая работа должна справедливо вознаграждаться (оплачиваться)», «лентяи не должны жить богато, т.к. не заслужили этого», «труд должен быть полезен людям и всему обществу» и т.п. Если общественно-полезный труд культивируется в обществе, то, скорее всего, многие дети сами захотят стать полноценными тружениками и будут идентифицировать себя не только с соответствующими профессиями и работниками (которыми можно гордиться), но и с определенными ценностями или людьми, являющимися носителями полноценных трудовых ценностей.

Правда, и здесь можно немного поспорить с Е.А. Климовым, считавшим, что перенос отношения с конкретного профессионала или с любимого учителя-предметника на какую-то профессию также приводит к ошибкам в выборе профессии (Климов, 1990, с. 131–132). На наш взгляд, в детском и подростковом возрастах роль позитивных, привлекательных примеров в приобщении профессии и развитию соответствующей профессиональной идентичности может быть даже более важной как первичной профориентации или первичной идентификацией с данной деятельностью. Ориентация на полную

психологическую структуру труда, включая и сомнительные элементы (необходимость в той или иной мере унижаться, смиряться с несправедливостью, недостаточной реальной креативностью работы и т.п.), ребенка могут просто напугать и у него еще должна сформироваться более мудрая и даже компромиссная позиция для осознания данной трудовой деятельности во всей ее противоречивой целостности. Мы предполагаем, что готовность к таким компромиссам, что важно для сохранения становящейся профессиональной и экономической идентичности, может формироваться начиная с подросткового возраста. Правда, необходимо эмпирическое подтверждение данной идеи, и мы можем предположить, что в разных культурах результаты также могут отличаться, в зависимости от традиций трудового воспитания молодежи.

Если же в социально-экономических системах важную роль играют и «паразитические» экономические группы, в лице мошенников, вымогателей, коррупционеров, воров и таких же их конкурентов, а главное — все эти социально-сомнительные экономические группы тоже культивируются на уровне общественного сознания (через средства массовой информации — СМИ, через примеры «успешных» людей и т.п.), то дети и подростки, при отсутствии профилактической или коррекционной работы, могут идентифицировать себя с такими «героями» страны в определенный период ее ценностного поиска и заблуждений. Проявляться это может в следующем: обсуждение «людей успеха», которые «умеют жить»; презрительное отношение к жертвам различных мошенников, и наоборот, восторги в отношении тех, кто обманывает «лохов», которые, с точки зрения такой псевдо-морали, «сами во всем виноваты» и т.п. К сожалению, дети и подростки часто слышат от взрослых, что не надо быть «лохом», а надо быть теми, кто «делает лохов», наживается на их доверчивости и т.п. Получается, что если «идеологическое» обоснование девиантного экономического поведения в обществе выражено, то детям и подросткам трудно не идентифицироваться с теми, кто хитрее, «предприимчивее» и в чем-то даже «коварнее» многих порядочных людей, которые не умеют себя защитить от экономических «паразитов».

Заметим, что Э. Эриксон подчеркивал, что главная проблема многих подростков — это поиск аристократов (лучших, выдающихся людей, с которых стоит брать пример) и идеологии (обосновывающей ту или иную мировоззренческую позицию и соответствующие поступки) (Эриксон, 2000, с. 251). Негативное влияние идеологии, пропагандирующей экономическую девиантность, усиливается,

если дети и подростки не знакомы с другими моральными обоснованиями или с опровержениями такой девиантности, а также — с моральными системами, лежащими в основе иных экономических взаимоотношений. Большие риски возникают, когда сам ребенок чувствует, что у него и его семьи мало перспектив для достойной жизни в данной социально-экономической системе. Нечто подобное отмечает и Э. Эриксон, когда пишет о «черной идентичности», которая формируется как негативная реакция ребенка, осознающего свой униженный социальный (или расовый) статус, которая может стать основой его искаженной идентичности и соответствующего мировоззрения (Эриксон, 2000, с. 229–234).

При этом дети могут чувствовать такие приоритеты через высказывания взрослых: членов своей семьи, знакомых, воспитателей, некоторые из которых могут иногда «откровенничать» перед детьми на уровне реплик, комментариев и т.п., сравнивая свое униженное финансовое положение с доходами других людей. Кто-то из детей может сочувственно относиться к таким признаниям родителей и воспитателей, но кто-то воспринимает это примерами «от противного», когда ребенок решает для себя, уже в своем карьерном будущем никогда не быть в таком униженном положении. Причем те, кто самоопределяется «от противного», скорее всего, будут всячески стремиться к тому, чтобы добиваться финансового благополучия любыми путями, даже выходя за рамки многих моральных ограничений, которые ранее авторитетны для ребенка взрослые у него же и формировали.

Важную роль в «обосновании» экономической девиантности играют различные объяснительные схемы, оправдывающие неблагоприятные профессиональные действия некоторых современных «людей успеха». В частности, и такие варианты самооправдания экономической девиантности: 1) «все воруют, а я чем хуже?»; 2) «если не буду воровать, что меня осудят (или «не поймут») близкие мне люди»; 3) «ворую, чтобы содержать свою семью (чтобы заработать на лечение любимой мамы) и т.п.»; 4) «если найти прорехи в законе и воспользоваться этим, то это и не воровство получается..»; 5) «ворую (или «даю взятки») вынужденно, иначе нельзя решить ни один серьезный вопрос» и т.п. (Пряжников, 2016, с. 185–187). Ситуация, когда в обществе коррупция, воровство, вымогательство, «разводилово» носят тотальный характер, порождает особые законы экономической деятельности, от которых не могут абстрагироваться многие люди. Например, Б.А. Райзберг в своей работе «Психологическая экономи-

ка» приводит примеры таких закономерностей которые действовали в период деятельности Ю.М. Лужкова: «не нарушишь — не преуспеешь», закон «невозможности» (как способ пресечь любую полезную для общества инициативу), «действия на авось» и т.п. (Райзберг, 2005, с. 99–100). К сожалению, подобные «закономерности» экономических отношений актуальны в системах с неустоявшимися моральными нормами и слабым (противоречивым) законодательством.

Таким образом, проблема профилактики девиантной экономической идентичности становится достаточно актуальной для детского и подросткового возраста. Акцент следует делать именно на упреждающих психолого-педагогических воздействиях, влияющих на становление сознания ребенка. А учитывая «убедительность» многих аргументов в пользу экономической девиантности, следует не игнорировать эти аргументы, а искать контраргументы в пользу честного и общественно-полезного труда, а также — предлагать ребенку примеры счастливых и уважаемых людей, связавших свою жизнь с таким трудом, т.е. людей, со сформированной просоциальной экономической идентичностью.

Проблема определения экономической девиантности

К сожалению, профилактика экономической девиантности, основанная на культивировании просоциальных ценностей, сталкивается с очень серьезной проблемой: идентификацией самих таких — «просоциальных» ценностей. По сути, это одна из конкретизаций еще более сложной, не только социальной и экономической, но и философской проблемы — определение и соотношение «добра» и «зла». В психологической, социологической и политологической литературе уже давно доминируют релятивистские подходы (основанные на признании ценности разных взглядов) к пониманию добра и зла, и близкой к этому пониманию проблеме справедливости. При этом, именно проблематика справедливости как в оценке трудоемкости труда, так и в его вознаграждении в последние десятилетия вызывает все больше споров и все больше сомнений, что позволяет даже отметить явный регресс в этом вопросе, т.е. переходе к более примитивному пониманию справедливости в трудовых взаимоотношениях. Все это приводит к еще большему обесцениванию многих профессий, ранее считающихся и творческими, и социально-значимыми, и ответственно, престижными, и наоборот, все более «возвышаются» в общественном сознании такие профессии и виды деятельности, которые позволяют зарабатывать большие деньги без явной пользы

для общества, и даже деньги, получаемые таким образом, все чаще называют не «заработанными», а «игровыми» (Зарубина, 2006; Пряжников, 2018).

Соответственно, это отражается и в общественном сознании, включая и сознание родителей, воспитателей, педагогов дошкольных и образовательных учреждений, которые «желают свои детям добра», и одновременно прямо или косвенно намекают им на то, что не следует ориентироваться на профессии, где их будут обманывать и унижать в плане вознаграждения. И наоборот, «подсказывают» своим детям и воспитанникам, что лучше ориентироваться на профессии где «меньше работаешь, но больше получаешь». Понятно, что все это влияет и на развивающуюся профессиональную идентичность детей. По отзывам многих педагогов-практиков, даже дошкольники все чаще предпочитают традиционным играм «в профессии» — игры в «досуговые развлечения» (например, знаменитая «кукла Барби» с целым миром окружающих ее красивых вещей и таких же праздных приятелей и т.п.), что ставит под сомнение известный тезис о том, что детская сюжетно-ролевая игра — это «дитя труда».

Сама ценность профессионального труда во многом определяется системой моральных ориентиров, которая доминирует в обществе на данном этапе его развития. Это предполагает разные взгляды на ценность разных видов труда, а также — на допустимость/или недопустимость разных моделей экономических отношений. Сдерживающим началом для народов и разных социальных групп, уберігающих их от конфликтов по поводу разного понимания справедливости, добра, зла и т.п. является «общественный договор», воплощенный в цивилизованных странах в виде законов, где сами законы это определенная система компромиссов, позволяющих мирно сосуществовать представителям разных систем ценностей (Ролз, 1995). Соответственно, важным элементом экономической идентичности является готовность к определенным компромиссам по отношению к иным взглядам на экономические отношения, включая и производство благ, и их распределение, и их фактическое владение. Правда, до тех пор, пока эти отношения не превращаются в средство откровенного обмана, наживы, эксплуатации и последующей деградации, т.е. утратой человеком своего достоинства, что относится как к экономическим девиантам (утратившим совесть и чувство меры), так и для их жертв, если они полностью смиряются со своим унижением.

Образ достойного личностного развития так или иначе присутствует в системах разных авторов, опирающихся на психологическую, педагогическую и философскую традицию (А. Адлер, Э.В. Ильенков, А.Н. Леонтьев, М. Мамардашвили, А. Маслоу, К. Роджерс, С.Я. Рубинштейн, В. Франкл, Э. Фромм, Д.И. Фельдштейн и др.). Даже если брать такие ориентиры для развития, как «самоактуализация» (по А. Маслоу), «самотрансценденция» (по В. Франклу) и т.п., то они являются для большинства людей достаточно сложными и для понимания, и для личностного принятия. В этой связи В.В. Петухов отмечал, что даже если человек познакомится с чертами самоактуализирующейся личности и постарается их примерить на себя, то часто из этого ничего не получается, если он только «внешне копирует» эти черты, но при этом побоится взять на себя ответственность, не сможет совершать поступок, отличающий его от тех, кто действует шаблонно, часто не понимая смысла происходящего вокруг (Петухов, 1996, с. 72–73). Э. Фромм вообще признавался, что «двадцатый век блистает отсутствием образов достойного человека в достойном обществе», но при этом образы людей, менее недостойных (лиц, с «отчужденным характером», например, «рыночных личностей») автор описывает более четко и даже предлагает их классификацию (Фромм, 1992, с. 63–111).

Получается, что развивающемуся в детские и подростковые годы человеку сложно найти достойные ориентиры для своего развития, и наоборот, образы, во многом близкие к девиантному экономическому поведению («рыночная личность», «эксплуататорская личность», «личность накапливающего типа» и даже «рецептивный тип», пассивно ожидающий блага от других — по Э. Фромму), все они могут служить примерами для подражания. А полноценная личность часто предстает довольно абстрактно. Даже у А.Г. Асмолова, когда он сравнивает «культуру полезности» (по сути, близкую к «рыночной личности» у Э. Фромма) и «культуру достоинства», то «полезность» вполне понятна (личность готова себя продать и остается только уточнить, за сколько?...). А для обозначения «культуры достоинства» А.Г. Асмолов даже прибегает к метафоре — «просто так!», когда сразу и не понятно, почему человек делает что-то хорошее для других, если для него это «не выгодно» (Асмолов, Нырова, 1994). У Дж. Ролза чувство собственного достоинства вообще рассматривается как «первичное благо» и понимается как право человека на выбор уникальных критериев успеха (на «собственную концепцию блага») и право на реализацию этой «концепции» (Ролз, 1995, с. 385–386).

Но не все способны, и не все захотят самостоятельно искать такие «уникальные» ориентиры своего развития. Кроме того, сложнее говорить об идентичности людям, которые ориентируются на какие-то конкретные ценности (критерии успеха и счастья). Правда, здесь идентичность может формироваться у детей и подростков тогда, когда они видят и осознают не только конкретные ценности (хотя и они очень важны для развития), но и примеры людей, находящихся в таком ценностно-смысловом поиске, особенно если эти ценности первоначально представлены как «равнозначные» и в них нужно как-то сориентироваться.

В профориентации уже давно обсуждается вопрос о том, что важнее — самоопределение «как результат» или самоопределение «как процесс», и часто авторы предпочтение отдают именно процессу (Пряжников, 2016, с. 143–146). На этой основе можно сделать вывод о том, что идентичность может относиться и к конкретной профессии, и к определенной морально-нравственной позиции (во многом определяющей и направленность экономического поведения), и к процессу самого поиска морально-нравственных ориентиров. Здесь важны примеры для подражания, т.е. люди, осуществляющие такой поиск, способные поделиться с ребенком или подростком опытом такого поиска.

Подобный поиск можно рассматривать как определенную «нравственную пробу» (аналогично «профессиональным пробам» в профориентации), как упражнение и подготовку к важным выборам в поиске ориентиров для своей экономической идентичности. Мы считаем, что такие упражнения и должны стать основой профилактики и коррекции девиантного экономического поведения и важнейшим условием для развития полноценной профессиональной и экономической идентичности. Более того, если выделить параметры эффективности такой поисковой активности (личностной включенности в обсуждаемые проблемы, стремление предлагать интересные и смелые решения, ориентированные на благо других людей и т.п.), то это может стать основой и для более адекватной диагностики морально зрелой или, наоборот, девиантной идентичности.

Даже в ситуации большой путаницы в разграничении просоциального и девиантного экономического поведения (и соответствующего экономического сознания, важной составляющей которого является и экономическая идентичность), нам представляется, что в качестве вариантов таких ориентирующих систем могут быть использованы уровни морального развития, выделенные Л. Кольбер-

гом (Kohlberg, 1974) и уровни личностного развития, выделенные Б.С. Братусем (Братусь, 1994). В частности, Л. Кольберг предлагает целую систему уровней, начиная от примитивных, «доконвенциональных» (основанных на страхе и подчинении), и завершая высшими уровнями, основанными на соблюдении закона и ориентации на собственную совесть (Kohlberg, 1974). Уровни развития личности, выделенные Б.С. Братусем начинаются с «эгоцентрического» и дальше развиваются через «группоцентрический», «социоцентрический» («просоциальный»), а завершаются наиболее развитым, «эсхатологическим» уровнем, ориентированным на высшие духовные ценности (Братусь, 1994, с. 34).

К сожалению, выделенные авторами уровни не позволяют сделать четкие выборы, и также нуждаются в комментариях, и в дополнительном осмыслении. И помочь в этом могли бы родители, воспитатели и психологи, но следует признать, что нередко и им самим нужна помощь в нравственном самоопределении, связанном с пониманием существующих и перспективных (желаемых) социально-экономических отношений. При этом различные типологии личностного развития и другие теоретические построения, моделирующие психологические «пространства» самоопределения могли бы помочь сориентироваться личности в сложных вопросах выбора мировоззренческой и гражданской позиции, которая могла бы стать основой и для развития социальной, и гражданской, и экономической идентичности. Желательно также при использовании таких моделей самоопределения в психолого-педагогической практике подобрать интересные для данных воспитанников примеры, предполагающие сложный моральный выбор.

Несмотря на то, что статья носит проблемный характер и это даже отражено в ее названии, когда само понимание «экономической идентичности» во многом противоречиво, мы все же позволим себе сформулировать рабочее определение «девиантной экономической идентичности». Мы считаем, что такая идентичность — это осознанный отказ от выполнения правовых и социальных норм общества (или сообщества), значимого для данного человека, в которых представлены правила поведения в различных социально-экономических отношениях, включая производство, распределение благ, владение ими, а также — многообразные обменные и торговые взаимоотношения, включая и деловые контакты с представителями иных представлений о нормах социально-экономических отношений. Мы не считаем данное определение исчерпывающим и рассматриваем его

как предложение к дискуссии. При этом, учитывая сложности формирования представлений о достойной экономической идентичности у детей и подростков, мы также рассчитываем, что наши возможные оппоненты, предлагая иные взгляды на девиантную экономическую идентичность, постараются не упустить и аспект развития такого формирования, когда сам процесс поиска достойного образа экономического сознания и экономического поведения окажется важнее, чем «окончательное» его нахождение. Этот момент представляется нам особо важным в контексте меняющегося российского общества и всей мировой экономики.

Выводы

Проведенный теоретико-методологический анализ вопроса профилактики формирования девиантной экономической идентичности детей и подростков позволяет сделать предварительные выводы, соотносимые с ранее поставленными задачами:

1. Применительно к детям старшего дошкольного возраста, младшим школьникам и подросткам можно говорить о начальных этапах формирования у них как профессиональной, так и экономической идентичности. Сложность рассматриваемых проблем морального экономического самоопределения должна постепенно возрастать от детских периодов развития к подростковому возрасту.
2. Экономическая идентичность раскрывается через выбор и принятие определенной моральной (мировоззренческой) позиции по отношению к данному труду, его вознаграждению и общественному признанию, а также — к распределению и владению различными благами (заслуженными и незаслуженными). Приоритетным здесь является процесс морального поиска, предполагающий постоянное переосмысление своих прежних выборов на новом уровне, по мере личностного и гражданского развития, дошкольника, младшего школьника и подростка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Александрова Ю.Ю., Пряжников Н.С., Румянцева Л.С. Статусы идентичности в профессиональном самоопределении // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2019. № 3 (55). С. 64–77.

Асмолов А.Г., Нырова М.С. Нестандартное образование в изменяющемся мире: культурно-историческая перспектива. Новгород, 1993.

Башкатов П. Психология асоциально-криминальных групп подростков и молодежи. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002.

Братусь Б.С. Личность о. Александра Меня и современный кризис общества // Мир психологии и психология в мире. 1994. №1. С. 32–37.

Журавлев А.Л., Журавлева Н.А. Влияние субъективного экономического статуса на экономическое сознание личности // Социально-психологическая динамика в условиях экономических изменений. М.: ИП РАН, 1998. С. 221–245.

Зарубина Н.Н. Деньги в социальной коммуникации // Социологические исследования. 2006. № 6. С. 3–12.

Карабанова О.А. Возрастная психология. Конспект лекций. М.: Айрис-пресс, 2005.

Климов Е.А. Как выбирать профессию. М.: Просвещение, 1990.

Климов Е.А. Введение в психологию труда. М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998.

Коньшина Т.М., Пряжников Н.С., Садовникова Т.Ю. Личная профессиональная перспектива современных российских старших подростков: ценностно-смысловой аспект // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2018. № 3. С. 37–59.

Лункина М.В. Основания самоуважения подростков и удовлетворенность базовых потребностей как источники психологического благополучия // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. № 1. С. 214–229.

Марцинковская Т.А. История возрастной психологии. М.: Академический проект, 2010.

Матвеева Л.В., Аникеева Т.Я., Мочалова Ю.В., Макалатия А.Г. Восприятие детьми дошкольного и младшего школьного возраста образов героев отечественных и зарубежных мультфильмов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. № 3. С. 105–123.

Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. М.: Российское педагогическое общество, 1996.

Петухов В.В. Природа и культура. М.: Тривола, 1996.

Пряжников Н.С. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности. М.: Юрайт, 2016.

Пряжников Н.С. Проблема переосмысления понятия «профессия» в меняющихся социокультурных реалиях // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2018. Т. 3. № 1. С. 4–22. Электронный адрес статьи: <http://work-org-psychology.ru/engine/documents/document319.pdf>.

Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда. Академия, 6-е изд., М.: Академия, 2012.

Райзберг Б.А. Психологическая экономика. М.: ИНФРА-М, 2005.

Ролз Дж. Теория справедливости. Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та, 1995.

Сочивко Д.В., Полянин Н.А. Молодежь России: образовательные системы, субкультуры, исправительные учреждения. М.: Изд-во МПСИ, 2009.

Фромм Э. Человек для себя. Мн.: Коллегиум, 1992.

Хащенко В. А. Экономическая идентичность личности: психологические детерминанты формирования// Психологический журнал. 2004. Т. 5. № 5. С. 32–49.

Чистякова С.Н., Родичев Н.Ф. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников. Методическое пособие для учителей 1–11 классов. М.: Академия, 2014.

Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978.

Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996.

Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: ИТД «Летний сад», 2000.

Kohlberg, L. (1974) Education, Moral Development and Faith. *Journal of Moral Education*, 4 (1), 5–16.

Marcia, J.E. (1966) Development and validation of ego-identity status. *Journal of personality and social psychology*, 3 (5), 551–576.

Slay, H.S., Smith, D.A. (2011) Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Human relations*, 64 (1), 85–107.

Super, D.E. (1980) A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282–298.

REFERENCES

Aleksandrova Yu.Yu., Pryazhnikov N.S., Rummyantseva L.S. (2019) Statusy identichnosti v professional'nom samoopredelenii. *Novoe v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh*, 3 (55), 64–77. (in Russ.).

Asmolov A.G., Nyrova M.S. (1993) Nestandartnoe obrazovanie v izmenyayushchemsya mire: kul'turno-istoricheskaya perspektiva. Novgorod. (in Russ.).

Bashkatov P. (2002) Psikhologiya asotsial'no-kriminal'nykh grupp podrostkov i molodezhi. M.: Izd-vo MPSI; Voronezh: NPO "MODEK". (in Russ.).

Bratus' B.S. (1994) Lichnost' o. Aleksandra Menya i sovremennyi krizis obshchestva. *Mir psikhologii i psikhologiya v mire*, 1, 32–37. (in Russ.).

Zarubina N.N. (2006) Dengi v sotsial'noi kommunikatsii. Sotsiologicheskie issledovaniya, 6, 3–12. (in Russ.).

Karabanova O.A. (2005) Vozrastnaya psikhologiya. Konspekt lektsii. M.: Airispress. (in Russ.).

Klimov E.A. (1990) Kak vybirat' professiyu. M.: Prosveshchenie. (in Russ.).

Klimov E.A. (1998) Vvedenie v psikhologiyu truda. M.: Kul'tura i sport, YuNITI. (in Russ.).

Kon'shina T.M., Pryazhnikov N.S., Sadovnikova T.Yu. (2018) Lichnaya professional'naya perspektiva sovremennykh rossiiskikh starshikh podrostkov: tsennostno-smyslovoi aspekt. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya*, 3, 37–59. (in Russ.).

Lunkina M.V. (2019) Osnovaniya samouvazheniya podrostkov i udovletvorennost' bazovykh potrebnosti kak istochniki psikhologicheskogo blagopoluchiya. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya*, 1, 214–229. (in Russ.).

Martsinkovskaya T.A. (2010) Istoriya vozrastnoi psikhologii. M.: Akademicheskii proekt. (in Russ.).

Matveeva L.V., Anikeeva T.Ya., Mochalova Yu.V. Makalatiya A.G. (2019) Vospriyatie det'mi doskol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta obrazov geroev otechestvennykh i zarubezhnykh mul'fil'mov. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya*, 3, 105–123. (in Russ.).

Obukhova L.F. (1996) Detskaya (vozrastnaya) psikhologiya. M.: Rossiiskoe pedagogicheskoe obshchestvo. (in Russ.).

Petukhov V.V. (1996) Priroda i kul'tura. M.: Trivola. (in Russ.).

Pryazhnikov N.S. (2016) Motivatsiya i stimulirovanie trudovoi deyatel'nosti. M.: Yurait. (in Russ.).

Pryazhnikov N.S. (2018) Problema pereosmysleniya ponyatiya "professiya" v menyayushchikhsya sotsiokul'turnykh realiyakh. Institut psikhologii Rossiiskoi akademii nauk. *Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda*, 3 (1), 4–22.

Pryazhnikov N.S., Pryazhnikova E.Yu. (2012) Psikhologiya truda. Akademiya, 6-e izd., M.: Akademiya. (in Russ.).

Raizberg B.A. (2005) Psikhologicheskaya ekonomika. M.: INFRA-M. (in Russ.).

Rolz Dzh. (1995) Teoriya spravedlivosti. Novosibirsk: Izd-vo Novosibirskogo un-ta. (in Russ.).

Sochivko D.V., Polyani N.A. (2009) Molodezh' Rossii: obrazovatel'nye sistemy, subkul'tury, ispravitel'nye uchrezhdeniya. M.: Izd-vo MPSI. (in Russ.).

Fromm E. (1992) Chelovek dlya sebya. Mn.: Kollegium. (in Russ.).

Chistyakova S.N., Rodichev N.F. (2014) Pedagogicheskoe soprovozhdenie samoopredeleniya shkol'nikov. Metodicheskoe posobie dlya uchitelei 1–11 klassov. M.: Akademiya. (in Russ.).

El'konin D.B. (1978) Psikhologiya igry. M.: Pedagogika. (in Russ.).

Erikson E. (1996) Identichnost': yunost' i krizis. M.: Progress. (in Russ.).

Erikson E. (2000) Detstvo i obshchestvo. SPb.: ITD "Letnii sad". (in Russ.).

Kohlberg L. (1974) Education, Moral Development and Faith. *Journal of Moral Education*, 4 (1), 5–16.

Marcia J.E. (1966) Development and validation of ego-identity status. *Journal of personality and social psychology*, 3 (5), 551–576.

Slay H.S., Smith D.A. (2011) Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Human relations*, 64 (1), 85–107.

Super D.E. (1980) A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282–298.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Александрова Юлия Юрьевна — аспирантка факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: nsp-22@mail.ru

Коробанова Жанна Владимировна — кандидат экономических наук, доцент Финансового университета при Правительстве РФ, Москва, Россия. E-mail: korobanova_j@mail.ru

Пряжников Николай Сергеевич — доктор педагогических наук, профессор факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова; профессор Финансового университета при Правительстве РФ, Москва, Россия. E-mail: nsp-22@mail.ru

Пряжникова Елена Юрьевна — доктор психологических наук, профессор Финансового университета при Правительстве РФ, Москва, Россия. E-mail: pryazhnikova@yandex.ru

Маркина Ольга Сергеевна — кандидат психологических наук, психолог ФГУА «НМИЦ ЛРЦ» Минздрава России, Москва, Россия. E-mail: olga.s.mark@gmail.com

ABOUT THE AUTHORS

Yulia Yu. Aleksandrova — Postgraduate student of the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: nsp-22@mail.ru

Zhanna V. Korobanova — Candidate of Economic Sciences, Associate Professor of the Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia. E-mail: korobanova_j@mail.ru

Nikolai S. Pryazhnikov — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Professor of the Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia. E-mail: nsp-22@mail.ru

Elena Yu. Pryazhnikova — Doctor of Psychology, Professor of the Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia. E-mail: pryazhnikova@yandex.ru

Olga S. Markina — Candidate of Psychological Sciences, psychologist of the Federal State Autonomous Institution “NMITs LRC” of the Ministry of Health of Russia, Moscow, Russia. E-mail: olga.s.mark@gmail.com

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК: 159.9

doi: 10.11621/vsp.2020.03.04

ФАКТОРЫ, СВЯЗАННЫЕ С НЕУВАЖИТЕЛЬНЫМ ОТНОШЕНИЕМ ПОДРОСТКОВ К СВОИМ РОДИТЕЛЯМ

А. М. Коновалова

Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова Министерства здравоохранения Российской Федерации; Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия.

Для контактов. E-mail: konovalovaam@gmail.com

Актуальность. Статья посвящена изучению подростков, которые не испытывают оценочное и/или предписанное уважение к своим родителям, и факторов, связанных с неуважительным отношением к своим родителям: пол, состав семьи, материальная обеспеченность семьи, социальный статус родителя, особенности воспитания и детско-родительских отношений. Неуважение к родителям до сих пор не было подробно изучено.

Цель. Выявление факторов неуважительного отношения подростков к родителям.

Методики и выборка. Всего в исследовании приняло участие 294 человек: 218 подростков в возрасте от 12 до 17 лет; 76 родителей этих подростков в возрасте от 33 до 48 лет. Подросткам были предложены методики: авторский опросник «Уважение к родителям», методика ADOR — «Подростки о родителях». Родители отвечали на вопросы методики «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ).

Результаты. На основе кластерного анализа результатов по методике «Уважение к родителям» были выделены четыре группы подростков, по-разному уважающих своих родителей: уважающие, неуважающие, оценочно уважающие, предписанно уважающие. Выявлено, что мальчики чаще, чем девочки не уважают своих родителей. Также чаще не уважают родителей подростки из неполных семей. Пол родителя не связан с показателями уважения. Социальная успешность родителя и материальная обеспеченность семьи являются важными факторами, связанными с уважением подростков

к родителям. Была проанализирована связь большого количества особенностей родительского воспитания и детско-родительских отношений (как в восприятии подростков — методика ADOR, так и их родителей — методика АСВ) с показателями уважения подростков к родителям.

Выводы. Подростки могут не испытывать оценочное уважение (осознанное почтительное отношение, результат оценки человека) или предписанное уважение (результат усвоения социальных норм почитания старших) к родителям, а могут не уважать их полностью. Подростки не уважают родителей, у которых отсутствует психологическое принятие детей, неразвиты родительские чувства и которые враждебно к ним настроены. Также подростки не уважают родителей, которые проявляют потворствующую гиперпротекцию.

Ключевые слова: уважение к родителям, неуважение к родителям, подростки, неполная семья, детско-родительские отношения.

Для цитирования: Конавалова А.М. Факторы, связанные с неуважительным отношением подростков к своим родителям // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 3. С. 69–87. doi: 10.11621/vsp.2020.03.04

Поступила в редакцию: 05.07.2020 / Принята к публикации: 01.08.2020

FACTORS RELATED TO DISRESPECTFUL ATTITUDE TO PARENTS IN ADOLESCENTS

Alexandra M. Konovalova

I.M. Sechenov First Moscow State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation; M.V. Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.
Corresponding author. E-mail: konovalovaam@gmail.com

Relevance. The article is devoted to the study of adolescents who do not have evaluative and/or prescribed respect for their parents as well as presents factors associated with disrespectful attitude to their parents: gender, family composition, financial security of the family, social status of the parent, features of upbringing and child-parent relationships. The disrespect for parents has not yet been studied in detail

Objective. Identification of factors contributing to disrespectful attitude of adolescents towards their parents.

Sample. In total, 294 people participated in the study: 218 adolescents aged 12 to 17 years; 76 parents of these adolescents aged 33 to 48 years.

Methods. Adolescents were offered the author's questionnaire "Respect for Parents", the ADOR method — "Adolescents about Parents", Parents answered questions from "Analysis of Family Relationships" (AFR).

Results. Four groups of adolescents were identified based on cluster analysis of "Respect for parents" method: respectful, disrespectful, evaluatively respectful, and prescriptively respectful. It was found that boys do not respect their parents more often than girls. Adolescents from single-parent families are also more likely to disrespect their parents. The gender of the parent is not related to respect indicators. The social success of the parent and the financial security of the family are important factors associated with the respect of adolescents for their parents. The relationship of a large number of features of parenting and child-parent relations (both in the perception of adolescents — ADOR method and their parents — AFR method) with indicators of respect for parents among adolescents was analyzed.

Conclusion. Adolescents may not have evaluative respect (conscious deference, the result of evaluating a person) or prescribed respect (the result of assimilating social norms of honoring elders) for their parents, or they may not fully respect them. Adolescents do not respect parents who lack psychological acceptance of children, lack parental feelings, and are hostile to them. Also, adolescents do not respect parents who show dominant hyperprotection

Keywords: respect for parents, disrespect for parents, adolescents, single-parent families, child-parent relationships.

For citation: Konovalova, A.M. (2020) Factors related to disrespectful attitude to parents in adolescents. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 3, P. 69–87. doi: 10.11621/vsp.2020.03.04

Received: July 05, 2020 / Accepted: August 01, 2020

Введение

Исследования уважения и неуважения детей к родителям долгое время оставались выведенными за пределы психологических исследований по нескольким причинам: детско-родительские отношения, в первую очередь, изучались на полюсе родителя (эмоциональное принятие ребенка; мотивы воспитания и родительства; степень вовлеченности в детско-родительские отношения; удовлетворение потребностей ребенка, забота и внимание к нему; способы раз-

решения конфликтных ситуаций; поддержка автономии ребенка; социальный контроль); характер взаимодействия; степень последовательности семейного воспитания и такие интегративные характеристики детско-родительских отношений, как: родительская позиция, тип (стиль) семейного воспитания (Карабанова, 2008). На полюсе ребенка изучалось гораздо меньшее количество характеристик детско-родительских отношений: привязанность ребенка к родителю, потребность ребенка в теплом эмоциональном отношении, образ родителя как воспитателя и образ семейного воспитания, идентификация с фигурой родителя. Очевидно, что на основе лишь данных характеристик невозможно описать всю глубину детско-родительских отношений.

В последние годы часто содержанием запроса к практикующим психологам стало неуважение к родителям (особенно в случае детско-родительских отношений с подростками). Все большее количество родителей жалуются на то, что современные дети их не уважают: перестают слушаться, хамят и дерзят, «ни во что не ставят», «доводят до ручки», заводят секреты от своих родителей и пр.

Гораздо раньше, чем в психологии, проблематика уважения начала разрабатываться в философии, этике, социологии. В «Routledge Encyclopedia of Philosophy» уважение определяется как «признание ценности или важности чего-то (или кого-то) с какой-то точки зрения (предполагаемой в контексте)» (Hill, 1998, с. 283). Общепризнанной является концепция уважения S. Darwall. Этот современный философ и специалист по этике предложил очень интересную классификацию видов уважения (Darwall, 1977):

1. Recognition respect — уважение как принятие. Объектом такого уважения может являться любой факт, который принимается во внимание, который учитывают, с которым считаются. Например, уважение к законам, всем людям, чувствам, природе, уважение к социальным ролям. Это уважение сродни моральному обязательству. Испытывать recognition respect означает рассматривать объект уважения как требующий ограничений с точки зрения того, что морально допустимо, а что — нет. В случае уважения к человеку, данный вид уважения граничит с заботой (Darwall, 2006).

2. Appraisal respect — оценочное уважение. Объект такого уважения — конкретный человек. Условием такого уважения является позитивная оценка черт личности, особенностей характера, достоинств. Содержанием данного вида уважения является не изменение поведения, а само отношение.

В целом, приведенная классификация S. Darwall является весьма популярной и ссылки на нее есть практически во всех современных работах, посвященных уважению. Правоту данной классификации исследователи верифицировали как эмпирически, так и теоретически (Irrera, 2014).

В нашем диссертационном исследовании мы сделали ряд принципиальных выводов относительно психологического содержания и классификации уважения подростков к родителям, которые легли в основу данного исследования (Коновалова, 2017, с. 13):

1. Психологическое содержание уважения подростков к родителям составляет ценностно-оценочное отношение, проявляющееся в эмоциональных переживаниях и таких особенностях поведения, как внимание к родителям, забота о них, послушание, следование советам. Уважение к родителям является осознанным устойчивым социально-желательным отношением, обладающим позитивной валентностью.

2. Уважение к родителям является самостоятельной характеристикой детско-родительских отношений. Представления подростков и взрослых об уважении отличаются от их представлений о других видах межличностных отношений. Уважение воспринимается респондентами как отношение, в большей степени связанное с безопасностью, более осознанное и длительное, чем отношения любви и авторитета.

3. Можно выделить два вида уважения к родителям: предписанное уважение и оценочное уважение. Предписанное уважение — интроецированное почтительное отношение к родителям; результат усвоения социальных норм, предписывающих ценность родительства и определенную модель поведения, включающую послушание, согласие и почтительность к родителям. Оценочное уважение — внутренняя позиция ребенка, базирующаяся на оценивании родителя на основе тех или иных субъективно значимых характеристик, признанных достойными уважения, и реализуемая как осознанное почтительное отношение, которое может выражаться в различных моделях поведения и обладает высокой эмоциональной насыщенностью.

Практика психологической помощи семье свидетельствует о специфике отношения к родителю взрослеющего ребенка и увеличении психологической дистанции между родителями и детьми в совре-

менном обществе (Захарова, 2014; Price-Mitchell, 2014). Подростковый возраст традиционно считается сложным (частью исследователей он даже рассматривается как кризисный), стоящие перед подростком задачи развития, заключающиеся в формировании самосознания, идентичности, начале психологической сепарации от родителей, выработке ценностей и собственных планов, часто становятся причинами конфликтов детей и их родителей. Пик трудновоспитуемости подростков и детско-родительских конфликтов приходится на подростковый кризис, разделяющий младший и старший подростковые возраста (14–15 лет). Но и за пределами этого кризиса зачастую поведение подростков, стремящихся найти свое место в жизни, вызывает недоумение родителей.

Нам кажется, что родительские жалобы на неуважение со стороны подростков в этот период надо рассматривать в нескольких плоскостях. Во-первых, что именно родители подразумевают под неуважением (отсутствие оценочного или предписанного его вида), изменения в поведении подростка или в его отношении и пр. Во-вторых, является ли возникшее неуважение «болезнью роста» или оно имеет под собой более глубокие основания. Так, например, в случае с оценочным уважением, для его становления необходимо основание — заслуживающие уважения характеристики родителя, поэтому, если подросток не видит таковых в своем родителе, то отсутствие оценочного уважения является закономерным. Предписанное же уважение также не является обязательным, так как формируется лишь у тех подростков, кем были интериоризированы нормы обязательного уважения к родителям. В-третьих, связано ли возникшее неуважение к родителям с учащающимися в подростковом возрасте детско-родительскими конфликтами. Таким образом, мы бы предположили, что неуважение подростков к родителям может быть связано как с дисфункциональностью их семейной системы, так и с культурными различиями, а также с подростковым негативизмом как одним из симптомов подросткового кризиса.

В рамках современных исследований была показана тесная связь уважения к родителям с самоуважением самих подростков. Подростки отличаются очень сильной потребностью в самоуважении, в случае неудовлетворения которой социально приемлемыми способами, они могут обратиться к девиантным формам поведения (Каплан, Сэдок, 1994). При этом исследования связи уважения/неуважения родителей у девиантных подростков еще не проводились.

Существует ряд исследований, посвященных авторитету и авторитетности родителей (понятия, семантически близкие уважению), в рамках которых было показано, что на смену одностороннему родительскому авторитету в подростковом возрасте приходит взаимный авторитет (Youniss, Smollar, 1985). При этом в подростковом возрасте происходит ослабление родительского авторитета, что ряд исследователей связывает с все возрастающей ролью сверстников в жизни подростка (Hunter, Youniss, 1982).

Большая часть исследований уважения детей к родителям касается особенностей уважения к родителям в той или иной культуре, у той или иной национальности, выявлению кросс-культурных различий в степени выраженности и особенностях проявления уважения к родителям (Twum-Danso, 2009; Chung, et al., 2005; Shen, et al., 2014; Boutakidis, Chao, Rodriguez, 2011; Ma, et al., 2014; Sung, 1998). Так, например, в исследовании S. Dixon, J. Graber, J. Brooks-Gunn было показано, что низкое уважение к родителям в афроамериканских и латиноамериканских семьях связано с более серьезными внутрисемейными конфликтами (Dixon, Graber, Brooks-Gunn, 2008). В исследовании T.H. Lam, S.M. Stewart, P.S.F. Yip et al. показано, что гонконгские подростки, проявляющие уважительное поведение в отношении старших (обладающие данной традиционной ценностью) меньше подвержены суицидальным рискам (Lam et al., 2004).

Исследования уважения/неуважения подростков к родителям начаты относительно недавно и, в первую очередь, касаются узких аспектов детско-родительского взаимодействия и поведения подростков. Неочевидными до сих пор остаются те факторы, на фоне которых у подростков формируется уважение или неуважение к родителям.

Цель данного исследования — выявление факторов неуважительного отношения подростков к родителям.

Методы

Всего в исследовании приняло участие 294 человек:

1. 218 подростков в возрасте от 12 до 17 лет (средний возраст — 14 лет). Среди респондентов 103 (47%) мальчика и 115 девочек (53%). Были использованы методики: авторский опросник «Уважение к родителям», методика ADOR — «Подростки о родителях», сочинение «Мои родители».

2. 76 родителей этих подростков в возрасте от 33 до 48 лет (средний возраст — 38 лет). Среди респондентов 28 отцов (37%) и 48 матерей (63%). Методика «Анализ семейных взаимоотношений».

Из принимавших участие в исследовании 218 подростков 146 человек (67%) проживают вместе с матерью и отцом (полная семья), 71 человек (33%) проживает с одним родителем (неполная семья) и 1 человек проживает без родителей совсем (с прародителями). Практически во всех неполных семьях отсутствует отец. У части подростков из семей, отнесенных нами к неполным, имеются отчимы/мачехи. Часть подростков из неполных семей, образовавшихся по причине развода (а не, например, в связи со смертью второго родителя), оценивали своего второго родителя; часть подростков сообщали о том, что они не могут оценивать второго родителя по той причине, что они практически не знакомы с ним. Небольшое количество подростков, выстроивших тесные отношения с мачехами/отчимами, отвечали про свое уважение к ним.

В рамках данного исследования нами было использовано 3 психодиагностические методики:

1. Авторский опросник «Уважение к родителям» (Коновалова, 2017).

Опросник направлен на диагностику оценочного и предписанного уважения у подростков к родителям, а также на изучение таких условий становления уважения, как: социальная успешность родителей и материальная обеспеченность семьи. Опросник содержит 45 вопросов, на 20 из которых необходимо ответить отдельно в отношении матери и отца.

2. Методика ADOR — «Подростки о родителях» в адаптации Л.И. Вассермана (Вассерман, Горьковская, Ромицына, 2004).

В исследовании используется модифицированная методика ADOR — «Подростки о родителях» в адаптации Л.И. Вассермана. Данная методика используется для психологической диагностики отношений в семьях подростков, раскрывая характер и специфику воспитательной практики родителей с точки зрения детей. В результатах методики проявляются как объективные, действительные отношения и стили воспитания родителей, так и субъективные представления подростков.

Методика состоит из 50 вопросов отдельно про мать, отдельно про отца, включает шкалы:

- 1) шкала позитивного интереса (POZ);
- 2) шкала директивности (DIR);
- 3) шкала враждебности (HOS);
- 4) шкала автономности (AUT);
- 5) шкала непоследовательности (NED);
- 6) фактор близости (POZ/HOS);
- 7) фактор критики (DIR/AUT).

3. Методика «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера, В. Юстицкиса (Эйдемиллер, Юстицкис, 2009).

Широко известный опросник, который состоит из 130 вопросов (20 шкал). Используется на полюсе родителя и предназначен для диагностики типов негармоничного воспитания.

Результаты

Уважение к родителям изучалось с помощью двух шкал опросника «Уважение к родителям», заполненного выборкой из 218 подростков в возрасте от 12 до 17 лет. Приводя результаты, мы будем описывать 411 наблюдений, так как подростки отвечали отдельно на вопросы про их уважение к матерям ($n = 216$) и отцам ($n = 195$).

Распределение результатов по шкалам «Оценочное уважение», «Предписанное уважение» статистически достоверно не отличается от нормального. Распределения результатов по шкалам уважения характеризуются левосторонней асимметрией, то есть большая часть респондентов имеет высокий балл по шкалам уважения к родителям, особенно это выражено в отношении шкалы оценочного уважения. Большинство современных подростков уважают своих родителей.

Была проведена процедура кластерного анализа методом k -средних в отношении результатов диагностики уважения к родителям у подростков (шкалы «Предписанное уважение» и «Оценочное уважение»). Для проведения кластерного анализа сырые баллы по шкалам были стандартизованы до Z -значений. Было выделено четыре кластера наблюдений, куда попали подростки, относящиеся с различным уважением (и его видами) к своим родителям. Сходимость достигнута за 14 итераций по критерию отсутствия изменений в положении центров кластеров. Описание полученных кластеров приведено в табл. 1.

**Описание групп респондентов, по-разному уважающих
своих родителей (конечные центры кластеров)**

	Кластер			
	1	2	3	4
Оценочное уважение	0,41	-0,63	0,57	-2,47
Предписанное уважение	-0,99	0,08	0,80	-1,31
Число наблюдений	105	103	172	31

Данные кластеры значимо различаются по шкалам «Оценочное уважение» (хи-квадрат 259,370, уровень значимости $< 0,001$) и «Предписанное уважение» (хи-квадрат 282,824, уровень значимости $< 0,001$). Опишем полученные кластеры.

Кластер № 3 «Уважающие» включает в себя наибольшее количество наблюдений ($n = 172$). Подростки, попавшие в данный кластер, относятся с высоким и оценочным, и предписанным уважением к своим родителям.

Кластер № 4 «Неуважающие» включает в себя наименьшее количество наблюдений ($n = 31$). Подростки, попавшие в данный кластер, не испытывают к своим родителям оценочное и предписанное уважение.

Кластеры № 1 и № 2 включают в себя практически равное количество наблюдений ($n = 105$, $n = 103$). Подростки, попавшие в кластер № 1 «Оценочно уважающие», относятся к своим родителям с оценочным уважением, но не относятся к ним с предписанным. Т.е., они оценивают своих родителей как заслуживающих такого отношения по ряду характеристик, но не принимают факт долженствования уважения и уважительного поведения. Подростки, попавшие в кластер № 2 «Предписанно уважающие», относятся к своим родителям с предписанным уважением, но не относятся к ним с оценочным. Т.е., они принимают норму уважительного отношения, при этом не видят оснований для уважения оценочного.

Было получено, что существуют неслучайные различия в распределении мальчиков и девочек по кластерам уважения (хи-квадрат Пирсона — 12,062, уровень значимости 0,07). Среди не уважающих родителей подростков значимо больше мальчиков, чем девочек, а среди тех, кто испытывает предписанное уважение, но не испытывает оценочное — значимо больше девочек. При этом среди тех, кто

испытывает оба вида уважения в отношении своих родителей также больше мальчиков, чем девочек.

Таблица 2

**Распределение по полу подростков,
по-разному уважающих своих родителей**

		пол	
		мальчики	девочки
Оценочно уважающие	Частота	52	53
	%	26,4%	24,8%
Предписанно уважающие	Частота	35	68
	%	17,8%	31,8%
Уважающие	Частота	91	81
	%	46,2%	37,9%
Неуважающие	Частота	19	12
	%	9,6%	5,6%
Итого	Частота	197	214
	%	100,0%	100,0%

Таблица 3

**Распределение подростков,
по-разному уважающих своих родителей, по типу семьи**

		состав семьи	
		неполная семья	полная семья
Оценочно уважающие	Частота	28	77
	%	23,5%	26,4%
Предписанно уважающие	Частота	26	77
	%	21,8%	26,4%
Уважающие	Частота	48	124
	%	40,3%	42,5%
Неуважающие	Частота	17	14
	%	14,3%	4,8%
Итого	Частота	119	292
	%	100,0%	100,0%

Было получено, что существуют неслучайные различия подростков из полных и неполных семей по кластерам уважения (хи-квадрат Пирсона — 11,146, уровень значимости 0,011). Среди не уважающих родителей подростков значимо больше тех, кто растет в неполной семье.

Значимые различия в степени уважения к матерям и отцам отсутствуют, как по всей выборке в целом (хи-квадрат Пирсона — 1,643, уровень значимости 0,650), так и отдельно у подростков из полных семей (хи-квадрат Пирсона — 0,706, уровень значимости 0,872) и неполных семей (хи-квадрат Пирсона — 1,936, уровень значимости 0,586).

Также нами были получены данные о материальной обеспеченности семей подростков (20-балльная шкала) и оценке подростками социальной успешности своих родителей (20-балльная шкала). С помощью непараметрического критерия Краскела–Уоллеса получено, что существуют неслучайные различия в распределении подростков по кластерам уважения в зависимости от материальной обеспеченности семьи (хи-квадрат — 28,564, уровень значимости < 0,001) и социальной успешности родителей (хи-квадрат — 147,671, уровень значимости < 0,001). Средние значения по данным шкалам представлены табл. 4.

Таблица 4

Распределение средних по материальной обеспеченности семьи и социальной успешности родителей у подростков, по-разному уважающих своих родителей

	материальная обеспеченность	социальная успешность родителя
Оценочно уважающие	14,59	18,26
Предписанно уважающие	14,15	16,05
Уважающие	14,93	18,70
Неуважающие	12,23	12,16

Также нами были полученные данные об особенностях родительского воспитания и детско-родительских отношений, по мнению подростков: позитивный интерес в отношении ребенка, директивность, враждебность, автономность, непоследовательность, близость и критика (шкалы и факторы методики ADOR); и по мнению их родителей (методика АСВ).

В отношении трех шкал и показателей методики ADOR с помощью непараметрического критерия Краскела–Уоллеса были получены неслучайные различия: шкала позитивного интереса (POZ) (хи-квадрат — 37,920, уровень значимости $< 0,001$); шкала враждебности (HOS) (хи-квадрат — 25,517, уровень значимости $< 0,001$); фактор близости (POZ/HOS) (хи-квадрат — 46,488, уровень значимости $< 0,001$).

Таблица 5

Распределение средних по шкалам методики ADOR у подростков, по-разному уважающих своих родителей (стандартизованные переменные)

	POZ	DIR	HOS	AUT	NED	POZ/HOS	DIR/AUT
Оценочно уважающие	2,75*	2,46	2,91*	2,87	3,13	2,88*	2,76
Предписанно уважающие	2,58*	2,57	3,04*	2,88	3,19	2,76*	2,79
Уважающие	3,08*	2,67	2,73*	2,95	3,07	3,23*	2,74
Неуважающие	1,88*	2,88	3,84*	2,88	3,36	1,84*	3,00

Примечание: * — уровень значимости $< 0,001$

К сожалению, нам удалось опросить лишь 76 родителей обследованных нами ранее подростков. Анализ результатов исследования особенностей семейного взаимодействия показал, что в целом для современных родителей подростков характерны недостаточное количество санкций, гиперпротекция и потворствование. Несмотря на сокращенную выборку, с помощью непараметрического критерия Краскела–Уоллеса были получены неслучайные различия в отношении ряда шкал методики АСВ: шкала «Чрезмерность требований-запретов» (хи-квадрат — 11,914, уровень значимости 0,008); шкала «Минимальность санкций» (хи-квадрат — 10,722, уровень значимости 0,013); шкала «Потворствование» (хи-квадрат — 10,469, уровень значимости 0,015); шкала «Недостаточность требований-обязанностей ребенка» (хи-квадрат — 10,354, уровень значимости 0,016); шкала «Фобия утраты ребенка» (хи-квадрат — 10,081, уровень значимости 0,018); «Гиперпротекция» (хи-квадрат — 8,068, уровень значимости 0,045); шкала «Неразвитость родительских чувств» (хи-квадрат — 7,922, уровень значимости 0,048). Средние значения по данным шкалам для разных кластеров подростков представлены в табл. 6.

Таблица 6

Распределение средних по шкалам методики АСВ для подростков, по-разному уважающих своих родителей (значимые результаты)

	Г+	У+	Т-	З+	С-	ФУ	НРЧ
Оценочно уважающие	3,75	3,30	1,50	1,35	2,55	1,45	1,70
Предписанно уважающие	5,53	4,20	2,20	1,80	3,73	2,40	2,13
Уважающие	4,08	2,67	1,67	,83	3,31	1,78	1,22
Неуважающие	6,60	5,40	3,80	2,80	3,40	4,80	3,60

Обсуждение результатов

По результатам исследования было выявлено, что уважать и не уважать своих родителей подростки могут по-разному: часть подростков испытывает и предписанное, и оценочное уважение к родителям, а часть — лишь один из видов уважения. При этом важно отметить, что подростков, совсем не уважающих своих родителей в обследованной нами выборке оказалось лишь 7,5%. 41,85% подростков испытывает и оценочное, и предписанное уважение к своим родителям. Еще по 25% выборки испытывают один из двух видов уважения к родителям. Результаты нашего исследования очень важно использовать в практике психологического консультирования — жалобы родителей, считающих, что подростки относятся к ним с недостаточным уважением, должны рассматриваться очень внимательно. В первую очередь требуется выяснить, что родитель понимает под уважением/неуважением, жалуясь на неуважение со стороны ребенка, имеет ли он в виду оценочный или предписанный его вид.

Стоит отметить, что в нашем исследовании мы не ставили задачу диагностировать кризис подросткового возраста, который также может быть связан с отсутствием уважения к родителям у подростков. В дальнейших наших исследованиях мы надеемся уделить внимание данной проблеме.

Проведенного нами исследования явно недостаточно для того, чтобы делать однозначные выводы о причинах, по которым те или иные подростки не уважают своих родителей. Но нами было выявлено большое количество факторов, которые связаны с неуважением подростков к своим родителям. Так, было показано, что среди мальчиков-подростков больше тех, кто не испытывает ни один из видов уважения к своим родителям, как и больше тех, кто испытывает оба

вида уважения к родителям. Данный результат хорошо согласуется со сложившимся в психологии представлением о том, что мальчикам более присущ юношеский максимализм и они более склонны к крайним вариантам — если уважать или не уважать, то абсолютно. Девочки-подростки, в отличие от мальчиков, больше склонны к тому, чтобы следовать нормам и правилам, поэтому среди них значительно больше тех, кто испытывает предписанное уважение к своим родителям, но не испытывает оценочное (или оно еще не сформировано).

Мы выяснили, что подростки из неполных семей значимо чаще не уважают своих родителей, чему можно найти несколько объяснений. Мы не задавали респондентам вопросов, по какой причине они живут в неполной семье: из-за развода родителей или семья изначально была неполная, но подростки из семей второго типа не отвечали на вопросы про своих отцов, давая пояснение, что они с ними незнакомы. При этом подростки из таких семей могут испытывать меньшее уважение и к своим матерям по причине ролевой перегрузки матери-одиночки, меньшего количества времени, которое такая мать может посвятить своему ребенку, по причине того, что мать не смогла обеспечить ребенку полноценную семью, включающую обоих родителей. Подростки же из семей, прошедших через развод супругов, не всегда получают достаточное количество внимания со стороны отдельно проживающего родителя, могут винить родителей в том, что они не смогли избежать развода, да и конформность детей из неполных семей обычно ниже, что может оказывать влияние на отказ от предписанного уважения. Кроме того, уровень материальной обеспеченности и удовлетворения материальных нужд подростков в неполных семьях часто оказывается ниже, чем в полных, а нами было показано, что восприятие подростками своей семьи как менее обеспеченной также связано со становлением у них неуважения к родителям.

Фактором, сильно связанным с уважением к родителям, является восприятие подростком своих родителей как социально успешных. Все подростки, не уважающие своих родителей, а также не испытывающие оценочное уважение к ним, оценивают своих родителей как значимо менее успешных, по сравнению с теми подростками, кто однозначно уважает своих родителей или хотя бы оценочно уважает.

Наибольшее количество выявленных нами факторов, связанных с неуважением подростков к своим родителям, относится к особенностям родительского воспитания и детско-родительских отношений. Подростки, не уважающие своих родителей, оценивают матерей и

отцов как склонных к отвержению, не проявляющих психологическое принятие (позитивный интерес), более враждебных и чрезмерно строгих. Тогда как подростки, которые испытывают и оценочное, и предписанное уважение к своим родителям, наоборот, считают их максимально принимающими, интересующимися, не враждебными, не критикующими понапрасну.

Также нами были опрошены родители подростков из нашей выборки и были выявлены особенности семейного взаимодействия глазами родителей. Было выявлено, что подростки не уважают родителей, которые проявляют гиперпротекцию, балуют, потворствуют, не дают подростку достаточное количество обязанностей, предъявляют чрезмерное количество требований-запретов, но при этом никак не наказывают своих детей, даже когда это необходимо. Также подростки не уважают родителей, которые проявляют склонность к фобии утраты (неуверенность родителей, боязнь ошибиться, преувеличенное представление о болезненности ребенка). Также подростки чаще не уважают родителей, чьи родительские чувства слабо развиты. Можно сказать, что наименьшее уважение подростков заслуживают родители, проявляющие потворствующую гиперпротекцию (воспитание по типу «кумир семьи»). Ребенок в таких семьях находится в центре внимания семьи, которая стремится к максимальному удовлетворению его потребностей, что может способствовать развитию у него демонстративных и гипертимных черт характера.

Выводы

1. Подростки могут не испытывать оценочное или предписанное уважение к родителям, а могут не уважать их полностью.
2. В обследованной нами выборке лишь 7,5% подростков совершенно не уважают своих родителей.
3. Следующие факторы связаны с неуважением подростков к родителям: пол ребенка, неполный состав семьи, материальная обеспеченность семьи, социальная успешность родителей, а также особенности семейного воспитания и детско-родительских отношений. Подростки не уважают родителей, у которых отсутствует психологическое принятие детей, неразвиты родительские чувства и которые враждебно к ним настроены. Также подростки не уважают родителей, которые проявляют потворствующую гиперпротекцию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Вассерман Л.И., Горьковская И.А., Ромицына Е.Е. Родители глазами подростка: психологическая диагностика в медико-педагогической практике: учебное пособие. СПб.: Речь, 2004.

Захарова Е.И. Особенности детско-родительских отношений матерей с детьми подросткового возраста в условиях позднего материнства // Психолого-педагогические исследования. 2014. Т. 6. № 4. С. 182–193.

Каплан Г.И., Сэдок Б.Дж. Клиническая психиатрия: в 2 тт. М.: Медицина, 1994.

Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие. М.: Гардарики, 2008.

Коновалова А.М. Психологическое содержание уважения к родителям: дисс... канд. психол. наук. М, 2017.

Эйдемиллер Э., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 2009.

Boutakidis I.P., Chao R.K., Rodriguez J.L. (2011) The Role of Adolescents' Native Language Fluency on Quality of Communication and Respect for Parents in Chinese and Korean Immigrant Families. *Asian American Journal of Psychology*, 2 (2), 128–139.

Chung P.J., et al. (2005) Parent-Adolescent Communication About Sex in Filipino American Families: A Demonstration of Community-Based Participatory Research. *Ambulatory Pediatrics*, 5, 50–55.

Darwall S. (1977) Two kinds of respect. *Ethics*, 88 (1), 36–49.

Darwall S. (2006) *The Second Person Standpoint: Morality, Respect, and Accountability*. Cambridge, 2006.

Dixon S., Graber J., Brooks-Gunn J. (2008) The roles of respect for parental authority and parenting practices in parent-child conflict among African American, Latino, and European American families. *Journal of Family Psychology*, 22 (1), 1–10.

Hill T.E.Jr. (1998) Respect for persons. In E. Craig (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Philosophy* (pp. 283–287). London.

Hunter F., Youniss J. (1982) Changes in functions of three relations during adolescence. *Developmental Psychology*, 18, 806–811.

Irrera E. (2014) Cicero on Different Kinds of Respect for Persons. A 'Darwallian' Approach. *Ethics & Politics*, XVI (2), 482–505.

Lam T.H., et al. (2004) Suicidality and cultural values among Hong Kong adolescents. *Social Science & Medicine*, 58, 487–498.

Ma M., et al. (2014) Latino cultural values as protective factors against sexual risks among adolescents. *Journal of Adolescence*, 37, 1215–1225.

Price-Mitchell M. (2014) The Language of Respect [Electronic resource]. *Psychology Today*. URL: <https://www.psychologytoday.com/blog/the-moment-youth/201402/the-language-respect> (date of retrieval: 06.06.2020).

Shen Y., et al. (2014) Language Brokering and Adjustment Among Chinese and Korean American Adolescents: A Moderated Mediation Model of Perceived Maternal

Sacrifice, Respect for the Mother, and Mother-Child Open Communication. *Asian American Journal of Psychology*, 5 (2), 86–95.

Sung K. (1998) An Exploration Of Actions of Filial Piety. *Journal of Aging Studies*, 12 (4), 369–386.

Twum-Danso A. (2009) Reciprocity, Respect and Responsibility: The 3Rs Underlying Parent-Child Relationships in Ghana and the Implications for Children's Rights. *International Journal of Children's Rights*, 17, 415–432.

Youniss J., Smollar J. (1985) *Adolescents' relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago: University of Chicago Press.

REFERENCES

Vasserman L.I., Gor'kovaya I.A., Romitsyna E.E. (2004) *Parents through the eyes of adolescents: psychological diagnostics in medical-pedagogical practice: textbook*. Saint-Petersburg: Rech'. (in Russ.).

Zakharova E.I. (2014) Features of child-parent relationships of mothers with adolescent children in the conditions of late motherhood. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya (Psychological and pedagogical researches)*, 6 (4), 182–193. (in Russ.).

Kaplan G.I., Sedok B.Dzh. (1994) *Clinical psychiatry: in 2 volumes*. Moscow: Meditsina.

Karabanova O.A. (2008) *Psychology of family relations and the basics of family counselling: textbook*. Moscow: Gardariki. (in Russ.).

Konovalova A.M. (2017) *Psikhologicheskoe soderzhanie uvazheniya k roditelyam: diss... kand. psikhol. nauk. (Psychological content of respect for parents: Ph.D. (Psychology))*. Moscow. (in Russ.).

Eidemiller E., Yustitskis V. (2009) *Family psychology and psychotherapy*. Saint-Petersburg: Piter. (in Russ.).

Boutakidis I.P., Chao R.K., Rodriguez J.L. (2011) The Role of Adolescents' Native Language Fluency on Quality of Communication and Respect for Parents in Chinese and Korean Immigrant Families. *Asian American Journal of Psychology*, 2 (2), 128–139.

Chung P.J., et al. (2005) Parent-Adolescent Communication About Sex in Filipino American Families: A Demonstration of Community-Based Participatory Research. *Ambulatory Pediatrics*, 5, 50–55.

Darwall S. (1977) Two kinds of respect. *Ethics*, 88 (1), 36–49.

Darwall S. (2006) *The Second Person Standpoint: Morality, Respect, and Accountability*. Cambridge, 2006.

Dixon S., Graber J., Brooks-Gunn J. (2008) The roles of respect for parental authority and parenting practices in parent-child conflict among African American, Latino, and European American families. *Journal of Family Psychology*, 22 (1), 1–10.

Hill T.E.Jr. (1998) Respect for persons. In E. Craig (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Philosophy* (pp. 283–287). London.

Hunter F., Youniss J. (1982) Changes in functions of three relations during adolescence. *Developmental Psychology*, 18, 806–811.

Irrera E. (2014) Cicero on Different Kinds of Respect for Persons. A 'Darwallian' Approach. *Ethics & Politics*, XVI (2), 482–505.

Lam T.H., et al. (2004) Suicidality and cultural values among Hong Kong adolescents. *Social Science & Medicine*, 58, 487–498.

Ma M., et al. (2014) Latino cultural values as protective factors against sexual risks among adolescents. *Journal of Adolescence*, 37, 1215–1225.

Price-Mitchell M. (2014) The Language of Respect [Electronic resource]. *Psychology Today*. URL: <https://www.psychologytoday.com/blog/the-moment-youth/201402/the-language-respect> (date of retrieval: 06.06.2020).

Shen Y., et al. (2014) Language Brokering and Adjustment Among Chinese and Korean American Adolescents: A Moderated Mediation Model of Perceived Maternal Sacrifice, Respect for the Mother, and Mother-Child Open Communication. *Asian American Journal of Psychology*, 5 (2), 86–95.

Sung K. (1998) An Exploration Of Actions of Filial Piety. *Journal of Aging Studies*, 12 (4), 369–386.

Twum-Danso A. (2009) Reciprocity, Respect and Responsibility: The 3Rs Underlying Parent-Child Relationships in Ghana and the Implications for Children's Rights. *International Journal of Children's Rights*, 17, 415–432.

Youniss J., Smollar J. (1985) *Adolescents' relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago: University of Chicago Press.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Александра Михайловна Коновалова — кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и медицинской психологии Первого Московского государственного медицинского университета имени И.М. Сеченова Министерства здравоохранения Российской Федерации, Москва, Россия. E-mail: konovalovaam@gmail.com

ABOUT THE AUTHOR

Alexandra M. Konovalova — Ph.D, Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Medical Psychology, I.M. Sechenov First Moscow State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation, Moscow, Russia. E-mail: konovalovaam@gmail.com

УДК: 316.6

doi: 10.11621/vsp.2020.03.05

ВОСПИТАТЕЛИ И ПСИХОЛОГИ КОЛОНИЙ КАК «ЗНАЧИМЫЕ ДРУГИЕ» ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ В ПЕРИОД ОТБЫВАНИЯ НАКАЗАНИЯ

Ф. И. Ушков, Л. А. Шайгерова, А. Г. Долгих*, О. В. Алмазова

МГУ имени М.В. Ломоносова. Москва, Россия.

*Для контактов. E-mail: ag.dolgikh@mail.ru

Актуальность. В условиях воспитательных колоний особая роль в жизни отбывающих наказание и изолированных от общества несовершеннолетних правонарушителей принадлежит находящимся рядом с ними сотрудникам. Их действиями и отношением с воспитанниками опосредуется не только реабилитационный процесс в исправительных учреждениях, но и успех ресоциализации после отбывания наказания.

Целью исследования стало изучение того, как именно показатели психического здоровья и эмоционального состояния несовершеннолетних осужденных связаны с воспринимаемой и получаемой социально-психологической поддержкой со стороны психологов и воспитателей колоний в сравнении с поддержкой от других категорий.

Методики и выборка. В исследовании приняли участие 657 подростков, отбывающих наказание в воспитательных колониях, в возрасте от 14 до 19 лет. В исследовании применялись Многомерная шкала воспринимаемой социальной поддержки, специально разработанный пункт для выявления частоты обращения за помощью к различным категориям людей, Шкала депрессии, тревожности и стресса, Шкала позитивного и негативного аффекта, Шкала позитивного и негативного пережитого опыта.

Результаты. Были выявлены различия в том, как связаны воспринимаемая социально-психологическая поддержка от разных источников и частота обращения за помощью к различным категориям с показателями психического здоровья и эмоциональным состоянием воспитанников колоний, показан различный вклад источников поддержки и особая роль воспитателей и психологов по сравнению с другими категориями в предсказании нарушений психического здоровья.

Выводы. Сверстники и друзья оказывают наименьшее влияние на психическое здоровье и эмоциональное состояние отбывающих наказание

подростков в отличие от их ровесников, находящихся на свободе. Напротив, «значимые взрослые» в лице сотрудников воспитательных колоний (воспитателей и психологов) вносят весомый вклад в снижение нарушений психического здоровья и улучшения эмоционального состояния осужденных. Воспринимаемая социально-психологическая поддержка со стороны «значимых других» способствует снижению стресса, а воспитатели являются единственной категорией людей, обращение за помощью к которой можно рассматривать в качестве предиктора более низкого уровня депрессии, тревожности и стресса. В свою очередь, обращение за помощью к психологу в сравнении с другими источниками поддержки в наибольшей степени связано с позитивным эмоциональным состоянием воспитанников.

Ключевые слова: несовершеннолетние осужденные, социально-психологическая поддержка, психическое здоровье, эмоциональное состояние, персонал воспитательных колоний

Для цитирования: Ушков Ф.И., Шайгерова Л.А., Долгих А.Г., Алмазова О.В. Воспитатели и психологи колоний как «значимые другие» для несовершеннолетних правонарушителей в период отбывания наказания // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 3. С. 88–119. doi: 10.11621/vsp.2020.03.05

Поступила в редакцию 06.07.2020 / Принята к публикации 26.07.2020

EDUCATORS AND PSYCHOLOGISTS IN JUVENILE CORRECTION SETTINGS AS “SIGNIFICANT OTHERS” IN THE PROCESS OF REHABILITATION AND RE-SOCIALIZATION OF CONVICTS

Fedor I. Ushkov, Lilia A. Shaigerova,
Aleksandra G. Dolgikh*, Olga V. Almazova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.

*Corresponding author. E-mail: ag.dolgikh@mail.ru

Relevance. In the correctional facilities the staff plays a special role in the life of juvenile offenders serving sentences and isolated from the society. It is not only the rehabilitation process in the juvenile correctional facility but also the success of resocialization after serving the sentence that is determined by their actions and the attitude towards the juvenile convicts.

Objective. The aim of the study was to study exactly which indicators of mental health and emotional state of juvenile convicts are associated with perceived and received socio-psychological support from psychologists and caregivers of the juvenile correctional facility in comparison with support from other sources.

Methods and participants. The study involved 657 adolescents serving sentences in nine juvenile correctional facilities, aged 14 to 19 years (564 boys and 93 girls). The study used the Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS), an item specifically developed for identifying the frequency of seeking help from various categories of people present in respondents' lives; the Depression Anxiety Stress Scales - DASS-21); the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS); and the Scale of Positive and Negative Experience (SPANE).

Results. Differences were identified in the relationship between perceived social support from different sources and the frequency of seeking help for different categories with indicators of mental health and emotional state of young convicts. The study also identified the impact of different support sources on anxiety, stress, and the strength of positive and negative emotions. The study emphasizes the special role of caregivers and psychologists compared to other categories of staff in predicting the levels of depression.

Conclusions. The perceived social support from the staff and the frequency of juvenile convicts asking psychologists and caregivers for help have a significant impact on mental health indicators and the emotional state of juvenile offenders. Peers and friends have the least impact on the mental health and emotional state of incarcerated youth, as opposed to free adolescents. On the contrary, “significant adults” represented by staff of correctional camps (educators and psychologists) make a significant contribution to reducing mental health disorders and improving the emotional state of offenders. Perceived social support from “significant others” helps reduce stress. Asking educators for help can be considered a predictor of lower levels of depression, anxiety, and stress in juvenile convicts. In turn, the level of positive emotions is mostly determined by seeking help from a psychologist.

Keywords: juvenile convicts, social and psychological support, mental health, emotional state, staff of juvenile correctional facilities.

For citation: Ushkov, F.I., Shaigerova, L.A., Dolgikh, A.G., Almazova, O.V. (2020). Educators and psychologists in juvenile correction settings as “significant others” in the process of rehabilitation and re-socialization of convicts. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 3, P. 88–119. doi: 10.11621/vsp.2020.03.05

Received: July 06, 2020 / Accepted: July 26, 2020

Введение

Адаптация и реабилитация детей и подростков, совершивших правонарушения и отбывающих наказание в специализированных учреждениях, а также выявление факторов, влияющих на исправительный процесс, психическое здоровье осужденных, а следовательно, на их успешную ресоциализацию в дальнейшем, представляет собой важную проблему как для самих правонарушителей и их будущего, так и для всего общества, так как высокий уровень рецидивизма после освобождения из мест заключения и особенно тяжесть повторных преступлений чаще всего наблюдаются именно среди молодых нарушителей закона (Mulder et al., 2019; van der Put et al., 2012; Villanueva, Gomis-Pomares, Adrián, 2019). Отношения с персоналом колоний и установление продуктивного контакта между сотрудниками и воспитанниками в условиях отсутствия поддержки со стороны близких людей в силу изоляции от семьи или неблагоприятной социальной ситуации развития, предшествующей совершению преступления и поступлению в колонию, могут играть решающую роль в процессе реабилитации подростков (Пиюкова и др., 2016; Ушков, Долгих, 2019; Ushkov, 2017; Ushkov et al., 2019). В связи с этим высока актуальность исследований, позволяющих пролить свет на то, как восприятие персонала, готовность обратиться за помощью в трудных ситуациях, отношение осужденных влияет на успех исправительного процесса. В особенности важно уделить внимание восприятию подростками тех сотрудников, которые непосредственно вовлечены в воспитательный и психокоррекционный процесс — воспитателям и психологам колоний, и отношению к ним осужденных, так как в большинстве исследований на данную тему дифференциация между сотрудниками учреждений не проводится, а исследуется восприятие персонала в целом и отношение осужденных.

В настоящее время в уголовно-исполнительной системе Российской Федерации функционирует 23 воспитательные колонии, где отбывают наказание за различные виды преступлений осужденные в возрасте от 14 до 19 лет. В связи с гуманизацией российского уголовного и уголовно-исполнительного законодательства в отношении несовершеннолетних правонарушителей, отбывание наказания в колониях в настоящее время рассматривается как крайняя мера для несовершеннолетних, в связи с чем численность воспитанников неуклонно снижается. Так, если в 2007 году в колониях содержались более 10 тыс. несовершеннолетних, то к началу 2020 года их число сократилось более чем в 8 раз и составило 1155 человек. Таким обра-

зом, в настоящее время в колониях находятся те несовершеннолетние, которые совершили преступления, относящиеся к разряду тяжких, в том числе ограбления (11,9%), умышленное причинение тяжкого вреда здоровью (9,2%), убийства (8,9%), преступления сексуального характера (12,5%) (Федеральная служба исполнения наказаний).

Психическое здоровье современных детей и молодежи требует повышенного внимания (Подольский и др., 2011), в особенности в тех случаях, когда детство отягощено неблагоприятной ситуацией развития, сложными семейными отношениями, сиротством или социальным сиротством при живых родителях, не занимающихся по разным причинам воспитанием детей, что в итоге может способствовать возникновению проблем с законом (Кузнецова, 2016; Ушков, Шайгерова, 2019; Шилко, Долгих, Алмазова, 2019). Во время отбывания наказания в пенитенциарных учреждениях психическое здоровье и эмоциональное состояние несовершеннолетних осложняется дополнительными факторами — социальной изоляцией, отсутствием возможности самостоятельного принятия решения, сложностями адаптации к условиям заключения, необходимостью соблюдения формальных и неформальных правил (Ушков, 2017), что способствует возникновению или развитию нарушений психического здоровья, поведения и эмоциональным расстройствам (Odgers et al., 2005; Rijo et al., 2016; Snehil, Sagar, 2020).

Важную роль среды и изменения ее условий в перевоспитании детей с асоциальным поведением — правонарушителей, трудновоспитуемых, беспризорных — подчеркивал еще Л.С. Выготский, указывая, что причины асоциального поведения необходимо искать не в ребенке, а в условиях его развития (Выготский, 1984). В связи с этим в условиях исправительных учреждений создание продуктивной среды для реабилитации и ресоциализации оступившихся и оказавшихся в трудной ситуации подростков в значительной степени зависит от отношений с персоналом учреждения, в особенности в отсутствии поддержки со стороны членов семьи и друзей — категорий людей, отношениями с которыми в благоприятных условиях определяется личностное и психическое развитие в подростковом возрасте (Выготский, 1983; Поскребышева, Карабанова, 2014).

Социально-психологическая поддержка связана с различными показателями психического здоровья индивида, выполняя роль буфера против воздействия неблагоприятных жизненных обстоятельств и условий окружающей среды на его психику и эмоциональное со-

стояние (Cohen, Wills, 1985; Cummins, 1988; Uchino, 2006). Среди различных типологий социально-психологической поддержки в исследованиях широко представлена дихотомия «воспринимаемая» и «получаемая» поддержка (Vangelisti, 2009), которые коррелируют между собой в незначительной степени (Haber et al., 2007). Сравнение различных видов социально-психологической поддержки показало, что для психического здоровья и эмоционального состояния индивида воспринимаемая им поддержка важна даже не в равной степени с получаемой поддержкой, а значимо больше (Bukhari, Afzal, 2017; Haber et al., 2007).

В сравнительных исследованиях влияния различных источников поддержки на психическое здоровье, эмоциональное состояние и психологическое благополучие субъекта показано, что в разных жизненных ситуациях критически значимой может оказаться поддержка от разных источников (Chen, Feeley, 2014; Pierce, Quiroz, 2018): в одних, от «первичной группы» (семья, друзья, родственники), а в других, от «вторичной группы» (коллеги, соседи, знакомые, учителя и др.) (Thoits, 2011).

В исследованиях, изучающих отношения между осужденными и персоналом показано всестороннее влияние этих отношений и их восприятия, в особенности на несовершеннолетних правонарушителей. Качество отношений между подростками и персоналом сказывается на поведении и психологическом состоянии осужденных в целом (Duppong Hurley et al., 2015) и на отдельных его аспектах. Например, наличие позитивных отношений с сотрудниками приводит к росту восприятия подростками достижения ими успехов после освобождения (Marsh, Evans, 2009), а позитивное восприятие несовершеннолетними осужденными персонала учреждения обратно связано с их вовлечением в институциональное насилие (Brown, Fine, Cauffman, 2019). Исследование взаимодействия психологов-консультантов с условно освобожденными взрослыми показало, что доверительные отношения между преступником и психологом могут вносить вклад до 30% в успешное завершение исправительного процесса (Blasko et al., 2015). Для молодежи отношения с психологами и другими сотрудниками еще более важны, так как в отличие от исправительных учреждений для взрослых, основная деятельность персонала в учреждениях для несовершеннолетних связана не столько с контролем за исполнением наказания, сколько с воспитанием и психологической коррекцией правонарушителей. Показано, что при

создании определенных условий осужденные с большей готовностью воспринимают авторитет персонала, и отношение персонала к несовершеннолетним правонарушителям в большей степени влияет на их эмоциональное состояние, чем условия содержания и другие факторы (Cesaroni, Peterson-Badali, 2016).

Сходные данные о положительном влиянии персонала и восприятия персонала осужденными подростками на различные аспекты исправительного процесса получены в разных странах и культурах. В Нидерландах была выявлена связь позитивного взаимодействия с персоналом с самостоятельностью, ощущением безопасности и психологическим благополучием осужденных (Van der Laan, Eichelsheim, 2013). В Китае показано, что несовершеннолетние правонарушители, которые считают, что сотрудники исправительных учреждений вызывают доверие, поступают справедливо, искренне заботятся об осужденных и стремятся им помочь, с большей вероятностью позитивно воспринимают участие в проводимых для них различных реабилитационных программах (Zhao, Wang, Zhang, 2020). В исследованиях, проведенных в российском контексте, показано, что уровень психологического благополучия подростков, отбывающих наказание в воспитательных колониях, соответствует нормативным значениям, полученным на контрольной выборке (Шилко, Долгих, Алмазова, 2018) и значительно превышает уровень психологического благополучия подростков, ожидающих решения суда в следственных изоляторах, что косвенно свидетельствует о важном вкладе персонала колоний в психическое здоровье и успех реабилитационного процесса осужденных (Ушков, Шайгерова, 2019). Хотя большинство исследователей получают данные, свидетельствующие о том, что отношения между сотрудниками пенитенциарных учреждений и несовершеннолетними осужденными могут иметь важное значение для достижения желаемых результатов, все еще отмечается недостаток исследований и литературы в этой области (Pederson, Fite, Poquiz, 2020).

Несмотря на вклад государства, общества и уголовно-исполнительной системы в исправительный процесс несовершеннолетних правонарушителей, а также активную работу сотрудников воспитательных колоний по организации реабилитационных программ и мероприятий, мало что известно о том, какую именно роль играет персонал воспитательных колоний в изменении проблемного поведения и психического состояния своих подопечных. Несомненно, что именно на воспитателей и психологов ложится основная на-

грузка в процессе перевоспитания нарушивших закон подростков, но необходима система надежных индикаторов для понимания того, как именно установки воспитанников к представителям психолого-педагогического состава и отношения с ними сказываются на психическом состоянии, личностном развитии и психологической безопасности. Учитывая, что жизненная ситуация и прошлый опыт воспитанников колоний неизбежно будут способствовать искажениям и социальной желательности в процессе опроса, фокусирующегося на отношении к находящемуся с ними в тесном контакте персоналу, разработка адекватного психодиагностического инструментария представляет особую сложность: с одной стороны, респонденты должны быть информированы о целях исследования, а с другой, прямое информирование о целях исследования негативно отразится на достоверности полученных результатов. В связи с вероятными искажениями, в нашем исследовании установки воспитанников по отношению к психолого-педагогическому составу изучались не прямо, а косвенно, и в контексте изучения влияния на этот процесс других людей, присутствующих в жизни подростков – родителей, друзей, сверстников и т.д.

Гипотеза

В условиях отбывания наказания психическое здоровье и эмоциональное состояние несовершеннолетних правонарушителей опосредуется их отношением к персоналу и поддержкой со стороны сотрудников исправительных учреждений (воспитателей и психологов). Если в ситуации благополучного психического и личностного развития в подростковом возрасте наиболее существенна социально-психологическая поддержка со стороны семьи, сверстников и друзей, то для подростков-правонарушителей восприятие «значимых других» как источника социально-психологической поддержки связано с лучшими показателями психического здоровья и эмоционального состояния. Целью исследования, таким образом, было определить, какие именно показатели психического здоровья и эмоционального состояния респондентов связаны с воспринимаемой и получаемой поддержкой со стороны психологов и воспитателей в сравнении с поддержкой от других категорий. Учитывая имеющиеся данные о различном влиянии социально-психологической поддержки на психическое здоровье и эмоциональное состояние в зависимости от гендерной принадлежности, было также проверено, различаются ли полученные результаты в зависимости от пола респондентов.

Методы

В исследовании, проведенном с июня по ноябрь 2019 года, приняли участие 657 респондентов, отбывающих наказание в пяти воспитательных колониях в возрасте от 14 до 19 лет ($M = 17,0$; $SD = 0,8$), из которых 564 (85,8%) юноши и 93 (14,2%) девушки. От всех респондентов было получено информированное согласие на участие в исследовании.

Все участники исследования в присутствии сотрудника колонии заполняли бумажную форму опросника, включающего перечисленные ниже индикаторы психологического состояния индивида и восприятия различных категорий людей, присутствующих в его жизни.

1. Воспринимаемая социально-психологическая поддержка от различных источников измерялась при помощи Многомерной шкалы воспринимаемой социальной поддержки (Multidimensional Scale of Perceived Social Support, MSPSS) (Zimet et al., 1988), включающей три субшкалы: воспринимаемая поддержка со стороны значимых других, семьи и друзей, а также измеряющей общий уровень воспринимаемой поддержки.

2. Частота обращения за помощью к различным категориям людей, присутствующих в жизни респондентов, измерялась посредством специально разработанного пункта, позволяющего выяснить, к кому конкретно и как часто подростки обращаются или обратились бы за помощью в случае возникновения эмоциональных или психологических проблем. В перечень категорий были включены родные (мать, отец, близкие родственники), сверстники (друзья, другие воспитанники) и группы, с которыми респондентов связывают формальные отношения, в том числе психолог и воспитатель. Ответы варьировались по 4-балльной шкале, от 1 — никогда до 4 — постоянно.

3. Уровни депрессии, тревоги и стресса измерялись посредством краткой версии Шкалы депрессии, тревожности и стресса, включающей 21 пункт (по 7 пунктов на каждую шкалу) (Depression Anxiety Stress Scales — DASS-21) (Crawford, Henry, 2003; Lovibond, Lovibond, 1995), которая широко используется в разных социокультурных контекстах. Респонденты посредством 4-балльной шкалы оценивали степень, в которой они испытывали каждое из состояний за последнюю неделю.

4. Выраженность позитивного и негативного аффекта измерялась посредством Шкалы позитивного и негативного аффекта (Positive and Negative Affect Schedule, PANAS) (Watson, Clark, Tellegen, 1988). Использовался переведенный на русский язык и адаптированный

для российского контекста вариант данной шкалы — ШПАНА (Осин, 2012). Используемая краткая форма методики включает 20 пунктов, из которых 10 направлены на измерение пережитого на протяжении последней недели позитивного аффекта (например, радостный, бодрый) и 10 — на измерение негативного аффекта (испуганный, беспокойный и др.).

5. Чувства, относящиеся к пережитому респондентами за последние 4 недели опыта, измерялись посредством Шкалы позитивного и негативного пережитого опыта (The Scale of Positive and Negative Experience, SPANE). Соотношение двух субшкал позволяет оценить баланс позитивных и негативных чувств по отношению к пережитому опыту (Diener et al., 2009).

Обработка данных проводилась в программе SPSS 19.0 для Windows.

Результаты

Социально-психологическая поддержка. Определение уровня воспринимаемой социально-психологической поддержки посредством шкалы MSPSS показало, что в наибольшей степени респонденты ощущают поддержку со стороны семьи, во вторую очередь — со стороны значимых других, и только в последнюю очередь — со стороны друзей (табл. 1). При помощи t-критерия для парных выборок было установлено, что уровень воспринимаемой поддержки со стороны семьи значимо выше, чем со стороны значимых других ($t = 8,667$; $p < 0,001$) и друзей ($t = 12,067$; $p < 0,001$), а уровень воспринимаемой поддержки от значимых других значимо выше, чем со стороны друзей ($t = 7,384$; $p < 0,001$). Сравнение результатов между девушками и юношами (t-критерий для независимых выборок) не вы-

Таблица 1

Уровень воспринимаемой поддержки со стороны различных источников

Источник поддержки	Выборка в целом			Юноши			Девушки		
	М	SD	Ранг	М	SD	Ранг	М	SD	Ранг
Значимые другие	5,66	1,43	2	5,67	1,40	2	5,61	1,63	2
Семья	6,12	1,41	1	6,14	1,40	1	6,02	1,48	1
Друзья	5,27	1,65	3	5,30	1,62	3	5,13	1,85	3
Общий показатель воспринимаемой поддержки	17,05	3,68		17,11	3,56		16,73	4,36	

явило значимых гендерных различий в воспринимаемой поддержке, исходящей от разных источников. Несмотря на то, что сравнивались две неравновесные выборки (количество юношей в шесть раз превышает количество девушек), неразличимость дисперсий позволяет считать сравнение по полу правомерным.

В том, что касается частоты обращения подростков за помощью к различным категориям людей в случае возникновения эмоциональных или психологических проблем, респонденты отмечают, что чаще всего они обращаются к матери, затем к близким родственникам и друзьям, а реже всего — к учителям и случайным знакомым (табл. 2). За помощью к отцу как юноши, так и девушки обращаются реже, чем к другим родственникам и к друзьям. В отношении обращения за поддержкой к отцу наблюдается и наибольший разброс данных как у юношей, так и у девушек, что вероятно зависит от состава семьи и того факта, что многие несовершеннолетние правонарушители воспитывались в неполных семьях, не имея прочных контактов с отцами. Обращение к психологу за помощью среди респондентов достаточно распространено: из всех других категорий подростки чаще всего обращаются именно к психологу, что в особенности касается юношей. Девушки отмечают, что немного чаще обращаются к воспитателю, чем к психологу.

Таблица 2

Частота обращения за помощью к разным категориям людей

	По всей выборке			Юноши			Девушки		
	М	SD	Ранг	М	SD	Ранг	М	SD	Ранг
Мать	3,12	0,97	1	3,08	0,98	1	3,32	0,88	1
Отец	2,58	1,17	4	2,58	1,17	4	2,51	1,17	5
Близкие родственники	2,78	0,93	2	2,78	0,92	2	2,79	0,96	2
Учителя	1,77	0,86	10	1,78	0,85	10	1,69	0,87	10
Друзья	2,69	0,92	3	2,69	0,93	3	2,73	0,91	3
Другие воспитанники	1,95	0,89	7	1,97	0,90	7	1,79	0,77	7
Воспитатель	2,41	1,00	6	2,38	1,01	6	2,57	0,94	4
Психолог	2,45	0,98	5	2,46	1,00	5	2,34	0,83	6
Священнослужители	1,87	0,92	9	1,88	0,91	9	1,75	0,89	8
Врач	1,93	0,89	8	1,96	0,90	8	1,73	0,79	9
Случайные знакомые	1,35	0,76	11	1,36	0,75	11	1,30	0,76	11

Таблица 3

Связи между уровнем воспринимаемой поддержки и частотой обращения за помощью к различным категориям

Категории людей		Значимые другие	Семья	Друзья	Общая
Мать	r	0,190**	0,260**	0,127**	0,233**
	p	<0,001	<0,001	0,002	<0,001
Отец	r	0,104*	0,169**	0,108**	0,159**
	p	0,012	<0,001	0,009	<0,001
Близкие родственники	r	0,261**	0,224**	0,202**	0,268**
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Учителя	r	0,139**	0,114**	0,182**	0,192**
	p	0,001	0,005	<0,001	<0,001
Друзья	r	0,194**	0,033	0,336**	0,278**
	p	<0,001	0,409	<0,001	<0,001
Другие воспитанники	r	0,055	0,067	0,111**	0,116**
	p	0,178	0,103	0,007	0,005
Воспитатель	r	0,215**	0,175**	0,141**	0,212**
	p	<0,001	<0,001	0,001	<0,001
Психолог	r	0,196**	0,143**	0,138**	0,185**
	p	<0,001	<0,001	0,001	<0,001
Священнослужители	r	0,187**	0,164**	0,119**	0,180**
	p	<0,001	<0,001	0,004	<0,001
Врач	r	0,167**	0,116**	0,137**	0,183**
	p	<0,001	0,005	0,001	<0,001
Случайные знакомые	r	0,033	-0,046	0,055	0,027
	p	0,598	0,258	0,182	0,514

* — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$

Посредством корреляционного анализа при помощи коэффициента корреляции Пирсона между уровнем воспринимаемой поддержки и частотой обращения за помощью к различным категориям выявлены слабые, но статистически значимые связи практически между всеми рассматриваемыми индикаторами (табл. 3). Отсутствуют связи только между частотой обращения за помощью к случайным знакомым и уровнем воспринимаемой поддержки, как в целом, так

и по каждой субшкале в отдельности (от каждого источника поддержки), между частотой обращения за помощью к друзьям и уровнем воспринимаемой поддержки со стороны семьи, а также между частотой обращения за помощью к другим воспитанникам и уровнем воспринимаемой поддержки со стороны значимых других и семьи. Таким образом, за помощью к сверстникам чаще обращаются те респонденты, которые в меньшей степени ощущают поддержку со стороны семьи, а за помощью к другим воспитанникам — те подростки, которые в меньшей степени ощущают поддержку со стороны семьи и значимых других. Частота обращения за помощью к психологу и к воспитателю прямо связана с уровнем воспринимаемой поддержки со стороны всех категорий — значимых других, семьи и друзей: чем чаще обращаются, тем в большей степени они ощущают поддержку со стороны всех источников.

Индикаторы психического здоровья и параметры поддержки. Сравнение показателей психического здоровья при помощи t-критерия для связанных выборок показало, что уровень стресса у подростков значимо выше, чем уровень депрессии ($t = 4,391$; $p < 0,001$) и тревожности ($t = 4,349$; $p < 0,001$). Между уровнем депрессии и тревожности значимых различий нет ($t = 0,497$; $p = 0,620$) (табл. 4). Значимых различий в оценках депрессии, тревожности и стресса между юношами и девушками посредством использования t-критерия для независимых выборок не выявлено.

Таблица 4

**Уровни депрессии, тревожности и стресса у юношей, девушек,
и по выборке в целом**

Индикаторы психического здоровья	Все		Юноши		Девушки	
	М	SD	М	SD	М	SD
Депрессия	5,67	8,22	5,73	8,26	5,53	8,07
Тревожность	5,76	8,33	5,73	8,31	6,11	8,54
Стресс	6,47	8,79	6,30	8,69	7,66	9,35

Корреляционный анализ индикаторов психического здоровья (депрессии, тревожности и стресса) с параметрами социально-психологической поддержки с использованием коэффициента корреляции Пирсона показал, что воспринимаемая поддержка со стороны всех рассматриваемых источников (значимых других, семьи и друзей) обратно связана с уровнями депрессии, стресса и тревожности (табл. 5).

Таблица 5

**Связи параметров социально-психологической поддержки
 с индикаторами психического здоровья**

		Депрессия	Тревожность	Стресс
Источники воспринимаемой поддержки				
Значимые другие	r	-0,132**	-0,132**	-0,149**
	p	0,001	0,001	<0,001
Семья	r	-0,140**	-0,144**	-0,132**
	p	<0,001	<0,001	0,001
Друзья	r	-0,110**	-0,101*	-0,110**
	p	0,005	0,010	0,005
Общая оценка	r	-0,155**	-0,153**	-0,158**
	p	<0,001	<0,001	<0,001
Частота обращения за помощью к различным категориям людей				
Мать	r	0,003	0,019	-0,018
	p	0,931	0,636	0,653
Отец	r	-0,032	0,040	-0,033
	p	0,434	0,333	0,429
Близкие родственники	r	-0,051	-0,045	-0,058
	p	0,207	0,258	0,151
Учителя	r	0,001	-0,016	-0,010
	p	0,993	0,704	0,816
Друзья	r	-0,057	-0,040	-0,052
	p	0,157	0,326	0,195
Другие воспитанники	r	-0,071	-0,075	-0,078
	p	0,083	0,054	0,058
Воспитатель	r	-0,148**	-0,133**	-0,141**
	p	<0,001	0,001	<0,001
Психолог	r	-0,073	-0,065	-0,075
	p	0,073	0,108	0,054
Священнослужители	r	-0,098*	-0,063	-0,107**
	p	0,016	0,123	0,009
Врач	r	-0,071	-0,062	-0,070
	p	0,080	0,125	0,082
Случайные знакомые	r	-0,015	-0,020	-0,034
	p	0,722	0,631	0,402

* — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$

При этом все три показателя психического здоровья связаны с восприятием поддержки со стороны друзей в меньшей степени, чем со стороны семьи и значимых других. Восприятие поддержки семьи в особенности важно для снижения депрессии и тревожности, тогда как восприятие поддержки от значимых взрослых является предиктором снижения уровня стресса.

В отличие от воспринимаемой поддержки, практически отсутствуют связи между уровнями депрессии, стресса и тревожности и частотой обращения за помощью в случае эмоциональных и психологических проблем к различным категориям, в том числе и к психологам. Исключение из всех рассматриваемых категорий составляют только две — священнослужители и воспитатели. Чем чаще обращаются воспитанники за помощью к священнослужителям, тем ниже у них уровень депрессии и стресса. В том, что касается воспитателей, указанная частота обращения за помощью к ним обратно связана со всеми тремя показателями психического здоровья: чем чаще обращаются подростки за поддержкой к воспитателю, тем ниже у них уровень депрессии, стресса и тревожности. При этом все три показателя психического здоровья связаны с частотой обращения за помощью к воспитателям сильнее, чем с частотой обращения к священнослужителям.

Эмоциональное состояние и параметры поддержки. По результатам, полученным посредством методики PANAS, при помощи t-критерия для связанных выборок было выявлено, что уровень позитивного аффекта у респондентов значимо выше уровня негативного аффекта ($t = 35,003$; $p < 0,001$). Применение t-критерия для независимых выборок показало, что у юношей и девушек уровни позитивного ($t = 0,039$; $p = 0,969$) и негативного ($t = 0,949$; $p = 0,343$) аффектов значимо не различаются (табл. 6).

Корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Пирсона позволил выявить большое количество слабых,

Таблица 6

Уровни позитивного и негативного аффектов

Переменная	Все		Юноши		Девушки	
	М	SD	М	SD	М	SD
Позитивный аффект	34,88	8,0	34,89	8,06	34,93	7,52
Негативный аффект	17,58	7,7	17,46	7,72	18,32	7,69

Таблица 7

**Связи между индикаторами социально-психологической поддержки
и уровнем позитивного и негативного аффектов**

		Позитивный аффект	Негативный аффект
Источники воспринимаемой поддержки			
Значимые другие	r	0,299**	-0,146**
	p	<0,001	<0,001
Семья	r	0,300**	-0,142**
	p	<0,001	0,001
Друзья	r	0,261**	-0,113**
	p	<0,001	0,006
Общая оценка	r	0,320**	-0,169**
	p	<0,001	<0,001
Частота обращения за помощью к различным категориям людей			
Мать	r	0,157**	-0,086*
	p	<0,001	0,039
Отец	r	0,134**	-0,125**
	p	0,002	0,004
Близкие родственники	r	0,103*	-0,140**
	p	0,013	0,001
Учителя	r	0,123**	-0,068
	p	0,004	0,108
Друзья	r	0,028	0,055
	p	0,503	0,187
Другие воспитанники	r	-0,002	-0,022
	p	0,971	0,601
Воспитатель	r	0,162**	-0,128**
	p	<0,001	0,002
Психолог	r	0,185**	-0,077
	p	<0,001	0,069
Священнослужители	r	0,119**	-0,030
	p	0,005	0,484
Врач	r	0,052	-0,069
	p	0,218	0,102
Случайные знакомые	r	-0,049	0,014
	p	0,247	0,741

* — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$

но статистически значимых связей между уровнем позитивного и негативного аффектов, с одной стороны, и индикаторами социально-психологической поддержки, с другой (табл. 7). Воспринимаемая социально-психологическая поддержка от всех источников связана прямо с оценками позитивного аффекта и обратно — с оценками негативного аффекта. Частота обращения за помощью к различным категориям сильнее связана прямо с уровнем позитивного аффекта, чем обратно с уровнем негативного аффекта. Как уровень позитивных эмоций, так и уровень негативных эмоций не связан с частотой обращения за помощью к сверстникам (друзьям и воспитанникам колонии), врачам и случайным знакомым. Выраженность позитивных эмоций прямо связана с частотой обращения к родственникам и сотрудникам колоний (воспитателям, учителям и психологам), а негативных — обратно связана с частотой обращения к родственникам и воспитателям. При этом, уровень позитивного аффекта связан сильнее всего с обращениями за помощью к психологу.

При помощи *t*-критерия для парных выборок было установлено, что уровень позитивных эмоций, пережитых респондентами на протяжении последнего месяца, по результатам методики SPANE, значимо выше уровня негативных переживаний ($t = 37,214; p < 0,001$). Значимых различий между девушками и юношами посредством *t*-критерия для независимых выборок не выявлено (табл. 8).

Таблица 8

Уровень позитивных и негативных переживаний и их соотношение

	Все		Юноши		Девушки	
	М	SD	М	SD	М	SD
Позитивные переживания	21,94	6,23	22,09	6,09	21,23	6,78
Негативные переживания	10,14	4,82	10,19	4,82	9,85	4,75
Соотношение позитивных и негативных переживаний	11,80	8,08	11,90	8,07	11,38	8,09

Корреляционный анализ связи индикаторов социально-психологической поддержки с пережитым за последний месяц позитивным и негативным опытом и их соотношением при помощи коэффициента корреляции Пирсона показал, что воспринимаемая поддержка от всех источников связана слабыми, но статистически значимыми связями с пережитым опытом — прямыми связями с позитивным опытом, и обратными — с негативным (табл. 9).

Таблица 9

Связи между индикаторами социально-психологической поддержки и оценками пережитого опыта

		Позитивные переживания	Негативные переживания	Соотношение позитивных и негативных переживаний
Источники воспринимаемой поддержки				
Значимые другие	r	0,169**	-0,147**	0,213**
	p	<0,001	<0,001	<0,001
Семья	r	0,215**	-0,127**	0,236**
	p	<0,001	0,001	<0,001
Друзья	r	0,182**	-0,096*	0,193**
	p	<0,001	0,016	<0,001
Общая оценка	r	0,230**	-0,148**	0,260**
	p	<0,001	<0,001	<0,001
Частота обращения за помощью к различным категориям людей				
Мать	r	0,057	-0,094*	0,099*
	p	0,155	0,020	0,014
Отец	r	0,057	-0,114**	0,109**
	p	0,170	0,006	0,009
Близкие родственники	r	0,016	-0,071	0,054
	p	0,693	0,078	0,182
Учителя	r	0,016	-0,093*	0,066
	p	0,694	0,023	0,107
Друзья	r	0,067	0,036	0,029
	p	0,096	0,380	0,477
Другие воспитанники	r	0,078	-0,036	0,078
	p	0,058	0,384	0,058
Воспитатель	r	0,101*	-0,140**	0,156**
	p	0,013	0,001	<0,001
Психолог	r	0,120**	-0,039	0,111*
	p	0,003	0,339	0,006
Священнослужители	r	0,072	-0,044	0,078
	p	0,082	0,287	0,058
Врач	r	0,075	-0,041	0,079
	p	0,068	0,313	0,054
Случайные знакомые	r	-0,050	0,002	-0,038
	p	0,222	0,970	0,359

* — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$

В том, что касается связей между частотой обращения за помощью и пережитым недавним опытом, обращает на себя внимание особая роль поддержки со стороны персонала и родителей. За исключением этих двух категорий, частота обращения к другим категориям не связана с тем, в какой степени респонденты испытывали позитивные и негативные эмоции в отношении недавнего пережитого опыта (табл. 9). При этом частотой обращения за помощью к родителям (отдельно к матери и отдельно к отцу), а также к учителям, определяется снижение негативных переживаний, в то время как частота обращения за помощью к психологу прямо связана с позитивными эмоциями в отношении пережитого опыта, а также с соотношением позитивных и негативных эмоций. Единственная категория, частота обращения к которой связана прямо и с более частым переживанием позитивного опыта, и с более редким переживанием негативного опыта, а также с отношением позитивного опыта к негативному, это воспитатели колоний.

Обсуждение

В предыдущих исследованиях показано, что социально-психологическая поддержка играет особую роль в жизни подростков, совершивших правонарушение. Для людей, преступивших закон, наличие поддержки, во-первых, смягчает стресс и уменьшает негативное влияние на психику и поведение изоляции от общества во время отбывания наказания (Bender et al., 2019; Biggam, Powers, 1997), а во-вторых, положительно влияет на процесс ресоциализации после освобождения, способствуя интеграции в жизнь общества, воссоединению с семьей и снижению вероятности рецидивизма (Muñoz-Laboy et al., 2014; Valera, Voyas, 2019).

В определенные возрастные периоды поддержка от тех или иных групп людей по-разному сказывается на психическом здоровье и эмоциональном состоянии индивида (Шайгерова и др., 2019; Chen, Feeley, 2014; Pierce, Quiroz, 2018). В подростковом возрасте, когда в качестве ведущей деятельности выступает общение со сверстниками (Эльконин, 1971), особенно важны поддержка и одобрение со стороны друзей (Rigby, 2000), которые являются более сильным предиктором отсутствия депрессивной симптоматики, чем поддержка семьи и значимых других (Kugbey, 2015), несмотря на то, что поддержка со стороны семьи также снижает риск развития депрессивных состояний у молодежи (Alsubaie et al., 2019; Bukhari, Afzal, 2017). В том, что касается поддержки в этом возрасте со стороны категории «значимые

другие», имеются противоречивые данные: в одних исследованиях обнаружена связь с низким уровнем депрессии (Kugbey, 2015), тогда как в других наличие связи между поддержкой значимых других и выраженностью нарушений психического здоровья не выявлено (Alsubaie et al., 2019; Safree, Dzulkifli, 2010).

В проведенном нами исследовании показано, что воспринимаемая поддержка от всех основных ее источников (семьи, друзей и значимых других) может выступать предиктором снижения нарушений психического здоровья — депрессии, стресса и тревожности среди несовершеннолетних осужденных, отбывающих наказание. В то же время, в отличие от других исследований, с участием достаточно благополучной молодежи, среди воспитанников колоний воспринимаемая поддержка со стороны друзей в наименьшей степени из всех источников поддержки связана с каждым из показателей психического здоровья, тогда как воспринимаемая поддержка со стороны семьи в наибольшей степени связана со снижением депрессии и тревожности, а со стороны значимых других — со снижением стресса. В отличие от воспринимаемой поддержки, обращение за помощью к большинству категорий людей никак не связано с показателями психического здоровья. Только обращение за помощью к воспитателям является значимым предиктором снижения всех рассматриваемых нарушений психического здоровья у несовершеннолетних осужденных — стресса, депрессии и тревожности.

Сходным образом, сравнение влияния воспринимаемой поддержки и частоты обращения за помощью показало, что если воспринимаемая поддержка от всех источников, как и предполагалось, прямо связана с уровнем позитивного аффекта и обратно — с уровнем негативного аффекта, то связь частоты обращения за помощью с эмоциональным состоянием подростков более сложная: разные категории (родственники) способствуют усилению позитивных эмоций подростков и снижению негативных. Вновь обнаруживается, что частота обращения за помощью к сверстникам никак не связана с эмоциональным состоянием осужденных, а в наибольшей степени эмоциональное состояние опосредуется поддержкой родственников и персонала. При этом, уровень позитивных эмоций связан сильнее всего с частым обращением за помощью к психологу.

Результаты свидетельствуют, что сам уровень воспринимаемой поддержки от друзей значимо ниже, чем уровень воспринимаемой поддержки от семьи и значимых других. За помощью к сверстникам (друзьям и воспитанникам колоний) чаще обращаются те подростки,

которые в меньшей степени ощущают поддержку со стороны семьи и значимых других. Представляется важным, что обращение за помощью к сотрудникам колоний — психологам и воспитателям — вносит вклад в воспринимаемую социально-психологической поддержку от всех источников — семьи, друзей и значимых других, а как уже упоминалось выше, воспринимаемая поддержка более важна для психического здоровья и эмоционального состояния, чем получаемая поддержка. Таким образом, персонал колоний может способствовать ощущению поддержки со стороны других источников и, тем самым улучшая показатели психического здоровья и эмоционального состояния воспитанников.

Наше исследование подтверждает полученные ранее результаты о более выраженных связях психического здоровья и эмоционального состояния с воспринимаемой социально-психологической поддержкой, чем с непосредственным обращением за помощью — показатели психического здоровья несовершеннолетних осужденных не связаны с частотой обращения к большинству рассматриваемых категорий. Тем не менее, выявлены также связи между различными показателями психического здоровья и эмоциональным состоянием осужденных и частотой их обращения за помощью к отдельным категориям людей, главным образом — к персоналу учреждений (к психологу и особенно к воспитателю колонии). Разумеется, что возможности непосредственного обращения за помощью к различным категориям у отбывающих наказание в изоляции от внешнего мира несовершеннолетних ограничены. В то же время, выявленные связи объясняются важной ролью персонала в жизни воспитанников колоний, так как зрелость и жизненный опыт источников поддержки выступает существенным условием обращения к ним (Samara, Bacigalupe, Padilla, 2017).

В отличие от полученных нами результатов, в проведенных в разных странах и различных социальных контекстах исследованиях показано, что девушки и женщины сообщают о более высоком уровне социально-психологической поддержки по сравнению с юношами и мужчинами, как в целом (Kugbey, 2015), так и по отдельным индикаторам. Например, среди студентов университета у девушек выявлен более высокий уровень воспринимаемой поддержки со стороны значимых других по сравнению с юношами (Alsubaie et al., 2019). Более высокий уровень восприятия социально-психологической поддержки среди женщин находит свое объяснение в большей их общительности и готовности обращаться за помощью к другим лю-

дям (Tahmasbipoura, Taheri, 2012), что позволяет им лучше управлять стрессом и справляться с депрессией, к которым, как показывают исследования, они более уязвимы по сравнению с мужчинами (Samara, Bacigalupe, Padilla, 2017).

В том, что касается нашего исследования, значимых гендерных различий в воспринимаемой поддержке не выявлено. Сходным образом, не выявлено различий в эмоциональном состоянии девушек и юношей, тогда как в других исследованиях на «обычных» выборках была обнаружена большая склонность мужчин к переживанию позитивного аффекта и меньшая склонность к переживанию негативного аффекта по сравнению с женщинами (см., например, Осин, 2012). Возможно, отсутствие гендерных различий в нашем исследовании в ощущении социально-психологической поддержки и переживаемых эмоциональных состояниях связано с тем, что в воспитательных колониях девушки и юноши находятся в сходных условиях, и это не позволяет девушкам проявлять активность в поисках психологической и эмоциональной помощи, что, в свою очередь, снижает восприятие наличия такой поддержки от различных источников и его влияние на психическое здоровье и эмоциональное состояние.

Ограничения

Несмотря на большой объем выборки, включающий 657 респондентов из находящихся в воспитательных колониях Российской Федерации 1155 **человек**, позволивший охватить 50 процентов от всей целевой категории, подавляющее большинство опрошенных — юноши (более 85%), что делает затруднительным сравнение результатов по признаку пола. В то же время, данное соотношение отражает реальную ситуацию, так как из всех отбывающих наказание в колониях несовершеннолетних девушки составляют около 10% (95 человек).

К основным ограничениям можно отнести тот факт, что в данном исследовании не изучались изменения во времени связи восприятия подростками персонала и социально-психологической поддержки с его стороны с психологическим состоянием воспитанников колоний, как это могло бы быть выполнено посредством лонгитюдного исследования, которое позволило бы получить ценные результаты, но проведение его представляется затруднительным с организационной точки зрения.

Наконец, за исключением гендерных различий, в исследовании не были учтены социодемографические характеристики ре-

?

спондентов. Отчасти это было связано с тем, что демографические характеристики и семейная ситуация рассматриваемой категории подростков не отличаются многообразием, и изучаемую выборку можно считать однородной, в отличие, например, от проведенного в США исследования, где наиболее значимые различия в восприятии персонала и отношении к персоналу пенитенциарных учреждений для несовершеннолетних оказались связаны с различной расовой принадлежностью осужденных (Pederson, Fite, Roquiz, 2020). Тем не менее, расширенный учет в дальнейшем социодемографических характеристик, таких как возраст, образование, социальный статус, семейная ситуация и т.д., а также вид совершенного преступления, позволит получить более детальные представления о вкладе восприятия отбывающими наказание подростками психологов и воспитателей и отношения к ним в процессе адаптации и реабилитации в колониях.

Заключение

Исследование позволило обнаружить, что восприятие социально-психологической поддержки от персонала и частота обращения за помощью воспитанников колоний к психологу и воспитателям оказывают значительное влияние на показатели психического здоровья и эмоциональное состояние несовершеннолетних правонарушителей. Возрастно-психологические особенности подростков, которые выражаются в ведущей роли общения и построения близких эмоциональных отношений в формировании самооценки, личностной идентичности и системы ценностей, опосредуют в ситуации отбывания наказания наличие связи между психическим здоровьем и эмоциональным состоянием несовершеннолетних осужденных и теми социально-психологическими условиями, которые позволяют подросткам компенсировать потребность в общении и получении эмоциональной поддержки. В связи с тем, что деятельность воспитателей и психологов исправительных учреждений непосредственно связана с установлением межличностного контакта и доверительных отношений с несовершеннолетними правонарушителями, именно данные категории «значимых других» чаще становятся для подростков источниками социально-психологической поддержки как фактора, оказывающего положительное влияние на психическое здоровье и эмоциональные состояние осужденных. Учитывая общую направленность воспитательных колоний на ресоциализацию и реабилитацию личности, в том числе посредством формирования

положительного образа социально одобряемых контактов и приемлемых способов выражения собственных эмоций, психологическая и воспитательная работа приводит к значимым результатам, принимая во внимание возрастные особенности воспитанников, а также адекватность способов и средств, направленных на улучшение психического здоровья и эмоционального состояния как неотъемлемых компонентов гармоничной личности.

Полученные в исследовании результаты могут быть использованы при разработке и реализации воспитательных и психологических программ для несовершеннолетних осужденных, оказавшихся в трудной жизненной ситуации и вступивших в конфликт с законом. Осведомленность о конкретном влиянии различных категорий и источников социально-психологической поддержки на психическое здоровье и эмоциональное состояние будет способствовать развитию системы профилактических мер в области нарушений психического здоровья отбывающих наказание несовершеннолетних, разработки стратегий психологических и педагогических вмешательств в процессе их адаптации, реабилитации и ресоциализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Выготский Л.С. Проблема возраста // Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1983.

Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 5. М.: Педагогика, 1984.

Кузнецова И.А. Характеристика личности несовершеннолетних осужденных, отбывающих наказание в виде лишения свободы // NovaInfo.Ru. 2016. № 41-3. [Электронный ресурс] // URL: <https://novainfo.ru/article/4635> (дата обращения: 06.06.2020).

Осин Е.Н. Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. № 9. С. 91–110.

Пушкова С.С., Ушков Ф.И., Ощепкова О.В., Ежова О.Н. Основные методы воспитательного воздействия на несовершеннолетних осужденных в процессе их ресоциализации: учебно-методическое пособие. Самарский юридический институт ФСИН России, 2016.

Подольский А.И., Карabanова О.А., Идобаева О.А., Хейманс П. Психоэмоциональное благополучие современных подростков: опыт международного исследования // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2011. № 2. С. 9–20.

Поскребышева Н.Н., Карabanова О.А. Исследование личностной автономии подростка в контексте социальной ситуации развития // Национальный психологический журнал. 2014. № 4 (16). С. 34–41.

Ушков Ф.И. Психологические характеристики осуществления межличностных контактов психологов ФСИН России и несовершеннолетних осужденных // Вестник уголовно-исполнительной системы. 2017. № 7. С. 22–26.

Ушков Ф.И., Долгих А.Г. Восприятие социально-психологической поддержки со стороны различных источников подростками из воспитательных колоний // Круглый стол «Совершенствование психологической работы с осужденными». Академия ФСИН России. Россия, 2019.

Ушков Ф.И., Шайгерова Л.А. Психологическое благополучие несовершеннолетних правонарушителей, отбывающих наказание в воспитательных колониях // IV Международный пенитенциарный форум Преступление, наказание, исправление: сб. тез. выступлений и докладов участников (г. Рязань, 20–22 нояб. 2019 г.): В 10 т. Т. 8. Академия ФСИН России Рязань, 2019. С. 293–295.

Федеральная служба исполнения наказаний. [Электронный ресурс] // URL: <http://fsin.su/> (дата обращения: 06.06.2020)

Шайгерова Л.А., Долгих А.Г., Ушков Ф.И., Алмазова О.В. Роль различных источников социально-психологической поддержки в субъективном благополучии несовершеннолетних, ожидающих решения суда в следственном изоляторе // Прикладная юридическая психология. 2019. № 4. С. 39–49.

Шилко Р.С., Долгих А.Г., Алмазова О.В. Измерение психического здоровья в образовательном пространстве: шкала психологического благополучия Варвик-Эдинбург // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. Материалы I Международной научно-практической конференции (10–11 октября 2018 г., Санкт-Петербург) / Под общ. ред. Л.А. Цветковой, Е.Н. Волковой, А.В. Микляевой: В 2 ч. Ч. 1. СПб.: Изд-во РГПУ имени А.И. Герцена, 2018. Т. 1. С. 278–283.

Шилко Р.С., Долгих А.Г., Алмазова О.В. Эмоциональное состояние несовершеннолетних правонарушителей: от СИЗО до воспитательных колоний // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. СПб.: Изд-во РГПУ имени А.И. Герцена, 2019. Т. 2. С. 605–614.

Эльконин Д.Б. Детская психология: Учеб. пособие. М.: Академия, 2007.

Alsubaie M.M., Stain H.J., Webster L.A.D., Wadman R. (2019). The role of sources of social support on depression and quality of life for university students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24 (4), 484–496.

Bender M., van Osch Y., Slegers W., Ye M. (2019). Social Support Benefits Psychological Adjustment of International Students: Evidence from a Meta-Analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*.

Biggam F.H., Power K.G. (1997). Social support and psychological distress in a group of incarcerated young offenders. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 41, 213–230.

Blasko B.L., Friedmann P.D., Rhodes A.G., Taxman F.S. (2015). The parolee-parole officer relationship as a mediator of criminal justice outcomes. *Criminal Justice and Behavior*, 42, 722–740.

Brown C., Fine A., Cauffman E. (2019). Do positive perceptions of correctional staff mitigate institutional violence among youthful offenders? *Psychology, Public Policy, and Law*, 25 (1), 38–45.

Bukhari S.R. & Afzal F. (2017). Perceived social support predicts psychological problems among university students. *The International Journal of Indian Psychology*, 4 (2), 2349–3429.

Camara M., Bacigalupe G. & Padilla P. (2017). The role of social support in adolescents: Are you helping me or stressing me out? *International Journal of Adolescence and Youth*, 22 (2), 123–136.

Cesaroni C., Peterson-Badali M. (2016). The Role of Fairness in the Adjustment of Adolescent Boys to Pretrial Detention. *The Prison Journal*, 96, 534–553.

Chen Y., Feeley T. H. (2014). Social support, social strain, loneliness, and well-being among older adults: An analysis of the Health and Retirement Study. *Journal of Social and Personal Relationships*, 31, 141–161.

Cohen S., Wills T.A. (1985). Stress social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310–357.

Crawford J.R., Henry J.D. (2003). The Depression Anxiety Stress Scales (DASS): Normative data and latent structure in a large non-clinical sample. *British Journal of Clinical Psychology*, 42, 111–131.

Cummins R.C. (1988). Perceptions of social support, receipt of supportive behaviors and locus of control as moderators of the effects of chronic stress. *American Journal of Community Psychology*, 16, 685–700.

Diener E., Wirtz D., Tov W., Kim-Prieto C., Choi D., Oishi S., Biswas-Diener R. (2009). New measures of well-being: Flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 39, 247–266.

Duppong Hurley K., van Ryzin M.J., Lambert M., Stevens A.L. (2015). Examining change in therapeutic alliance to predict youth mental health outcomes. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 23 (2), 90–100.

Haber M.G., Cohen J.L., Lucas T., Baltes B.B. (2007). The relationship between self-reported received and perceived social support: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 39, 133–144.

Kugbey N. (2015). The influence of social support on the levels of depression, anxiety and stress among students in Ghana. *Journal of Education and Practice*, 6 (25), 135–140.

Lovibond S.H., Lovibond P.F. (1995). *Manual for the Depression Anxiety Stress Scales* (2nd. Ed.). Sydney: Psychology Foundation.

Marsh S.C., Evans W.P. (2009). Youth perspectives on their relationships with staff in juvenile correction settings and perceived likelihood of success on release. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 7 (1), 46–67.

Mulder E., Brand E., Bullens R., van Marle H. (2019). Toward a Classification of Juvenile Offenders: Subgroups of Serious Juvenile Offenders and Severity of Recidivism. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 63, 819–836.

Muñoz-Laboy M., Severson N., Perry A., Guilamo-Ramos V. (2014). Differential impact of types of social support in the mental health of formerly incarcerated Latino men. *American Journal of Men's Health*, 8, 226–239.

Odgers C.L., Burnette M.L., Chauhan P., Moretti M.M., Reppucci N.D. (2005). Misdiagnosing the problem: mental health profiles of incarcerated juveniles. *The Ca-*

nadian child and adolescent psychiatry review = La revue canadienne de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, 14 (1), 26–29.

Pederson C.A., Fite P.J. & Poquiz J.L. (2020). Demographic Differences in Youth Perceptions of Staff: A National Evaluation of Adjudicated Youth. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*.

Pierce K.D., Quiroz C.S. (2018). Who matters most? Social support, social strain, and emotions. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36 (10).

Rigby K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 57–68.

Rijo D., Brazão N., Barroso R., da Silva D.R., Vagos P., Vieira A., Lavado A., Macedo A.M. (2016). Mental health problems in male young offenders in custodial versus community based-programs: implications for juvenile justice interventions. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 10, 40.

Safree M.A. & Dzulkifli M.A. (2010). The relationship between social support and psychological problems among students. *International Journal of Business and Social Science*, 1 (3), 110–116.

Snehil G., Sagar R. (2020). Juvenile Justice System, Juvenile Mental Health, and the Role of MHPs: Challenges and Opportunities. *Indian J Psychol. Med.*, 42 (3), 304–310.

Tahmasbipoura N. & Taheri A. (2012). A survey on the relation between social support and mental health in students Shahid Rajae University. *Cyprus International Conference on Educational Research (Cy-Icer-2012)*, 47, 5–9.

Thoits P.A. (2011). Mechanisms Linking Social Ties and Support to Physical and Mental Health. *Journal of Health and Social Behavior*, 52 (2), 145–161.

Uchino B.N. (2006). Social support and health: A review of physiological processes potentially underlying links to disease outcomes. *Journal of Behavioral Medicine*, 29, 377–387.

Ushkov F., Shaigerova L., Zinchenko Y., Ezhova O., Dolgikh A., Shilko R. (2019). Effective interpersonal contact with juvenile convicts as a factor of their mental health and psychological well-being. *European Psychiatry*, 56 (S1), S64–S64.

Ushkov F.I. (2017). Psychological characteristics of interpersonal contacts between psychologists FSIN of Russia and convicted minors. *Statements of the penitentiary system, Russia*, 7, 22–26.

Valera P. & Boyas J.F. (2019). Perceived Social Ties and Mental Health Among Formerly Incarcerated Men in New York City. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 63 (10), 1843–1860.

Van der Laan A., Eichelsheim V. (2013). Juvenile adaptation to imprisonment: Feelings of safety, autonomy and well-being, and behaviour in prison. *European Journal of Criminology*, 10, 424–443.

Van der Put C.E., van Vugt E.S., Stams G.J.J.M., Deković M., van der Laan P.H. (2013). Short-Term General Recidivism Risk of Juvenile Sex Offenders: Validation of the Washington State Juvenile Court Prescreen Assessment. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 57, 1374–1392.

Vangelisti A.L. (2009). Challenges in conceptualizing social support. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26, 39–51.

Villanueva L., Gomis-Pomares A. & Adrián J.E. (2019). Predictive Validity of the YLS/CMI in a Sample of Spanish Young Offenders of Arab Descent. *International Journal*

Watson D., Clark L.A., Tellegen A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063–1070.

Zhao J. (Solomon), Wang X. & Zhang H. (2020). The Role of Perceived Legitimacy and Its Effect on Prison Adaptation: A Longitudinal Study on a Chinese Juvenile Prison. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 64 (1), 100–123.

Zimet G.D., Dahlem N.W., Zimet S.G., Farley G.K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30–41.

REFERENCES

Vygotskii L.S. (1983) Age Problem. Complete Works: in 6 Volumes. V. 4. M.: Pedagogika. (in Russ.).

Vygotskii L.S. (1984) Fundamentals of defectology. Complete Works: in 6 Volumes. V.4. M.: Pedagogika. (in Russ.).

Kuznetsova I.A. (2016) Kharakteristika lichnosti nesovershennoletnikh osuzhdennykh, otbyvayushchikh nakazanie v vide lisheniya svobody (Characteristics of the personality of juvenile convicts serving a sentence of imprisonment). *NovaInfo. Ru*, 41 (3). (Retrieved from <https://novainfo.ru/article/4635> (review date: 06.06.2020) (in Russ.).

Osin E.N. (2012) Izmerenie pozitivnykh i negativnykh emotsii: razrabotka russkoyazychnogo analoga metodiki PANAS (Measuring positive and negative emotions: developing a Russian-language analogue of the PANAS method). *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki (Psychology. Journal of the Higher School of Economics)*, 9, 91–110 (in Russ.).

Piyukova S.S., Ushkov F.I., Oshchepkova O.V., Ezhova O.N. (2016) The main methods of educational influence on juvenile convicts in the process of their re-socialization: teaching aid. Samarskii yuridicheskii institut FSIN Rossii (in Russ.).

Podol'skii A.I., Karabanova O.A., Idobaeva O.A., Kheimans P. (2011) Psikoemotsional'noe blagopoluchie sovremennykh podrostkov: opyt mezhdunarodnogo issledovaniya (Psycho-emotional well-being of modern adolescents: the experience of international research). *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 2, 9–20 (in Russ.).

Poskrebysheva N.N., Karabanova O.A. (2014) Issledovanie lichnostnoy avtonomii podrostka v kontekste social'noy situatsii razvitiya (Research of personal autonomy of a teenager in the context of the social situation of development). *Natsional'nyy psikhologicheskij zhurnal (National Psychological Journal)*, 16, 34–41 (in Russ.).

Ushkov F.I. (2017) Psikhologicheskie kharakteristiki osushchestvleniya mezhlchnostnykh kontaktov psikhologov FSIN Rossii i nesovershennoletnikh osuzhdennykh (Psychological characteristics of interpersonal contacts between psychologists of the

Federal penitentiary service of Russia and juvenile convicts). *Vedomosti ugovolno-ispolnitel'noi sistemy (Statements of the penitentiary system)*, 7, 22–26 (in Russ.).

Ushkov F.I., Dolgikh A.G. (2019) Vospriyatie sotsial'no-psikhologicheskoi podderzhki so storony razlichnykh istochnikov podrostkami iz vospitatel'nykh kolonii (The perception of socio-psychological support from a variety of sources adolescents from juvenile correctional facilities). *IV Mezhdunarodnyi penitentsiarnyi forum "Prestuplenie, nakazanie, ispravlenie"* (IV International penitentiary forum "Crime, punishment, correction"), 1, 210–212 (in Russ.).

Ushkov F.I., Shaigerova L.A. (2019) Psikhologicheskoe blagopoluchie nesovershennoletnikh pravonarushitelei, otbyvayushchikh nakazanie v vospitatel'nykh koloniyakh (Psychological well-being of juvenile offenders serving their sentence in educational colonies). *IV Mezhdunarodnyi penitentsiarnyi forum "Prestuplenie, nakazanie, ispravlenie"* (IV International penitentiary forum "Crime, punishment, correction"), 8, 293–295 (in Russ.).

Federal Penitentiary Service (Retrieved from <http://fsin.su/> (review date: 06.06.2020) (in Russ.).

Shaigerova L.A., Dolgikh A.G., Ushkov F.I., Almazova O.V. Rol' razlichnykh istochnikov sotsial'no-psikhologicheskoi podderzhki v sub'ektivnom blagopoluchii nesovershennoletnikh, ozhidayushchikh resheniya suda v sledstvennom izolatore (The role of various sources of social and psychological support in the subjective well-being of minors waiting for a court decision in remand centre). *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya (Applied legal psychology)*, 4, 39–49 (in Russ.).

Shilko R.S., Dolgikh A.G., Almazova O.V. (2018) Izmerenie psikhicheskogo zdorov'ya v obrazovatel'nom prostranstve: shkala psikhologicheskogo blagopoluchiya Varvik-Edinburg (Measuring mental health in the educational space: the scale of psychological well-being Warwick-Edinburgh). *Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskies issledovaniya v obrazovanii. Materialy I Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (Herzen readings: psychological research in education. Materials of the I International scientific and practical conference)*, 1, 278–283 (in Russ.).

Shilko R.S., Dolgikh A.G., Almazova O.V. (2019) Emotsional'noe sostoyanie nesovershennoletnikh pravonarushitelei: ot SIZO do vospitatel'nykh kolonii (The emotional state of juvenile offenders: from remand centre to educational colonies). *Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskies issledovaniya v obrazovanii (Herzen Readings: Psychological Research in Education)*, 6, 605–614 (in Russ.).

El'konin D.B. (2007) Child psychology. Moscow: Akademiya (in Russ.).

Alsubaie M.M., Stain H.J., Webster L.A.D., Wadman R. (2019) The role of sources of social support on depression and quality of life for university students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24 (4), 484–496.

Bender M., van Osch Y., Slegers W., Ye M. (2019) Social Support Benefits Psychological Adjustment of International Students: Evidence from a Meta-Analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*.

Biggam F.H., Power K.G. (1997) Social support and psychological distress in a group of incarcerated young offenders. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 41, 213–230.

Blasko B.L., Friedmann P.D., Rhodes A.G., Taxman F.S. (2015) The parolee-parole officer relationship as a mediator of criminal justice outcomes. *Criminal Justice and Behavior*, 42, 722–740.

Brown C., Fine A., Cauffman E. (2019) Do positive perceptions of correctional staff mitigate institutional violence among youthful offenders? *Psychology, Public Policy, and Law*, 25 (1), 38–45.

Bukhari S.R. & Afzal F. (2017) Perceived social support predicts psychological problems among university students. *The International Journal of Indian Psychology*, 4 (2), 2349–3429.

Camara M., Bacigalupe G. & Padilla P. (2017) The role of social support in adolescents: Are you helping me or stressing me out? *International Journal of Adolescence and Youth*, 22 (2), 123–136.

Cesaroni C., Peterson-Badali M. (2016) The Role of Fairness in the Adjustment of Adolescent Boys to Pretrial Detention. *The Prison Journal*, 96, 534–553.

Chen Y., Feeley T.H. (2014) Social support, social strain, loneliness, and well-being among older adults: An analysis of the Health and Retirement Study. *Journal of Social and Personal Relationships*, 31, 141–161.

Cohen S., Wills T.A. (1985) Stress social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310–357.

Crawford J.R., Henry J.D. (2003) The Depression Anxiety Stress Scales (DASS): Normative data and latent structure in a large non-clinical sample. *British Journal of Clinical Psychology*, 42, 111–131.

Cummins R.C. (1988) Perceptions of social support, receipt of supportive behaviors and locus of control as moderators of the effects of chronic stress. *American Journal of Community Psychology*, 16, 685–700.

Diener E., Wirtz D., Tov W., Kim-Prieto C., Choi D., Oishi S., Biswas-Diener R. (2009) New measures of well-being: Flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 39, 247–266.

Duppong H.K., van Ryzin M.J., Lambert M., Stevens A.L. (2015) Examining change in therapeutic alliance to predict youth mental health outcomes. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 23 (2), 90–100.

Haber M.G., Cohen J.L., Lucas T., Baltes B.B. (2007) The relationship between self-reported received and perceived social support: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 39, 133–144.

Kugbey N. (2015) The influence of social support on the levels of depression, anxiety and stress among students in Ghana. *Journal of Education and Practice*, 6 (25), 135–140.

Lovibond S.H., Lovibond P.F. (1995) *Manual for the Depression Anxiety Stress Scales* (2nd. Ed.). Sydney: Psychology Foundation.

Marsh S.C., Evans W.P. (2009) Youth perspectives on their relationships with staff in juvenile correction settings and perceived likelihood of success on release. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 7 (1), 46–67.

Mulder E., Brand E., Bullens R., van Marle H. (2019) Toward a Classification of Juvenile Offenders: Subgroups of Serious Juvenile Offenders and Severity of Recidivism. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 63, 819–836.

Muñoz-Laboy M., Severson N., Perry A., Guilamo-Ramos V. (2014) Differential impact of types of social support in the mental health of formerly Incarcerated Latino men. *American Journal of Men's Health*, 8, 226–239.

Odgers C.L., Burnette M.L., Chauhan P., Moretti M.M., Reppucci N.D. (2005) Misdiagnosing the problem: mental health profiles of incarcerated juveniles. *The Canadian child and adolescent psychiatry review = La revue canadienne de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, 14 (1), 26–29.

Pederson C.A., Fite P.J. & Poquiz J.L. (2020) Demographic Differences in Youth Perceptions of Staff: A National Evaluation of Adjudicated Youth. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*.

Pierce K.D., Quiroz C.S. (2018) Who matters most? Social support, social strain, and emotions. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36 (10).

Rigby K. (2000) Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 57–68.

Rijo D., Brazão N., Barroso R., da Silva D.R., Vagos P., Vieira A., Lavado A., Macedo A.M. (2016) Mental health problems in male young offenders in custodial versus community based-programs: implications for juvenile justice interventions. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 10, 40.

Safree M.A. & Dzulkipli M.A. (2010) The relationship between social support and psychological problems among students. *International Journal of Business and Social Science*, 1 (3), 110–116.

Snehil G., Sagar R. (2020) Juvenile Justice System, Juvenile Mental Health, and the Role of MHPs: Challenges and Opportunities. *Indian J Psychol. Med.*, 42 (3), 304–310.

Tahmasbipoura N. & Taheri A. (2012) A survey on the relation between social support and mental health in students Shahid Rajae University. *Cyprus International Conference on Educational Research (Cy-Icer-2012)*, 47, 5–9.

Thoits P.A. (2011) Mechanisms Linking Social Ties and Support to Physical and Mental Health. *Journal of Health and Social Behavior*, 52 (2), 145–161.

Uchino B.N. (2006) Social support and health: A review of physiological processes potentially underlying links to disease outcomes. *Journal of Behavioral Medicine*, 29, 377–387.

Ushkov F., Shaigerova L., Zinchenko Y., Ezhova O., Dolgikh A., Shilko R. (2019) Effective interpersonal contact with juvenile convicts as a factor of their mental health and psychological well-being. *European Psychiatry*, 56 (S1), S64–S64.

Ushkov F.I. (2017) Psychological characteristics of interpersonal contacts between psychologists FSIN of Russia and convicted minors. *Statements of the penitentiary system, Russia*, 7, 22–26.

Valera P. & Boyas J.F. (2019) Perceived Social Ties and Mental Health Among Formerly Incarcerated Men in New York City. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 63 (10), 1843–1860.

Van der Laan A., Eichelsheim V. (2013) Juvenile adaptation to imprisonment: Feelings of safety, autonomy and well-being, and behaviour in prison. *European Journal of Criminology*, 10, 424–443.

Van der Put C.E., van Vugt E.S., Stams G.J.J.M., Deković M., van der Laan P.H. (2013) Short-Term General Recidivism Risk of Juvenile Sex Offenders: Validation of the Washington State Juvenile Court Prescreen Assessment. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 57, 1374–1392.

Vangelisti A.L. (2009) Challenges in conceptualizing social support. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26, 39–51.

Villanueva L., Gomis-Pomares A. & Adrián J.E. (2019) Predictive Validity of the YLS/CMI in a Sample of Spanish Young Offenders of Arab Descent. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 63 (10), 1914–1930.

Watson D., Clark L.A., Tellegen A. (1988) Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063–1070.

Zhao J. (Solomon), Wang X. & Zhang H. (2020) The Role of Perceived Legitimacy and Its Effect on Prison Adaptation: A Longitudinal Study on a Chinese Juvenile Prison. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 64 (1), 100–123.

Zimet G.D., Dahlem N.W., Zimet S.G., Farley G.K. (1988) The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30–41.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Ушков Федор Игоревич — старший преподаватель, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: ushkov.f.i@yandex.ru

Шайгерова Людмила Анатольевна — кандидат психологических наук, доцент, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: ludmila_chaiguerova@hotmail.com

Долгих Александра Георгиевна — кандидат психологических наук, доцент, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: ag.dolgikh@mail.ru

Алмазова Ольга Викторовна — кандидат психологических наук, доцент, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: almaz.arg@gmail.com

ABOUT THE AUTHORS

Fedor I. Ushkov — Associate Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: ushkov.f.i@yandex.ru

Ludmila A. Shaigerova — PhD in Psychology, Associate Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: ludmila_chaiguerova@hotmail.com

Alexandra G. Dolgikh — PhD in Psychology, Associate Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: ag.dolgikh@mail.ru

Olga V. Almazova — PhD in Psychology, Associate Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: almaz.arg@gmail.com

УДК: 159.9.07
doi: 10.11621/vsp.2020.03.06

СЕМЕЙНЫЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ АВТОНОМИИ И СЕПАРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ У ПОДРОСТКОВ

Н. Н. Поскребышева, А. Ю. Бабкина*

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия.
Для контактов*. E-mail: kissvina@mail.ru

Актуальность. Подростковый возраст — особый период в жизни человека. Он открывает множество возможностей, но также ставит серьезные задачи, такие как обретение автономии, поиск своей уникальной идентичности. Детско-родительские отношения относительно широко рассмотрены как фактор развития автономии подростков, однако трансформация отношений в связи с взрослением детей происходит не только между детьми и родителями — психология семейных отношений выделяет этап подросткового возраста детей как основание для выделения отдельной стадии жизненного цикла семьи. В связи с этим кажется важным исследовать процессы сепарации и развития автономии подростков в общесемейном контексте.

Цель. Изучение основных семейных факторов развития автономии и сепарационных процессов.

Методики и выборка исследования. Выборку исследования составили 51 подросток в возрасте от 13 до 18 лет. Применялись количественные и качественные методы исследования: опросники автономии, сепарационных процессов, семейных и детско-родительских отношений, «Семейная социограмма», метод незавершенных предложений.

Результаты. Показано основное содержание представлений о самостоятельности и автономии у подростков. Подростки определяют свою автономию, прежде всего, через поведенческий аспект и через отчужденность. Эмоциональная дифференциация затруднена, в отношениях со значимыми другими подростки часто поддаются эмоциональному заражению. Страх потери суверенитета негативно связан с семейной сплоченностью, экспрессивностью, независимостью членов семьи. Невротическое отрицание зависимости от других негативно связано с семейной сплоченностью, независимостью членов семьи и прозрачностью семейных правил. Отсутствие принятия подростка, чрезмерная эмоциональная дистанция и отсутствие

согласия и сотрудничества в семье негативно сказываются на развитии автономии и сепарации подростков.

Выводы. Необходимо рассматривать развитие автономии личности подростка и сепарационных процессов в контексте семейных отношений. Нарушения семейных отношений связаны с трудностями сепарации подростков и развития их автономии личности.

Ключевые слова: развитие автономии личности подростка, сепарация-индивидуация в подростковом возрасте, семейные отношения, детско-родительские отношения подростков.

Для цитирования: Поскребышева Н.Н., Бабкина А.Ю. Семейные факторы развития автономии и сепарационных процессов у подростков // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 3. С. 120–146. doi: 10.11621/vsp.2020.03.06

Поступила в редакцию: 30.06.2020 / Принята к публикации: 10.08.2020

FAMILY FACTORS OF AUTONOMY DEVELOPMENT AND SEPARATION PROCESSES IN ADOLESCENCE

Natalia N. Poskrebysheva, Aleksandra Y. Babkina

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.

*Corresponding author. E-mail: kissvina@mail.ru

Relevance. Adolescence is an important stage in human life. It offers a lot of possibilities for personal development, but it also presents serious challenges, such as development of autonomy, the search for individuality. Parent-child relationships are generally considered a factor of the development of adolescent's autonomy. Family psychology identifies adolescence as basis for a separate stage in the family life cycle. In this regard, it seems important to investigate the processes of separation and development of the autonomy of adolescents not only in parent-child relations, but in a wider family context.

Objective. The goal of the research is to study the family factors of autonomy and separation processes development in adolescence.

Method and participants. 51 adolescents in age from 13 to 18 years took part in the study. The following methods were used: questionnaires on autonomy and separation processes, family and child-parent relations, "Family Sociogram", the incomplete sentences method.

Main results. The main content of the ideas about independence and autonomy in adolescents is shown: adolescents determine their autonomy primarily through the behavioral aspect and alienation. Emotional differentiation goes difficult, and adolescents are often susceptible to emotional influence in relationships with significant people. Fear of losing sovereignty is negatively associated with family cohesion, expressiveness, and independence of family members. Neurotic denial of dependence on others is negatively associated with family cohesion, independence of family members, and transparency of family rules. Lack of acceptance of the adolescent, excessive emotional distancing and lack of consent and cooperation in the family is negatively connected with autonomy development and separation of adolescents.

Conclusions. It is necessary to consider the development of autonomy and separation processes in adolescence in the context of family relations. Negative family factors are connected with separation difficulties and lack of autonomy in adolescence.

Keywords: autonomy development in adolescence, separation-individuation in adolescence, family relations, parent-child relations of adolescents.

For citation: Poskrebysheva, N.N., Babkina, A.Y. (2020) Family factors of autonomy development and separation processes in adolescence. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 3, P. 120–146. doi: 10.11621/vsp.2020.03.06

Received: June 30, 2020 / Accepted: August 10, 2020

Введение

Проблема развития автономии личности и сепарационных процессов современного подростка

Современное детство имеет ряд особенностей, мир ставит перед детьми и подростками различные задачи и трудности. Меняется институт семьи, меняются общественные идеалы и ценности, меняются и средства реализации задач развития. Современные подростки оказываются в двух разнонаправленных течениях: с одной стороны, за счет удлинения периода детства им требуется надежная поддержка со стороны семьи, современные молодые люди до довольно зрелого возраста продолжают находиться под опекой родителей. С другой стороны — подростками движет желание самоутверждения, возможность ощутить значимость в мире, самостоятельность. Совре-

менные подростки не имеют определенных социальных образцов поведения, что связано с позитивными тенденциями разнообразия и расширяющимся спектром возможностей, однако, как показывает практика, нередко не имеют и средств для выбора таких социальных образцов или целенаправленного построения собственного пути развития. Поэтому существует некоторая амбивалентность в их поведении — желание находиться рядом с семьей соседствует с желанием отдалиться от нее. Подростки на разных уровнях осознанности воспринимают родителей неодинаково. На эксплицитном уровне родители видятся более позитивно, нежели на имплицитном (Арестова, Махмудова, 2018).

Семья и характер семейных отношений имеет большое значение для развития автономии личности подростка. Показано, что именно продолжительные отношения со значимыми другими являются наиболее важными в развитии автономии (Collins и др., 2004). Подросток много времени проводит с членами семьи, так как является частью этой системы. Обретение автономии имеет разные траектории развития, это не линейный, а очень многомерный процесс, связанный как с достижениями определенных аспектов автономии личности подростка, так и с определенными трудностями сепарации — сепарационной тревогой, страхом потери собственного Я, страха потери независимости. Для оптимального развития автономии необходимо трансформировать семейную систему: отношения между подростком и родителями должны выйти на новый уровень «взрослый — взрослый» (Дзукаева, 2016), необходимо также разделять контроль и планирование между ними (Карабанова, Поскребышева, 2011; Бурменская, 2005 и др.). К подростку должны относиться доверительно и понимающе, как к самостоятельной личности, такие меры приведут к успешному развитию автономии личности и сепарации от родителей. Дисгармоничные отношения могут привести к зависимости подростка от родителей (Мымрикова, 2010; Макушина, 2002), которая, в свою очередь, вызывает страх сепарации и попытки эмоционального отчуждения у подростков (Kins и др., 2012).

Невозможность решения задачи развития автономизации и эмансипации связаны с серьезными последствиями не только для семейной системы, но и для личностного развития подростка, в качестве последствий исследователи выделяют снижение самооценки, психоэмоциональное неблагополучие (Подольский, Карабанова и др., 2011).

Понятие автономии и сепарации в отечественной и зарубежной литературе

Понятие «автономия» раскрывается в контексте множества подходов. В одних автономия понимается как эмансипация, как, например, в концепциях А. Фрейд, Дж. Боулби, М. Малер, П. Блоса и пр., в других — автономия выступает как фактор развития личности. В этом направлении работали Э. Эриксон, Л. Стейнберг; в теории субъективности Р. Харре автономия понимается как отстранённость от воздействий окружающего, от точек зрения, на которых строилось поведение до данного момента. Э. Дейси и Р. Райн отождествляли понятия «автономия» и «самодетерминация». При этом в теории самодетерминации автономия — не компетенция, а присущее личности особое качество, возможность опоры на внутренние представления. В отечественной психологии Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн разбирали различные грани автономии. Это самостоятельность, свобода выбора, чувство взрослости.

Подростковый возраст ставит перед человеком множество задач, которые необходимо решить. И развитие автономии является одной из самых важных задач для гармоничного развития (Макушина, 2002), именно высокий уровень личностной автономии нередко выделяется основным критерием психологической зрелости и благополучия (Дергачева, Дорфман и др., 2008).

Автономию подростка принято условно разделять на 4 аспекта — когнитивную, поведенческую, ценностную и эмоциональную автономию (Поскребышева, Карабанова, 2014; Дандарова, 2008).

Когнитивная автономия связана с умениями совершать умственные и познавательные действия самостоятельно. По сути, подростки учатся самостоятельно мыслить, решать сложные когнитивные задачи, отделять свои мысли от мыслей родителей. Становление когнитивной автономии проявляется, в том числе, тогда, когда подростки начинают относиться критично к поведению взрослых, так как у них активно развивается абстрактное мышление. Человек становится взрослым, когда берет ответственность за свой выбор, то есть знает, к чему приведет этот выбор. Данный выбор помогает сделать мнение выносить собственное суждение.

Поведенческая автономия — это автономия на уровне самостоятельных действий, то есть умение действовать без внешнего руководства. Поведенческую автономию связывают с такими понятиями, как самостоятельность, функциональная независимость, саморегуляция, компетентность, личный контроль (Beckert, 2007).

Ценностная автономия позволяет подростку не просто осознавать свои ценности, идеалы, убеждения, но и отстаивать их. Как известно, одна из важнейших задач подросткового возраста — это появление собственной иерархии мотивов. У подростка появляются свои ценности. Однако их наличие недостаточно, подросток должен их осознавать, как свои. Собственные ценности подростка не обязательно отличаются от ценностей родителей, поэтому компонент осознанности важен.

Развитие эмоциональной автономии — одна из важных линий развития в подростковом возрасте. Эмоциональная автономия тесно связана с эмоциональной дифференциацией и умением отличать собственные эмоциональные состояния от эмоциональных состояний других людей. «Эмоциональная автономия — избавление от детской эмоциональной зависимости от родителей» (Дандарова, 2008, С. 86). Подросток учится самостоятельно выражать свои эмоции, а также пытается выстраивать новые эмоциональные отношения с другими людьми. Когда ребенок маленький, он в большей степени зависит от родителей, ориентируется именно на них. В подростковом возрасте отношения с родителями занимают не последнее место, но теперь новые отношения выходят на первый план. При этом качество отношений в семье имеет определяющее значение. Длительное эмоциональное напряжение с депривацией родительской любви способствует неадекватному развитию, фиксации инфантильных форм поведения, это проявляется в незрелости, слабом чувстве ответственности за свое поведение и отсутствии планов на будущее. В результате переход может затянуться, впоследствии эти подростки могут не достичь социальной зрелости, они предпочитают жить с родителями на следующих этапах развития. В модели Джозефа Аллена эмоциональная автономия рассматривается как родство в противоположность дистанцированию. В своих исследованиях Аллен фокусируется на установлении личных ценностей и способности ставить цели. Его идеи допускают, что с эмоциональной автономией сохраняются и постоянные отношения с родителями (Beckert, 2007). Эмоциональная автономия — это способность освободиться от эмоциональной зависимости от родителей или других людей и нести ответственность за все, что сделано. Высокий уровень эмоциональной автономии может поддерживать учебный процесс, социальную жизнь и самоидентификацию подростков (Tsaniah, Nurhudaya, Budiman, 2020). Ряд результатов зарубежных исследований оказывается противоречив. Существует положительная

связь между эмоциональной автономией и самостоятельностью, при высокой эмоциональной автономии снижено чувство уверенности в себе, а при семейной сплоченности уровень эмоциональной автономии невысок (Wim Beyers, 2000). Семейный контекст, в котором отсутствуют единство и гибкость, осуществляется конфликтное общение с родителями — также снижает уровень эмоциональной автономии. Согласно исследованию А. Олива, подростки с высокой эмоциональной автономией и негативным отношением к своей семье устанавливают небезопасные и недоверительные отношения со сверстниками (Oliva, 2000). Это может быть следствием хрупкости привязанности, построенной в детстве. Исследование А. Олива также показало тесную взаимосвязь между высокой эмоциональной автономией, низкой самооценкой и удовлетворенностью жизнью. Важно подчеркнуть, что молодые женщины и мужчины, которые больше всего недовольны своими родителями, оказываются в более уязвимом эмоциональном положении. Эмоциональные трудности имеют больше негативных последствий для женщин, нежели для мужчин, что, вероятно, можно отнести к гендерным стереотипам, которые преобладают в обществе.

Автономия — это способность принимать свои решения, справляться с жизненными задачами самостоятельно, без зависимости от других. В семейном контексте развитие автономии не является противоположностью зависимости, а находится с ней в более сложных отношениях. А.П. Макушина установила, что психологическая зависимость — это самостоятельное явление. При сильной зависимости подростка от родителей у подростка появляется неуверенность в себе, чувство беспомощности, потребность в опеке. Такое происходит по ряду причин: перенос потребностей привязанности с супружеских на ребенка; игнорирование взросления ребенка; страх потери ребенка; ребенок как способ борьбы с одиночеством.

Исследования показали, что развитие отдельных компонентов автономии происходит неравномерно: поведенческая сепарация подростка происходит быстрее других (Поскребышева, Карабанова, 2014), однако подростки еще нуждаются в эмоциональной поддержке родителей. Важно отметить, что аффективная сепарация запаздывает у современных молодых людей, при этом важным показателем отделения от родителей является трансформация отношений: отношения должны выстроиться по принципу «взрослый — взрослый», и эти позиции должны быть представлены как у родителей, так и у подростков (Дзукаева, 2016).

В психологии семейных отношений А.Я. Варга подтверждает идеи комплексности сепарационных процессов. Сепарация понимается как процесс, во время которого человек приобретает чувство собственного «Я» как независимая личность. Эта личность имеет свободу выбора реакций. В сепарации Варга выделяет изменения первого и второго порядка: в изменения первого порядка выходит физическое расставание, в изменения второго порядка — изменение в эмоциях между участниками процесса (Варга, 1985). Это, отчасти, соответствует и результатам исследования эмоциональной автономии, рассмотренным ранее.

Процесс сепарации в онтогенезе может быть рассмотрен как последовательная смена видов сепарации (Маленова, Потапова, 2013). На первом этапе при внутриутробном развитии сепарация невозможна — удовлетворение потребностей происходит за счет кормления ребенка организмом матери, далее происходит биотическая сепарация, на этапе которой ребенок способен жить без организма матери. Двигательная сепарация происходит, когда ребенок начинает самостоятельно ходить и впоследствии изучать мир; коммуникативная сепарация связана с появлением у ребенка возможности общаться со сверстниками и другими значимыми взрослыми; когнитивная сепарация наблюдается в подростковом возрасте и проявляется как способность самостоятельно принимать решения. Далее следуют этапы социальной сепарации, связанной с отдельным проживанием, материальной независимостью и созданием своей семьи. По сути, линия развития сепарации в онтогенезе связана с функциональным отделением от родительской семьи — когда ребенок, подросток, взрослеющий человек все больше может действовать самостоятельно. Однако эмоциональная связь с родительской семьей продолжает сохраняться достаточно тесной, хоть и трансформируется. При достижении сепарации эта связь полна зрелости и независимости, она учит любви к своим детям, дает основу моральным нормам и оберегает от необдуманных поступков.

В психологической сепарации, как и в развитии автономии личности выделяют различные структурные компоненты: когнитивно-поведенческий, эмоциональный, коммуникативный (Дитюк, 2015).

Когнитивно-поведенческий компонент включает формирование личностной идентичности и автономии, аттitudной и функциональной независимости. Эмоциональный компонент включает в себя совладение, связанное с тревогой сепарации, виной за отде-

ление и зависимость от одобрения и поддержки. Сюда же входит чувство безопасности при сближении с другим. Коммуникативный компонент определяется как изменение отношений в качественно новые, где каждый чувствует себя как отличным другим и принимает эти отличия. Однако эмоциональная связь с другим не разрывается.

Если посмотреть на отношения в семье, то оптимальным вариантом для сепарации подростков будут семьи с гармоничным функционированием семейной системы. Традиционно автономизация и сепарация понимались как процессы дистанцирования подростка от семьи, увеличение эмоциональной дистанции и повышение конфликтности отношений, однако современные исследования рассматривают развитие автономии и сепарационные процессы как связанные с личностной зрелостью, индивидуацией, которая протекает в детско-родительских отношениях как процесс отграничения с сохранением привязанности значимости самих отношений, в идеале — с сохранением баланса между самостоятельностью и включенностью в отношения (Карабанова, 2014).

Обобщая, можно сказать, что в исследовании семейных факторов развития автономии подростка исследователи, в основном, фокусируют свое внимание на различных характеристиках детско-родительских отношений, благотворно влияющих или препятствующих формированию автономии личности подростка и связанных с сепарационными процессами. Большинство исследователей сходятся во мнении, что в наибольшей степени на развитие автономии и на процесс сепарации влияет трансформация детско-родительских отношений к большему партнерству, по типу «взрослый — взрослый», где родители не игнорируют изменения ребенка. Подросток в таких семьях самостоятельно делает выбор и несет за него ответственность, умеет действовать без руководства, осознает собственные ценности и эмоции. При этом исследования показывают, что расширение зоны ответственности и самостоятельности подростка в семье происходит наиболее гармонично не только при поддержке родителями непосредственно самостоятельности и независимости, но при эмоциональном принятии подростка родителями, включенности родителей в дела подростка. Таким образом, изменения отношений между подростком и родителями — очень важный аспект в становлении автономии. Свобода подростка — это свобода в отношениях с родителями и другими членами семьи, а не независимость или отчужденность от них.

Значимость исследования общесемейного контекста в изучении феноменов автономизации и психологической сепарации подростков

В современном психологическом поле существует целый ряд исследований взаимосвязи автономии подростка и детско-родительских отношений, рассмотренных ранее (А.Г. Мымрикова, О.П. Макушина, О.А. Доронцова, М.Ю. Бурькина, П.В. Дзукаева), однако общесемейному контексту в развитии автономии личности уделяется недостаточно внимания. При этом в психологии семейных отношений именно семья как целостная система признается основным фактором развития, и именно в подростковом возрасте детей имеет специфические задачи трансформации (Э. Дювалль, О.А. Карабанова, Н.Н. Поскребышева, Г.В. Бурменская). Исследования же по определению общесемейных факторов развития автономии подростка остаются чрезвычайно малочисленными. В данном исследовании в качестве основных особенностей семейной системы рассматриваются не столько детско-родительские отношения подростков, сколько структурные особенности семьи как системы (в восприятии подростков), а именно — характеристики сплоченности, адаптивности семейной системы, степени близости подростка с отдельными членами семьи, иерархичности семейных систем, а также их позиций в семье.

Цель исследования — изучение семейных факторов развития автономии и сепарационных процессов у подростков. Задачи исследования: 1) изучение характера развития автономии личности в количественном и качественном аспекте; 2) исследование семейных отношений, включая состав, эмоциональный климат семьи, детско-родительские отношения подростков; 3) сопоставление особенностей семей подростков и развития их автономии и сепарационных процессов.

Были использованы количественные и качественные *методы исследования*. Использовались следующие методики: методика «Опросник автономии» (Карабанова, Поскребышева, 2014); «Опросник сепарации-индивидуации для подростков» (SITA) в русскоязычной адаптации Н.Н. Поскребышевой и К.В. Крменчуцкой (Поскребышева, Крменчуцкая, 2018); Методика «Шкала эмоциональной автономии» (ШЭА) в переводе Т.М. Коншиной и Т.Ю. Садовниковой (Коншина, Садовникова, 2018); Опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» И.М. Марковской (Марковская, 2002); Шкала семей-

ного окружения (ШСО) в адаптации С.Ю. Куприянова (Куприянов, 1985); модифицированная методика «Незаконченные предложения»; «Семейная социограмма» Э. Эйдемиллера.

Выборку составили 51 московских и подмосковных подростков, 27 мальчиков и 24 девочки. Их возраст составил от 13 до 18 лет. Подростки обучаются в школах с различными направлениями: общеобразовательная, физико-математическая, гуманитарная, лингвистическая школы, а также школа искусств. 47 подростков растут в полных семьях, а 8 в неполных. Качественные методы, в частности — незавершенные предложения проходили экспертную проверку, для количественной обработки данных применялись методы обработки данных с помощью программы SPSS Statistics.

Результаты и обсуждение

Особенности представлений подростков о собственной автономии и эмоциональной дифференциации

Для анализа содержательных представлений подростков о собственной самостоятельности и особенностях эмоциональной автономии были использованы два незавершенных предложения («Я точно чувствую себя самостоятельным, когда...», и «Я заражаюсь эмоциями другого, когда...»). Завершенные подростками предложения оценивались с помощью контент-анализа, что позволило выделить основные категории ответов. Для надежности анализа результатов проективного материала предложения были оценены двумя независимыми экспертами (эксперты обладают степенями кандидата психологических наук, ведут практическую психологическую работу с подростками). Эксперты согласились с выдвинутыми в процессе контент-анализа категориями, их рекомендации по определению спорных предложений в ту или иную категорию были учтены.

Анализ первого предложения «**Я точно чувствую себя самостоятельным, когда...**» позволил выделить 4 категории (см. рис. 1):

1) самостоятельное решение конкретных задач (50%); 2) физическое одиночество (28%); 3) независимость от родителей (6%); 4) независимость от других людей (16%).

Половина выборки подростков видят свою самостоятельность при выполнении различных задач, когда они сами могут контролировать свое время, досуг и финансы. Это соответствует задачам подросткового возраста, когда взрослеющие люди начинают брать

ответственность за различные действия. В эту категорию вошли как конкретные задачи, которые подросток решает (пример: «...играю в игры, где меня преследует успех», «...планирую свое время сама и мои действия проводят к результату»), так и общее ощущение возможности проявить свою автономию («...принимаю решение сама и несу за него ответственность»; «сам решаю свои проблемы»).

«Я точно чувствую себя самостоятельным, когда...»



Рис. 1. Диаграмма распределения ответов подростков по категориям незавершенного предложения «Я точно чувствую себя самостоятельным, когда...»

Около трети подростков определяют свою самостоятельность через категорию одиночества («...делаю что-то одна», «гуляю одна»). Подростки чувствуют себя независимыми, когда никого нет рядом — в этот момент они ощущают себя ресурсными для выполнения различных задач. Они уверены, что в этот момент никто их не контролирует и не следит за выполнением действий. Такая позиция «отчуждения» позволяет предположить острую фазу решения задачи эмансипации и сепарации, когда подросток только через дистанцирование от всех может полноценно ощущать себя отдельной самостоятельной личностью.

Почти четверть подростков определяет свою самостоятельность через независимость, противопоставление себя и других (категории «Независимость от родителей» и «Независимость от других»). В случае выбора в пользу независимости от родителей и других людей подростки, видимо, принимают не активную позицию, а позицию противопоставления («...нахожусь далеко от родителей», «...окружающие меня люди не контролируют меня и не проверяют мои решения»). Такая позиция, наряду с отчуждением, кажется менее зрелой. Возможно, это связано с протестной реакцией на контроль со стороны взрослых.

Результаты контент-анализа позволили увидеть качественное своеобразие развития автономии личности в восприятии самих подростков: в то время как примерно половина подростков видит свою самостоятельность в действии, применительно к определенной деятельности, для другой половины самостоятельность представляется скорее характеристикой отдаленности от других людей — будь то в форме одиночества или в форме независимости от других. Такая позиция видится с точки зрения психологии подросткового возраста менее зрелой. В контексте психологической помощи таким подросткам кажется важным поддерживать самостоятельные действия подростка, помогать подросткам находить собственные интересы и возможности для приложения собственных сил, обретать самостоятельность не через противопоставление и отчуждение, а через поддержку развития компетентности и личностной зрелости.

Для понимания отношения подростков к эмоциональной автономии мы предложили подросткам незавершенное предложение **«Я заражаюсь эмоциями другого, когда...»**. Среди категорий были выделены как условия эмоционального заражения, так и особенности знака эмоций (см. рис. 2).



Рис. 2. Диаграмма распределения ответов подростков по категориям незавершенного предложения «Я заражаюсь эмоциями другого, когда...»

Самой частой из выделенных категорий была категория значимости другого. Таким образом, подростки не критично относятся к эмоциональному заражению именно в близких, значимых для них от-

ношениях (пример: «... человек сильно мне близок», «... этот человек по-настоящему дорог мне»). Подросток показывает, что дорогой ему человек способен вызвать эмоции, которые сильно затрагивают его.

Категория «эмпатия», которую указывает почти каждый пятый подросток, в определенной степени близка к категории значимости другого, однако она описывает ситуации, когда подросток способен понять другого, встать на его место (пример: «... я ему сочувствую и вхожу в его положение»). В этих случаях подросток хоть и вовлечен в ситуацию, но может отделить свои чувства от других. О подростках, которые определяют заражение эмоций в таком ключе, можно говорить, как о тех, кто достиг более высокого уровня эмоциональной автономии.

При заражении эмоциями подросток говорит как о позитивных, так и о негативных эмоциях. Из этого вытекают две следующие категории: для некоторых подростков заразительными являются именно негативные эмоции («... человеку плохо», «он грустный и разочарованный в жизни»), а для других позитивные («... он радуется»). Небольшая часть подростков говорят, что именно искренность, открытость собеседника дает возможность заразиться эмоциями. Процент подростков, которые отрицают возможность эмоционального заражения крайне низок и составляет 6%.

Результаты анализа ответов на незавершенные предложения позволили более глубоко понять качественное своеобразие подростковой эмоциональной дифференциации. Результаты показывают определенное расхождение в общем ощущении себя самостоятельным и возможностью эмоциональной дифференциации подростков. Свою самостоятельность подростки определяют через категории собственных действий, а подростки в острой фазе сепарации, видимо, через отчуждение от других. Эмоционально же подростки склонны скорее в меньшей степени отделять свои эмоции от эмоций других (особенно — значимых для них) людей, что может существенно сказываться на развитии эмоциональной автономии. Данное предположение полностью подтверждается количественным исследованием эмоционального компонента автономии.

Развитие личностной автономии и трудности сепарационных процессов у подростков

Результаты анализа уровня развития различных аспектов автономии (на основании методик: «Опросник автономии»; «Опросник сепарации-индивидуации для подростков»; «Шкала эмоциональной

автономии») показывают, что когнитивная автономия выражена высоко — подростки способны самостоятельно решать интеллектуальные и познавательные задачи ($M = 12,02$). Поведенческая и ценностная автономия находятся на среднем уровне ($M = 11,24$ и $M = 11,65$ соответственно). Однако эмоциональная автономия выражена довольно слабо: об этом свидетельствуют показатели различных методик (субшкала эмоциональной автономии ($M = 9,98$), субшкалы трансформации образа Я и образа родителя и деидеализации). Отдельные компоненты негативного протекания процесса сепарации-индивидуации также выражены отчетливо: высокий уровень страха сепарации ($M = 31,51$), средне-низкий уровень страха потери суверенитета и отрицания зависимости ($M = 22,31$ и $M = 23,29$ соответственно).

Анализируя полученные результаты, следует отметить, что высокий уровень сепарационной тревоги указывает на неоднозначность стремления к свободе у подростков. Несмотря на то, что стремление к самостоятельности является важной задачей подросткового возраста, подростки, в целом, испытывают не только желание отделения, принятия ответственности и самоуправления, но имеют негативные переживания, страхи в связи с возможным отделением от родителей, обретением новых форм самостоятельности. Возникает также определенное противоречие: подростки считают себя относительно самостоятельными, вместе с тем, не могут эмоционально отделиться от значимых других. Действенной трансформации отношений с изменениями образа Я и образа другого не происходит. Перспективу дальнейших исследований и психолого-педагогической помощи может составить работа над прослеживанием динамики развития самостоятельности от отчужденности, противостояния с окружающими к пониманию внутренних сил, зрелости, развития самостоятельности подростков в деятельности.

Особенности семейных и детско-родительских отношений подростков

В качестве основных факторов семейных отношений в настоящем исследовании выступали состав семьи, эмоциональный климат в семье и характер детско-родительских отношений.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что семейные отношения оцениваются подростками как относительно благополучные. Основными позитивными тенденциями в семейной системе подростков является забота друг о друге членов семьи, выражение

чувств, возможность действовать открыто, самостоятельное решение проблем, активный отдых внутри семьи, а также организованность в семье. Родители видятся подросткам как постоянные в своих словах и поступках люди. Также дети удовлетворены отношениям с родителями и сотрудничеством с ними. Большая часть подростков чувствует принятие и тепло, что дает возможность самостоятельно пробовать что-то в своей жизни. Тревожными видятся такие аспекты семейных отношений, как открытое выражение гнева и агрессии, отсутствие активности семей в социальных сферах жизни.

Техника «Семейная социограмма» помогла понять, что структура семьи глазами подростков в большинстве случаев является вертикальной, свою значимость в структуре семьи подросток видит равнопоставленной другим членам семьи, в структуру семьи большинство подростков включают нуклеарную семью (70%), однако среди девочек 45% воспринимают структуру семьи как расширенную. Членов нуклеарной семьи подростки воспринимают как более эмоционально близких, чем членов расширенной семьи.

Семейные факторы развития автономии и сепарации у подростков

К семейным факторам наиболее чувствительными оказались трудности в развитии поведенческой автономии подростка и сепарационных процессов (см. табл. 1). При анализе данных использовался коэффициент корреляции Спирмена.

Таблица 1

Результаты исследования связи характеристик психологического климата в семье (ШСО) и показателей автономии (приведены только статистически значимые связи)

	Сплоченность	Экспрессивность	Конфликт	Независимость	Ориентация на достижения	Организация
Поведенческая автономия						-0,330 (p = 0,018)
Страх потери суверенитета	-0,520 (p = 0,000)	-0,386 (p = 0,002)	-0,377 (p = 0,005)	-0,330 (p = 0,018)	-0,311 (p = 0,026)	
Отрицание зависимости	-0,468 (p = 0,001)			-0,436 (p = 0,001)		-0,399 (p = 0,004)

Шкала «Поведенческая автономия» показала отрицательную связь с организацией в семье. Подросткам сложно проявлять самостоятельность в действиях, им трудно предлагать свои модели поведения, когда в семье надо следовать правилам.

Шкала «Страх потери суверенитета» показала много отрицательных связей с показателями психологического климата в семье: можно предположить, что подростки, которые чувствуют нестабильность, уязвимость собственной самостоятельности, ощущают мало заботы в семье. Подростки, которые испытывают страх потери суверенитета, воспитываются в семьях с большой эмоциональной дистанцией, где не приветствуется самовыражение и независимость членов семьи, есть большое количество конфликтов. Видимо, в таких неблагоприятных семейных условиях подростку трудно отстаивать собственное Я, и он опасается, что не сможет защитить свои личностные границы.

Обнаружена отрицательная корреляция между отрицанием зависимости и сплочённостью, организацией и независимостью. Подростки, которые избегают близких отношений, не чувствуют сплоченности в семье. Им не хватает заботы. Такая противоречивость свойственна особенностям этого возраста. Им одновременно хочется быть самостоятельными и ощущать заботу. Это показывает и отрицательная корреляция со шкалой независимости. Чем больше подростки отгораживаются от всех, тем меньше они чувствуют возможность решать проблемы самостоятельно.

Таким образом, наиболее значимым семейный контекст оказывается при негативных сценариях развития автономии — подростки, испытывающие вместо обретения самостоятельности напряжение по поводу возможности потери собственного Я при слишком близких отношениях, видимо, более подвержены влиянию семейных факторов.

Сравнение уровня развития автономии личности подростков и сепарационных процессов по различным параметрам структуры семьи не показало значимых различий по полноте семьи, однако позволило сделать важный вывод относительно значимости состава семьи для сепарационных процессов. Согласно результатам анализа значимых различий в развитии автономии и сепарационных процессов по отдельным характеристикам семейной социогаммы, в расширенных семьях, в отличие от нуклеарных, в большей степени проявляется сепарационная тревога (U-критерий Манна-Уитни, $p = 0,004$). Таким образом, состав семьи, видимо, сказывается на процессе сепарации у подростков. Можно предположить, что подростки,

Таблица 2

Результаты исследования связи детско-родительских отношений и показателями автономии
(в скобках указан уровень значимости, шрифтом обозначен коэффициент корреляции с каждым из родителей,
жирный шрифт показывает коэффициент корреляции с матерью, стандартный — с отцом)

	Требовательность	Контроль	Эмоциональная близость	Принятие	Сотрудничество	Согласие	Последовательность	Авторитетность	Удовлетворенность
Эмоциональная автономия							-0,335 (p = 0,023)		
Поведенческая автономия			-0,305 (p = 0,039)	-0,388 (p = 0,008)			-0,304 (p = 0,034) -0,333 (p = 0,024)		-0,357 (p = 0,032)
Ценностная автономия							-0,299 (p = 0,037)		
Общая автономия							-0,427 (p = 0,002) -0,398 (p = 0,006)		
Страх потери суверенности	0,368 (p = 0,009) 0,464 (p = 0,001)	0,292 (p = 0,042)	-0,417 (p = 0,003) -0,561 (p = 0,000)	-0,496 (p = 0,000) -0,620 (p = 0,000)	-0,305 (p = 0,033) -0,537 (p = 0,000)	-0,296 (p = 0,039) -0,456 (p = 0,001)	-0,449 (p = 0,001) -0,445 (p = 0,002)	-0,368 (p = 0,009)	-0,459 (p = 0,001) -0,409 (p = 0,005)
Страх сепарации								0,317 (p = 0,027) 0,303 (p = 0,040)	
Отрицание зависимости	0,363 (p = 0,001)		-0,305 (p = 0,033) -0,413 (p = 0,004)	-0,459 (p = 0,001) -0,588 (p = 0,000)	-0,368 (p = 0,012)				-0,368 (p = 0,009)

имеющие представление о семье как о расширенной, включающей старшее поколение и других родственников, боятся одиночества, так как привыкли находиться в большом кругу близких людей.

Трудности в развитии автономии личности подростка и сепарационных процессов оказались также связаны с целым рядом особенностей детско-родительских отношений (см. табл. 2). При анализе данных использовался коэффициент корреляции Спирмена.

Результаты показывают, что существует связь между отдельными характеристиками детско-родительских отношений и различными аспектами автономии и сепарации. Эмоциональная автономия, ценностная автономия и общий уровень автономии отрицательно связаны с последовательностью родителей. Видимо, подростку приходится лучше адаптироваться и разделять свои эмоции, переживания, идеи и установки от другого в ситуации, когда действия родителя не предсказуемы. Полученный результат можно трактовать двояко, однако при анализе данных исследования детско-родительских отношений подростки показали, в целом, не слишком низкий уровень последовательности у большинства родителей. Видимо, в данном случае речь идет не о непредсказуемости родителя в глазах подростка, но о высоком уровне гибкости родителя, отсутствии ригидности и возможности родителя не всегда отстаивать правила, а реагировать на поведение подростка исходя из конкретной ситуации. Тем не менее, данный результат требует дальнейшего осмысления и исследования.

Поведенческая автономия отрицательно связана с последовательностью обоих родителей, а также с эмоциональной близостью, принятием и удовлетворенностью отношениями с отцом. Подростку сложно обрести самостоятельность, самому решать проблемы, когда не понятно, чего ожидать от родителей. Эмоционально дистантные отношения не дают возможности подростку действовать самостоятельно. Это приводит к общей неудовлетворенности отношений. Видимо, взаимодействие именно с отцом приводит к снижению поведенческой автономии.

Шкала «страх потери суверенности» показывает отрицательную связь с эмоциональной близостью, согласием с родителями, сотрудничеством, последовательностью и удовлетворенностью подростком отношениями с родителями, а также с принятием обоими родителями. Существует положительная корреляция с требовательностью мамы и папы. Страх потери суверенности выражен у подростков с высокой степенью регуляции поведения подростка родителями и

нарушением эмоциональных отношений между родителем и подростком. Директивность родителя, сочетающаяся с отсутствием эмоциональной близости, принятия, согласия в семье, видимо, не позволяет подростку адекватно выстраивать свои границы, вызывает тревогу потери собственного Я: чрезмерный контроль не позволяет подростку обрести средства для самоутверждения, а эмоциональное отвержение со стороны родителей вызывает тревогу относительно ценности собственного Я.

Страх сепарации связан с чрезмерной авторитетностью родителей в глазах подростка. Подростки, которые воспринимают родителей как идеальных, стремятся подражать им и чрезвычайно дорожат мнением родителей, оказываются в состоянии тревоги, когда необходимо отделиться от родителей: возможно, они теряют ориентиры в отсутствии руководства со стороны родителей; поступки и мнение родителей оказывают значимое влияние на ребенка, и трансформация этих отношений оказывается очень болезненной для подростка.

Отрицание зависимости отрицательно связано с эмоциональным звеном детско-родительских отношений и сотрудничеством, а положительно — с требовательностью матери. Подростки, которые настойчиво отрицают свою возможную зависимость от других людей, испытывают чувство отвержения и эмоциональную холодность в семье. Отрицание зависимости в данном случае может служить защитным явлением: отрицая свою зависимость от других, подросток утверждает низкую ценность эмоциональных отношений, трактуя дистанцированность и отчужденность как независимость. Подростки с отрицанием зависимости также показывают низкий уровень сотрудничества в семье. Видимо, чувство отчужденности в данном случае связано не только с эмоциональной дистанцией, но и с невозможностью вступить в конструктивные, относительно равноправные отношения с родителями на уровне «взрослый — взрослый».

Данные результаты свидетельствуют о том, что при неблагоприятных отношениях в семье сильно снижается развитие автономии подростка. Ему трудно достичь самостоятельности, когда родители отвергают его особенности, отдаляются от ребенка, а также чрезмерно контролируют во всех сферах деятельности.

В данном исследовании удалось показать, что не только детско-родительские отношения связаны с возможностями развития автономии и сепарации подростков, но и общесемейные характеристики. Относительная независимость и возможность самоутверждения

членов семьи положительно сказываются на процессе сепарации, в то время как невозможность самоутверждения в семье связана со страхом потери суверенитета подростком и некритичным отрицанием зависимости от значимых других.

Сплоченность семьи, эмоциональная близость подростков и родителей, напротив, препятствует развитию негативных сценариев сепарационных процессов. При этом некоторое дистанцирование в эмоциональных отношениях с родителями, а также определенная непредсказуемость родителей может стимулировать развитие поведенческой автономии подростков, то есть — возможности подростка самостоятельно совершать сложные действия и поступки.

Несмотря на выраженный интерес к собственной самостоятельности, попыток самоутверждения, у подростков наряду с желанием автономности прослеживается выраженный страх сепарации. Повышается этот страх в случае, если родитель остается непререкаемым авторитетом для подростка, а также в случае довольно расплывчатых семейных границ, когда в восприятии подростков семья, прежде всего — большое количество родственников. Это позволяет наметить перспективы научных исследований в контексте влияния старшего поколения и расширенной семьи на способность подростка к построению личных границ, роль бабушек и дедушек в сепарационных процессах в семье. Не менее важным становится этот результат и для психологической помощи подросткам. Возможно, подросткам из семей, где вместе проживают несколько поколений, требуется комплексная помощь. Можно предположить, что совместное проживание нередко встречается там, где и родители подростка не разрешили задачу сепарации от прародительской семьи в полной мере. Комплексная помощь семье подростка в таком случае будет как способствовать более гармоничным сепарационным процессам, так и благоприятно скажется на семье в целом.

Заключение

Данное исследование подтвердило значимость детско-родительских отношений в развитии автономии и дополняет предыдущие исследования развития автономии в детско-родительских отношениях (Мымрикова А.Г., Макушина О.П., Доронцова О.А., Бурыкина М.Ю., Дзукаева П.В.). Принятие личностных особенностей ребенка, эмоциональная поддержка родителей, согласие в различных жизненных ситуациях влияет на развитие автономии и на процесс сепарации.

Одновременно с этим расширение независимости подростка в семье воздействует на развитие автономии подростка, тем самым предоставляя ребенку возможность самостоятельно действовать.

Исследование также показывает значимость не только детско-родительских отношений в развитии автономии личности подростков, но и общесемейный контекст. В изучении семейных факторов развития автономии и сепарации были обнаружены факторы риска для оптимальной сепарации и факторы, поддерживающие развитие автономии личности подростка. Так, подростки из расширенных семей ощущают тревогу, страх одиночества. Подростки часто ощущают напряжение по поводу вмешательства в личное пространство при низкой сплоченности, жестких правилах и недостатке заботы.

В практической помощи семьям с подростком наиболее важным кажется то, что ригидная семейная система, с более жесткими правилами и требовательностью может привести к снижению уровня автономии и процесса сепарации подростка. Поэтому необходимо трансформировать семейную систему в более гибкую, адаптивную систему. Где одновременно присутствует принятие, эмоциональная близость и независимость подростка, тем самым уменьшится тревога подростка быть одновременно отвергнутым и поглощённым семьей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

Арестова О.Н., Махмудова С.Х. Субъективная презентация семейных отношений на разных уровнях осознанности (на примере подросткового возраста) // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2018. № 1. С. 55–69.

Бурменская Г.В. Становление автономии ребенка как проблема исследования и консультирования // Психологические проблемы современной российской семьи. Материалы Второй Всероссийской научной конференции. М.: МГУ, 2005. Т. 1. С. 192–203.

Варга А.А. Роль родительского отношения в стабилизации детской невротической реакции // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1985. № 4. С. 32–38.

Дандарова Ж.К. Особенности мотивационной сферы подростка // Психология подростка. Полное руководство / Под ред. А.А. Реана. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. С. 79–105.

Дергачева О. Е., Дорфман Л.Я., Леонтьев Д.А. Русскоязычная адаптация опросника каузальных ориентаций // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2008. № 3. С. 91–106.

Дзукаева В.П. Культурно-специфические и семейные факторы сепарации от родительской семьи в юношеском возрасте дисс. ... канд. психол. наук. М., 2016.

Дитюк А.А. Психологическая сепарация как феномен межличностных отношений: к проблеме определения понятия // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. 2015. № 3. С. 98–102.

Дороницова О.А., Бурькина М.Ю. Краткий анализ подходов к понятию «автономия» // Актуальные проблемы развития человеческого потенциала в современном обществе: материалы III Междунар. науч.-практ. интернет-конф. 2016. С. 325–328. [Электронный ресурс] // URL <https://elis.psu.ru/node/387292> (Дата обращения: 29.06. 2020)

Калитеевская Е.Р., Леонтьев Д.А. Пути становления самодетерминации личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии 2006. № 3. С. 49–55.

Карабанова О.А. Дисгармоничность детско-родительских отношений как фактор риска девиантного поведения личности // Вестник Московского университета МВД России. 2014. № 12. С. 295–299.

Карабанова О.А., Поскребышева Н.Н. Развитие личностной автономии подростков в отношениях с родителями и сверстниками // Вестник московского университета. Серия 14. Психология 2011. № 2. С. 36–47.

Коньшина Т.М., Садовникова Т.Ю. Представление подростков об участии родителей в предварительном профессиональном самоопределении детей // Национальный психологический журнал. 2018. № 1 (29). С. 77–87.

Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. СПб.: Питер, 2017.

Куприянов С.Ю. Роль семейных факторов в формировании вариантов нервно-психического механизма патогенеза бронхиальной астмы и их коррекция методами семейной психотерапии: автореф. дисс. ... канд. мед. наук. 1985.

Макушина О.П. Причины психологической зависимости от родителей в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 2002. № 5. С. 135–143.

Маленова А.Ю., Потапова, Ю.В. Феномен сепарации: определение проблемного поля исследования // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2013. № 2. С. 41–48.

Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. СПб.: ООО Издательство «Речь», 2000.

Мыррикова А.И., Истратова О.Н. Психологическая зависимость от родителей в старшем подростковом возрасте, причины и следствия ее возникновения // Известия ЮФУ. Технические науки. 2010. № 10. С. 209–214.

Подольский А.И., Карабанова О.А., Идобаева О.А., Хейманс П. Психоэмоциональное благополучие современных подростков: опыт международного исследования // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2011. № 2. С. 9–20.

Поскребышева Н.Н., Карабанова О.А. Возрастно-психологический подход в исследовании личностной автономии подростка. // Национальный психологический журнал. 2014. № 1. С. 74–85.

Шеффер Д. Дети и подростки: психология развития. 6-е изд. СПб.: Питер, 2003.

Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. СПб. Питер, 2008.

Beckert, T.E. (2007). Cognitive autonomy and self-evaluation in adolescents: A conceptual investigation and instrument development. *North American Journal of Psychology*, 9 (3), 575–590.

Beyer, W., Goossens, L. (2000) Emotional autonomy, psychosocial adjustment and parenting: Interactions, moderating and mediating effects. *Journal of Adolescence* 22 (6), 753–769.

Collins, W.A., Laursen, B. (2004) Parent-adolescent relationships and influences. *Handbook of Adolescent Psychology*. In Richard M. Lerner, Laurence Steinberg (Eds.). (pp. 331–361) New York: Wiley.

Duval, E.M. Family development. Philadelphia Lippincott, 1957.

Féres-Carneiro, T., Henriques, C., Magalhães, A. and Machado, R. (2016) Contemporary Parenting: The Construction of Autonomy in the Parent-Child Relationship. [Electronic resource] *Psychology*, 7, 1185–1194. URL: 10.4236/psych.2016.79119 (date of retrieval: 29.06.2020)

Hoffman, J.A. (1984) Psychological separation of late adolescents from their parents. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 170–178.

Kins, E., Beyers, W., Soenens, B. (2012) When the separation-individuation process goes awry: Distinguishing between dysfunctional dependence and dysfunctional independence. *International Journal of Behavioral Development*, 37 (1), 1–12.

Oliva, A., Parra, A. (2001) Emotional autonomy during adolescence. [Electronic resource] *Journal for the Study of Education and Development*, 24 (2), 181–196, URL: 10.1174/021037001316920726 Alfredo (date of retrieval: 29.06.2020)

Parra, A., Oliva, A., Sanchez-Queija I. (2015) Development of emotional autonomy from adolescence to young adulthood in Spain. *Journal of Adolescence*, 38, 57–67.

Poskrebysheva N.N., Kremenchustkaya C.V. (2018) Personal autonomy development, adolescents separation process in different types of child-parent relations. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS)*. 43, 94–101.

Tsaniah, S.M., Nurhudaya, N., Budiman, N. (2020) Sociodrama to Develop Emotional Autonomy of the Adolescents Available [Electronic resource] “Diversity in Education” (ICEPP 2019) URL: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/icepp-19/125933660> (date of retrieval: 29.06.2020)

REFERENCES

Arestova O.N., Makhmudova S.Kh. (2018) Subjective presentation of family relationships at different levels of awareness (on the example of adolescence). *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 1, 55–69 (in Russ.).

Beckert, T.E. (2007). Cognitive autonomy and self-evaluation in adolescents: A conceptual investigation and instrument development. *North American Journal of Psychology*, 9 (3), 575–590.

Beyer, W., Goossens L. (2000) Emotional autonomy, psychosocial adjustment and parenting: Interactions, moderating and mediating effects. *Journal of Adolescence*, 22 (6), 753–769.

Burmenskaya G.V. (2005) The development of the child's autonomy as a research and counseling problem. *Materialy Vtoroi Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii. MGU Moscow (Materials of the Second Russian Scientific Conference. MSU Moscow)*, 1, 192–203 (in Russ.).

Collins, W.A., Laursen, B. (2004) Parent-adolescent relationships and influences. *Handbook of Adolescent Psychology*. In Richard M. Lerner, Laurence Steinberg (Eds.). (pp. 331–361) New York: Wiley.

Dandarova Zh.K. (2008) Psychology of a teenager. Complete guide. In A.A. Reana (Eds.), *Features of the motivational sphere of a teenager* (pp. 79–105). Saint Petersburg: Praim-EVROZNAK (in Russ.).

Dergacheva O.E., Dorfman, L.Y., Leont'ev D.A. (2008) Russian adaptation of the questionnaire of causal orientations. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 3, 91–106 (in Russ.).

Dityuk A.A. (2015) Psychological separation as a phenomenon of interpersonal relations: to the problem of defining a concept. *Vestnik YuUrGU. Seriya: Psikhologiya (Bulletin of the South Ural State University. Series "Psychology")*, 3, 98–102. (in Russ.).

Dorontsova O.A., Burykina M.Y. (2016) Brief analysis of approaches to the concept of "autonomy". Aktual'nye problemy razvitiya chelovecheskogo potentsiala v sovremennom obshchestve: materialy III mezhdunar. nauch.-prakt. internet-konf. (Actual problems of human development in modern society: materials of the III international scientific and practical Internet conference), 325–328. (Retrieved from <https://elis.psu.ru/node/387292>), (review date: 29.06.2020) (in Russ.).

Duval, E.M. (1957). Family development. Philadelphia Lippincott.

Dzukaeva V.P. (2016) Kul'turno-spetsificheskie i semeinye faktory separatsii ot roditel'skoi sem'i v yunosheskom vozraste: Diss... kand. psikhol. nauk. (Cultural-specific and family factors of separation from the parental family in adolescence: Ph.D. (Psychology). Moscow. (in Russ.).

Eidemiller E.G., Yustitskis V. (2008) Family psychology and psychotherapy. Saint Petersburg. Piter, (in Russ.).

Féres-Carneiro, T., Henriques, C., Magalhães, A. & Machado, R. (2016). Contemporary Parenting: The Construction of Autonomy in the Parent-Child Relationship. *Psychology*, 7, 1185–1194. [Electronic resource]. URL: 10.4236/psych.2016.79119 (date of retrieval: 29.06.2020)

Hoffman, J.A. (1984) Psychological separation of late adolescents from their parents. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 170–178.

Kaliteevskaya E.R., Leont'ev D.A. (2006) Ways of the formation of personality self-determination in adolescence. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 3, 49–55. (in Russ.).

Karabanova O.A. (2014) Disharmony in parent-child relationships as a risk factor for deviant personality behavior. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii (Vestnik of Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia)*, 12, 295–299. (in Russ.)

Karabanova O.A., Poskrebysheva N.N. (2011) Development of personal autonomy of adolescents in relations with parents and peers. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 2, 36–47. (in Russ.)

Kins, E., Beyers, W., Soenens, B. (2012). When the separation-individuation process goes awry: Distinguishing between dysfunctional dependence and dysfunctional independence. *International Journal of Behavioral Development*, 37 (1), 1–12.

Kon'shina T.M., Sadovnikova T.Y. (2018) Predstavlenie podrostkov ob uchastiiy roditelei v predvaritel'nom professional'nom samoopredelenii detei. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal (National Psychological Journal)*, 1 (29), 77–87. (in Russ.).

Kraig G., Bokum D. (2017) Developmental psychology. Saint Petersburg: Piter. (in Russ.).

Kupriyanov S.Y. (1985) Rol' semeinykh faktorov v formirovaniy variantov nervnopsikhicheskogo mekhanizma patogeneza bronkhial'noi astmy i ikh korrektsiya metodami semeinoi psikhoterapii: Avtoref. dis. ... kand. med. nauk. (The role of family factors in the formation of variants of the neuropsychic mechanism of the pathogenesis of bronchial asthma and their correction by methods of family psychotherapy (PhD Thesis). Leningrad (in Russ.).

Makushina O.P. (2002) Reasons for psychological dependence on parents in adolescence. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 5, 135–143. (in Russ.).

Malenova A.Y., Potapova, Y.V. (2013) The Phenomenon of Separation: Determining the Problem Field of Research. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya «Psikhologiya» (Herald of Omsk university Series «Psychology»)*, 2, 41–48. (in Russ.).

Markovskaya I.M. (2000) Parent-child interaction training. Saint Petersburg: Izdatel'stvo «Rech'», (in Russ.).

Mymrikova A.I., Istratova O.N. (2010) Psychological dependence on parents in older adolescence, the causes and consequences of its occurrence. *Izvestiya YuFU. Tekhnicheskie nauki (Izvestiya SFedU. Engineering sciences)*, 10, 209–214. (in Russ.).

Oliva, A., Parra, A. (2001). Emotional autonomy during adolescence. *Journal for the Study of Education and Development*, 24 (2), 181–196. [Electronic resource] URL: 10.1174/021037001316920726Alfredo (date of retrieval: 29.06.2020)

Parra, A., Oliv,a A., Sanchez-Queija, I. (2015). Development of emotional autonomy from adolescence to young adulthood in Spain. *Journal of Adolescence*, 38, 57–67.

Podol'skii A.I., Karabanova O.A., Idobaeva O. A., Kheimans P. (2011) Psikoemotsional'noe blagopoluchie sovremennykh podrostkov: opyt mezhdunarodnogo issledovaniya. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 2, 9–20. (in Russ.).

Poskrebysheva N.N., Karabanova O.A. (2014) Vozrastno-psikhologicheskii podkhod v issledovanii lichnostnoi avtonomii podrostka. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal (National Psychological Journal)*, 1, 74–85. (in Russ.).

Poskrebysheva, N.N., Kremenchustkaya C.V. (2018). Personal autonomy development, adolescents separation process in different types of child-parent relations. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS)*, 43, 94–101.

Sheffer D. (2003) Children and adolescents: developmental psychology. Saint Petersburg: Piter. (in Russ.).

Tsaniah, S.M., Nurhudaya, N., Budiman, N. (2020). Sociodrama to Develop Emotional Autonomy of the Adolescents Available [Electronic resource] “Diversity in Education” (ICEPP 2019). URL: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/icepp-19/125933660> (date of retrieval: 29.06.2020).

Varga A.Y. (1985) The role of parenting in stabilizing children’s neurotic reactions. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 4, 32–38. (in Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Поскребышева Наталия Николаевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: pskr@inbox.ru

Бабкина Александра Юрьевна — студент МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: kissvina@mail.ru

ABOUT THE AUTHORS

Natalia N. Poskrebysheva — PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Developmental Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: pskr@inbox.ru

Alexandra Y. Babkina — student of Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: kissvina@mail.ru

УДК: 159.922

doi: 10.11621/vsp.2020.03.07

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕХАНИЗМОВ МОРАЛЬНОГО САМООПРАВДАНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

С. В. Молчанов*, О. В. Алмазова

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия.

Для контактов*. E-mail: s-molch2001@mail.ru

Актуальность. В условиях транзитивного информационного общества с высокой вариативностью форм социализации и моральных стандартов в подростковом и юношеском возрасте возрастает распространенность девиантного поведения и нарушения личности моральных норм при их декларативном принятии и сохранении позитивной моральной самооценки. Реализация подростком поведения, выходящего за границы принятых моральных норм, свидетельствует о нарушении моральной саморегуляции, связанном с особым отношением к своему поступку по типу морального отчуждения. А. Бандурой была предложена модель оправдания поведения, нарушающего принятые моральные стандарты, в которой выделены механизмы морального самооправдания, обеспечивающие поддержку позитивной самооценки и самоуважения личности даже в условиях явного нарушения моральных норм.

Цель исследования: определить особенности предпочтений механизмов морального самооправдания в подростковом и юношеском возрасте. Задачи исследования: изучение особенностей предпочтений механизмов морального самооправдания, анализ возрастной динамики механизмов морального самооправдания, анализ гендерных различий предпочтения механизмов морального самооправдания, анализ психометрических параметров методики особенностей механизмов морального самооправдания.

В исследовании были использованы следующие **методики:** методика отчуждения моральной ответственности С. Мур в русскоязычной адаптации Я.А. Ледовой и коллег, методика «Справедливость — забота» (автор С.В. Молчанов). В исследовании приняли участие 551 подросток в возрасте от 14 до 17 лет. Из них 346 (62,8%) юношей и 205 (37,2%) девушек. Также было опрошено 230 студентов старших курсов вузов.

В **результате** были определены особенности и иерархия предпочтений механизмов морального самооправдания: выделены группы по характеру предпочтений, определена возрастная динамика предпочтений, выделены гендерные различия предпочтений, проанализированы психометрические параметры используемой методики и доказана возможность ее использования для диагностики механизмов морального самооправдания.

Ключевые слова: механизмы морального самооправдания, моральное развитие, личностное развитие, подростковый возраст.

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ-проекта «Личностные и когнитивные факторы использования подростками механизмов морального самооправдания девиантного поведения (буллинга и кибербуллинга) в условиях информационной социализации» № 19-013-00823.

Для цитирования: Молчанов, С.В., Алмазова, О.В. Особенности использования механизмов морального самооправдания в подростковом и юношеском возрасте // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 3. С. 147–165. doi: 10.11621/vsp.2020.03.07

Поступила в редакцию: 02.07.2020 / Принята к публикации: 24.07.2020

PECULIARITIES OF MORAL DISENGAGEMENT MECHANISMS REALIZATION IN ADOLESCENCE

Sergey V. Molchanov*, Olga V. Almazova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.

*Corresponding author. E-mail: s-molch2001@mail.ru

Relevance. The spread of deviant behavior and violations of moral norms by adolescents increases in the transitive informational society with high variability of socialization forms and moral standards. These violations are declaratively accepted by teenagers while they maintain a positive moral self-esteem. The implementation of behavior that goes beyond the boundaries of accepted moral standards indicates a violation of moral self-regulation associated with a special attitude to one's act according to the type of moral alienation. A. Bandura proposed

a model to justify immoral behavior where moral disengagement mechanisms are highlighted, providing support for positive self-esteem and self-respect. The selected moral disengagement mechanisms are actively used in adolescents to explain their own and other people's immoral behavior.

Objective: to determine the characteristics of the preferences of moral disengagement mechanisms in adolescence and youth. Research goals: analysis of preferences of the moral disengagement mechanisms, age dynamics analysis of moral disengagement mechanisms, gender differences analysis of preferences of the moral disengagement mechanisms, analysis of the psychometric parameters of the questionnaire of moral disengagement mechanisms.

The following **methods** were used in the study: the method of moral disengagement mechanisms by S. Moore in the Russian-language adaptation by Ledova Ya.A. and colleagues, the methodology "Justice and care" (author S.V. Molchanov).

Participants. The study involved 551 adolescents aged 14 to 17 where 346 (62.8%) were boys and 205 (37.2%) were girls. It also surveyed 230 senior students of universities.

The following **results** were obtained: the characteristics of preferences were analyzed and a hierarchy of mechanisms of moral disengagement mechanisms was identified; various groups were distinguished by the nature of preferences of moral disengagement mechanisms; age dynamics of preferences of moral disengagement mechanisms were determined; gender differences in the preferences of moral disengagement mechanisms are highlighted; the psychometric parameters of the used methodology were analyzed; the possibilities of its use was demonstrated.

Keywords: moral disengagement mechanisms, moral development, personal development, adolescence.

Acknowledgments. This work has been supported by RFBR project "Personal and cognitive factors of using moral disengagement mechanisms of deviant behavior (bullying and cyber bullying) in adolescents amid informational socialization" No 19-013-00823.

For citation: Molchanov, S.V., Almazova, O.V. (2020) Peculiarities of moral disengagement mechanisms realization in adolescence. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 3, P. 147–165. doi: 10.11621/vsp.2020.03.07

Received: June 02, 2020 / Accepted: July 24, 2020

Транзитивность, высокая социальная неопределенность, поликультурность, неоднородность социо-экономического, религиозного, технологического, информационного контекстов современного общества порождают разнообразие форм социализации и индивидуализации в подростковом и юношеском возрасте и значительную вариативность социальных моделей поведения, ценностей, моральных норм и стандартов и неоднозначность оценок поведения человека. В этих условиях возрастает распространенность девиантного поведения и нарушения личностью моральных норм при их декларативном принятии и сохранении позитивной моральной самооценки. Реализация подростком поведения, выходящего за границы принятых моральных норм, свидетельствует о нарушении моральной саморегуляции, связанном с особым отношением к своему поступку и самому себе, по типу морального отчуждения.

В модели оправдания аморального поведения, предложенной А. Бандурой, выделяется ряд механизмов морального самооправдания, которые обеспечивает поддержку позитивной самооценки и самоуважения (Bandura, 1986). Были выделены два условия активизации морального самооправдания: во-первых, принятие человеком необходимости следовать в своем поведении моральным нормам и ориентировка на их выполнение как основание моральной самооценки; во-вторых — недостаточная готовность личности осуществить моральный выбор, руководствуясь только моральными стандартами. Соответственно, «моральную свободу» личности можно определить как выбор в пространстве вариантов: пренебречь социальными требованиями и моральными предписаниями в ситуации моральной дилеммы или следовать им в своем поведении. В условиях противоречия между должным и значимым, с одной стороны, и значимым, но противоположным должному поведением, с другой, происходит актуализация механизмов морального самооправдания (Молчанов, 2019). Механизмами морального самооправдания являются социо-когнитивные процессы, которые рассматриваются как «тенденция к оправданию действий, приносящих вред другому с целью сохранения самооценки, минимизации индивидуальной ответственности за причинение вреда другому» (Carprara et al., 2006). Использование механизмов морального самооправдания обеспечивает «моральную свободу» личности посредством искажения механизмов моральной саморегуляции поведения. Механизмы морального самооправдания связаны с тремя компонентами саморегуляции в ситуации моральной дилеммы: восприятием ситуации морального выбора,

оценкой последствий поступка для людей и оценкой фигуры жертвы и отношение к ней. Для трансформации восприятия ситуации морального выбора могут быть использованы следующие механизмы морального самооправдания: моральное оправдание, речевой эвфемизм, оправдательное сравнение, распределение ответственности (варианты перекалывания и диффузии ответственности) (Молчанов, 2019). При оценке последствий нарушения моральной нормы актуализируются такие механизмы морального самооправдания, как искажение/игнорирование/отрицание последствий поступка. При оценке фигуры жертвы и отношения к ней включаются такие механизмы морального самооправдания, как дегуманизации жертвы и атрибуция вины. Дадим краткую характеристику указанным механизмам морального самооправдания (Молчанов, 2019). Моральное оправдание предполагает, что поступки, противоречащие моральным нормам, совершаются тогда, когда на личном и социальном уровне есть подтверждение правомерности и необходимости таких действий и признание обоснованности причин нарушения моральных норм (Kelman & Hamilton, 1989; Sanford & Comstock, 1971). Например, на уровне государства легитимизация разных форм насилия, включая право на убийство, применяемое к отдельным гражданам, перестает рассматриваться как нарушение моральных стандартов (Арчер, Гартнер, 2003). Моральное оправдание рассматривается как наиболее эффективный механизм снятия внутренних санкций, поскольку в этом случае происходит реконструкция вредоносного поступка в необходимое позитивное действие (Bandura et al., 1996). Речевой эвфемизм предполагает замену слова или выражения, неудобного или грубого для употребления на более мягкое. Одно и то же событие и действие могут быть по-разному названы, что влечет за собой изменение самого восприятия и поведения. Эмпирические исследования подтверждают: люди ведут себя гораздо более агрессивно и жестоко, если их действия обозначаются более мягко, чем агрессия (Diener et al., 1975). Оправдательное сравнение связано с тенденцией давать этическую оценку поступка и его соответствия моральным стандартам через сравнение себя с другими. В таком варианте ключевое значение приобретает выбор объекта для сравнения, который будет поступать хуже, чем сам субъект. Сравнение собственных поступков с худшим поведением другого человека или целой группы обеспечивает ситуацию, когда поведение субъекта может выглядеть вполне благопристойным или как минимум оправданным (Bandura, 1991). Для распределения ответственности можно выделить два ва-

рианта оправдания нарушения моральных норм: перекалывание ответственности и диффузия ответственности. При перекалывании ответственности человек рассматривает свое поведение как следствие неизбежного социального давления или непреодолимого воздействия других людей, но не как результат собственного выбора. В случае диффузии ответственности можно выделить несколько вариантов (Kelman, 1973). Во-первых — ситуация распределенного действия, когда конкретное действие само по себе не приводит к причинению вреда людям, но, складываясь в совместную деятельность, приводит к серьезному урону для окружающих людей и общества в целом. Во-вторых, ситуация принятия группового решения, когда ответственность возлагается на всех, но никто персонально ответственности не несет. Групповое решение позволяет снизить моральный контроль, поскольку всегда есть возможность переложить ответственность на другого. В-третьих — совместное нарушение моральных стандартов, ослабляющее или снимающее контроль личности над своим поведением (Zimbardo, 1995). Можно отметить, что агрессивность поведения возрастает в ситуации, когда ответственность носит групповой характер, по сравнению с ситуацией, в которой каждый несет личную ответственность за свое поведение (Bandura et al., 1975; Diener, 1977; Zimbardo, 1995). Механизм морального самооправдания — искажение/игнорирование/отрицание последствий поступка — связан с оценкой последствий поступка, которая является важным условием общей оценки морального поведения. Совершая действия, наносящие ущерб, нарушители моральных стандартов минимизируют или отрицают негативные последствия для пострадавших. Они чаще думают о собственных выгодах, проистекающих из поступка, а не о его негативных последствиях для других людей (Brock & Buss, 1962). В дополнение к механизмам избирательности внимания и когнитивного искажения ситуации, могут быть задействованы активные попытки дискредитации свидетельств причиненного вреда. Дегуманизация жертвы предполагает ее примитивизацию, отказ в праве на чувства, мысли, переживания (Bandura, 1986). Восприятие другого, как похожего на тебя, переживание общности с ним, препятствует нарушению моральных обязательств по отношению к этому человеку. Отказ субъекту взаимодействия в человеческих качествах и природном сходстве с собой позволяет рассматривать другого лишь как объект воздействия. Атрибуция вины предполагает, что приписывание вины сочетается с ярко выраженным внешним локусом контроля. Нарушители моральных норм часто видят себя

беззащитными жертвами обстоятельств и злонамеренного поведения окружающих, а свое поведение расценивают как вынужденную ответную реакцию. Это может принимать форму обвинения жертвы агрессии в том, что она сама спровоцировала насилие, утверждения своей неспособности противостоять внешнему давлению или ссылки на сложившиеся непреодолимые обстоятельства.

Таким образом, представленные механизмы морального самооправдания обеспечивают возможность «легализации» поведения, нарушающего моральные нормы, с сохранением позитивного самоотношения. Отметим, что в отечественной психологии проблематика механизмов морального самооправдания также обозначается синонимичным по смыслу термином механизмы морального отчуждения (Ледовая и др., 2019).

Предложенная А. Бандурой модель получила широкое признание. Тем не менее, исследований возрастной динамики использования механизмов морального самооправдания достаточно мало, а имеющиеся результаты носят нередко противоречивый характер. Возрастные рамки изучаемых групп в большинстве исследований ограничиваются младшим и старшим подростковым возрастом. Отмечается, что часто переменная «возраст» используется лишь для вторичного анализа и находится вне центрального фокуса внимания авторов (Bussey et al., 2015). Отдельные исследования показывают наличие возрастной динамики использования механизмов морального самооправдания, другие — нет. Тем не менее, результаты исследований позволяют выделить ряд тенденций, определяющих возрастную динамику использования механизмов морального самооправдания. Например, при анализе особенностей использования механизмов морального самооправдания испытуемых в возрасте от 12 до 20 лет, было выявлено, что в период подростничества (14–16 лет) наблюдается снижение интенсивности использования механизмов морального самооправдания. При этом выделяется значительная группа тинейджеров, которые остаются активными «практиками» стратегий морального самооправдания (Paciello et al., 2008). Также обнаружено, что интенсивность использования механизмов морального самооправдания снижается от подросткового и юношеского возраста к периоду молодости. Есть возрастная специфика предпочтений механизмов морального самооправдания: распределение/отрицание ответственности, обесценивание последствий нарушения нормы для жертвы более популярны среди подростков, механизм дегуманизации жертвы чаще используется в молодости. Лонгитюдные исследования

свидетельствуют о зависимости предпочтения механизмов морального самооправдания от социального контекста взаимодействия и экономических условий проживания. Например, лонгитюдный анализ особенностей морального развития, охватывающий период от полутора до 18 лет показывает, что дисгармоничность детско-родительских отношений в раннем возрасте и условия проживания семьи в бедных районах являются значимыми предикторами использования механизмов морального самооправдания в подростковом возрасте (Hyde et al., 2010). Значимость отношений со сверстником в подростковом возрасте подтверждается и в отношении выбираемых механизмов морального самооправдания: предпочитаемые сверстниками стратегии влияют на собственный выбор в период 11–14 лет, не оказывая существенного влияния в более младших возрастах (например, в 9–10 лет). (Caravita et al., 2014). Анализ связи использования механизмов морального самооправдания с особенностями личности показывает, что их защитная функция наиболее эффективна в кратковременной перспективе. Негативные эмоции (чувство вины и стыда) при анализе последствий аморального поведения лучше всего подавляются в краткосрочной временной перспективе, тогда как в средне- и долгосрочной перспективе такой эффект носит нестабильный характер. Тем не менее, современные авторы рассматривают механизмы морального самооправдания не только как когнитивные регуляторы сиюминутного внутреннего психологического давления, но и как мультифункциональную регуляторную систему с наличием управления негативными эмоциями, вызванными нарушением моральных стандартов (Tilman et al., 2017; Молчанов, 2019). Любопытно, что модель механизмов морального самооправдания в коммуникации используется как для оправдания собственного поведения, так и для оправдания поведения своих друзей.

Механизмы морального самооправдания связаны с различными аспектами девиантного поведения — проявлением агрессии, буллинга, кибербуллинга и т.д. Так, метаанализ 27 исследований с участием 17776 человек детей и подростков в возрасте от 8 до 18 лет показывает, что использование механизмов морального самооправдания связано с агрессивным поведением. Разные виды агрессивного поведения одинаково связаны с использованием механизмов морального самооправдания. Подростки оправдывают собственное агрессивное поведение более активно, чем младшие школьники. Модель активно используется как молодыми людьми, так и девушками (Gini et al., 2014). Анализ особенностей использования механизмов

морального самооправдания в поведении буллинга также демонстрирует устойчивую связь. Метаанализ 47 исследований с общим объемом испытуемых в 43809 детей и подростков в возрасте от 7 до 19 лет показывает, что использование механизмов морального самооправдания связано с ролями, которые реализуют в процессе буллинга дети и подростки. Занимаемая роль оказывает влияние на готовность использовать механизмы морального самооправдания. Наиболее активными оказываются сами агрессоры-буллеры, жертвы менее активно, но также готовы использовать механизмы морального самооправдания. Занимаемая роль защитника не предполагает ориентировки на стратегии самооправдания (Killer et al., 2019). Таким образом, различные исследования показывают, что механизмы морального самооправдания активно используются в подростковом и юношеском возрасте, особенно в условия агрессивного поведения.

Цель и задачи исследования

Цель исследования: определить особенности предпочтений механизмов морального самооправдания в подростковом и юношеском возрасте.

Задачи исследования:

- анализ особенностей предпочтений механизмов морального самооправдания,
- анализ возрастной динамики механизмов морального самооправдания,
- анализ гендерных различий предпочтения механизмов морального самооправдания,
- анализ ряда психометрических параметров методики особенностей механизмов морального самооправдания.

Выборка и методики исследования

В исследовании приняли участие 551 подросток от 14 до 17 лет ($M = 15,53$; $SD = 0,77$). Из них 346 (62,8%) юношей и 205 (37,2%) девушек. Для выявления возрастной динамики использования механизмов морального самооправдания было опрошено еще 230 студентов старших курсов вузов.

Выраженность использования механизмов моральной свободы выяснялась при помощи методики отчуждения моральной ответственности С. Мур, выделяющей предпочитаемые механизмы морального самооправдания, в русскоязычной адаптации Я.А. Ледо-

вой и коллег (Ледовая и др., 2016). В опроснике на каждый из восьми механизмов морального самооправдания приходилось 3 вопроса. Выраженность каждого механизма определялась как среднее арифметическое оценок по соответствующим вопросам.

Методика «Справедливость — забота» (автор С.В. Молчанов), направленная на выявление типа моральной ориентации личности, была применена для определения уровня морального развития (для части выборки).

Основные результаты исследования

В табл. 1 приведены средние и стандартные отклонения выраженности всех механизмов морального самооправдания в целом по выборке, отдельно для юношей, отдельно для девушек и результат проверки различий между оценками юношей и девушек (t-критерий для независимых выборок).

Таблица 1

Средние и стандартные отклонения оценок выраженности механизмов моральной свободы у всей выборки, юношей и девушек, результат проверки различий оценок юношей и девушек

Выборка / Механизм самооправдания	Все		Юноши		Девушки		Различия	
	Me	SD	Me	SD	Me	SD	t	p
Моральное оправдание	3,48	1,25	3,71	1,28	3,09	1,10	5,741	<0,001
Речевой эвфемизм	2,83	1,14	2,91	1,15	2,68	1,10	2,300	0,022
Оправдательное сравнение	2,15	0,87	2,17	0,84	2,11	0,93	0,759	0,448
Распределение ответственности	2,62	1,15	2,62	1,22	2,63	1,04	0,018	0,986
Диффузия ответственности	2,77	1,12	2,89	1,17	2,58	1,01	3,069	0,002
Искажение последствий	2,64	1,12	2,73	1,09	2,48	1,16	2,567	0,011
Дегуманизация жертвы	3,87	1,33	3,96	1,34	3,71	1,30	2,058	0,040
Атрибуция вины	3,62	1,08	3,75	1,08	3,40	1,05	3,746	<0,001

И в целом по выборке, и отдельно для юношей и девушек, наиболее предпочитаемыми механизмами самооправдания являются «дегуманизация жертвы», «атрибуция вины», «моральное самооправдание», наименее — «оправдательное сравнение». При помощи t-критерия для связанных выборок было выявлено, что для всей выборки выраженность механизмов «дегуманизация жертвы»,

«атрибуция вины», «моральное самооправдание» значимо выше, чем выраженность всех остальных механизмов, а выраженность «оправдательного сравнения» — значимо ниже, чем выраженность всех остальных механизмов ($p < 0,05$).

У юношей выраженность всех механизмов самооправдания, кроме «оправдательное сравнение» и «распределение ответственности» значимо выше, чем у девушек; для механизмов «оправдательное сравнение» и «распределение ответственности» значимых различий нет.

Оценки выраженности всех механизмов моральной свободы связаны между собой (r от 0,3 до 0,6, $p < 0,05$, коэффициент корреляции Пирсона), что косвенно свидетельствует о внутренней связанности рассматриваемого конструкта, а кроме того позволяет ввести в рассмотрение интегративный показатель выраженности механизмов — сумму ответов по всем шкалам.

При помощи кластерного анализа (метод К-средних) и однофакторного дисперсионного анализа ANOVA было выявлено три качественно отличающихся типа использования механизмов морального самооправдания (Molchanov et al., 2020).

Тип 1 (27% респондентов) проявляет наименьшую активность в использовании механизмов морального самооправдания. В случаях использования наиболее часто прибегают к моральному сравнению и стратегиям искажения образа жертвы (дегуманизация жертвы, атрибуция вины). Обозначим эту группу как группу, достаточно редко использующую стратегии морального самооправдания («пассивные пользователи»), а тип моральной свободы — пассивное обращение к моральному самооправданию.

Тип 2 (44% участников исследования) демонстрируют средний уровень активности в обращении к механизмам морального самооправдания. Наиболее популярные механизмы — это стратегии искажения образа жертвы: дегуманизация и атрибуция вины, а также моральное оправдания. Обозначим эту группу как группу, ориентированную на стратегию искажения образа жертвы, а тип моральной свободы как «обесценивание жертвы».

Тип 3 (29% подростков) активнее остальных групп респондентов используют все механизмы морального самооправдания. Обозначим эту группу как группу активных пользователей стратегиями морального самооправдания («активные пользователи»), а тип моральной свободы как активное обращение к моральному самооправданию.

В табл. 2 представлено процентное распределение юношей и девушек по типам морального самооправдания.

Распределение юношей и девушек по типам моральной свободы

Тип МСО / Пол	Пассивные пользователи	Обесценивание жертвы	Активные пользователи	Всего
Юноши	20,3%	45,5%	34,3%	100,0%
Девушки	41,4%	42,1%	16,5%	100,0%
Всего	27,0%	44,3%	28,7%	100,0%

При помощи критерия χ^2 установлено, что есть связь между полом и попаданием подростков в определенный тип ($\chi^2 = 24,986$ при $p < 0,001$, сила эффекта VCramer's — 0,247). Юноши значимо чаще бывают «активными», а девушки — «пассивными» пользователями МСО. Полученные данные по межполовым различиям говорят о том, что при построении норм нам необходимо разрабатывать их отдельно для юношей и для девушек.

Была проведена проверка надежности инструментария и проведен перевод сырых баллов в стандартные (стены).

Проверка внутренней валидности

Значение коэффициента Альфа Кронбаха по шкалам опросника варьируется от 0,607 (атрибуция вины) до 0,764 (моральное оправдание). По всем вопросам опросника, коэффициент Альфа Кронбаха равен 0,869. Полученные результаты говорят о надежности данных.

Проверка конвергентной (внешней) валидности

Для части выборки ($N = 103$ — 48 юношей и 55 девушек) проверена связь между МСО и моральным развитием подросткам. Для оценки морального развития (моральных суждений) была выбрана методика «Справедливость — забота» (Молчанов С.В.).

Было проверено наличие различий в оценках, полученных в методике «справедливость — забота» у подростков с разными типами выраженности механизмов отчуждения моральной ответственности. В табл. 3 приведены средние значения оценок морального развития подростков с разными типами выраженности механизмов отчуждения моральной ответственности и результаты сравнения этих оценок (критерий Краскела–Уоллиса).

Полученные результаты показывают, что оценки по низким уровням морального развития (для моральных суждений и принципа «справедливость», и принципа «забота») ниже у «пассивных

пользователей» механизмов морального самооправдания (1 тип), чем у остальных подростков (2 и 3 типы).

Таблица 3

Средние оценки шкал методики «справедливость — забота» у подростков с разными типами выраженности механизмов отчуждения морально ответственности, различия между ними

	1 тип	2 тип	3 тип	Различия	
				K-W	p
Справедливость 1.1	2,5	3,0	3,0	10,144	0,006
Справедливость 1.2	2,5	2,9	3,0	6,771	0,034
Справедливость 2.1	2,5	3,0	3,2	8,980	0,011
Справедливость 2.2	2,8	3,1	3,1	2,933	0,231
Справедливость 3.1	3,5	3,6	3,6	0,008	0,996
Справедливость 3.2	3,2	3,4	3,1	2,405	0,300
Забота 1.1	2,5	2,8	3,2	8,489	0,014
Забота 1.2	3,2	3,7	3,4	5,312	0,070
Забота 2.1	3,3	3,5	3,5	2,077	0,354
Забота 2.2	3,6	3,7	3,5	1,311	0,519
Забота 3.1	3,0	3,3	3,3	4,012	0,135

Примечания: Типы МСО: 1 тип — «пассивные пользователи МСО», 2 тип — «обесценивание жертвы», 3 тип — «активные пользователи МСО»

Ретестовая надежность

Для небольшой части выборки (N = 50) было проведено повторное тестирование через 9 месяцев после первого. При помощи коэффициента корреляции Спирмена было установлено, что результаты двух проб связаны для всех механизмов самооправдания (значимые связи от 0,65 до 0,73, $p < 0,01$), что свидетельствует о ретестовой надежности инструментария.

Нормы

Напомним, что нами был введен в рассмотрение интегративный показатель выраженности использования механизмов моральной свободы. Для него был проведен перевод сырых показателей в стены (отдельно для юношей и отдельно для девушек). В рассматриваемом возрастном периоде — старший подростковый возраст — возраст (и

класс) подростков оказался не связан с выраженностью ни одного из механизмов моральной свободы, что позволяет нам рассматривать полученные нормы, как подходящие для всех подростков с 14 до 17 лет. Среднее значение по общему баллу для юношей – 24,74, стандартное отклонение — 5,88. Распределение является нормальным (критерий Колмогорова–Смирнова). Воспользовавшись формулой для перевода сырых баллов в стены (Митина, 2013), получим следующую таблицу перевода общего балла МСО в стены для юношей — табл. 4.

Таблица 4

Перевод сырых общих баллов по МСО в стены для юношей

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<13,3	13,3–6,4	16,5–8,6	18,7–1,7	21,8–4,6	24,7–8,0	28,1–0,5	30,6–2,3	32,4–6,9	>36,9

Среднее значение по общему баллу для девочек — 22,68, стандартное отклонение — 5,84. Распределение является нормальным (критерий Колмогорова–Смирнова). Воспользовавшись формулой для перевода сырых баллов в стены, получим следующую таблицу перевода общего балла МСО в стены для девушек — табл. 5.

Таблица 5

Перевод сырых общих баллов по МСО в стены для девушек

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<11,0	11,0–4,0	14,1–6,6	16,7–0,2	19,3–2,7	22,8–5,7	25,8–8,0	28,1–1,0	31,1–4,3	>34,3

У юношей мы можем говорить о слабой степени выраженности использования механизмов моральной свободы при значении интегративного показателя меньше 18,7, а о высокой — при значении больше 30,5. У девушек же о слабой выраженности использования механизмов морального самооправдания будет говорить интегративный показатель меньше 16,7, а о высокой — больший, чем 28,0.

Возрастная динамика использования механизмов морального самооправдания

Для выявления возрастной динамики использования механизмов моральной свободы были опрошены 230 молодых людей — студентов старших курсов вузов.

Самыми выраженными механизмами моральной свободы для подростков являются «дегуманизация жертвы» и «атрибуция вины», а для студентов — «дегуманизация жертвы» и «моральное оправдание». Реже всего школьники используют механизмы «выгодное сравнение» и «искажение последствий», а молодые люди юношеского возраста — «выгодное сравнение» и «распределение ответственности».

При помощи *t*-критерия для независимых выборок, были проверены различия в оценках использования механизмов морального самооправдания у школьников и студентов. Было получено, что:

- 1) механизмы «диффузия ответственности» ($t = 3,222$; $p = 0,001$) и «атрибуция вины» ($t = 2,021$; $p = 0,044$) значимо чаще используют школьники старшего подросткового возраста, чем студенты;
- 2) механизмы «выгодное сравнение» ($t = -2,701$; $p = 0,007$) и «дегуманизация жертвы» ($t = -4,432$; $p < 0,001$) значимо чаще используются студентами, чем школьниками старшего подросткового возраста.

Полученные данные свидетельствует о нелинейной динамике частоты использования механизмов моральной свободы. В дальнейшем планируется, кроме рассмотрения возраста, ввести в рассмотрение как внешние (такие как пол), так и внутренние (личностные черты и т.д.) факторы для получения более полной картины изменения механизмов моральной свободы в процессе взросления.

Выводы

Анализ особенностей использования механизмов морального самооправдания в подростковом и юношеском возрасте на российской выборке позволил установить наиболее предпочитаемые механизмы морального самооправдания — «дегуманизация жертвы», «атрибуция вины» и «моральное самооправдание, что в целом соответствует результатам, полученным в предшествующих исследованиях (Gini et al., 2014). На основе проведенного кластерного анализа были выделены три группы респондентов подросткового и юношеского возраста, с различными предпочтениями в использовании механизмов морального самооправдания. Наибольшую по числу участников группу составили подростки, ориентированные на стратегию искажения образа жертвы по типу «обесценивание жертвы». Была выделена группа «активных пользователей», для которых характерно наиболее частое обращение к механизмам морального самооправдания, определяющее их «моральную свободу» от необходимости следовать

в своем поведении моральным нормам. Группа «пассивных пользователей» относительно редко обращается к механизмам морального самооправдания, отдавая предпочтение моральному сравнению и стратегиям искажения образа жертвы (дегуманизация жертвы и атрибуция вины).

Полученные результаты выявили возрастную динамику в характере использования механизмов морального самооправдания: для школьников более характерно использование диффузии ответственности и атрибуции вины, для студентов — выгодное сравнение и дегуманизация жертвы. Эти факты свидетельствуют о том, что подростки ориентированы в большей степени на избегание внешней ответственности, социального порицания и наказания при нарушении моральных норм, а молодые люди — на сохранение высокой моральной самооценки и позитивного самоотношения.

Определена гендерная специфика использования механизмов морального самооправдания: у юношей выраженность всех механизмов самооправдания, за исключением «оправдательного сравнения» и «распределения ответственности» значимо выше, чем у девушек.

Проведенный анализ психометрических характеристик методики исследования механизмов морального самооправдания показал достаточно высокую надежность и валидность, что указывает на возможность ее использования для диагностики особенностей предпочтения механизмов морального самооправдания в подростковом и юношеском возрасте.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Арчер Д., Гартнер Р. Жертвы мирного времени: влияние войны на стремление населения к насилию в мирное время. Общественное животное. Исследования / Под ред. Э. Аронсон СПб, 2003. С. 44–61.

Ледовая Я.А., Тихонов Р.В., Боголюбова О.Н., Казенная Е.В., Сорокина Ю.Л. Отчуждение моральной ответственности: психологический конструкт и методы его измерения // Вестник СПбГУ. Серия 16. Психология. Педагогика. 2016. № 4. С. 23–39.

Митина О.В. Разработка и адаптация психологических опросников. М.: Смысл, 2013.

Молчанов С.В. Моральное самооправдание как миф «моральной свободы» личности // Национальный психологический журнал. 2019. № 3 (35). С. 60–70.

Bandura, A., Underwood, B., & Fromson, M.E. (1975). Disinhibition of aggression through diffusion of responsibility and dehumanization of victims. *Journal of Research in Personality*, 9, 253–269.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. *Handbook of moral behavior and development*. Vol. 1. In W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds.). (pp. 45–103). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V. & Pastorelli, C. (1996) Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning, *Child Development*, 67 (3), 1206–1222.

Brock, T.C., & Buss, A.H. (1962). Dissonance, aggression, and evaluation of pain. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 65 (3), 197–202.

Bussey, K., Fitzpatrick, S. & Raman A. (2015) The role of moral disengagement and self-efficiency in cyberbullying. *Journal of school violence*, 14 (1), 30–46.

Caravita, S.C., Sijtsema, J.J., Rambaran, J.A., Gini, G. (2014) Peer influences on moral disengagement in late childhood and early adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 43, 193–207.

Caprara G.V., Dodge, K.A, Pastorelli, C., & Zelli A. (2006) The Effects of Marginal Deviations on Behavioral Development. *European Psychology*, 11 (2), 79–89.

Diener, E., Dineen, J., Endresen, K., Beaman, A.L., & Fraser, S. C. (1975) Effects of altered responsibility, cognitive set, and modeling on physical aggression and deindividuation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31 (2), 328–337.

Diener, E. (1977) Deindividuation: Causes and consequences. *Social Behavior and Personality. An International Journal*, 5 (1), 143–155.

Gini, G., Pozzoli, T., Hymel, S. (2014) Moral disengagement among children and youth: a meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 40 (1), 56–68.

Hyde, L.W., Shaw, D.S., & Moilanen, K.L. (2010) Developmental precursors of moral disengagement and the role of moral disengagement in the development of antisocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 197–209.

Kelman, H.C. (1973) Violence without moral restraint: reflections on the dehumanization of victims and victimizers. *Journal of social issues*, 29 (4), 25–61.

Kelman, H.C., Hamilton, V.L. (1989). *Crimes of obedience: Toward a social psychology of authority and responsibility*. New Haven, CT, US: Yale University Press.

Killer, B., Hawes, D., Bussey, K., Hunt, C. (2019) A meta-analysis of the relationship between moral disengagement and bullying roles in youth. *Aggressive behavior*, 45, 450–462.

Molchanov, S.V., Almazova, O.V., & Priazhnikov, N.S. (2020). Personal factors of moral disengagement mechanisms in adolescence. *The European Proceedings of Social and Behavioral Sciences*. In press.

Paciello, M., Fida, R., Tramontano, C., Lupinetti, C., Caprara, G.V. (2008) Stability and change of moral disengagement and its impact on aggression and violence in late adolescence. *Child Development*, 79, 1288–1309.

Sanford, N., Comstock, C. (1971) *Sanctions for Evil: Sources of Social Destructiveness* Hardcover. Publisher: Jossey-Bass.

Zimbardo, P.G. (1995). The psychology of evil: A situationist perspective on recruiting good people to engage in anti-social acts. *The Japanese Journal of Social Psychology*, 11 (2), 125–133.

REFERENCES

- Archer D., Gartner R. (2003) Victims of peacetime: war influence on desire for violence in peaceful time. In I. Aronson (Eds.) *Public animal* (pp. 44–61). SPb. (in Russ.)
- Ledovaya Y.A., Tikhonov R.V., Bogolyubova O.N., Kazennaya E.V., Sorokina Y.L. (2016) Moral Disengagement: the Psychological Construct and its Measurement. *Vestnik SPbSU. Series 16. Psychology. Education (Bulletin Saint Petersburg University)*, 4, 23–39.
- Mitina O.V. (2013) Development and adaptation of psychological questionnaires. Moscow: Smisl. (in Russ.)
- Molchanov S.V. (2019) Moral disengagement as myth of moral freedom of personality. *Nacionalnij psihologicheskij jurnal (National Psychological journal)*, 3 (35), 60–70.
- Bandura, A., Underwood, B., & Fromson, M.E. (1975). Disinhibition of aggression through diffusion of responsibility and dehumanization of victims. *Journal of Research in Personality*, 9, 253–269.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. *Handbook of moral behavior and development*. Vol. 1. In W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds.). (pp. 45–103). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V. & Pastorelli, C. (1996) Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning. *Child Development*, 67 (3), 1206–1222.
- Brock, T.C., & Buss, A.H. (1962). Dissonance, aggression, and evaluation of pain. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 65 (3), 197–202.
- Bussey, K., Fitzpatrick, S. & Raman A. (2015) The role of moral disengagement and self-efficiency in cyberbullying. *Journal of school violence*, 14 (1), 30–46.
- Caravita, S.C., Sijtsema, J.J., Rambaran, J.A., Gini, G. (2014) Peer influences on moral disengagement in late childhood and early adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 43, 193–207.
- Caprara G.V., Dodge, K.A., Pastorelli, C., & Zelli A. (2006) The Effects of Marginal Deviations on Behavioral Development. *European Psychology*, 11 (2), 79–89.
- Diener, E., Dineen, J., Endresen, K., Beaman, A.L., & Fraser, S.C. (1975) Effects of altered responsibility, cognitive set, and modeling on physical aggression and deindividuation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31 (2), 328–337.
- Diener, E. (1977) Deindividuation: Causes and consequences. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 5 (1), 143–155.
- Gini, G., Pozzoli, T., Hymel, S. (2014) Moral disengagement among children and youth: a meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 40 (1), 56–68.
- Hyde, L.W., Shaw, D.S., & Moilanen, K.L. (2010) Developmental precursors of moral disengagement and the role of moral disengagement in the development of antisocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 197–209.

Kelman, H.C. (1973) Violence without moral restraint: reflections on the dehumanization of victims and victimizers. *Journal of social issues*, 29 (4), 25–61.

Kelman, H.C., Hamilton, V.L. (1989). Crimes of obedience: Toward a social psychology of authority and responsibility. New Haven, CT, US: Yale University Press.

Killer, B., Hawes, D., Bussey, K., Hunt, C. (2019) A meta-analysis of the relationship between moral disengagement and bullying roles in youth. *Aggressive behavior*, 45, 450–462.

Molchanov, S.V., Almazova, O.V., & Priazhnikov, N.S. (2020). Personal factors of moral disengagement mechanisms in adolescence. The European Proceedings of Social and Behavioral Sciences. In press.

Paciello, M., Fida, R., Tramontano, C., Lupinetti, C., Caprara, G.V. (2008) Stability and change of moral disengagement and its impact on aggression and violence in late adolescence. *Child Development*, 79, 1288–1309.

Sanford, N., Comstock, C. (1971) Sanctions for Evil: Sources of Social Destructiveness Hardcover. Publisher: Jossey-Bass.

Zimbardo, P.G. (1995). The psychology of evil: A situationist perspective on recruiting good people to engage in anti-social acts. *The Japanese Journal of Social Psychology*, 11 (2), 125–133.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Молчанов Сергей Владимирович — кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. *E-mail*: s-molch2001@mail.ru

Алмазова Ольга Викторовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. *E-mail*: almaz.arg@gmail.com

ABOUT THE AUTHORS

Sergey V. Molchanov — Assistant Professor, Department of Developmental Psychology of the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University. *E-mail*: s-molch2001@mail.ru

Olga V. Almazova — Assistant Professor, Department of Developmental Psychology of the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University. *E-mail*: almaz.arg@gmail.com

УДК: 159.9.07
doi: 10.11621/vsp.2020.03.08

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В МАТЕМАТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ В РОССИИ: СООТВЕТСТВУЮТ ЛИ ОНИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ КРИТЕРИЯМ?

**М. С. Асланова, Д. А. Бухаленкова, А. Н. Веракса,
М. Н. Гаврилова, Л. Н. Люцко, В. Л. Сухих***

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия.
Для контактов*. E-mail: sukhikhvera@gmail.com

Актуальность исследования определяется возрастающим интересом к рынку образовательных приложений в России. Из общего числа приложений, ориентированных на детей, большую часть составляют приложения для дошкольников. И хотя многое известно о ключевых особенностях обучения детей в дошкольном возрасте, в том числе благодаря культурно-историческому подходу, все еще практически нет исследований, анализирующих, учитываются ли эти особенности в дизайне и методологии доступных на рынке мобильных приложений.

Цели работы. Анализ математических приложений для дошкольников в рамках культурно-исторического подхода.

Методики и выборка. В данном исследовании российского рынка были отобраны математические приложения, имеющие рекомендации экспертов и высший рейтинг среди пользователей по запросу «математика для дошкольников» на Google Play и AppStore. Анализ четырех отобранных приложений проводился по сформулированным критериям: (1) вовлечение взрослого, (2) вовлечение ребенка во взаимодействие с контентом приложения, (3) формы подачи материала и соответствие способа формирования понятия числа возрастным особенностям дошкольного возраста, (4) методология формирования математических понятий, (5) обеспечение принципа преемственности со школьной программой в отношении математического содержания.

Результаты. Анализ показал, что ни одно из рассмотренных приложений не использует методологию развивающего обучения, а также не реализует возможности для вовлечения взрослого в диалог и совместную деятельность с ребенком. Не все приложения учитывают особенности возрастной группы в формах подачи материала и в том, как строится взаимодействие ребенка с приложением. И лишь одно из приложений обеспечивает преемственность со школьной программой.

Выводы. Научные знания и практические наработки в области математического образования дошкольников не всегда находят отражение даже в самых популярных программах. Однако проведенный анализ позволяет обратить внимание родителей, педагогов и разработчиков на важные элементы дизайна, делающие приложение действительно образовательным для детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: математические приложения, обучение дошкольников, элементарные математические представления, взаимодействие с приложением.

Благодарности. Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта «Исследование развития математических способностей и саморегуляции младших школьников в различных образовательных средах», № 19-29-07373 мк. Авторы благодарят Tamsin Jillian Meaney, профессора факультета языка, литературы, математики и перевода Университета прикладных наук Западной Норвегии (Берген, Норвегия) за ценные комментарии.

Для цитирования: Асланова М.С., Бухаленкова Д.А., Веракса А.Н., Гаврилова М.Н., Люцко Л.Н., Сухих В.Л. Традиции и инновации в математическом образовании дошкольников в России: соответствуют ли они образовательным критериям? // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 3. С. 166–193. doi: 10.11621/vsp.2020.03.08

Поступила в редакцию: 19.06.2020 / Принята к публикации: 24.07.2020

TRADITIONAL AND INNOVATIVE TRENDS IN MATH EDUCATION IN PRESCHOOLERS IN RUSSIA: DO THEY FIT TO EDUCATIONAL CRITERIA?

Margarita S. Aslanova, Daria A. Bukhalenkova,
Alaksander N. Veraksa, Margarita N. Gavrilova,
Liudmila N. Liutsko, Vera L. Sukhikh*

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.

*Corresponding author. E-mail: sukhikhvera@gmail.com

Relevance. There is growing interest in the market for educational applications in Russia. A significant number of these are aimed at preschoolers. Although much is known about the key features of preschoolers learning (due to the cultural-historical approach as well), there is still little research analyzing whether these features are taken into account in the design and methodology of mobile applications available on the market.

Objective. To analyze math apps for preschoolers from the standpoint of cultural-historical theory.

Design. We went to Google Play and AppStore with the query “mathematics for preschoolers” and selected four apps that are most popular among users and recommended by experts. We analyzed them according to the following criteria: (1) adult engagement, (2) quality of the child’s interactions with the application content, (3) types of content, (4) forms of material presentation and the correspondence of the method of number concept formation to the preschool age specifics, (5) the quality of mathematical content, that ensures the principle of continuity with the primary school curriculum.

Results. None of the apps was based on developmental learning methodology, and none used opportunities for involving an adult in a dialogue and joint activities with a child. Not all the apps considered the characteristics of the age group in their design of content and the child’s interactions with the app. Only one of the apps provides continuity with the primary school curriculum.

Conclusions. Scientific knowledge and practical achievements in the field of mathematical education for preschoolers are not always reflected even in the most popular programs. Our analysis allows to draw the attention of parents, teachers, and developers to important design elements that could make an app really educational for preschool children.

Keywords: math apps, preschool education, elementary mathematical concepts, interaction with the app.

Acknowledgments. The study was supported by a grant from the Russian Federal Property Fund as part of the research project “Research on the development of mathematical abilities and self-regulation of primary school children in various educational environments”, No.19-29-07373 mk. The authors thank Tamsin Jillian Meaney, professor of the Faculty of Language, Literature, Mathematics and Translation at the University of Applied Sciences of Western Norway (Bergen, Norway) for her valuable comments.

For citation: Aslanova, M.S., Bukhalenkova, D.A., Veraksa, A.N., Gavrilova, M.N., Liutsko, L.N., Sukhikh, V.L. (2020) Traditional and innovative trends in math education in preschoolers in Russia: Do they fit to educational criteria? *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 3, P. 166–193. doi: 10.11621/vsp.2020.03.08

Received: June 19, 2020 / Accepted: July 24, 2020

Введение

1.1. Традиция математического образования в России

В отечественной науке и практике накоплен значительный опыт в обучении математике в детском саду и начальной школе. Научно обоснованная дидактическая система начала создаваться в России в начале XX века (Петрова, 2013; Руденко, 2015) благодаря отдельным педагогам-исследователям (Блехер, 1934; Глаголева, 1930), «школам» и направлениям сенсорного воспитания (Венгер, 1983; Монтесори, 2014). С 50-х годов разрабатывалась система формирования элементарных математических представлений в дошкольном возрасте, происходило определение содержания, методов и приемов работы с детьми (Леушина, 1974). С 60-х годов ведутся психолого-педагогические исследования: изучаются закономерности становления представлений о числе, развития счетной и вычислительной деятельности, разрабатываются образовательные программы, дидактические материалы, пособия, игры (Венгер, 1983; Давыдов, 1972; Колмогоров, 1971; Леушина, 1974; Фидлер, 1981).

На протяжении всей истории развития математического образования детей дошкольного возраста обосновывалась необходимость начинать целенаправленное обучение детей уже с 3–4 лет. Современные научные исследования подтверждают: эффективность

формирования математических понятий у учащихся дошкольных образовательных учреждений впоследствии напрямую связана с их академической успеваемостью (Anders et al., 2015; Hamre, Pianta, 2001; Maldonado-Carreno et al., 2011; Rimm-Kaufman, Pianta, 2000).

Концепция развития математического образования в Российской Федерации также акцентирует системообразующую роль изучения математики в образовании и развитии познавательных способностей человека. И одним из пяти направлений реализации Концепции является дошкольное и начальное общее образование. Согласно Концепции, программы математического образования при участии семьи должны обеспечить для дошкольника «условия (прежде всего, предметно-пространственную и информационную среду, образовательные ситуации, средства педагогической поддержки ребенка) для освоения воспитанниками форм деятельности, первичных математических представлений и образов, используемых в жизни» (Распоряжение Правительства РФ от 24.12.2013 № 2506-р, с. 5).

В российских пособиях, рекомендованных для образовательных программ ДОО (Веракса и др., 2016; Новикова, 2017; Салмина, Фореро Навас, 1994; Федосова и др., 2018) используются следующие способы формирования понятия числа у дошкольника: наглядно-образный, символический; наглядно-действенный, практический; последовательное сочетание вышеперечисленных методов.

Будучи абстрактной категорией, число как понятие лежит в основе практически всех других элементарных представлений, приобретаемых в дошкольном возрасте. При этом важно различать число как понятие и цифру как символическое обозначение числа. Ряд этапов подготавливают ребенка к введению понятий числа и цифры. Традиционно эти этапы проходят в таком порядке: подготовительный этап (знакомство со структурой элементного множества); дочисловой этап (упражнения с группами предметов, соотнесение элементов групп/подгрупп); условно числовой этап (знакомство с образованием числа, сравнение множеств/подмножеств); этап натуральных чисел (усвоение соотношения между последующими и предыдущими числами ряда) служит основой для действий с элементарными математическими представлениями. Согласно этой схеме, ребенок сначала овладевает счетом предметов, а затем учится обозначать результат числом. В процессе постепенного перехода к счету предметов учащиеся знакомятся с натуральным числовым рядом.

Методология развивающего обучения предполагает другой порядок формирования математических понятий: понятие числа осваивается после овладения системой количественных отношений. Так, учащиеся формируют большую часть своих представлений о числе в результате деятельности по сравнению величин, что создает необходимость обозначить разницу с помощью числа («на сколько больше/меньше») или определить общее количество предметов. Сначала осваиваются понятия количества, величины, отношения и лишь затем понятие числа (Давыдов, 1972; Пышкало, 1983).

1.2. Возможности образования в цифровую эру: качество зарубежных математических приложений

Новый век принес для реализации этих целей новые возможности: цифровую среду, мобильные устройства и мобильные приложения (Смирнова, 2019; Sabirova et al., 2019). Рынок образовательных приложений велик, значительное число приложений ориентировано на дошкольников, и из них десятки направлены на обучение математике. Многие годы исследований пролили свет на ключевые особенности обучения детей в дошкольном возрасте. Однако практически нет исследований, анализирующих доступные на рынке мобильные приложения с тем, чтобы показать, учтены ли эти особенности в их дизайне и методологии.

В исследовании M. Callaghan, S. Reich (2018) было показано, что в подавляющем большинстве приложений для развития грамотности и математических представлений в дошкольном возрасте, популярных в США, не используется развивающая обратная связь, нет четкой и адекватной структуры повышения уровней сложности. Это приводит к тому, что дети полагаются на метод проб и ошибок (находят правильный ответ перебором) или просто играют в простые игры, оттачивая одни и те же навыки без всякого прогресса.

K. Blair (2013) проанализировала 50 приложений, занимавших первые строчки в поисковой выдаче iTunes в США по запросу «математика для дошкольников», и обнаружила, что 87% этих приложений в качестве обратной связи предоставляют пользователю только информацию о правильности ответа или совершенной ошибке. Оставшиеся 13% предлагают подсказки и инструкции, стимулирующие обучение.

P. Byers, J. Hadley (2013) на основе анализа 150 математических приложений для детей 3–5 лет, доступных на рынке в США, фор-

мулируют две основные черты традиционного дизайна образовательных приложений: квиз в формате «вопрос-ответ» и «игровые элементы», перешедшие из игр стационарных домашних компьютеров или игровых консолей. Подобные форматы, по мнению авторов, игнорируют потенциальную новизну использования устройств с тачскрином в том, что касается взаимодействия ребенка с математическими концепциями. В формате «вопрос-ответ» ребенку предъявляются вопросы, на которые надо ответить (часто — выбрать один из готовых вариантов ответа) и получить подтверждение правильности или ошибочности ответа. В таком варианте образовательная ценность основана на практике и запоминании, а не на исследовании и размышлении. Второй распространенный элемент дизайна — «игровые элементы», перешедшие из игр стационарных домашних компьютеров или игровых консолей. Математика либо интегрирована в игру напрямую (например, «Математическое Бинго»), либо математический и игровой контент разделены (например, классическая «бродилка», в которой периодически появляется монстр, предлагающий для решения математическую задачу). В статье также приводится пример приложения нового типа, с богатым аудиовизуальным интерфейсом, моделирующего опыт исследования и вовлекающего детей в динамическое и активное взаимодействие «с открытым ответом».

Критерии анализа приложений

В нашей работе мы рассмотрели критерии, используемые для анализа образовательных приложений в часто цитируемых зарубежных исследованиях, также рассмотрели математические приложения для дошкольников. М. Callaghan, S. Reich (2018) выделили следующие характеристики: простота и ясность цели; качественная обратная связь; структура игры и тип взаимодействия с приложением.

Простота и понятность целей отражает наличие подсказок, помогающих ребенку понять суть задания и способ его выполнения. Качественная обратная связь и поощрения усиливают эффект подсказок. Несмотря на продолжающиеся споры о том, что такое «качественная обратная связь», для специалистов в области образования очевидно, что для дошкольников одни виды обратной связи будут более эффективны, чем другие. Например, поскольку дети в дошкольном возрасте только учатся читать, текстовая обратная связь не только не будет эффективна, но станет источником отвлекающе-

го напряжения. И хотя звуковая обратная связь (мелодии и гудки) дает ребенку быстрое понимание, сделал ли он ошибку, этот способ не дает понимания, почему его действие было правильным или неправильным. Также анализировались разные виды поощрений за правильный ответ.

Структура игровых уровней и заданий может адаптироваться под пользователя, поддерживая вовлечение постепенным повышением сложности по мере того, как он продвигается в своем понимании материала. Или, наоборот, уровень сложности снижается при возникновении затруднений. И наконец, тип взаимодействия с приложением. Поскольку мелкая моторика дошкольников находится в процессе развития, важно, чтобы приложение было удобным и представляло возможности для различного типа движений по экрану.

G. Cayton-Hodges et al. (2015) сфокусировались на четырех областях дизайна приложений, каждая из которых содержит в свою очередь ряд аспектов и критериев. Качество математического контента отражается в том, насколько точно математический контент соответствует собственно математическому понятию, а также в том, насколько разнообразны математические действия, содержатся ли в приложении возможности для обобщения и объяснений. В отношении обратной связи и поддержки авторы анализируют, дается ли обратная связь, насколько она релевантна контенту и действиям пользователя, своевременность и тип обратной связи (концептуальная, процессуальная, корректирующая). Также рассматривается, дает ли приложение подсказки и в какой форме, и есть ли у ребенка возможность подумать или объяснить ход своих рассуждений. Богатство типов взаимодействия характеризуется наличием тренировки, пробных заданий, тестовых заданий и др. Приложение может поддерживать разные типы взаимодействия, начиная со статичных вопросов с вариантами ответа до динамических симуляций реального мира, где пользователь взаимодействует с реалистичными данными в мультимедиа среде. Этот параметр рассматривает все варианты взаимодействия на протяжении использования приложения, включая сценарии, взаимодействие с математическим контентом и с самим устройством. Критерий адаптивности оценивает алгоритмы и параметры оценивания успеха пользователя (например, учет правильных и неправильных ответов, количества подсказок, времени и т.д.), а также возможности для индивидуализации контента (например,

подсказки по требованию или подсказки в случае неправильного ответа, адаптивность к уровню пользователя или постоянно повышающаяся сложность и т.д.).

L. Husain et al. (2015) сформулировали подробный список критериев для оценки образовательной ценности математических приложений для дошкольников:

(1) Педагогический подход должен, с одной стороны, учитывать когнитивные особенности возраста, а с другой, не должен искажать суть математических понятий.

(2) Порядок и способ предъявления математических концепций (таких как выше/короче, меньше/больше, равно/не равно) и сопоставление и связь этих концепций.

(3) Предоставление значимой и информативной обратной связи, которая поддерживала бы размышление и понимание вместо поощрения метода «проб и ошибок». Один из способов сделать это — показывать пользователю следствия выбора, а затем давать возможность исправить ответ.

(4) Учет особенностей мотивации возрастной группы. Подходящими для детей дошкольного возраста способами поддержания мотивации можно считать петли обратной связи, сюрпризы, сказочный нарратив, персонажи с уникальными характерами.

(5) Адаптивность уровня сложности и подсказок важна не только с точки зрения образовательных результатов, но и в целях поддержания внутренней мотивации пользователя. Большинство приложений просто содержат набор заданий, после прохождения которых открывается следующий уровень. Однако дети сильно различаются по темпу работы, и адаптация уровня сложности должна основываться на действиях и успехах каждого пользователя.

(6) Предоставление отчетов о продвижении каждого ребенка и всего класса учителю. С технической точки зрения сбор такой информации — не сложная задача, а преимущества ее использования велики. Учитель может понимать, какие сильные и слабые стороны есть у каждого ученика, какие темы требуют более пристального внимания и как помочь каждому ребенку в его продвижении.

(7) Инклюзивные возможности приложения: могут ли пользователи, с одной стороны, получать индивидуализированную поддержку и уровень сложности, и с другой стороны, не быть стигматизированы как «другие», исходя из их отставания или, наоборот, превосходства.

На сегодняшний день в России не проведено ни одного исследования, рассматривающего мобильные приложения для обучения детей математике с точки зрения психологии и педагогики. Интернет-ресурсы периодически публикуют рейтинги приложений, которые носят маркетинговый или экспертный характер.

Наше исследование основано на крупномасштабном обзоре российских математических пособий для обучения учащихся в детских садах. Этот обзор лег в основу выявления конкретных критериев, имеющих большое значение для развития психолого-педагогических компонентов в учебном процессе.

Актуальность нашей работы возросла в период пандемии, вызванной вирусом Covid-19, и вынужденной самоизоляции участников образовательного процесса. Если еще вчера онлайн-образование было дополнением к традиционному образованию, то сегодня переход на дистанционное обучение стал обязательным. Существует высокая вероятность того, что эта новая болезнь повлияет на процесс обучения даже после окончания пандемии (Basilaia, Kvavadze, 2020; Ebner, Press, 2020).

Таким образом, мобильные приложения могут быть использованы учителями в детских садах в качестве важного ресурса для обучения. В связи с этим задача состоит в том, чтобы выбрать наиболее качественное приложение из имеющихся. Цель нашего исследования — провести описательный анализ наиболее популярных в России математических приложений по критериям лучших образовательных дидактических традиций в России и рассматриваемых характеристик качества образовательных приложений.

Материалы и методы

2.1. Общие цели и методы исследования

В нашем исследовании российского рынка были отобраны четыре математических приложения, имеющие рекомендации экспертов и высший рейтинг среди пользователей по запросу «математика для дошкольников» на Google Play и AppStore.

Выбор обеих платформ обусловлен мультиплатформенностью многих приложений и тем, что в крупных российских городах самой популярной платформой является iOS, а в провинции — Android. Рейтинги учителей начальных классов по математике, опубликованные на страницах популярных российских интернет-порталов mel.fm¹ и

¹ URL: https://mel.fm/matematika/852163-math_app

еще thevillage.ru², были приняты в качестве экспертных оценок. Для отбора использовались следующие критерии: приложения должны были быть популярными у российских пользователей (независимо от языка реализации), принадлежать к образовательной категории для старших дошкольников, быть доступными (бесплатная версия или минимальная стоимость) или наиболее популярными у экспертов. Выбор категории старших дошкольников обусловлен тем, что в российских детских садах освоение элементарных математических понятий начинается в старшем дошкольном возрасте, около пяти лет. Кроме того, наши предыдущие исследования посвящены этой возрастной категории.

Три эксперта из команды авторов статьи, один из которых получил образование в области информационных технологий и имел опыт тестирования мобильных приложений, оценивали приложения. Все предварительно отобранные приложения оценивались экспертами самостоятельно в соответствии с утвержденной процедурой. Они играли с каждым приложением до завершения и оценивали приложения с помощью инструмента оценки. Каждый эксперт оценивал наличие или отсутствие ряда критериев в приложении (см. табл. 1). Затем состоялась дискуссия между экспертами с обязательными аргументами каждого результата. Окончательный балл по каждому критерию устанавливался после достижения консенсуса по спорным вопросам. Сильные и слабые стороны приложений приведены в этой статье, в заключении даны рекомендации по улучшению таких приложений с точки зрения оптимального обучения математике.

2.2. Критерии качества образовательных приложений с опорой на культурно-исторический подход

Как видно из краткого обзора выше, критерии анализа приложений при сходстве формулировок могут у разных авторов подразумевать разное содержание. Тем не менее, общим для зарубежных исследований является рассмотрение, во-первых, качества и разнообразия пользовательского опыта при взаимодействии с приложением. Во-вторых, оценивание соответствия этого опыта возрастным особенностям детей дошкольного возраста. И, в-третьих, анализ качества собственно математического контента.

² URL: <https://www.the-village.ru/village/children/children-guide/355253-detskie-prilozheniya>

В качестве инструмента оценки качества приложений мы разработали собственную систему критериев, которая отличается от приведенных в обзоре литературы. При формулировании критериев для описания и сравнения приложений в данном исследовании мы основывались на культурно-историческом подходе и достижениях отечественной школы развивающего обучения.

Разработанная нами система критериев предназначена не только для оценки образовательной ценности приложения, но и для оценки ряда дополнительных функций в следующих областях: вовлечение взрослого, вовлечение ребенка во взаимодействие с содержанием приложения, формы подачи материала и соответствие метода, методология формирования математических понятий, обеспечение принципа преемственности со школьной программой в части математического содержания.

При формулировании критериев описания и сравнения приложений в данном исследовании, основанном на концепции зоны ближайшего развития Л.С. Выготского, мы выделили критерий, который не учитывался зарубежными исследованиями, — вовлечение взрослого (Выготский, 1983). В отличие от L. Husain et al. (2015), мы рассматривали порядок и метод представления математических понятий как два различных критерия. В свете концепции ведущей деятельности и периодизации, предложенной Д.Б. Элькониним, мы проанализировали формы представления материала (Эльконин, 1989). Порядок представления математических понятий рассматривался с точки зрения методологии развивающего обучения и традиционной российской практики введения понятий числа и цифры. Критерий «качество математического содержания» (Cayton-Hodges et al., 2015) также имеет специфическое содержание в нашем исследовании: нас интересовало, в какой степени приложение обеспечивало принцип преемственности со школьной программой по федеральным образовательным стандартам. Мы рассматривали «качество обратной связи» (Callaghan, Reich, 2018; Cayton-Hodges et al., 2015; Husain et al., 2015) и «возрастную мотивацию» (Husain et al., 2015) как важные критерии описания пользовательского опыта и рассматривали их как часть общего критерия «вовлеченности ребенка во взаимодействие с контентом приложения». Краткое изложение критериев оценки, использованных в данном исследовании, представлено в табл. 1. В результатах мы приводим как индивидуальные описания каждого приложения, так и резюме по всем.

Таблица 1

**Система оценки мобильных математических приложений,
 популярных в России**

Критерий оценки	Оцениваемые показатели
Вовлечение взрослого: приложение может выступать средством организации совместной работы взрослого и ребенка в зоне ближайшего развития.	Наличие потенциала совместной работы со взрослым. Например, в виде предоставления информации о продвижении ребенка взрослому, возможности играть двум игрокам.
Вовлечение ребенка во взаимодействие с контентом приложения.	Качество обратной связи: наличие подсказок, объяснений, пробных заданий, способ репрезентации подсказок и обратной связи, тип обратной связи — констатирующий или развивающий, наличие поощрений и других способов поддержания мотивации ребенка-дошкольника.
Формы подачи материала и соответствие способа формирования понятия числа возрастным особенностям дошкольного возраста: в дошкольном возрасте преобладает образное мышление, а ведущей деятельностью является игра.	Наглядно-образный, символический; наглядно-действенный, практический; последовательное сочетание вышеперечисленных методов.
Методология формирования математических понятий: порядок формирования элементарных математических представлений.	Традиционная методология: ребенок осваивает натуральный числовой ряд через последовательный счет объектов. Развивающее обучение: понятие числа формируется после овладения системой количественных отношений.
Обеспечение принципа преемственности со школьной программой в отношении математического контента: Федеральный государственный образовательный стандарт показывает, что должно быть освоено в рамках образовательных программ на каждом из этапов обучения.	К началу школьного обучения ребенок должен владеть понятиями - количество: знать цифры от 0 до 9, значение знаков «+», «-», «=», «>», «<»; уметь называть числа в пределах 10 в прямом и обратном порядке, обозначать количество предметов с помощью чисел, решать и составлять простые задачи на сложение и вычитание в пределах 10, составлять числа в пределах 10 из единиц; - величина: уметь сравнивать числа от 0 до 10, количество предметов в двух группах и предметы по размеру, форме, цвету, группировать их по этим признакам.

3. Результаты: описательный обзор наиболее популярных в России математических приложений

3.1. Kids Numbers and Math, разработчик Intellijoy, платформа iOS

Согласно описанию разработчиков, приложение рассчитано на возраст детей от 0 до 5 лет.

Возможности вовлечения взрослого, организации совместной работы в приложении не реализованы.

На каждом этапе инструкция дается голосом. Обратная связь является констатирующей: при правильном выборе звучит похвала и торжественная музыка, при неверном выборе предлагается посчитать повторно.

Для введения понятия числа в этом приложении используется комбинация наглядно-образного и наглядно-действенного способов подачи материала.

Отсутствуют подготовительный и дочисловой этапы формирования понятия числа. Необходимость счета задана извне как условие задачи, что соответствует традиционной методологии обучения. Например, в начале игры необходимо посчитать количество цветов. При нажатии на каждый цветок голос называет его порядковый номер. После подсчета необходимо из 4-х возможных выбрать цифру, озвученную программой.

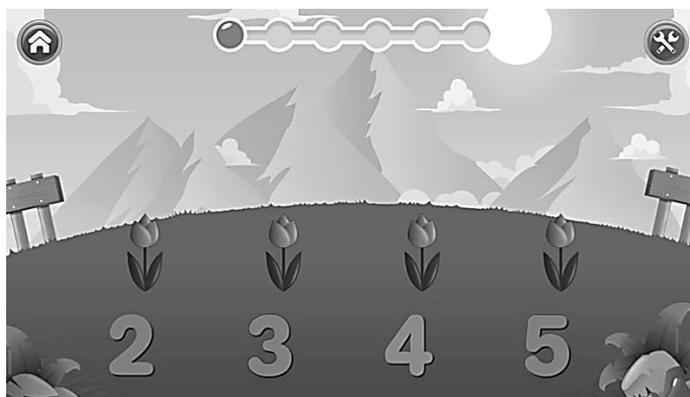


Рис. 1. Пример задания в приложении Kids Numbers and Math

Присутствует возможность выбора изучаемого числового ряда (1–5; 5–10; 1–10). Для проработки каждого этапа необходимо пройти 6 уровней, в каждом — 6 случайно сгенерированных заданий.

Приложение состоит из упражнений на порядковый счет, сложение, вычитание, примеров на два действия и выбор из двух чисел большего/меньшего. Относительно изучаемого числового промежутка приложение полностью соответствует образовательному стандарту, однако понятие величины не представлено. Уровни игры внутренне не согласованы между собой: по мере прохождения уровней числовой ряд не усложняется. Различия между числом как понятием и цифрой как символическим обозначением числа не проводится, они выступают единой системой.

3.2. Математика и цифры для малышей.

Учимся считать, разработчик

Whisper Arts, платформа Android

Согласно описанию разработчиков, приложение рассчитано на детей от 3 до 8 лет.

Возможности вовлечения взрослого, организации совместной работы в приложении не реализованы.

Представление числа и цифры ведется при помощи голосового сопровождения, демонстрации цифры, животных в количестве, соответствующем изучаемому числу, демонстрации соответствующего количества пальцев.

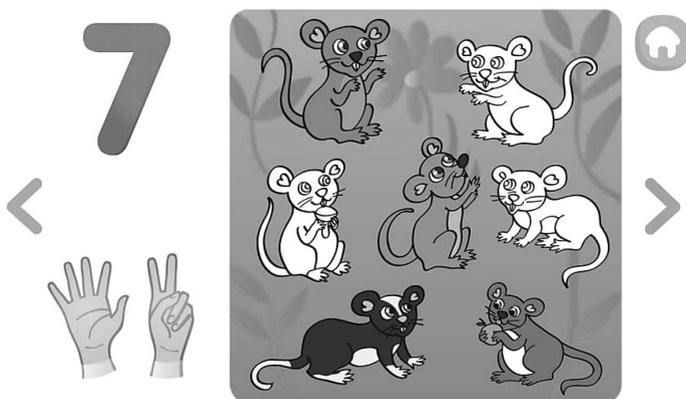


Рис. 2. Пример задания в приложении Математика и цифры для малышей. Учимся считать

Изображения представлены в качестве раскраски. При нажатии на изображение рисунок закрашивается и называется его порядковый номер, что способствует усвоению числа учащимся. Для перехода к следующему числу необходимо закрасить все изображения. Цифры подаются в случайном порядке. Цикл цифр от 1 до 10 можно повторять без ограничений. Ребенок может учить написание цифр, обводя их.

Переход на новый уровень происходит в соответствии с изученным на предыдущем этапе количеством чисел.

Приложение показывает различных животных, которых необходимо посчитать и указать верную цифру в соответствии с полученным числом. До совершения выбора голосовое сопровождение не ведется. В случае неверного выбора программа не дает подсказок, но неверное число озвучивается и меркнет по сравнению с остальными.

Приложение является узконаправленным и состоит из трех разделов, посвященных цифрам и счету: счет до 10; устный счет; разучивание цифр (их обозначения, написания, произношения).

Представлен только дочисловой этап формирования понятия.

3.3. Лунтик. Обучение математике. Учим счет, разработчик 1С, платформы Android, iOS

Согласно описанию разработчиков, приложение рассчитано на детей от 4 до 6 лет.

Возможности вовлечения взрослого, организации совместной работы в приложении не реализованы. Однако игровой формат и развернутая инструкция способствуют повышению мотивации и вовлеченности учащихся. Главные герои игры ведут постоянное голосовое сопровождение. Нулевой этап каждой темы подразумевает демонстрацию обучающего фрагмента. Детям нужно помогать героям совершить то или иное действие, при этом задачи всегда содержат новые понятия.

Для введения понятия числа в приложении используется сочетание наглядно-образного и наглядно-действенного способов подачи материала. Кроме того, в нем представлены все этапы введения понятий числа и цифры традиционной методологии — от подготовительного до этапа натуральных чисел. Однако понятие количества введено достаточно поздно и слабо освещено.

Темы «Количество» и «Счет» объединены в один модуль и интегрированы друг с другом. В обучающем фрагменте детям демонстрируются монеты, найденные героями. Монеты появляются

по одной, пересчитываются с озвучкой и содержат надпись цифры, соответствующей представленному числу. Далее герои объединяют монеты и распределяют поровну между собой.

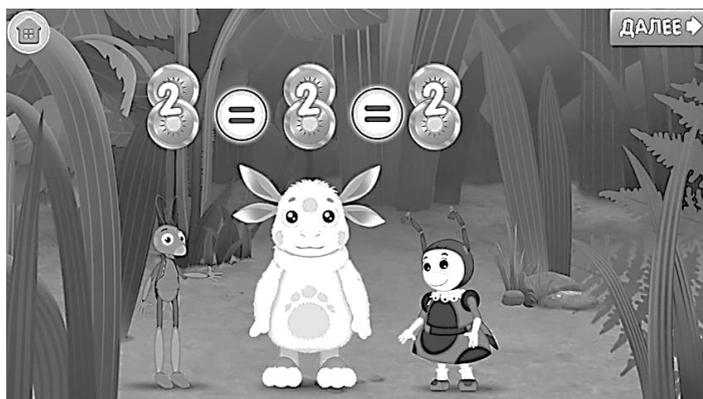


Рис. 3. Пример задания в приложении Лунтик. Обучение математике.
Учим счет

Следующая серия заданий основана на подсчете и выборе количества монет, соответствующего заявленной цифре. При попытке превышения заявленного количества звучит сигнал ошибки. Следующая серия заданий данного цикла основана на добавлении/вычитании предметов (чашек) до заявленного числа, далее следует серия на понимание операций больше/меньше. Задания посвящены выбору верного знака как способа установления отношений множеств, есть задания на равенство и сравнение с нулем («1 больше нуля»). Цикл заданий на сложение основан на объединении звездочек. Необходимо заполнить пустую ячейку, выбрав один из 9 вариантов. Числа предельно являются и предметно (с опорой на множество), и цифрой.

Приложение включает в себя модули, посвященные всем элементарным математическим представлениям: количество и счет (сложение и вычитание от 1 до 10, больше-меньше); форма (изучение объемных и плоских геометрических фигур); величина (большой-маленький, длинный-короткий, высокий-низкий, узкий-широкий); время (время суток и дни недели, выставление времени); ориентация в пространстве. Содержание и формы презентации материала полностью соответствуют указанной возрастной группе, а также требованиям ФГОС.

3.4. *Funexpected Math*, разработчик *Funexpected Ltd*, платформа iOS

Согласно описанию разработчиков, приложение рассчитано на возраст детей от 0 до 5 лет.

Возможности вовлечения взрослого, организации совместной работы в приложении не реализованы.

Подача материала происходит наглядно-образным (символическим) способом через визуализацию числа и цифры. Этапы формирования понятия включают в себя условно-числовой и этап натуральных чисел.

Приложение включает в себя ряд модулей, каждый из которых посвящен проработке одной из тем: числа и числовой ряд; понятие количества и счет; развитие пространственного мышления; размеры, геометрические формы; алгоритмы и навыки программирования; логика и поиск закономерностей; головоломки и пазлы.

Тема «Числа и счет» осваивается при помощи игр «Обезьяна» и «Светлячки» и включает следующие разделы: числовой ряд (визуализация чисел до 10); понимание связи между числом и количеством; наглядное понимание равенства; визуализация сложения (на предметах); дополнение до заданного числа; декомпозиция числа до 10 на 2 слагаемых; декомпозиция числа до 10 на 3 слагаемых; свободное сложение в пределах 10.

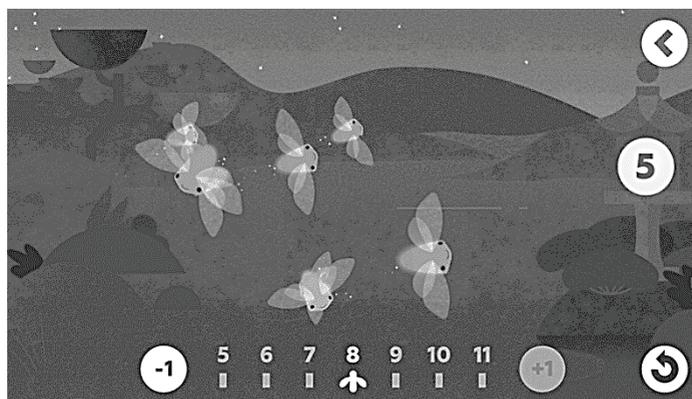


Рис. 4. Пример задания в приложении Funexpected Math

Числовой ряд осваивается через называние и визуализацию заданного числа, выбор соответствующего числа при помощи колесика с отметками. При прохождении каждой отметки называется соответствующее число. Одновременно на поле появляются или исчезают мотыльки в количестве выбранной/названной цифры. Кроме того, в процессе звучит прямой и обратный счет.

Прохождение отметок может быть задано кнопками $+1/-1$ (что соответствует натуральному ряду), а также другими вариациями: $+2/-2$; $+2/-1$; $+1/-2$; $+3/-3$; $+3/-1$; $+1/-3$ и т.д.

Тема «Счет» включает ряд заданий, соотносящих число и количество. Например, заполнение ячеек на подносе ягодами. По мере прохождения уровней обезьянка получает зимой теплую одежду.

Число визуализируется как само по себе, так и при нажатии на выбранный куст. Этапы чередуются между собой, цифры представлены в пределах 10. Для закрепления материала после большей цифры может следовать меньшая, уже пройденная. Также приложение позволяет развивать начальные навыки счета и изучать состав числа, а формирование понятия начинается с условно-числового этапа. Это может затруднять понимание и усвоение материала в указанном возрасте.

3.5. Сравнительный анализ математических приложений, популярных в России

Резюме проведенного анализа приведено в табл. 2.

Таблица 2

Результаты оценки наиболее популярных в России математических приложений

Критерии	Kids Numbers and Math	Математика и цифры для малышей	Лунтик. Математика	Funexpected Math
Вовлечение взрослого	Нет	Нет	Нет	Нет
Вовлечение ребенка во взаимодействие с контентом приложения	Только в инструкции	Не представлено	Детальные инструкции. Постоянный игровой диалог персонажей с ребенком	Только в инструкции

Критерии	Kids Numbers and Math	Математика и цифры для малышей	Лунтик. Математика	Funexpected Math
Формы подачи материала и соответствие способа формирования понятия числа возрастным особенностям дошкольного возраста	Последовательное сочетание наглядно-образной, символической; наглядно-действенной, практической. Соответствует возрастной группе	Наглядно-образная, символическая. Не соответствует возрастной группе	Последовательное сочетание наглядно-образной, символической; наглядно-действенной, практической. Соответствует возрастной группе	Последовательное сочетание наглядно-образной, символической; наглядно-действенной, практической. Соответствует возрастной группе
Методология формирования математических понятий	Традиционная	Традиционная	Традиционная с элементами развивающего обучения	Традиционная
Обеспечение принципа преемственности в отношении математического контента	Не обеспечивает	Не обеспечивает	Полностью обеспечивает	Частично обеспечивает

4. Дискуссия: анализ качества математических приложений с опорой на культурно-исторический подход

Обобщая приведенный выше анализ, можно сказать, что ни одно из рассмотренных приложений не использует методологию развивающего обучения, а также не реализует возможности для вовлечения взрослого в диалог и совместную деятельность с ребенком.

Обратная связь, как правило, констатирующая и дается в форме звукового и/или визуального сигнала. Тестовые задания и демонстрационные видео не используются, инструкция дается в простом виде. Без качественной обратной связи и адаптивной системы уровней пользователь играет в простую игру, полагаясь на метод проб и ошибок и отрабатывая одни и те же навыки. Исключение представляет приложение «Лунтик. Математика». В приложении используется развернутая инструкция, есть диалоги между героями в

игровой форме и пробные обучающие задания. Тем не менее и здесь обратная связь не дает возможностей для рефлексии и углубления понимания.

Два из четырех рассмотренных приложений («Математика и цифры для малышей. Учимся считать» и «Funexpected Math») не учитывают особенностей заявленной возрастной группы в форме подачи материала, используя только наглядно-образный (символический) способ.

Существенные недостатки обнаружены и в том, что касается содержания тем и обеспечения принципа преемственности со школьной программой. По этому критерию положительно оценить можно лишь приложение «Лунтик. Математика», остальные же являются слишком узконаправленными, не обеспечивая требуемого по ФГОС уровня овладения элементарными математическими представлениями.

Таким образом, обзор небольшой части огромного рынка детских приложений показывает, что научные знания и практические наработки в области математического образования дошкольников не находят отражения даже в самых популярных программах. Однако проведенный анализ позволяет обратить внимание разработчиков на важные элементы дизайна, которые могут сделать приложение действительно образовательным для детей дошкольного возраста.

Так, возможности для вовлечения взрослого в работу с приложением используются крайне редко. Например, в виде предоставления персонализированных отчетов о том, какие действия ребенок совершает по мере своего продвижения в приложении. Это дает взрослому информацию, на основе которой он может выстраивать дальнейшее взаимодействие и обучение ребенка. Однако приложение может быть также средством для организации совместной деятельности взрослого и ребенка, где взрослый также вовлечен в решение задачи.

Разнообразие интеракций, форма подачи материала могут существенно увеличить вовлеченность пользователя и образовательную ценность приложения. Инструкции, практики, соревнования, наборы основных заданий, обзор достижений — все это подразумевает разные образовательные цели и разные способы взаимодействия ребенка с приложением. Учетом возрастных особенностей дошкольников можно считать использование интересного дошкольнику нарратива, сюрпризов, персонажей с индивидуальностью.

Своевременная и развернутая качественная обратная связь признается в современной педагогической науке одним из важнейших факторов успешного обучения и показателем педагогического мастерства. Анализу этого элемента дизайна приложений также посвящена не одна работа (Blair, 2013; Callaghan, Reich, 2018; Cayton-Hodge et al., 2018). Целесообразным было бы использование в приложениях обратной связи, которая объясняла бы причину неудачи и как добиться успеха в игре. Математическое приложение должно так представлять материал, чтобы ребенок мог рефлексировать и глубже понимать суть математических понятий, а не просто стремился найти правильный ответ методом перебора вариантов. Для этого приложение должно содержать смысловые вопросы, стимулирующие обобщение полученного опыта и пройденного материала.

Методологически выстроенная и продуманная система уровней, целостность математического контента также являются важным элементом качественного дизайна. Важно, чтобы уровень сложности уменьшался или увеличивался, адаптируясь к темпу продвижения конкретного пользователя. Еще лучше, если пользователь может самостоятельно запросить подсказку в момент затруднений. Еще из работ Л.С. Выготского мы знаем, что ребенок может достичь более высокого уровня, продвинуться дальше в своем обучении, если не остается один на один с задачей, а получает помощь там, где пока испытывает трудности.

И, конечно, недопустимо жертвовать точностью математических концепций в угоду простоты использования приложения или в попытках соответствовать ожиданиям пользователей. Осмысленное освоение математики предполагает применение задач с множественными решениями, обобщение на основе конкретных примеров и аккуратность в использовании математических понятий.

В нашем исследовании представлена система оценки мобильных математических приложений российского рынка. Однако эта методика пригодна для использования во всех странах, которые придерживаются принципа преемственности со школьной программой в отношении математического содержания. Только этот критерий является специфическим для России.

Результаты исследования подтверждают, что приложения сегодня играют важную образовательную роль. В то же время разработчикам крайне важно понимать, что измерение их образовательного вклада должно основываться на критериях, обеспечивающих не

только обучение, но и развитие учащихся. В то же время приложения должны соответствовать программе, по которой дети учатся.

5. Ограничения исследования

При оценке и сравнении приложений параметр времени прохождения отдельных уровней и игры в целом не регистрировался и не учитывался. Но поскольку мы рассматривали приложения, ориентированные на дошкольников, это важная характеристика, которую необходимо принимать во внимание в будущих исследованиях.

В статье упоминаются названия приложений, но авторы не имели в виду рекламировать ни один из описанных продуктов.

Исследование охватывает только приложения, используемые в России. Однако анализ содержит международные методологии, и выявленные нами на их основе критерии могут быть использованы коллегами из разных стран, где в образовании соблюдается принцип преемственности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Блехер Ф.Н. Математика в детском саду и нулевой группе: Учеб. пособие для педагог. техникумов и высш. педагог. учеб. заведений / Ф.Н. Блехер Допущено Коллегией Наркомпроса РСФСР. Москва: Гос. учеб. педагог. изд-во, 1934. 100 с.

Венгер Л.А. Овладение опосредствованным решением познавательных задач и развитие когнитивных способностей ребенка // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 43–50.

Веракса Н.Е., Комарова Т.С., Васильева М.А. От рождения до школы. Основная образовательная программа дошкольного образования. 4-е изд., перераб. М: Мозаика-Синтез, 2016.

Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 3 Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика. 1983.

Глаголева Л.В. Математика в нулевых группах / Л. Глаголева. Москва, Ленинград: Гос. изд-во, 1930. 45 с.

Горев П.М. Направления совершенствования школьного математического образования // Математический вестник педвузов и университетов Волго-Вятского региона. 2015. № 17. С. 224–236.

Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении / В.В. Давыдов. М.: Педагогика, 1972.

Колмогоров А.Н. Современная математика и математика в современной школе // Математика в школе. 2003. № 3. С. 10–11.

Леушина А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А.М. Леушина. М.Н.: Просвещение, 1974.

Монтессори М. Научная педагогика. Дом ребенка. Т. 1 / М. Монтессори. М.: Народная книга, 2014. 432 с.

Новикова В.П. Математика в детском саду. Сценарии занятий для детей 3–4 / 4–5 / 5–6 / 6–7 лет. 2-е изд., испр. М: Мозаика-Синтез, 2017.

Петрова В.Ф. Методика математического образования детей дошкольного возраста. Каз. федер. ун-т. Казань, 2013.

Пышкало А.М. Основные вопросы теории и практики преемственности в обучении младших школьников // Преемственность обучения и воспитания дошкольников и младших школьников. Сб. докладов / Отв. ред. П. Фурманн. Берлин: АПН ГДР, 1983. С. 59–65.

Распоряжение Правительства РФ от 24.12.2013 N 2506-р «Об утверждении Концепции развития математического образования в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. 2014. № 2. Ст. 148.

Руденко И.В. К вопросу математического развития детей дошкольного возраста // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 125–127.

Салмина Н.Г., Фореро Наас И. Математика. Методическое пособие для учителя // Под ред. Проф. Талызиной. М: Дидакт, 1994.

Смирнова Е.О. Специфика современного дошкольного детства // Национальный психологический журнал. 2019. № 2 (34). С. 25–32. doi: 10.11621/prj.2019.0205

Федосова Н.А., Коваленко Е.В. и др. Программа по подготовке к школе детей 5–7 лет «Преемственность». 10-е изд. М.: Просвещение, 2018.

Фидлер М.А. Математика уже в детском саду: Пособие для воспитателя детского сада. М.: Просвещение, 1981.

Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.

Anders Y., Rossbach H.G. (2015) Preschool Teachers' Sensitivity to Mathematics in Children's Play: The Influence of Math-Related School Experiences, Emotional Attitudes, and Pedagogical Beliefs. *Journal of Research in Childhood Education*, 29, 305–322. doi: 10.1080/02568543.2015.1040564

Basilaia, G., Kvavadze, D. (2020) Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. *Pedagog. Res*, 5, em0060, doi: 10.29333/pr/7937.

Blair K. (2013) Learning in Critter Corral: evaluating three kinds of feedback in a preschool math app. *Proceedings of the 12th International Conference on Interaction Design and Children*. In J.P. Hourcade, N. Sawhney, & E. Reardon. (Eds.). (pp. 372–375). New York: ACM. doi: 10.1145/2485760.2485814.

Byers P., Hadley J. (2013) Traditional and Novel Modes of Activity in Touch Screen Math Apps. *Proceedings of the 12th International Conference on Interaction Design and Children*. In J.P. Hourcade, N. Sawhney, & E. Reardon. (Eds.). New York: ACM.

Callaghan M., Reich S. (2018) Are educational preschool apps designed to teach? An analysis of the app market Learning, Media and Technology. 43 (3). 280–293. doi: 10.1080/17439884.2018.1498355

Cayton-Hodges G., Feng G., Pan X. (2015) Tablet-Based Math Assessment: What Can We Learn from Math Apps? *Educational Technology & Society*, 18 (2). 3–20.

Ebner, N.; Press, S. (2020) *Pandemic Pedagogy II: Conducting Simulations and Role Plays in Online, Video-Based, Synchronous Courses*. Social Science Research Network: Rochester, NY.

Hamre B., Pianta R. (2001) Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*. 72. 625–638. doi: 10.1111/1467-8624.00301

Husain L., Gulz A., Haake M. (2015) Supporting Early Math: Rationales and Requirements for High Quality Software. *The Journal of computers in mathematics and science teaching*. 34 (4). 409–429.

Maldonado-Carreno C., Votruba-Drzal E. (2011) Teacher-Child Relationships and the Development of Academic and Behavioral Skills During Elementary School: A Within- and Between-Child Analysis. *Child Development*. 82. 601–616. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01533.x

Rimm-Kaufman S., Pianta R. (2000) An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 21. 491–511. doi: 10.1016/S0193-3973(00)00051-4

Sabirova, E.G., Fedorova, T.V., Sandalova, N.N. (2019). Features and Advantages of Using Websites in Teaching Mathematics (Interactive Educational Platform UCHI.ru). *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 15 (5), em1729. doi: 10.29333/ejmste/108367

REFERENCES

Blekher, F.N. (1934). *Matematika v detskom sadu i nulevoj gruppe* (Math in Kindergarten). Moscow: Uchpedgiz. (in Russ.).

Venger, L.A. (1983). Ovladenie oposredstvovannym resheniem poznatel'nyh zadach i razvitie kognitivnyh sposobnostej rebenka (Mastering the mediated solution of cognitive tasks and developing the child's cognitive abilities). *Voprosy psichologii* (Questions of Psychology), (2), 43–50. (in Russ.).

Veraksa, N.E., Komarova, T.S., & Vasileva, M.A. (2016). *Ot rozhdeniya do shkoly. Osnovnaya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya* (From Birth to School. The Main Educational Program of Preschool Education). Moscow: Mozaika-Sintez. (in Russ.).

Vygotsky, L.S. (1983). *Problemy razvitiya psihiki* (Problems of Mental Development). V. 3. Moscow: Pedagogika.

Glagoleva, L.V. (1930). *Matematika v nulevyh gruppah* (Mathematics in Preschool) Leningrad: Gos. izd-vo. (in Russ.).

Gorev, P.M. (2015). *Directions of the modern math education at schools*, 17, 224–236. (in Russ.).

Davydov, V.V. (1972). *Vidy obobshcheniya v obuchenii* (Types of Generalization in Learning). Moscow: Pedagogika. (in Russ.).

Kolmogorov, A.N. (2003). *Sovremennaya matematika i matematika v sovremennoj shkole* (Modern Mathematics and Mathematics in a Modern School). *Matematika v shkole* (Mathematics in School), (3), 10–11. (in Russ.).

Leushina, A.M. (1974). *Formirovanie elementarnykh matematicheskikh predstavlenij u detej doshkol'nogo vozrasta* (Preschool Children's Development of Elementary Mathematical Representations). Moscow: Prosveshchenie. (in Russ.).

Montessori, M. (2014). *Nauchnaya pedagogika. Dom rebyonka* (Scientific Pedagogy. Infant Home). V. 1. Moscow: Narodnaya kniga (in Russ.).

Novikova, V.P. (2017). *Matematika v detskom sadu. Scenarii zanyatij dlya detej 3–4 / 4–5 / 5–6 / 6–7 let* (Math in Kindergarten. Lesson for Children, for Age 3–4 / 4–5 / 5–6 / 6–7). Moscow: Mozaika-Sintez. (in Russ.).

Petrova, V.F. (2013). *Metodika matematicheskogo obrazovaniya detej doshkol'nogo vozrasta* (Methods of Mathematical Education in Preschool). Kazan: Kazan University. (in Russ.).

Pyshkalo, A.M. (1983). *Osnovnye voprosy teorii i praktiki preemstvennosti v obuchenii mladshih shkol'nikov* (The Main Issues of Theory and Practice of Continuity in Primary School Education). *Preemstvennost' obucheniya i vospitaniya doshkol'nikov i mladshih shkol'nikov* (Continuity of Education and Upbringing of Preschool and Primary School Children). Abstracts of Papers, ed. Furmann, P. Berlin: APN GDR, 59–65. (in Russ.).

On Approval of the Concept of Development of Mathematical Education in the Russian Federation. Order of the Government of the Russian Federation of 24.12.2013 N 2506-R. (in Russ.).

Rudenko, I.V., & Kotova, S.A. (2015). *K voprosu matematicheskogo razvitiya detej doshkol'nogo vozrasta* (On the Question of Mathematical Development of Preschool Children). *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal* (Baltic Humanitarian Journal), (1 (10)), 125–127. (in Russ.).

Salmina, N.G., & Forero Navas, I. (1994). *Matematike. Metodicheskoe posobie dlya uchitelya* (Math). Moscow: Didakt. (in Russ.).

Smirnova, E.O. (2019). *Specifika sovremennogo doshkol'nogo detstva* (The Specifics of the Modern Early Childhood). *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal* (National Psychological Journal), (2 (34)), 25–32. doi: 10.11621/npj.2019.0205. (in Russ.).

Fedosova, N.A., & Kovalenko, E.V. (2018). *Programma po podgotovke k shkole detej 5–7 let "Preemstvennost'"* (Program for Preparing Children 5–7 years old for School "Continuity"). Moscow: Prosveshchenie. (in Russ.).

Fidler, M.A. (1981). *Matematika uzhe v detskom sadu* (Math in Kindergarten). Moscow: Prosveshchenie. (in Russ.).

Elkonin, D.B. (1989). *Izbrannye psihologicheskie trudy* (Selected psychological works). Moscow: Pedagogika (in Russ.).

Anders, Y., & Rossbach, H.G. (2015). *Preschool teachers' sensitivity to mathematics in children's play: The influence of math-related school experiences, emotional attitudes, and pedagogical beliefs.* *Journal of Research in Childhood Education*, 29 (3), 305–322. doi: 10.1080/02568543.2015.1040564

Basilaia, G. & Kvavadze, D. (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia, 5. doi: 10.29333/pr/7937.

Blair, K.P. (2013). Learning in critter corral: evaluating three kinds of feedback in a preschool math app. In Proceedings of the 12th International Conference on Interaction Design and Children, 372–375. doi: 10.1145/2485760.2485814

Byers, P., & Hadley, J. (2013). Traditional and novel modes of activity in touch screen math apps. In Proceedings of the 12th international conference on interaction design and children. New York, NY: ACM.

Callaghan, M.N. & Reich, S.M. (2018). Are educational preschool apps designed to teach? An analysis of the app market. *Learning, Media and Technology*, 43 (3), 280–293. doi: 10.1080/17439884.2018.1498355

Cayton-Hodges, G.A., Feng, G. & Pan, X. (2015). Tablet-Based Math Assessment: What Can We Learn from Math Apps? *Journal of Educational Technology & Society*, 18 (2), 3–20.

Ebner, N. & Press, S. (2020). Pedagogy II: Conducting Simulations and Role Plays in Online, Video-Based, Synchronous Courses. *Social Science Research Network*. Rochester.

Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72 (2), 625–638. doi: 10.1111/1467-8624.00301

Husain, L., Gulz, A. & Haake, M. (2015). Supporting Early Math: Rationales and Requirements for High Quality Software. *The Journal of computers in mathematics and science teaching*, 34 (4), 409–429.

Maldonado-Carreño, C. (2011). *Teacher–child relationships and the development of academic and behavioral skills during elementary school: A within- and between-child analysis*. 82, 601–616. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01533.x

Rimm-Kaufman, S.E. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 491–511. doi: 10.1016/S0193-3973(00)00051-4.

Sabirova, E.G., Fedorova, T.V. & Sandalova, N.N. (2019). Features and Advantages of Using Websites in Teaching Mathematics (Interactive Educational Platform UCHI.ru). *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15 (5). doi:10.29333/ejmste/108367.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Асланова Маргарита Сергеевна — инженер факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова; ассистент кафедры педагогики и медицинской психологии ФГАОУ ВО Первый МГМУ имени И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский Университет). E-mail: simomargarita@ya.ru

Бухаленкова Дарья Алексеевна — кандидат психологических наук, м.н.с. факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. E-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

Веракса Александр Николаевич — доктор психологических наук, профессор факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. E-mail: veraksa@yandex.ru

Гаврилова Маргарита Николаевна — м.н.с. факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. E-mail: gavrilovamrg@gmail.com

Люцко Людмила Николаевна — кандидат психологических наук, постдок Barcelona Institute for Global Health — Campus MAR. E-mail: liudmila_liutsko@yahoo.es

Сухих Вера Леонидовна — инженер факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. E-mail: sukhikhvera@gmail.com

ABOUT THE AUTHORS:

Margarita S. Aslanova — specialist in the Psychology Faculty, Lomonosov Moscow State University; Assistant of the Department of pedagogy and medical psychology of the Sechenov University. E-mail: simomargarita@ya.ru

Daria A. Bukhalenkova — PhD in Psychology, Junior Fellow, Psychology Faculty, Lomonosov Moscow State University. E-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

Aleksander N. Veraksa — Doctor of Psychology, professor in the Psychology Faculty, Lomonosov Moscow State University. E-mail: veraksa@yandex.ru

Margarita N. Gavrilova — Junior Fellow in the Psychology Faculty, Lomonosov Moscow State University. E-mail: gavrilovamrg@gmail.com

Liudmila N. Liutsko — PhD in Psychology, postdoc, Barcelona Institute for Global Health — Campus MAR. E-mail: liudmila_liutsko@yahoo.es

Vera L. Sukhikh — specialist in the Psychology Faculty, Lomonosov Moscow State University. E-mail: sukhikhvera@gmail.com

УДК: 159.9.018.6
doi: 10.11621/vsp.2020.03.09

АДАПТАЦИЯ И ВАЛИДИЗАЦИЯ ШКАЛ ОПРОСНИКА «МНОГОМЕРНАЯ ШКАЛА ШКОЛЬНОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ»

Т. Г. Фомина¹, В. И. Моросанова²

^{1, 2} ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»,
Москва, Россия.

Для контактов. E-mail: ¹ tanafomina@mail.ru, ² morosanova@mail.ru

Актуальность. Исследования в области психологии образования невозможны без надежных и эффективных психодиагностических методик оценки мотивационных, эмоциональных, когнитивных, поведенческих характеристик учащихся. Проблема диагностики школьной вовлеченности актуальна для решения широкого круга исследовательских вопросов, а также практических задач, связанных с продуктивной организацией учебного процесса в современной школе.

Цель. В статье представлены результаты адаптации и валидации русскоязычной версии опросника «Многомерная шкала школьной вовлеченности» — A Multidimensional School Engagement Scale (Wang et al., 2019). Школьная вовлеченность рассматривается как устойчивое, направленное, активное участие обучающихся в школьной жизни, которое связано с проявлениями на поведенческом, эмоциональном, когнитивном и социальном уровнях.

Методика. Психометрическая оценка методики проводилась на выборке учащихся 6–11 классов российских средних школ (N = 687). В процессе адаптации опросника выполнен прямой и обратный перевод опросника, проведены проверки: факторной структуры опросника с помощью конфирматорного факторного анализа, инвариантности факторной валидности модели в зависимости от пола, внутренней согласованности шкал опросника, внешней валидности.

Результаты. Результаты применения конфирматорного факторного анализа показали сохранение оригинальной бифакторной структуры опросника с выделением двух глобальных факторов вовлеченности и безучастности ($\chi^2(563) = 1252.66$; $p = 0.00$; CFI = 0.938; GFI = 0.907; RMSEA = 0.042).

Шкалы методики обладают приемлемой надежностью (Альфа Кронбаха от 0.63 до 0.90). Количество утверждений, вошедших в русскоязычную версию, соответствует оригинальной версии опросника.

Выводы. Результаты подтвердили правомерность рассмотрения вовлеченности как многомерного конструкта, включающего оценку поведенческих, эмоциональных, когнитивных и социальных аспектов учебной активности. Опросник может быть использован на выборках учащихся средней школы с 5 по 11 классы. В статье приведены текст опросника, инструкции и ключ.

Ключевые слова: школьная вовлеченность, мотивация, конфирматорный факторный анализ, валидность.

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФ в рамках научного проекта № 20-18-00470 «Саморегуляция и школьная вовлеченность как психологические ресурсы академической успешности: лонгитюдное исследование».

Для цитирования: Фомина Т.Г., Моросанова В.А. Адаптация и валидизация шкал опросника «Многомерная шкала школьной вовлеченности» // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 3. С. 194–213. doi: 10.11621/vsp.2020.03.09

Поступила в редакцию 11.06.2020 / Принята к публикации 06.07.2020

RUSSIAN ADAPTATION AND VALIDATION OF THE “MULTIDIMENSIONAL SCHOOL ENGAGEMENT SCALE”

Tatiana G. Fomina*, Varvara I. Morosanova

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia.

*Corresponding author. E-mail: tanafomina@mail.ru

Relevance. Research in the field of educational psychology is impossible without reliable and effective psycho-diagnostics methods for assessing students' motivational, emotional, cognitive, and behavioral characteristics.

Objective. The article describes results of adaptation and validation of the Russian version of “Multidimensional School Engagement Scale” (Wang et al.,

2019). School engagement is seen as the sustainable, purposeful, active participation of students in their school life manifested at the behavioral, emotional, cognitive, and social levels.

Methods. A psychometric assessment of the method was carried out on a sample of the 6–11 grade students of Russian secondary schools ($N = 687$). In the process of adapting the questionnaire for Russian-speaking students, a direct and reverse translation of the questions was carried out and the factor structure of the questionnaire was investigated using confirmatory factor analysis, factor validity of the model invariance depending on gender, scales’ internal consistency and external validity was also checked.

Results. The results of confirmatory factor analysis showed that original bi-factor structure of the questionnaire was preserved identifying two global factors: engagement and disengagement ($\chi^2(563) = 1252.66$; $p = 0.00$; CFI = 0.938; GFI = 0.907; RMSEA = 0.042). The scales of the questionnaire have a sufficiently high reliability according to the internal consistency of their points (Alpha Cronbach from 0.63 to 0.90). The number of questions included in the Russian version corresponds to the original version of the questionnaire.

Conclusions. The study results confirmed the relevancy of considering engagement a multidimensional construct including an assessment of behavioral, emotional, cognitive, and social aspects. The questionnaire can be used on the samples of students in grades 5 to 11. The article contains the text of the questionnaire, instructions and key.

Keywords: school engagement, motivation, confirmatory factor analysis, validity.

Acknowledgments: The reported study was funded by Russian Science Foundation according to the research project № 20-18-00470 “Self-regulation and school engagement as psychological resources of academic success: a longitudinal study”.

For citation: Fomina, T.G., Morosanova, V.I. (2020). Russian adaptation and validation of the “Multidimensional School Engagement Scale”. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 3, P. 194–213. doi: 10.11621/vsp.2020.03.09

Received: June 11, 2020 / Accepted: July 06, 2020

Введение

Проблема разработки надежных и эффективных психодиагностических методик оценки мотивационных, эмоциональных, когнитивных, поведенческих характеристик учащихся всегда была актуальна для психологии образования. В последние годы наблюдается повышенный интерес исследователей к изучению и оценке феномена школьной вовлеченности (*school engagement*). В психологии на сегодня существует несколько теоретических концепций школьной вовлеченности. Одной из существенных проблем разработки данного понятия была сложность дифференциации вовлеченности от других феноменов, связанных с учебной деятельностью и академическим опытом учащихся. Перед исследователями стояла задача четкого определения конструкта, поскольку от этого зависела методология разработки диагностических средств (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Fredricks et al., 2004; Jimerson, Campos, & Grief, 2003). В общем смысле под школьной вовлеченностью понимается устойчивое, направленное, активное участие обучающихся как в учебной деятельности, так и в школьной жизни в целом, включающее наблюдаемые и ненаблюдаемые взаимодействия с академическим социальным окружением. Энергичность, интенсивность, интерес, концентрация, энтузиазм и поглощенность являются внешними маркерами вовлеченности (Skinner & Pitzer, 2012).

Для четкого и ясного понимания феномена вовлеченности необходимо установление его различий с мотивацией. Большинство ученых полагают, что вовлеченность и мотивация имеют разное проявление и структуру (пр., Fredricks et al., 2016). Мотивация характеризует прежде всего причины поведения с точки зрения направления, интенсивности и качества. В то время как вовлеченность проявляется в связи с определенным контекстом, отражая поведенческие, эмоциональные и когнитивные проявления мотивации. Мотивация является необходимым, но не достаточным условием проявления вовлеченности (Appleton et al., 2008; Fredricks, McColskey, 2012). Вовлеченность может также выступать посредником, который связывает мотивационные проявления и факторы образовательной среды (например, школьный климат в классе) с результатами обучения. Мотивация относится к внутренним процессам, которые объясняют, как и почему учащиеся участвуют в учебной деятельности и школьной жизни, а вовлеченность считается внешним проявлением мотивации (Wang & Degol, 2014).

Чтобы охватить динамические процессы, характеризующие разнообразие повседневных школьных действий и переживаний учащихся, исследователи обозначили важность концептуализации школьной вовлеченности как многомерного конструкта, включающего поведенческий, эмоциональный и когнитивный компоненты (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Wang & Degol, 2014; Wang, Willett & Eccles, 2011).

Поведенческий компонент вовлеченности отражает степень активности участия в школьной и внеклассной деятельности, следование правилам, соблюдение и принятие принципов и норм учебного заведения, отсутствие дисциплинарных нарушений, посещаемость и т.п.

Эмоциональная вовлеченность включает в себя общие положительные эмоциональные реакции учащегося в школе, чувство принадлежности к школе, интерес к занятиям, реакции на учителей и одноклассников, переживание успеха и реакции на школьные результаты.

Когнитивный компонент характеризует старательность, вдумчивость, желание прилагать дополнительные усилия для качественного выполнения учебной работы, концентрацию на выполнении учебных задач, готовность решать сложные задачи, самоконтроль.

В связи с этим большинство диагностических средств направлено на измерение трех основных компонентов вовлеченности — поведенческого, эмоционального и когнитивного (Fredricks et al., 2004). Однако, ряд ученых пошли дальше и помимо этих компонентов предлагают рассматривать еще один значимый компонент вовлеченности — *социальный*, характеризующий качество социальных взаимодействий.

Еще один аспект, значимый для понимания природы вовлеченности, является исследование противоположного состояния — безучастности, отстраненности, пассивности ученика. В зарубежной психологии для описания данных проявлений используются термины *disengagement*, *disaffection* (Balwant, 2018; Skinner et al., 2008). В большинстве ранних исследований вовлеченность и безучастность рассматривались на одном континууме, то есть более низкие уровни вовлеченности указывали на безучастность школьников. Однако, сейчас исследователи пришли к выводу о том, что это отличные конструкции, и связаны они с различными результатами обучения (Wang, et al., 2015). Безучастность также может быть рассмотрена со стороны поведенческих, эмоциональных и когнитивных проявлений,

однако включает при этом не только отстраненность и пассивность учащихся, но и стремление защитить такую тактику своего поведения (Balwant, 2018). Диагностика безучастности при этом дает не только информацию об отсутствии вовлеченности как таковой, а является маркером дезадаптивных состояний учащихся, требующих внимания со стороны школы.

Методы исследования вовлеченности

Существует ряд инструментов для диагностики школьной вовлеченности (Fredricks & McColskey, 2012). К наиболее распространенным относятся самоотчеты, в которых учащимся предлагается оценить различные аспекты вовлеченности в отношении собственного поведения. Одним из аргументов в пользу использования данных методов является то, что они отражают субъективное восприятие учащихся, особенно в ситуации оценки эмоциональной и когнитивной вовлеченности, которые непосредственно не наблюдаются (Appleton et al., 2006). Альтернативная диагностика вовлеченности предполагает оценку учащихся учителями. Данные методы основаны на рейтинговой оценке учащихся и могут включать как объективные показатели (посещаемость, количество замечаний и т.п.), так и оценку учителем поведенческих, эмоциональных, когнитивных компонентов вовлеченности у конкретных учащихся. Данный метод более предпочтителен на выборках детей начальной школы. Также используются наблюдения, структурированные и полуструктурированные интервью. Они, безусловно, имеют ряд преимуществ, поскольку позволяют получить подробные описания контекстуальных и ситуационных факторов, влияющих на уровень вовлеченности учащихся; дают представление о причинах различий в уровнях вовлеченности учащихся; оценивают роль школьного опыта учеников. Однако в их применении есть ряд серьезных недостатков: трудоемкость проведения, небольшой охват выборки, квалификация наблюдателя и т.п.

Для исследовательских целей интерес представляют опросники, основанные на самоотчетах учащихся. При этом опыт использования различных методов диагностики вовлеченности свидетельствует о том, что преимуществами обладают те инструменты, в основе которых лежит представление о вовлеченности как о многомерном конструкте. Кроме этого, противоположность вовлеченности — безучастность (*disengagement*) рассматривается не в качестве

низкого уровня вовлеченности, а как специфическое проявление поведения учащегося в школьной среде. Этим параметрам соответствует опросник «Многомерная шкала школьной вовлеченности» — A Multidimensional School Engagement Scale (Wang et al., 2019), описание адаптации которого на русскоязычной выборке представлено в настоящей статье.

Оригинальная версия опросника

Оригинальный опросник «A Multidimensional School Engagement Scale» (Wang et al., 2019) был разработан с опорой на теоретические представления, согласно которым вовлеченность рассматривается через поведенческие, эмоциональные и когнитивные проявления (Fredricks et al., 2004). Коллектив авторов посчитал необходимым включить в свой инструмент также оценку социального компонента. На первом этапе были сформулированы утверждения, скорректированные после серии интервью с подростками, затем проведена работа с экспертами. Итоговый вариант опросника содержит 37 утверждений, которые оцениваются испытуемыми по 5-балльной шкале Лайкерта с ответами от 1 — совсем не похоже на меня до 5 — очень похоже на меня. Опросник оценивает по четыре компонента (поведенческий, когнитивный, эмоциональный, социальный) для двух глобальных факторов — «Вовлеченность» (Engagement) и «Безучастность» (Disengagement). Таким образом диагностируется 8 шкал: поведенческая вовлеченность («Принимаю участие в школьных мероприятиях»); когнитивная вовлеченность («Стараюсь понять, что я сделал неправильно, когда вижу свои ошибки в выполненном задании»); эмоциональная вовлеченность («Я горжусь своей школой»); социальная вовлеченность («Мне нравится участвовать в школьных делах со сверстниками»); поведенческий компонент безучастности («Нахожу причины, чтобы выйти из класса во время урока»), когнитивная безучастность («Выполнить домашнюю работу быстро для меня важнее, чем сделать ее правильно»); эмоциональная безучастность («Школа меня раздражает»); социальная безучастность («В школе мне ни до кого нет дела»).

Методика в настоящее время уже переведена на 10 языков и является одним из самых используемых инструментариев школьной вовлеченности в зарубежной психологии. Психометрическая оценка оригинальной методики проводилась на выборке учащихся 5–12 классов средних школ США (N = 3632).

Выборка исследования и процедура адаптации

Общее количество учащихся, принявших участие в исследовании по адаптации опросника, составило 687 человек — учащиеся 6–11 классов общеобразовательных школ в возрасте от 11 до 18 лет ($M = 14,23$; $SD = 1,49$), из них 338 мальчиков (49,2%) и 349 девочек. Процентное распределение выборки по классам: 6 классы — 15%; 7 классы — 16,6%; 8 классы — 28,5%; 9 классы — 15,1%; 10 классы — 20,8%; 11 классы — 3,9%. Половозрастной и количественный состав по классам представлен в табл. 1.

Таблица 1

Состав выборки

Классы	Возраст		Количество человек		
	М	SD	Общее	Мальчики	Девочки
6	12	0,34	103	53	50
7	13,11	0,47	114	50	64
8	13,95	0,48	196	103	93
9	15,01	0,43	104	54	50
10	15,99	0,47	143	67	76
11	17,07	0,38	27	11	16

На начальном этапе работы было получено разрешение на адаптацию методики от одного из авторов оригинальной методики мистера Минг-Те Ванга. Прямой и обратный перевод методики с английского языка на русский был выполнен независимыми экспертами, в числе которых квалифицированный преподаватель английского языка и ученый-психолог, владеющий английским языком. По результатам работы в русскоязычный вариант вошли все утверждения оригинального опросника.

Надежность шкал опросника оценивалась с помощью вычисления коэффициента α Кронбаха. С целью проверки и коррекции факторной валидности шкал методики применялся конфирматорный факторный анализ (КФА) с использованием программы моделирования структурными уравнениями IBM SPSS AMOS 23. Проверка внешней валидности осуществлялась через анализ связей вовлеченности/безучастности с академической мотивацией и академической успешностью.

Анализ факторной структуры опросника с помощью конфирматорного факторного анализа (КФА)

В качестве исходной априорной модели была взята бифакторная модель, в основе которой лежит два глобальных фактора (Вовлеченность и Безучастность) и восемь конкретных измерений, соответствующих основным компонентам, характеризующим проявления вовлеченности и безучастности (поведенческий, когнитивный, эмоциональный, социальный) с утверждениями в соответствии с нумерацией в исходной оригинальной методике. Итоговая (апостериорная модель) характеризуется хорошим соответствием эмпирическим данным: $\chi^2(563) = 1252,66$; $p = 0,00$; CFI = 0,938; GFI = 0,907; RMSEA = 0,042 (см. Приложение).

Таблица 2

Индексы соответствия модели в разных группах выборки

Выборка	N	df	p	CFI	GFI	RMSEA
Мальчики	338	1266	0,000	0,909	0,848	0,035
Девочки	349	558	0,000	0,924	0,865	0,049

Для проверки инвариантности и факторной валидности модели в зависимости от пола был проведен КФА отдельно для данных групп. Индексы согласия представлены в табл. 2. Модели для выборок мальчиков и девочек оказались идентичными по составу индикаторов, связи между факторами соответствовали общей модели. Некоторые отличия наблюдались в связях между ошибками измерения явных переменных. Индексы соответствия моделей свидетельствуют об устойчивости факторов структуры общей модели и ее независимости от пола.

Анализ надежности шкал опросника

Надежность шкал проверялась по внутренней согласованности входящих в них пунктов с применением метода α Кронбаха (см. табл. 3).

Приведенные данные свидетельствуют о хорошей внутренней согласованности шкал опросника.

Далее для каждого испытуемого был рассчитан суммарный балл по каждой шкале. Статистики асимметрии и эксцесса по модулю не превышают 1, следовательно, можно считать распределения для шкал приблизительно нормальными.

Таблица 3

Значения коэффициента α Кронбаха для шкал методики

Шкала	Количество утверждений	α Кронбаха
Вовлеченность	19	0,906
Поведенческая	4	0,719
Когнитивная	5	0,800
Эмоциональная	5	0,768
Социальная	5	0,798
Безучастность	18	0,880
Поведенческая	8	0,854
Когнитивная	2	0,631
Эмоциональная	4	0,801
Социальная	4	0,781

Таблица 4

Средние значения и стандартные отклонения шкал методики

Шкала	Общая выборка N = 687		Мальчики N = 338		Девочки N = 349	
	М	SD	М	SD	М	SD
Вовлеченность	67,10	13,58	66,80	13,26	67,39	13,89
Поведенческая	13,37	3,38	13,55	3,489	13,18	3,27
Когнитивная	17,97	4,21	17,70	4,27	18,23	4,14
Эмоциональная	17,77	4,28	17,69	4,15	17,85	4,40
Социальная	17,99	4,55	17,86	4,33	18,12	4,76
Безучастность	37,29	11,90	36,96	12,21	37,60	11,59
Поведенческая	15,23	6,03	15,78	6,28	14,70	5,73
Когнитивная	4,33	1,96	4,29	1,95	4,36	1,98
Эмоциональная	10,09	4,17	9,24	3,90	10,92	4,23
Социальная	7,62	3,59	7,64	3,57	7,61	3,62

Различия между средними в зависимости от пола проверялись при помощи дисперсионного анализа. Различия между средними для основных компонентов вовлеченности не обнаружены. Для поведенческого компонента безучастности обнаружены значимые различия между мальчиками и девочками ($p = 0,018$). Этот результат

согласуется с данными о том, что девочки заявляют о более высоких уровнях поведенческой вовлеченности, чем мальчики (пр. Wang, Willett & Eccles, 2011). В табл. 4 приведены основные статистические показатели шкал: для всей выборки и в зависимости от пола.

Проверка внешней валидности опросника

С целью проверки внешней валидности опросника школьной вовлеченности была использована методика «Шкалы академической мотивации школьников (ШАМ-Ш)», (Гордеева и др., 2017), а также показатели успеваемости учащихся. Методика ШАМ-Ш включает 8 шкал по 4 пункта в каждой: 3 шкалы внутренней (мотивация познания, достижения и саморазвития), 4 шкалы внешней мотивации (мотивация самоуважения, интроецированная, мотивация уважения родителей, экстернальная) и шкалу амотивации.

Обоснованием выбора средств для проверки внешней валидности опросника послужили данные исследований о том, что академическая мотивация рассматривается как предпосылка и необходимый элемент вовлеченности учащихся в процесс обучения в школе (Ryan & Deci, 2009, Saeed, Zyngier, 2012). Было показано, что различные типы мотивации связаны с разной степенью вовлеченности в процесс обучения. Так, учащиеся с внутренней мотивацией имеют более высокий уровень академической успеваемости и вовлеченности, чем те, у кого преобладает внешняя мотивация (Wigfield & Wagner, 2005). Внутренняя мотивация связана с реальным вовлечением, отражает усилия учащихся, связанные с концентрацией внимания, принятием учебных задач, пониманием содержания учебного материала, энтузиазмом в освоении нового (Newmann, 1992).

В табл. 5 представлены результаты корреляционного анализа шкал опросника, в том числе интегральных (вовлеченность и безучастность) с показателями академической мотивации.

Полученные данные свидетельствуют о взаимосвязи конструкторов вовлеченности и мотивации учащихся, подтверждая большинство исследований. Следует отметить, что наиболее высокие положительные корреляции мы наблюдаем между вовлеченностью, различными видами внутренней мотивации, а также позитивными формами внешней мотивации (мотивация самоуважения). Отрицательные взаимосвязи обнаружены между компонентами безучастности, внутренней мотивацией и положительными формами внешней мотивации. Шкала амотивации положительно связана с безучастностью

Таблица 5

**Корреляционный анализ показателей школьной вовлеченности/
 безучастности и академической мотивации**

Шкала школьной вовлеченности	Шкалы академической мотивации школьников							АМ
	Внутренняя мотивация			Внешняя мотивация				
	ПМ	МД	МСр	МСу	ИМ	МУР	ЭМ	
Вовлеченность	0,66**	0,58**	0,65**	0,64**	0,32**	0,27**	-0,03	-0,44**
Поведенческая	0,58**	0,54**	0,54**	0,54**	0,25**	0,22**	-0,04	-0,36**
Когнитивная	0,53**	0,52**	0,59**	0,57**	0,32**	0,22**	-0,02	-0,38**
Эмоциональная	0,59**	0,48**	0,55**	0,54**	0,31**	0,28**	0,006	-0,42**
Социальная	0,45**	0,39**	0,47**	0,45**	0,18**	0,17**	-0,04	-0,30**
Безучастность	-0,53**	-0,44**	-0,47**	-0,42**	-0,16**	-0,12**	0,23**	0,55**
Поведенческая	-0,43**	-0,33**	-0,40**	-0,36**	-0,23**	-0,15**	0,13**	0,47**
Когнитивная	-0,44**	-0,47**	-0,43**	-0,33**	-0,13**	-0,06	0,15**	0,40**
Эмоциональная	-0,40**	-0,37**	-0,34**	-0,24**	0,009	-0,00	0,27**	0,38**
Социальная	-0,30**	-0,19**	-0,25**	-0,30**	-0,09*	-0,09*	0,13**	0,35**

Примечание. Значимость коэффициентов: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; (N = 537) Названия шкал: ПМ — познавательная мотивация; МД — мотивация достижения; МСр — мотивация саморазвития; МСу — мотивация самоуважения, ИМ — интроецированная мотивация, МУР — мотивация уважения родителями, ЭМ — экстернальная мотивация, АМ — амотивация.

и отрицательно с вовлеченностью, что также подтверждает валидность измеряемых конструкторов. Полученные данные подтверждают результаты исследований, в которых, с одной стороны, говорится о тесной связи мотивации и вовлеченности, а с другой обосновывается правомерность их рассмотрения как самостоятельных конструкторов (Martin et al., 2017).

Далее мы проанализировали взаимосвязи между показателями школьной вовлеченности/безучастности и академической успеваемостью школьников (см. табл. 6). Индикатор успеваемости вычислялся как средний балл итоговых годовых отметок по основным учебным дисциплинам (математика, русский язык, литература, история, биология, иностранный язык).

Корреляционный анализ позволил выявить значимые положительные связи вовлеченности и академической успеваемости и значимые отрицательные — с безучастностью. Величина коэффициентов корреляции свидетельствует о возможном различном влиянии

**Корреляционный анализ показателей
школьной вовлеченности/безучастности и
академической успеваемости школьников (N = 616)**

Шкала школьной вовлеченности	Академическая успеваемость
Вовлеченность	0,171**
Поведенческая	0,179**
Когнитивная	0,222**
Эмоциональная	0,064
Социальная	0,107**
Безучастность	-0,200**
Поведенческая	-0,204**
Когнитивная	-0,194**
Эмоциональная	-0,102*
Социальная	-0,093*

компонентов вовлеченности на успеваемость. В целом полученные результаты подтверждают общие данные о том, что вовлеченность связана с академическими результатами школьников (Wang & Holcombe, 2010). Согласно данным, полученным в ходе адаптации оригинального опросника учащиеся, имеющие более высокие показатели по общему уровню вовлеченности, демонстрировали более высокий средний балл (GPA), в то время как учащиеся с высокими значениями по шкале безучастности имели более низкий средний балл (Wang et al., 2019).

Выводы

Таким образом, на выборке российских школьников (N = 687) проведена адаптация и валидизация опросника «Многомерная шкала школьной вовлеченности» — A Multidimensional School Engagement Scale (Wang et al., 2019). Конфирматорный факторный анализ позволил подтвердить структуру оригинального опросника, согласно которой выделяется два глобальных фактора — вовлеченность и безучастность, каждый из которых оценивается по четырем компонентам: поведенческому, когнитивному, эмоциональному и социальному. Структура опросника воспроизводится без изменений на выборках учащихся разного пола. Шкалы методики обладают

достаточно высокой надежностью по внутренней согласованности их пунктов. Проверка внешней валидности подтвердила известные данные о корреляции основных шкал опросника с академической мотивацией и успеваемостью учащихся. Количество вопросов, вошедших в русскоязычную версию, соответствует оригинальной версии опросника. Результаты подтвердили правомерность рассмотрения вовлеченности как многомерного конструкта, включающего оценку поведенческих, эмоциональных, когнитивных и социальных аспектов. Опросник может быть использован на выборах учащихся средней школы с 5 по 11 классы, как в исследовательских целях, так и для решения практических задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Гордеева Т.О., Сычев О.А., Гижицкий В.В., Гавриченко Т.К. Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 2. С. 65–74.

Appleton J.J., Christenson S.L., Furlong M.J. (2008) Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45 (5), 369–386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>

Appleton J.J., Christenson S.L., Kim D., Reschly A.L. (2006) Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of school psychology*, 44 (5), 427–445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>

Balwant P.T. (2018) The meaning of student engagement and disengagement in the classroom context: Lessons from organisational behaviour. *Journal of Further and Higher Education*, 42 (3), 389–401. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1281887>

Fredricks J.A., Blumenfeld P.C., Paris A.H. (2004) School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74 (1), 59–109. doi: 10.3102/00346543074001059.

Fredricks J.A., Filsecker M., Lawson M.A. (2016) Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1–4. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>

Fredricks J.A., McColsky W. (2012) The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. *Handbook of research on student engagement*. In S.L. Christenson et al. (Eds.) (pp. 763–782). Boston, MA: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37

Jimerson S.R., Campos E., Greif J.L. (2003) Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8 (1), 7–27. <https://doi.org/10.1007/BF03340893>

Martin A.J., Ginns P., Papworth B. (2017) Motivation and engagement: Same or different? Does it matter? *Learning and Individual Differences*, 55, 150–162. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.013>

Ryan R.M., Deci E.L. (2009) Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. Handbook on motivation at school. In K.R. Wentzel, A. Wigfield (Eds.). (pp. 171–196). New York: Routledge

Saeed S., Zyngier D. (2012) How motivation influences student engagement: a qualitative case study. *Journal of Education and Learning*, 1 (2), 252–267. <https://doi.org/10.5539/jel.v1n2p252>

Skinner E.A., Pitzer J.R. (2012) Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. Handbook of research on student engagement. In S.L. Christenson et al. (Eds.). (pp. 21–44). Boston, MA: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2

Skinner E., Furrer C., Marchand G., Kindermann T. (2008) Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of educational psychology*, 100 (4), 765–781. DOI: 10.1037/a0012840.

Wang M.T., Willett J.B., Eccles J.S. (2011) The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49 (4), 465–480. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.04.001>

Wang M.T., Degol J. (2014) Staying Engaged: Knowledge and Research Needs in Student Engagement. *Child Development Perspectives*, 8 (3), 137–143. <https://doi.org/10.1111/cdep.12073>

Wang M.T., Chow A., Hofkens T., Salmela-Aro K. (2015) The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 36, 57–65. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.11.004>

Wigfield A., Wagner A.L. (2005) Competence, motivation, and identity development during adolescence. Handbook of competence and motivation. In J.A. Elliot, S.C. Dweck (Eds.). (pp. 222–239). New York. USA: The Guilford Press.

Wang M.-T., Fredricks J., Ye F., Hofkens T., Linn J.S. (2019) Conceptualization and assessment of adolescents’ engagement and disengagement in school: A Multidimensional School Engagement Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 35 (4), 592–606. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000431>

Wang M.T., Holcombe R. (2010) Adolescents’ perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American educational research journal*, 47 (3), 633–662. <https://doi.org/10.3102/0002831209361209>

REFERENCES

Gordeeva T.O., Sychev O.A., Gizhitskii V.V, Gavrichenkova T.K. (2017) Intrinsic and extrinsic academic motivation scale for schoolchildren. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 22 (2), 65–74. (in Russ.) doi: 10.17759/pse.2017220206

Appleton J.J., Christenson S.L., Furlong M.J. (2008) Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45 (5), 369–386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>

Appleton J.J., Christenson S.L., Kim D., Reschly A.L. (2006) Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of school psychology, 44* (5), 427–445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>

Balwant P.T. (2018) The meaning of student engagement and disengagement in the classroom context: Lessons from organizational behaviour. *Journal of Further and Higher Education, 42* (3), 389–401. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1281887>

Fredricks J.A., Blumenfeld P.C., Paris A.H. (2004) School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research, 74* (1), 59–109. doi: 10.3102/00346543074001059.

Fredricks J.A., Filsecker M., Lawson M.A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction, 43*, 1–4. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>

Fredricks J.A., McColskey W. (2012) The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In S.L. Christenson et al. (Eds.), *Handbook of research on student engagement*. (pp. 763–782). Boston, MA: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37

Jimerson S.R., Campos E., Greif J.L. (2003) Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist, 8* (1), 7–27. <https://doi.org/10.1007/BF03340893>

Martin A.J., Ginns P., Papworth B. (2017) Motivation and engagement: Same or different? Does it matter? *Learning and Individual Differences, 55*, 150–162. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.013>

Ryan R.M., Deci E.L. (2009) Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K.R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook on motivation at school* (pp. 171–196). New York: Routledge.

Saeed S., Zyngier D. (2012) How motivation influences student engagement: a qualitative case study. *Journal of Education and Learning, 1* (2), 252–267. <https://doi.org/10.5539/jel.v1n2p252>

Skinner E.A., Pitzer J.R. (2012) Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S.L. Christenson et al. (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21–44). Boston, MA: Springer, https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2

Skinner E., Furrer C., Marchand G., Kindermann T. (2008) Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of educational psychology, 100* (4), 765–781. DOI: 10.1037/a0012840.

Wang M.T., Willett J.B., Eccles J.S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology, 49* (4), 465–480. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.04.001>

Wang M.T., Degol J. (2014) Staying Engaged: Knowledge and Research Needs in Student Engagement. *Child Development Perspectives, 8* (3), 137–143. <https://doi.org/10.1111/cdep.12073>

Wang M.T., Chow A., Hofkens T., Salmela-Aro K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological

development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 36, 57–65. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.11.004>

Wigfield A., Wagner A.L. (2005) Competence, motivation, and identity development during adolescence. In J.A. Elliot S.C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 222–239). New York. USA: The Guilford Press.

Wang M.-T., Fredricks J., Ye F., Hofkens T., Linn J.S. (2019) Conceptualization and assessment of adolescents’ engagement and disengagement in school: A Multidimensional School Engagement Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 35 (4), 592–606. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000431>

Wang M.T., Holcombe R. (2010) Adolescents’ perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American educational research journal*, 47 (3), 633–662. <https://doi.org/10.3102/0002831209361209>

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Фомина Татьяна Геннадьевна — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции Психологического института РАО, Москва, Россия. E-mail: tanafomina@mail.ru

Моросанова Варвара Ильинична — доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующая лабораторией психологии саморегуляции Психологического института РАО, Москва, Россия. Email: morosanova@mail.ru

ABOUT THE AUTHORS

Tatiana G. Fomina — PhD in Psychology, Leading Researcher, Department of Psychology of Self-regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, tanafomina@mail.ru

Varvara I. Morosanova — Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Psychology of Self-regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, morosanova@mail.ru

Приложение 1

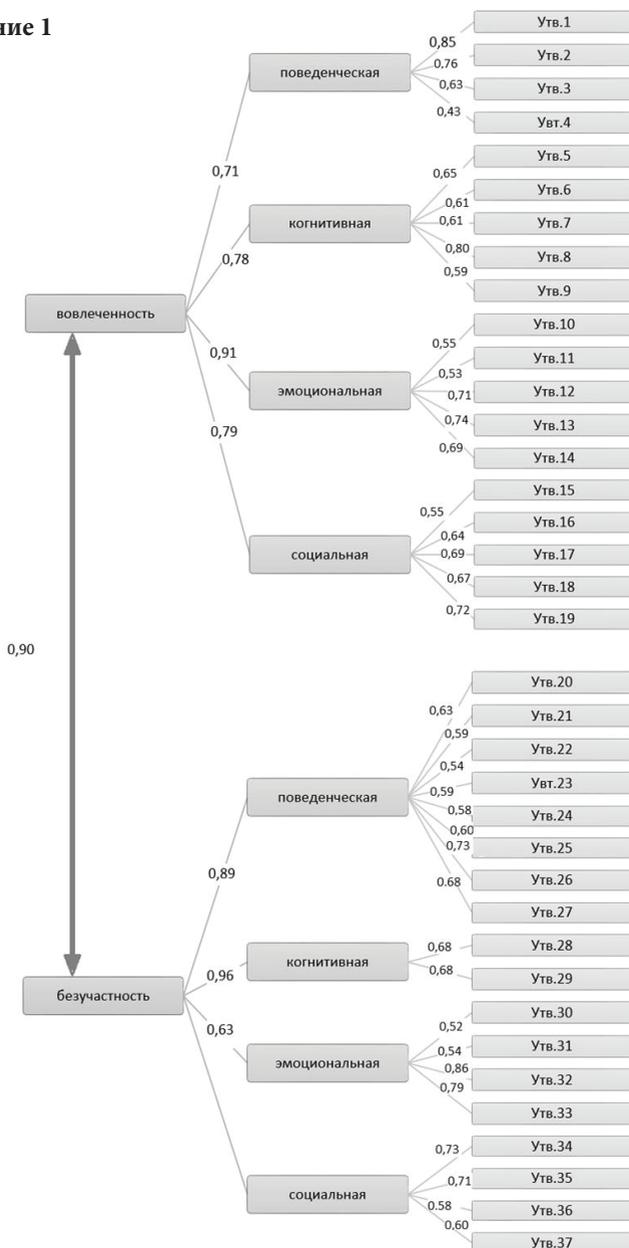


Рис. 1. Результаты конфирматорного факторного анализа

Приложение 2

Многомерная шкала школьной вовлеченности

1	2	3	4	5
совсем на меня не похоже	скорее не похоже	нечто среднее	скорее похоже	очень на меня похоже

Утверждения	1	2	3	4	5
1. В школе всегда стараюсь изо всех сил.					
2. Я активно работаю на уроках.					
3. Когда мне что-то непонятно — задаю вопросы.					
4. Принимаю участие в школьных мероприятиях (например, в кружках, спортивных соревнованиях, школьных праздниках).					
5. Обдумываю, как буду выполнять домашнюю работу.					
6. Я проверяю свою самостоятельную работу, прежде чем сдать ее учителю.					
7. Я продолжаю искать решение, даже когда «застреваю» на каком-то вопросе при выполнении учебной работы.					
8. В школе я усердно учусь, несмотря на возникающие проблемы / трудности.					
9. Стараюсь понять, что я сделал неправильно, когда вижу свои ошибки в выполненном задании.					
10. Хорошая успеваемость в школе важна для моего будущего.					
11. Мне весело в школе.					
12. Я счастлив в школе.					
13. Я горжусь своей школой.					
14. Мне интересно, что мы изучаем в школе.					
15. Я помогаю друзьям, когда им трудно.					
16. Мне нравится участвовать в школьных делах со сверстниками.					
17. С одноклассниками мы учимся друг у друга, когда занимаемся вместе.					
18. Легко завожу новых друзей в школе.					
19. Мне нравится проводить время со сверстниками в школе.					
20. Во время работы в классе обычно «валяю дурака».					

21. Нахожу способы опоздать в школу.					
22. Нахожу причины, чтобы выйти из класса во время урока.					
23. Нарушаю правила поведения в школе.					
24. В школе у меня проблемы с поведением.					
25. Я не выполняю домашнюю работу.					
26. Я часто отвлекаюсь на уроках.					
27. На уроках в школе я невнимателен.					
28. Если я не понимаю задачу, я сразу сдаюсь.					
29. Выполнить домашнюю работу быстро для меня важнее, чем сделать ее правильно.					
30. Я нервничаю в школе.					
31. Я перегружен в школе.					
32. В школе чувствую себя некомфортно.					
33. Школа меня раздражает.					
34. У меня нет друзей в школе.					
35. В школе на меня не обращают внимания.					
36. Отношения с одноклассниками не очень важны для меня.					
37. В школе мне ни до кого нет дела.					

Ключ

Вовлеченность

Поведенческая — 1, 2, 3, 4

Когнитивная — 5, 6, 7, 8, 9

Эмоциональная — 10, 11, 12, 13, 14

Социальная — 15, 16, 17, 18, 19

Безучастность

Поведенческая — 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27

Когнитивная — 28, 29

Эмоциональная — 30, 31, 32, 33

Социальная — 34, 35, 36, 37

УДК: 159.922.5
doi: 10.11621/vsp.2020.03.10

ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ НА РАЗВИТИЕ РЕГУЛЯТОРНЫХ ФУНКЦИЙ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ

А. А. Твардовская*, В. Ф. Габдулхаков,
Н. Н. Новик, А. М. Гарифуллина

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия.
Для контактов*. E-mail: taa.80@ya.ru

Актуальность. Активизация у детей интереса к развлекательным телевизионным программам, к дополнительным приложениям мобильных средств, доступным в сети видеоиграм приводит к существенному снижению у них физической активности: дети привыкают к сидячему или лежачему образу жизни. Проблема исследования заключается в противоречии, которое возникает в связи с пониманием положительного влияния физической активности на развитие регуляторных функций дошкольника, с одной стороны, и существенным снижением этой активности в цифровых условиях современной образовательной среды, с другой стороны. Актуальность и перспективность исследования связи регуляторных функций и физической активности дошкольника в новых — цифровых — условиях осознана еще не до конца.

Цель работы: выделить и описать актуальные показатели физической активности детей дошкольного возраста, рассматриваемые зарубежными учеными, имеющие взаимосвязь с основными компонентами регуляторных функций (сдерживающим контролем, рабочей памятью, когнитивной гибкостью).

Метод. Теоретический обзор исследований за последние десять лет (2010–2020), посвященных изучению взаимосвязи различных показателей физической активности и регуляторных функций у детей дошкольного возраста.

Результаты. В статье представлен анализ исследований зарубежных авторов, на основании которого выявлены **базовые показатели** развития физической активности детей, значимые для развития регуляторных функций (достаточность физической активности; возрастная целесообразность; характер физической активности; форма организации физической активности) и **частные показатели** (взаимосвязь физической активности и регуляторных функций в различных видах спорта, длительность и интен-

сивность физической нагрузки, а также наличие программного обеспечения развития физической активности дошкольников).

Выводы. Обзор показал, что большинство авторов подчеркивают значимую роль базовых показателей физической активности и их влияния на регуляторные функции. Аэробные упражнения являются наиболее эффективными в развитии регуляторных функций у детей дошкольного возраста. Частные показатели выделены из исследований развития регуляторных функций в конкретных видах спорта (футбол, каратэ, йога, мини-батут) и нуждаются в проведении дополнительных исследований относительно длительности физической нагрузки, интенсивности физических упражнений.

Ключевые слова: дошкольный возраст, физическое развитие, физическая активность, регуляторные функции, рабочая память, торможение, когнитивная гибкость.

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-14111 «Изучение возможностей развития когнитивной регуляции посредством физических упражнений в дошкольном возрасте».

Для цитирования: Твардовская А.А., Габдулхаков В.Ф., Новик Н.Н., Гарифуллина А.М. Влияние физической активности дошкольников на развитие регуляторных функций: теоретический обзор исследований // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 3. С. 214–238. doi: 10.11621/vsp.2020.03.10

Поступила в редакцию: 29.06.2020 / Принята к публикации: 03.08.2020

IMPACT OF PHYSICAL ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN ON THE DEVELOPMENT OF EXECUTIVE FUNCTIONS: THEORETICAL REVIEW OF STUDIES

Alla A. Tvardovskaya*, Valerian F. Gabdulkhakov,
Natalya N. Novik, Almira M. Garifullina

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia.

*Corresponding author. E-mail: taa.80@ya.ru

Relevance. The increase of children interest in entertainment TV programs, mobile applications and video games available on the internet causes a significant decrease in their physical activity: children get used to a sedentary or lying down lifestyle. The research problem lies in the contradiction that arises due to

understanding of the positive effect of physical activity on the development of the regulatory functions of a preschooler, and a significant decrease in this activity in the digital conditions of the modern educational environment. The relevance and prospects of the study of the relationship between regulatory functions and physical activity of preschool children in new digital environment are not yet fully realized.

The objective of the paper is to review the studies by foreign scientists in order to identify and describe relevant indicators of physical activity in preschool children interrelated with the main components of regulatory functions (inhibitory control, working memory, cognitive flexibility).

Method. A theoretical review of research papers published over the past ten years (2010–2020) on the subject of relationship of various physical activity indicators and regulatory functions in preschool children.

Results. The paper provides a comparative analysis of studies conducted by foreign authors. It allows to reveal basic indicators of physical activity in children which are essential for the development of regulatory functions (sufficiency of physical activity; age-related appropriateness; the nature of physical activity; the form of physical activity arrangement), and particular indicators (the relationship of physical activity and regulatory functions in various sports, duration and intensity of physical activity, the availability of software for the development of physical activity in preschool children) as well.

Conclusions. The review showed that the majority of the authors emphasized the significant role of basic physical activity indicators and their influence on regulatory functions. Aerobic exercises are the most effective in the development of regulatory functions in preschool children. Particular indicators are selected from the studies of the development of regulatory functions in specific sports (football, karate, yoga, mini-trampoline), and additional research on the duration and intensity of physical activity is needed.

Key words: preschool age, physical development, physical activity, regulatory functions, working memory, inhibitory control, cognitive flexibility.

Acknowledgments. The reported study was funded by RFBR, project number 19-29-14111 “Cognitive regulation development through physical exercises in preschool age: Studies of opportunities”.

For citation: Tvardovskaya, A.A., Gabdulkhakov, V.F., Novik, N.N., Garifullina, A.M. (2020) Impact of physical activity of preschool children on the development of executive functions: theoretical review of studies. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 3, P. 214–238. doi: 10.11621/vsp.2020.03.10

Received: June 29, 2020 / Accepted: August 03, 2020

Введение

В онтогенезе ребенка дошкольный возраст выступает периодом развития способности к регуляции своего поведения и мыслительной деятельности. Именно в этот период необходимы условия для развития данной способности. Однако в отчете Института возрастной физиологии Российской академии образования за 2018 год отмечается, что у 45% дошкольников 6–7 лет имеется несформированность организации деятельности, что связано с незрелостью регуляторных структур мозга; у 60% детей выявляется несформированность речи и прежде всего — регулирующей функции речи; 35% детей имеют несформированность зрительного и зрительно-пространственного восприятия и зрительно-моторных координаций, что может стать причиной трудности формирования базовых навыков — чтения и письма. Увлечение дошкольников виртуальной средой также способствует потере способности анализировать, сравнивать, сопоставлять, мыслить критически — они всё стараются найти в гаджетах. Физическое развитие детей дошкольного возраста является базовой основой становления когнитивных, в том числе регуляторных функций. Снижение физической активности дошкольников, влияющее на изменение процессов созревания структур головного мозга (прежде всего, третьего блока), тем самым обуславливающее когнитивные изменения, вызывают тревогу у специалистов. Поэтому изучение роли физической активности в развитии регуляторных функций у детей является весьма актуальным в настоящее время.

Дошкольное образование (и в семье, и в детских садах) характеризуется стремительной цифровизацией и снижением физической активности детей. Современные реалии — пандемия коронавируса, карантинные ограничительные меры в жизни людей, вынужденное использование в образовательном процессе цифровых ресурсов — поставили детей в сложные условия, когда их физическая активность была существенно сужена. Многие родители сами стали поощрять цифровую (физически не активную) деятельность детей: просмотр развлекательных телевизионных программ (мультфильмов, детских викторин, шоу), использование дополнительных приложений мобильных средств и т.д. Физически активная игровая деятельность детей стала трансформироваться в активность виртуальную — в эмоционально захватывающие видеоигры, без активизации физических усилий.

В России Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» (от 04.12.2007 № 329-ФЗ) в статье 28 «Физическая культура и спорт в системе образования» предусматривает

«проведение ежегодного мониторинга физической подготовленности и физического развития обучающихся», но не отмечает возможность интеграции физкультурно-оздоровительных и спортивных мероприятий с новыми реалиями, которые появляются, например, в условиях пандемии коронавируса (Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» (от 04.12.2007 № 329-ФЗ). Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 25 марта 2020 г. № ГД-65/03 «О направлении методических рекомендаций» предлагает указания по снижению рисков распространения коронавирусной инфекции среди детей дошкольного возраста и не содержит рекомендаций по поддержке и развитию их физической активности в сложившейся ситуации. (Письмо Министерства просвещения РФ от 25 марта 2020 г. № ГД-65/03 «О направлении методических рекомендаций»). В зарубежных странах ситуация такая же. Поэтому опыт развития физической активности в мире, научное и теоретическое его осмысление в настоящее время приобретает особую актуальность.

Физическая активность и основные двигательные навыки являются важными компонентами текущих и будущих траекторий сохранения и развития здоровья детей младшего возраста. В работах Bierman & Torres (2016), Diamond & Ling (2016) отмечается, что развитие физической активности может улучшить сон ребенка, увеличить приток кислорода к жизненно важным органам, улучшить кровоток в мозге, уменьшить стресс и депрессию, что оказывает благоприятное воздействие на здоровье ребенка. Физическое развитие (одновременно с развитием речи, социальных и когнитивных навыков) является ключевой линией развития ребенка (Tompssett et al. 2017). Физическое развитие, физическая активность и многие показатели физического здоровья определяют характер коммуникативной (речевой) и когнитивной (познавательной) деятельности, широту социальных контактов ребенка. Однако, многие исследователи (Chang et al., 2012; Kohl, Craig et al., 2012) отмечают, что физическая активность сама по себе не может напрямую привести к улучшению речевых навыков и когнитивных функций: нужна специальная структурная организация развития этой активности.

Вовлечение дошкольников в физическую активность в течение дня улучшает показатели регуляторных функций. В нашем исследовании мы опираемся на понимание регуляторных функций (executive functions) согласно модели, предложенной Miyake et al. (2000). Основу данной модели составляет группа когнитивных навыков, которые обеспечивают контроль действий и мыслей в новых ситуациях, от-

вечают за целенаправленное решение задач. К этим компонентам относятся: рабочая память — зрительная и слуховая (working memory), когнитивная гибкость или переключение (cognitive flexibility), сдерживающий контроль или торможение (inhibitory control). Однако не всегда ясно, приводит ли физическая активность к развитию регуляторных функций или вместо этого более высокий уровень регуляторных функций дает начало большей физической активности. В то время как во многих исследованиях описываются виды, формы, способы увеличения физической активности, подчеркивается важность физических упражнений у детей, остается недостаточно раскрытой и обоснованной взаимосвязь физической активности и регуляторных функций. Поэтому потребность в научно доказанной практике в области физического воспитания детей дошкольного возраста побуждает более пристально рассмотреть вопрос о связи между физической активностью и регуляторными функциями.

Целью данной работы является выделение, описание значимых показателей физической активности детей дошкольного возраста, рассматриваемых зарубежными учеными, имеющих взаимосвязь с основными компонентами регуляторных функций и перспективных для развития дошкольного образования. Анализ этих исследований может помочь в обновлении и уточнении методических рекомендаций по развитию физической активности, в создании условий для оптимального роста и развития детей дошкольного возраста в условиях развивающейся цифровой среды.

Методы

Ведущими методами исследования стали методы анализа, синтеза, сравнения. В электронных базах данных Scopus, Web of Science, PubMed, E-library были определены исследования, опубликованные в период с 2010 по март 2020-го, в которых изучалось влияние физической активности на регуляторные функции. Ключевые поисковые термины включали в себя слова: дошкольный возраст, физическое развитие, физическая активность, регуляторные функции, рабочая память, торможение, когнитивная гибкость. Статьи из первоисточников, опубликованные на английском языке в рецензируемых журналах, рассматривались нами, если в них были представлены данные о детях в возрасте от 4 до 7 лет.

Критериями исключения для текущего анализа были исследования, нацеленные на особые группы населения, такие, как дети с психическими или когнитивными расстройствами, с заболеваниями

ями нервной системы или черепно-мозговыми травмами; рассматривающие взаимосвязь физической активности с регуляторными функциями на других возрастных группах. Также исключались из анализа статьи, у которых доступ к полному тексту результатов исследования был закрыт.

Результаты

В ходе проведения теоретического анализа исследований, посвященных развитию регуляторных функций детей в условиях повышения или снижения у них физической активности, были определены две группы показателей (базовые и частные).

Базовые показатели мы определили, опираясь на Глобальные рекомендации по физической активности для здоровья, разработанные Всемирной организацией здравоохранения (2010):

1. Показатель достаточности физической активности отражает необходимость ежедневных занятий в общей сложности, не менее 60 минут. Исследования убеждают, что достаточная ежедневная физическая активность улучшает когнитивные функции и успеваемость детей (Sibley, Etnier, 2003) и подростков (Castelli et al., 2014; Biddle, Asare, 2011), снижает риск возрастных изменений когнитивных функций в зрелом возрасте (Sofi et al., 2011). В ряде исследований показано, что постоянная физическая активность и саморегуляция также связаны с академическими достижениями у детей дошкольного возраста. (McClelland, Cameron, 2012; Hillman, Schott, 2013; de Greeff et al., 2018).

2. Показатель возрастной целесообразности физической активности предполагает, что у детей она включает не просто выполнение отдельных упражнений, а игры, занятия спортом, поездки, оздоровительные мероприятия, иные виды активности в условиях семьи, дошкольной образовательной организации и др. Результаты проведенного исследования Reimers et al., (2019) показывают, что интенсивная физическая активность в детстве положительно влияет на когнитивные и эмоциональные функции, особенно при активной поддержке со стороны родителей, сиблингов. Наиболее убедительно это проявляется в сформированных регуляторных функциях (Verburgh et al. (2014), в развитии произвольного внимания (Chang et al., 2012), памяти (McMorris, 2011; Niederer et al., 2011).

3. Показатель характера физической активности во взаимосвязи с регуляторными функциями предусматривает, что большая часть ежедневной физической активности должна быть в диапазоне от умеренной до высокой интенсивности, с чередованием периодов

покоя и активных физических упражнений (Timmons et al., 2012; Carson et al. 2016). Авторами отмечается, что физическая активность с относительно высокой когнитивной нагрузкой (например, теннис, где дети должны планировать стратегически, фокусировать внимание и т.д.) оказывает большее влияние на регуляторные функции, чем физическая активность с относительно низкой когнитивной нагрузкой (например, бег на большие расстояния, который включает в себя более автоматизированные движения). Это предполагает, что влияние физической активности на улучшение внимания, регуляторных функций у детей дошкольного возраста может зависеть от характера интенсивности физической активности.

4. Показатель формы организации физической активности. Во многих исследованиях указывается высокая роль ежедневной физической активности детей дошкольного возраста с опорой на аэробные упражнения (Best, 2010; Niederer et al., 2011; Chaddock et al., 2012; Chen et al., 2014). Так, в обзоре Best (2010), указывает, что постоянное участие (более 12 недель) в аэробных упражнениях может улучшить характеристики регуляторных функций. Отмечается, что степень вовлеченности регуляторных функций во время аэробных упражнений является важным фактором. По мнению Best (2010), существует три основных пути, с помощью которых аэробные упражнения могут способствовать развитию регуляторных функций у детей: когнитивные требования, присущие структуре целенаправленных и увлекательных упражнений, когнитивное взаимодействие, необходимое для выполнения сложных двигательных движений, и физиологические изменения в мозге, вызванные аэробными упражнениями (Best, 2010; Best, Miller, 2010).

В другом исследовании Niederer et al. (2011) оценивали антропометрические и социокультурные характеристики, аэробную подготовленность, двигательные навыки и регуляторные функции. Было отмечено, что аэробная подготовленность всегда была связана с улучшением внимания. Это указывает на то, что высокая физическая активность детей дошкольного возраста может оказать благотворное влияние на внимание в последующие годы ($p = 0,001$). Основываясь на результатах, авторы предполагают, что физические аэробные упражнения, направленные на развитие регуляторных функций, являются наиболее эффективными в активизации когнитивного развития у детей дошкольного возраста.

С другой стороны, Diamond (2015) утверждала, что эффекты только аэробных упражнений ограничены: «Исследования когни-

тивных преимуществ физической активности должны выходить за рамки простых аэробных упражнений, которые требуют небольшого обдумывания (бег по беговой дорожке, езда на велотренажере или быстрая ходьба) и силовых тренировок» [с. 1011].

Отдельные исследования показали, что аэробные упражнения и развитие координации эффективны в развитии регуляторных функций у детей дошкольного возраста только при постоянном и длительном их применении (Chang et al., 2013; Zeng et al., 2017). Fitkids — одна из наиболее популярных методик физического развития детей, состоящая из статических, акробатических, аэробных и игровых упражнений, которые помогают детям развивать ловкость, гибкость, силу, выносливость, скорость и лидерские качества. Включение дошкольников в комплекс FITKids улучшило аэробную подготовленность, а также показатели регуляторных функций у детей дошкольного и младшего школьного возраста (Hillman et al., 2014).

Описанные выше базовые показатели физической активности, отраженные в работах зарубежных исследователей, доказывают существенную взаимосвязь с регуляторными функциями, а комплексный их учет позволит повысить не только физические, но и когнитивные характеристики ребенка. Снижение двигательной активности будет отрицательно сказываться на многих функциях растущего организма, в том числе регуляторных функциях.

Кроме базовых показателей нами определены **частные показатели** (выделены из исследований развития регуляторных функций в конкретных видах спорта):

1. *Взаимосвязь физической активности в различных видах спорта с регуляторными функциями.*

В ряде исследований отмечено, что по сравнению с традиционным физическим воспитанием использование элементов футбола, тхэквондо, каратэ, приводит к лучшим результатам регуляторных функций (рабочей памяти и сдерживающего контроля) у старших дошкольников. Chang et al.(2013) отметили связь между занятиями **футболом** и регуляторными функциями в дошкольном возрасте. Авторами была предложена футбольная программа, состоящая из 35-минутных занятий по два раза в неделю. Цель исследования состояла в том, чтобы оценить, продемонстрируют ли дети, участвующие в тренировках по футболу в течение 6 месяцев больше навыков ловкости и более высокие показатели регуляторных функций, чем их сверстники, не привлеченные к занятиям футболом. Для этого сравнивались показатели ловкости в динамике и показатели рабочей

памяти, когнитивной гибкости, сдерживающего контроля в группе детей, занимающихся футболом, и их сверстников с малоподвижным образом жизни. В футбольной группе были выявлены значительные изменения в ловкости у дошкольников ($p = 0,001$). Это улучшение авторы обосновывают тем, что программа обучения футболу была основана на подборе специальных упражнений (прыжки, спринты или дриблинг, передача мяча на разные расстояния), которые изменяют движения тела в пространстве и времени, тренируют координационные способности и эффективно влияют на регуляторные функции.

В исследовании Alesi et al.(2014) 19 из 36 детей занималась по разработанной авторами программе **карате**. Исследование было направлено на сравнение двигательных (спринт, координационные способности и силы) и когнитивных способностей (рабочая память, внимание) респондентов. Результаты исследования показали достоверные различия между двумя группами ($p < 0,05$). Дети, занимающиеся карате, показывали лучшие значения в силе, выносливости, скорости и набрали больше баллов при оценке регуляторных функций.

Влияние физической активности на **мини-батуте** и развитие регуляторных функций у дошкольников было предметом исследования Wen et al.(2018). Батут как вид гимнастики также известен как «воздушный балет», является видом спорта, очень популярным у китайских детей дошкольного возраста. Во время прыжка дети должны постоянно контролировать изменение силы тяжести и корректировать позу своего тела для следующего отскока. В работе описано исследование, в котором приняло участие 57 детей в возрасте от 3 до 5 лет, из которых были сформированы две группы. Дети в экспериментальной и контрольной группе находились в равных условиях в дошкольных учреждениях, но с детьми экспериментальной группы проводили дополнительные 20 минутные тренировки на батуте в течение 5 дней в неделю в рамках 10-недельного вмешательства. Была проведена оценка показателей регуляторных функций детей до и после вмешательства. Результаты показали, что никаких существенных различий в тестах на рабочую память, когнитивную гибкость и сдерживающий контроль между двумя группами после вмешательства не выявлено. Авторы предполагают, что 10-недельного тренинга на батуте может быть недостаточно, чтобы получить значимые изменения в развитии регуляторных функций у детей дошкольного возраста.

Влияние занятий **йогой** на когнитивные способности, зрительно-моторную координацию и поведение у детей 5-летнего возраста в детском саду изучала группа ученых (Jarraya et al., 2019). В исследовании

приняло участие 45 детей в возрасте 5–6 лет. В течение 12 недель 15 детей занимались хатха-йогой два раза в неделю по 30 минут, другие 15 детей занимались общим физическими упражнениями два раза в неделю в течение 30 минут, а остальные 15 детей не выполняли никаких физических упражнений, выступая в качестве контрольной группы. Была проведена оценка до и после 12 недель занятий всех участников по нейропсихологической методике. Анализ измерений показал, что в группе детей после занятий йогой, по сравнению с остальными участниками, диагностируются значительные изменения в показателях когнитивной гибкости, сдерживающего контроля.

2. *Показатель длительности и интенсивности физической активности и уровень развития регуляторных функций.* Указывается, что не только вид физической активности, а ее длительность и интенсивность во взаимосвязи с задачами развития регуляторных функций и речевых навыков оказывается более эффективным (Mavilidi et al., 2015). Результаты исследования Donnelly et al. (2016) показали, что улучшение работы регуляторных функций может быть достигнуто, если вмешательство сочетается с оптимальным пространственно-временным планированием физической активности и когнитивным обучением. Этот показатель очень актуален для детей и подростков, учитывая важность хорошо развитых регуляторных функций для повседневной жизнедеятельности при увеличении сидячего образа жизни в этих возрастных группах. (Verburgh et al., 2014). Так Palmer et al. (2013) обнаружили, что по сравнению с тридцатиминутной когнитивной активностью, интенсивные тридцатиминутные тренировки и основанные на физической активности программы развития регуляторных функций приводили к тому, что дошкольники демонстрировали более высокий уровень сдерживающего контроля. Данную связь между моторными и регуляторными функциями у детей в возрасте от 5 до 6 лет также подтвердили в исследовании Stein et al. (2017).

В обзоре с участием 890 участников Paschen (2019) выявлена прямая зависимость производительности рабочей памяти в скорости обработки от интенсивности физических упражнениях у детей с низкими показателями регуляторных функций. В обзоре de Greeff et al. (2018) были показаны положительные изменения в развитии сдерживающего контроля (торможения) во взаимосвязи между интенсивными физическими упражнениями и успеваемостью дошкольников, в то время как не было обнаружено никаких изменений в отношении рабочей памяти и когнитивной гибкости.

Тем не менее, наиболее подходящий режим физической активности для развития регуляторных функций до сих пор не ясен. Необходимы дополнительные исследования, чтобы ответить на этот важный вопрос.

3. Показатель наличия программного обеспечения развития регуляторных функций средствами физических упражнений.

Поскольку регуляторные функции начинают формироваться уже в раннем возрасте, существует необходимость в эффективных программах. Учитывая, что физические упражнения оказывают благотворное влияние на познавательные способности детей, предпринимаются все более активные попытки реализовать программы физической активности, обогащенные когнитивными задачами на развитие регуляторных функций. Было установлено, что программы, нацеленные на регуляторные функции, приводят к лучшим результатам в развитии показателей здоровья, включая также снижение веса (Verbeken et al., 2013). В работе Nisa, Wuryandani (2018) при анализе реализации программы отмечено, что лучше развиваются регулятивные функции у детей 5 лет в малой группе (до 8 человек), чем у детей в группе от 10 человек и более.

Интерес вызывает проект, который длился 3 года в четырех европейских странах (Италия, Литва, Германия и Турция). Его целью выступило развитие регуляторных функций за счет включения детей в разработанную программу, основанную на физической активности детей (ESA Program). Дополнительными задачами являлись повышение социальной интеграции, равных возможностей и психосоциального благополучия у детей посредством увеличения двигательной активности. Программа состояла из 27 блоков, с продолжительностью каждого занятия по 25 минут. Упражнения были структурированы так, чтобы стимулировать три основных характеристики регуляторных функций, а именно: сдерживающий контроль, рабочую память и когнитивную гибкость. Ее внедрение оказало благотворное влияние на детей, включенных в исследование. Авторы отметили значительные изменения в рабочей памяти и когнитивной гибкости (Gentile et al., 2020).

В исследовании Tortella et al. (2016, 2019) подчеркивается роль структурирования среды на детской площадке для активизации регуляторных функций. Авторы указывают, что свободная игра детей на площадке сама по себе не способствует значительному развитию двигательных навыков и когнитивных процессов, в то время как сочетание свободной игры и структурированной деятельности,

организованной педагогом, очень эффективно в двигательной и когнитивной сферах. Исследователи описали структуру игровой площадки, состоящей из трех областей: область ручных навыков, подвижности и равновесия. Концепция детской площадки предусматривает возможность доступа родителей. Прохождение всех элементов одним ребенком занимает в среднем 10 минут. Характер оборудования площадки, последовательность прохождения каждого из ее элементов, подобранные упражнения для каждого ребенка усиливают интеграцию физической активности и регуляторных функций дошкольников.

В исследовании Robinson, Palmer, Bub (2016) изучалась эффективность вмешательства по программе Children's Health Activity Motor Program (СНАМР), которая основана на теории достижения целей по развитию двигательных навыков и регуляторных функций у 113 дошкольников (Palmer et al., 2017). Дети, включенные в программу СНАМР (56 детей) участвовали в течение 5 недель в 15- и 40-минутных занятиях, которые были сфокусированы на развитии двигательных навыков, в то время как остальные участники занимались свободной деятельностью на открытом воздухе. Результаты показали, все дети улучшили свои моторные навыки ($p < 0,05$), однако группа, занимавшаяся по программе СНАМР, значительно улучшила результаты также и в характеристиках регуляторных функциях, по сравнению с контрольной группой ($p < 0,001$). Дети, включенные в программу СНАМР, сохраняли свои показатели регуляторных функций спустя несколько месяцев после окончания программы, в то время как у детей в контрольной группе показатели регуляторных функций были значительно ниже ($p < 0,05$). Теоретическая основа и структура программы СНАМР соответствуют основным компонентам регуляторных функций, что делает данную программу, по мнению авторов, потенциальным средством одновременного улучшения регуляторных функций дошкольников и эффективным подходом в развитии физической активности у детей дошкольного возраста (Robinson et al., 2016).

Обсуждения

В нашем обзоре мы затронули исследования, в которых изучалась взаимосвязь физической активности с основными компонентами регуляторных функций: сдерживающий контроль, рабочую память и когнитивную гибкость у детей в возрасте 4–7 лет. При анализе зарубежных исследований нами были обозначены базовые и частные

показатели физической активности и проанализирована степень взаимосвязи их с компонентами регуляторных функций. Общая оценка исследований показала, что важное значение для развития регуляторных функций у детей имеют базовые показатели, а именно включение физической активности средней и высокой интенсивности не менее 60 минут в день; чередование интенсивности физической активности с организацией групповых занятий со сверстниками. Аэробные упражнения являются наиболее эффективными в развитии у детей дошкольного возраста регуляторных функций. Многие авторы подчеркивают значимую роль активных игровых спортивных мероприятий в развитии регуляторных функций, нежели статичных физических упражнений. Наиболее эффективным типом упражнений для развития регулятивных функций являются те, которые включают большее количество когнитивных требований, чем рутинные занятия спортом, такие, как бег, ходьба. В большинстве исследований описан временной диапазон вмешательств (10–14 недель), но по результатам формирующего эксперимента значимых различий у детей не выявлено, что требует проведения дополнительных исследований с более длительным временным интервалом для организации мероприятий по физической активности и оценки их влияния на регуляторные функции.

В проведенных исследованиях, с нашей точки зрения, недостаточно раскрыт аспект оптимального двигательного режима для развития регуляторных функций у детей дошкольного возраста. Отмечено, что если дети небольшой отрезок времени находятся в вынужденном покое (менее 30 минут) и в остальное время вовлечены в разнообразные формы физической активности, то они имеют более развитые регуляторные функции (сдерживающий контроль, рабочую память), чем дети с высоким периодом малой подвижности (более 60 минут) и высокой физической активностью. Эта взаимосвязь предполагает, что усилия по вмешательству должны быть направлены на снижение периода без движений и стимуляцию физической активности (Zeng et al., 2020). Учитывая возрастающую роль цифровых средств информации в условиях дошкольного образования, важно интегрировать данные знания о необходимости чередования периодов бодрствования и отдыха дошкольников с целью профилактики снижения физической активности и низкого уровня развития регуляторных функций (Ackerman, Friedman-Krauss, 2017).

Особый интерес для нас представляли исследования, в которых рассматривалась взаимосвязь физической активности в различных

видах спорта с регуляторными функциями; длительность и интенсивность физической активности и уровень развития регуляторных функций; образовательные программы по физической активности и развитие регуляторных функций у детей дошкольного возраста. Отмечено, что большая часть физических упражнений для детей дошкольного возраста заключается в участии их в групповых занятиях или занятиях спортом, которые уже требуют развитых когнитивных функций, чтобы сотрудничать с товарищами по команде, предвидеть поведение товарищей по команде и противников, применять стратегии и адаптироваться к постоянно меняющимся требованиям. Программ физической активности, развивающих регуляторные функции в группе сверстников в условиях образовательных организаций апробировано малое количество. При этом длительность физической активности, эффективная для изменений в регуляторных функциях, должна составлять не менее 6 месяцев. При многообразии различных видов спорта, имеется ограниченное число исследований по оценке взаимосвязи развития регуляторных функций с конкретным спортом. Исследования, подтверждающие пластичность регуляторных функций в дошкольном и младшем школьном возрасте, дают такую возможность для успешного внедрения обоснованных методов обучения, в том числе основанных на физической активности детей. (Sember et al., 2019).

Таким образом, материалы, включенные в наш обзор, доказывают необходимость учета показателей физической активности в развитии регуляторных функций, что дает веские основания использования различных форм физической активности для их эффективного сопровождения. Однако эти исследования не затрагивают проблем стремительно меняющейся развивающей образовательной среды: эта среда приобретает всё более цифровой характер. Необходимы новые программы, методы, упражнения с учетом современных возрастных характеристик дошкольников для развития сдерживающего контроля, рабочей памяти, когнитивной гибкости. Это имеет большое значение для пропаганды здорового и активного образа жизни.

В нашей статье есть некоторые ограничения, которые следует учитывать. Во-первых, статьи, включенные в наш обзор, не охватывают все исследования, проведенные в прошлом (раннее 2010 года). Таким образом, наш анализ имеющихся данных о взаимосвязи физической активности с регуляторными функциями может быть расширен и дополнен другими частными показателями, не вошедшими в обзор. Во-вторых, мы не включили исследования, прово-

димые отечественными учеными. Полученный при поиске объем информации позволит в дальнейшем систематизировать данные по исследованиям, выполненным отечественными учеными в этом направлении. Хотя этот обзор представляет некоторые ограничения, он дает основание для подтверждения связи когнитивного и физического развития в дошкольном возрасте.

Заключение

Несомненно, что одной из потенциальных причин нехватки информации о взаимосвязи между физической активностью и когнитивным развитием в условиях цифровой образовательной среды выступает понимание того, что до недавнего времени физическая активность в этой группе населения в основном игнорировалась. Это связано, прежде всего, с предположением, что дети дошкольного возраста всегда физически активны и им достаточно этой самостоятельно организованной активности. Результаты этого исследования дополняют растущее число данных, демонстрирующих преимущества физической активности в развитии регуляторных функций в отечественной науке, и открывают новый взгляд на необходимость более детального рассмотрения этого вопроса у детей дошкольного возраста.

Поэтому мы обращаем особое внимание на связь физической активности с регуляторными функциями дошкольников и необходимостью эффективного сопровождения как физического, так и когнитивного развития. В практической работе дошкольных учреждений следует обратить внимание на стимуляцию ранней физической активности детей через активную игру, занятия различными видами спорта, организации вариативного двигательного режима и среды. Структурированные спортивные мероприятия более эффективны в развитии регуляторных функций, поскольку они требуют сосредоточения внимания (сдерживающий контроль), запоминания последовательности выполняемых движений (рабочая память), гибкой адаптации к изменениям в реальных условиях (когнитивная гибкость), они усиливают чувство социальной вовлеченности и принадлежности, самоопределения и самооценки.

В научно-методическом плане необходима разработка и апробация программ, с опорой на выделенные нами базовые и частные показатели физической активности, способные развивать рабочую память, торможение и когнитивную гибкость. Таким образом, актуальность и перспективность исследования связи регуляторных

функций и физической активности дошкольника в новых — цифровых — условиях осознана в науке еще не до конца.

Наши наблюдения показывают, что активизация у детей интереса к развлекательным телевизионным программам, к дополнительным приложениям мобильных средств, доступным в сети видеоиграм приводит к существенному снижению у них физической активности: дети привыкают к сидячему или лежачему образу жизни. Это отрицательно влияет на развитие их когнитивных способностей.

Выделенные в ходе обзора базовые и частные показатели связи регуляторных функций и физической активности детей должны учитываться при разработке программ дошкольного образования, цифровых технологий и ресурсов, геймификации дошкольного образования. Игнорирование этих показателей в условиях расширяющейся цифровой образовательной среды может привести к снижению когнитивных способностей детей в школьном возрасте и выступить фактором риска дезадаптации в зрелом возрасте.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Письмо Министерства просвещения РФ «О направлении методических рекомендаций» (от 25.03.2020, № ГД-65/03). [Электронный ресурс] // URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73731126/?prime> (дата обращения: 15.04.2020).

Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» (от 04.12.2007, № 329-ФЗ). [Электронный ресурс] // URL: <https://base.garant.ru/12157560/> (дата обращения: 25.04.2020).

Ackerman D.J., Friedman-Krauss A.H. (2017) Preschoolers' executive function: Importance, contributors, research needs and assessment options. ETS Research Report Series, 1, 1–24.

Alesi M., Bianco A., Padulo J., Vella F.P., Petrucci M., Paoli A., Palma A., Pepi A. (2014) Motor and cognitive development: the role of karate. *Muscles, ligaments and tendons journal*, 4 (2), 114–120.

Best J.R. (2010) Effects of Physical Activity on Children's Executive Function: Contributions of Experimental Research on Aerobic Exercise. *Developmental review*, 30 (4), 331–551.

Best J.R., Miller P.H. (2010) A Developmental Perspective on Executive Function. *Child Development*, 81, 1641–1660.

Biddle S.J., Asare M. (2011) Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *British journal of sports medicine*, 45 (11), 886–895.

Bierman K.L., Torres M. (2016) Promoting the development of executive functions through early education and prevention programs. In J.A. Griffin, P. McCardle,

& L.S. Freund (Eds.), *Executive function in preschool-age children: Integrating measurement, neurodevelopment, and translational research* (pp. 299–326). American Psychological Association.

Carson V., Hunter S., Kuzik N., Wiebe S.A., Spence J.C., Friedman A., Tremblay M.S., Slater L., Hinkley T. (2016) Systematic review of physical activity and cognitive development in early childhood. *Journal of science and medicine in sport*, 19 (7), 573–578.

Castelli D.M., Centeio E.E., Hwang J., Barcelona J.M., Glowacki E.M., Calvert H.G., Nicksic H.M. (2014) The history of physical activity and academic performance research: informing the future. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 79 (4), 119–148.

Chaddock-Heyman L., Erickson K.I., Voss M.W., Knecht A.M., Pontifex M.B., Castelli D.M., Hillman C.H., Kramer A.F. (2013) The effects of physical activity on functional MRI activation associated with cognitive control in children: a randomized controlled intervention. *Frontiers in human neuroscience*, 7, 72.

Chaddock L., Hillman C.H., Pontifex M.B., Johnson C.R., Raine L.B., Kramer A.F. (2012) Childhood aerobic fitness predicts cognitive performance one year later. *Journal of sports sciences*, 30 (5), 421–430.

Chang Y.K., Labban J.D., Gapin J.I., Etnier J.L. (2012) The effects of acute exercise on cognitive performance: a meta-analysis. *Brain research*, 1453, 87–101.

Chang Y., Tsai Y.J., Chen T.T., Hung T.M. (2013) The impacts of coordinative exercise on executive function in kindergarten children: an ERP study. *Experimental Brain Research*, 225, 187–196.

Chen A.-G., Yan J., Yin H.-C., Pan C.-Y., Chang Y.-K. (2014) Effects of acute aerobic exercise on multiple aspects of executive function in preadolescent children. *Sport Exerc. 15*, 627–636.

de Greeff J.W., Bosker R.J., Oosterlaan J., Visscher C., Hartman E. (2018) Effects of physical activity on executive functions, attention and academic performance in preadolescent children: a meta-analysis. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 21 (5), 501–507.

Diamond A. (2015) Effects of Physical Exercise on Executive Functions: Going beyond Simply Moving to Moving with Thought. *Annals of Sports Medicine and Research*, 2 (1), 1011.

Diamond A., Ling D.S. (2016) Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 18, 34–48.

Donnelly J.E., Hillman C.H., Castelli D., Etnier J.L., Lee, S., Tomporowski P., Lambourne K., Szabo-Reed A.N. (2016). Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: A systematic review. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 48 (6), 1223–1224.

Gentile A., Boca S., Şahin F.N., Güler Ö., Pajaujiene S., Indriuniene V., Demetriou Y., Sturm D., Gómez-López M., Bianco A., Alesi M. (2020) The Effect of an Enriched Sport Program on Children's Executive Functions: The ESA Program. *Frontiers Psychology*, 11, 657.

Hillman C.H., Schott N. (2013) Der Zusammenhang von Fitness, kognitiver Leistungsfähigkeit und Gehirnzustand im Schulkindalter: Konsequenzen für die schulische Leistungsfähigkeit. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 20 (1), 33–41.

Hillman C.H., Pontifex M.B., Castelli D.M., Khan N.A., Raine L.B., Scudder M.R., Drollette E.S., Moore R.D., Wu C.-T., Kamijo K. (2014) Effects of the FITKids randomized controlled trial on executive control and brain function. *Pediatrics*, 134 (4), e1063–e1071.

Jarraya S., Wagner M., Jarraya M., Engel F.A. (2019) 12 Weeks of Kindergarten-Based Yoga Practice Increases Visual Attention, Visual-Motor Precision and Decreases Behavior of Inattention and Hyperactivity in 5-Year-Old Children. *Frontiers in psychology*, 10, 796.

Kohl H.W., 3rd, Craig C.L., Lambert E.V., Inoue S., Alkandari J.R., Leetongin G., Kahlmeier S., Lancet Physical Activity Series Working Group (2012) The pandemic of physical inactivity: global action for public health. *Lancet* (London, England), 380 (9838), 294–305.

Mavilidi M.F., Okely A.D., Chandler P., Cliff D.P., Paas F. (2015) Effects of integrated physical exercises and gestures on preschool children's foreign language vocabulary learning. *Educational Psychology Review*, 27 (3), 413–426.

McClelland M.M., Cameron C.E. (2012) Self-Regulation in Early Childhood: Improving Conceptual Clarity and Developing Ecologically Valid Measures. *Child Development Perspectives*, 6, 136–142.

McMorris T., Sproule J., Turner A., Hale B. J. (2011) Acute, intermediate intensity exercise, and speed and accuracy in working memory tasks: a meta-analytical comparison of effects. *Physiology & behavior*, 102 (3–4), 421–428.

Miyake A., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki A.H., Howerter A., Wager T. (2000) The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex «frontal lobe» tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49–100.

Niederer I., Kriemler S., Gut J., Hartmann T., Schindler C., Barral J., Puder J.J. (2011) Relationship of aerobic fitness and motor skills with memory and attention in preschoolers (Ballabeina): a cross-sectional and longitudinal study. *BMC pediatrics*, 11, 34.

Nisa L., Wuryandani W. (2018) Effect of Gross Motor Activity on Self-Regulation of Preschool Children. 10th International Conference on Languages, Humanities, Education and Social Sciences (LHESS-18), 67–71.

Palmer K.K., Chinn K.M., Robinson L.E. (2017) Using Achievement Goal Theory in Motor Skill Instruction: A Systematic Review. *Sports medicine* (Auckland, N.Z.), 47 (12), 2569–2583.

Palmer K.K., Miller M.W., Robinson L.E. (2013) Acute exercise enhances preschoolers' ability to sustain attention. *Journal of sport & exercise psychology*, 35 (4), 433–437.

Paschen L., Lehmann T., Kehne M., Baumeister J. (2019) Effects of acute physical exercise with low and high cognitive demands on executive functions in children: A systematic review. *Pediatric Exercise Science*, 31 (3), 267–281.

Reimers A.K., Boxberger K., Schmidt S., Niessner C., Demetriou Y., Marzi I., Woll A. (2019) Social Support and Modelling in Relation to Physical Activity Participation and Outdoor Play in Preschool Children. *Children* (Basel, Switzerland), 6 (10), 115.

Robinson L.E., Palmer K.K., Bub K.L. (2016). Effect of the Children's Health Activity Motor Program on Motor Skills and Self-Regulation in Head Start Preschoolers: An Efficacy Trial. *Frontiers in Public Health*, 4, 1–9.

Sember V., Kovač M., Starc G., Jurak G. (2019) Physical activity and academic performance in slovenian schoolchildren. *Didactica Slovenica — Pedagogoska Obzornica*, 34 (3), 3–18.

Sibley B.A., Etnier J.L. (2003) The relationship between physical activity and cognition in children: a Meta-Analysis. *Pediatric exercise science* 15 (3), 243–256.

Sofi F., Valecchi D., Bacci D., Abbate R., Gensini G.F., Casini A., Macchi C. (2011) Physical activity and risk of cognitive decline: a meta-analysis of prospective studies. *Journal of internal medicine*, 269 (1), 107–117.

Stein M., Auerswald M., Ebersbach M. (2017) Relationships between Motor and Executive Functions and the Effect of an Acute Coordinative Intervention on Executive Functions in Kindergartners. *Frontiers in psychology*, 8, 859.

Timmons B.W., Leblanc A.G., Carson V., Connor Gorber S., Dillman C., Janssen I., Kho M.E., Spence J.C., Stearns J.A., Tremblay M.S. (2012) Systematic review of physical activity and health in the early years (aged 0–4 years). *Applied physiology, nutrition, and metabolism = Physiologie appliquee, nutrition et metabolisme*, 37 (4), 773–792.

Tompsett C., Sanders R., Taylor C., Cobley S. (2017) Pedagogical Approaches to and Effects of Fundamental Movement Skill Interventions on Health Outcomes: A Systematic Review. *Sports medicine* (Auckland, N.Z.), 47 (9), 1795–1819.

Tortella P., Fumagalli G., Coppola R., Schembri R., Pignato S. (2019) The role of the educator/adult in supporting children of pre-school age in learning difficult tasks: The case of the playground “Primo sport 0246”. *Journal of Physical Education and Sport*, 19 (5), 2015–2023.

Tortella P., Haga M., Loras H., Sigmundsson H., Fumagalli G. (2016) Motor Skill Development in Italian Pre-School Children Induced by Structured Activities in a Specific Playground. *PLoS one*, 11(7), e0160244.

Verbeke S., Braet C., Goossens L., van der Oord S. (2013). Executive function training with game elements for obese children: a novel treatment to enhance self-regulatory abilities for weight-control. *Behaviour research and therapy*, 51 (6), 290–299.

Verburgh L., Königs M., Scherder E. J., Oosterlaan J. (2014) Physical exercise and executive functions in preadolescent children, adolescents and young adults: a meta-analysis. *British journal of sports medicine*, 48 (12), 973–979.

Wen X., Zhang Y., Gao Z., Zhao W., Jie J., Bao L. (2018) Effect of mini-trampoline physical activity on executive functions in preschool children. [Electronic resource]. *BioMed Research International*. URL: <https://doi.org/10.1155/2018/2712803> (date of retrieval: 25.06.2020).

World Health Organization (2010) Global recommendations on physical activity for health. WHO Library Cataloguing-in-Publication Data [Electronic resource]. URL: <https://www.who.int/dietphysicalactivity/publications/9789241599979/en/> (date of retrieval: 17.07.2020).

Zeng N., Ayyub M., Sun H., Wen X., Xiang P., Gao Z. (2017). Effects of Physical Activity on Motor Skills and Cognitive Development in Early Childhood: A Systematic Review. *BioMed research international*, 2017, 2760716.

Zeng X., Cai L., Wong S.H., Lai L., Lv Y., Tan W., Jing J., Chen Y. (2020). Association of Sedentary Time and Physical Activity With Executive Function Among Children. [Electronic resource]. *Academic Pediatrics*. URL: <https://doi.org/10.1016/j.acap.2020.02.027> (date of retrieval: 06.06.2020).

REFERENCES

Ackerman D.J., Friedman-Krauss A.H. (2017) Preschoolers' executive function: Importance, contributors, research needs and assessment options. *ETS Research Report Series*, 1, 1–24.

Alesi M., Bianco A., Padulo J., Vella F. P., Petrucci M., Paoli A., Palma A., Pepi A. (2014) Motor and cognitive development: the role of karate. *Muscles, ligaments and tendons journal*, 4 (2), 114–120.

Best J.R. (2010) Effects of Physical Activity on Children's Executive Function: Contributions of Experimental Research on Aerobic Exercise. *Developmental review*, 30 (4), 331–551.

Best J.R., Miller P.H. (2010) A Developmental Perspective on Executive Function. *Child Development*, 81, 1641–1660.

Biddle S.J., Asare M. (2011) Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *British journal of sports medicine*, 45 (11), 886–895.

Bierman K.L., Torres M. (2016) Promoting the development of executive functions through early education and prevention programs. In J.A. Griffin, P. McCardle, & L.S. Freund (Eds.), *Executive function in preschool-age children: Integrating measurement, neurodevelopment, and translational research* (pp. 299–326). American Psychological Association.

Carson V., Hunter S., Kuzik N., Wiebe S. A., Spence J. C., Friedman A., Tremblay M. S., Slater L., Hinkley T. (2016) Systematic review of physical activity and cognitive development in early childhood. *Journal of science and medicine in sport*, 19 (7), 573–578.

Castelli D.M., Centeo E.E., Hwang J., Barcelona J.M., Glowacki E.M., Calvert H.G., Nicksic H.M. (2014) The history of physical activity and academic performance research: informing the future. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 79 (4), 119–148.

Chaddock L., Hillman C.H., Pontifex M.B., Johnson C.R., Raine L.B., Kramer A.F. (2012) Childhood aerobic fitness predicts cognitive performance one year later. *Journal of sports sciences*, 30 (5), 421–430.

Chaddock-Heyman L., Erickson K.I., Voss M.W., Knecht A.M., Pontifex M.B., Castelli D.M., Hillman C.H., Kramer A.F. (2013) The effects of physical activity on functional MRI activation associated with cognitive control in children: a randomized controlled intervention. *Frontiers in human neuroscience*, 7, 72.

Chang Y., Tsai Y.J., Chen T.T., Hung T.M. (2013) The impacts of coordinative exercise on executive function in kindergarten children: an ERP study. *Experimental Brain Research*, 225, 187–196.

Chang Y.K., Labban J.D., Gapin J.I., Etnier J.L. (2012) The effects of acute exercise on cognitive performance: a meta-analysis. *Brain research*, 1453, 87–101.

Chen A.-G., Yan J., Yin H.-C., Pan C.-Y., Chang Y.-K. (2014) Effects of acute aerobic exercise on multiple aspects of executive function in preadolescent children. *Psychol. Sport Exerc.* 15, 627–636.

de Greeff J.W., Bosker R.J., Oosterlaan J., Visscher C., Hartman E. (2018) Effects of physical activity on executive functions, attention and academic performance in preadolescent children: a meta-analysis. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 21 (5), 501–507.

Diamond A. (2015) Effects of Physical Exercise on Executive Functions: Going beyond Simply Moving to Moving with Thought. *Annals of Sports Medicine and Research*, 2 (1), 1011.

Diamond A., Ling D.S. (2016) Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 18, 34–48.

Donnelly J.E., Hillman C.H., Castelli D., Etnier J.L., Lee, S., Tomporowski P., Lambourne K., Szabo-Reed A.N. (2016). Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: A systematic review. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 48 (6), 1223–1224.

Federal'nyi zakon «O fizicheskoi kul'ture i sporte v Rossiiskoi Federatsii» (ot 04.12.2007, № 329-FZ). Elektronnyi resurs URL: <https://base.garant.ru/12157560/Data obrashcheniya 25.04.2020> (in Russ.).

Gentile A., Boca S., Şahin F.N., Güler Ö., Pajaujiene S., Indriuniene V., Demetriou Y., Sturm D., Gómez-López M., Bianco A., Alesi M. (2020) The Effect of an Enriched Sport Program on Children's Executive Functions: The ESA Program. *Frontiers Psychology*, 11, 657.

Hillman C.H., Pontifex M.B., Castelli D.M., Khan N.A., Raine L.B., Scudder M.R., Drollette E.S., Moore R.D., Wu C.-T., Kamijo K. (2014) Effects of the FITKids randomized controlled trial on executive control and brain function. *Pediatrics*, 134 (4), e1063–e1071.

Hillman C.H., Schott N. (2013) Der Zusammenhang von Fitness, kognitiver Leistungsfähigkeit und Gehirnzustand im Schulkindalter: Konsequenzen für die schulische Leistungsfähigkeit. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 20 (1), 33–41.

Jarraya S., Wagner M., Jarraya M., Engel F.A. (2019) 12 Weeks of Kindergarten-Based Yoga Practice Increases Visual Attention, Visual-Motor Precision and Decreases Behavior of Inattention and Hyperactivity in 5-Year-Old Children. *Frontiers in psychology*, 10, 796.

Kohl H.W., 3rd, Craig C.L., Lambert E.V., Inoue S., Alkandari J.R., Leetongin G., Kahlmeier S., Lancet Physical Activity Series Working Group (2012) The pandemic of physical inactivity: global action for public health. *Lancet* (London, England), 380 (9838), 294–305.

Mavilidi M.F., Okely A.D., Chandler P., Cliff D.P., Paas F. (2015) Effects of integrated physical exercises and gestures on preschool children's foreign language vocabulary learning. *Educational Psychology Review*, 27 (3), 413–426.

McClelland M.M., Cameron C.E. (2012) Self-Regulation in Early Childhood: Improving Conceptual Clarity and Developing Ecologically Valid Measures. *Child Development Perspectives*, 6, 136–142.

McMorris T., Sproule J., Turner A., Hale B. J. (2011) Acute, intermediate intensity exercise, and speed and accuracy in working memory tasks: a meta-analytical comparison of effects. *Physiology & behavior*, 102 (3–4), 421–428.

Miyake A., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki A.H., Howerter A., Wager T. (2000) The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex «frontal lobe» tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49–100.

Niederer I., Kriemler S., Gut J., Hartmann T., Schindler C., Barral J., Puder J.J. (2011) Relationship of aerobic fitness and motor skills with memory and attention in preschoolers (Ballabeina): a cross-sectional and longitudinal study. *BMC pediatrics*, 11, 34.

Nisa L., Wuryandani W. (2018) Effect of Gross Motor Activity on Self-Regulation of Preschool Children. 10th International Conference on Languages, Humanities, Education and Social Sciences (LHESS-18), 67–71.

Palmer K.K., Chinn K.M., Robinson L.E. (2017) Using Achievement Goal Theory in Motor Skill Instruction: A Systematic Review. *Sports medicine (Auckland, N.Z.)*, 47 (12), 2569–2583.

Palmer K.K., Miller M.W., Robinson L.E. (2013) Acute exercise enhances preschoolers' ability to sustain attention. *Journal of sport & exercise psychology*, 35 (4), 433–437.

Paschen L., Lehmann T., Kehne M., Baumeister J. (2019) Effects of acute physical exercise with low and high cognitive demands on executive functions in children: A systematic review. *Pediatric Exercise Science*, 31 (3), 267–281.

Pis'mo Ministerstva prosveshcheniya RF «O napravlenii metodicheskikh rekomendatsii» (ot 25.03.2020, № GD-65/03). Elektronnyi resurs URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73731126/?prime>. Data obrashcheniya 15.04.2020 (in Russ.).

Reimers A.K., Boxberger K., Schmidt S., Niessner C., Demetriou Y., Marzi I., Woll A. (2019) Social Support and Modelling in Relation to Physical Activity Participation and Outdoor Play in Preschool Children. *Children (Basel, Switzerland)*, 6 (10), 115.

Robinson L.E., Palmer K.K., Bub K.L. (2016). Effect of the Children's Health Activity Motor Program on Motor Skills and Self-Regulation in Head Start Preschoolers: An Efficacy Trial. *Frontiers in Public Health*, 4, 1–9.

Sember V., Kovač M., Starc G., Jurak G. (2019) Physical activity and academic performance in slovenian schoolchildren. *Didactica Slovenica — Pedagogoska Obzorja*, 34 (3), 3–18.

Sibley B.A., Etnier J.L. (2003) The relationship between physical activity and cognition in children: a Meta-Analysis. *Pediatric exercise science* 15 (3), 243–256.

Sofi F., Valecchi D., Bacci D., Abbate R., Gensini G.F., Casini A., Macchi C. (2011) Physical activity and risk of cognitive decline: a meta-analysis of prospective studies. *Journal of internal medicine*, 269 (1), 107–117.

Stein M., Auerswald M., Ebersbach M. (2017) Relationships between Motor and Executive Functions and the Effect of an Acute Coordinative Intervention on Executive Functions in Kindergartners. *Frontiers in psychology*, 8, 859.

Timmons B.W., Leblanc A.G., Carson V., Connor Gorber S., Dillman C., Janssen I., Kho M. E., Spence J. C., Stearns J. A., Tremblay M. S. (2012) Systematic review of physical activity and health in the early years (aged 0–4 years). *Applied physiology, nutrition, and metabolism = Physiologie appliquee, nutrition et metabolisme*, 37 (4), 773–792.

Tortella P., Fumagalli G., Coppola R., Schembri R., Pignato S. (2019) The role of the educator/adult in supporting children of pre-school age in learning difficult tasks: The case of the playground “Primo sport 0246”. *Journal of Physical Education and Sport*, 19 (5), 2015–2023.

Tortella P., Haga M., Loras H., Sigmundsson H., Fumagalli G. (2016) Motor Skill Development in Italian Pre-School Children Induced by Structured Activities in a Specific Playground. *PloS one*, 11 (7), e0160244.

Verbeke S., Braet C., Goossens L., van der Oord S. (2013). Executive function training with game elements for obese children: a novel treatment to enhance self-regulatory abilities for weight-control. *Behaviour research and therapy*, 51 (6), 290–299.

Verburgh L., Königs M., Scherder E.J., Oosterlaan J. (2014) Physical exercise and executive functions in preadolescent children, adolescents and young adults: a meta-analysis. *British journal of sports medicine*, 48 (12), 973–979.

Wen X., Zhang Y., Gao Z., Zhao W., Jie J., Bao L. (2018) Effect of mini-trampoline physical activity on executive functions in preschool children. [Electronic resource]. *BioMed Research International*. URL: <https://doi.org/10.1155/2018/2712803> (date of retrieval: 25.06.2020).

World Health Organization (2010) Global recommendations on physical activity for health. WHO Library Cataloguing-in-Publication Data [Electronic resource]. URL: <https://www.who.int/dietphysicalactivity/publications/9789241599979/en/> (date of retrieval: 17.07.2020).

Zeng N., Ayyub M., Sun H., Wen X., Xiang P., Gao Z. (2017). Effects of Physical Activity on Motor Skills and Cognitive Development in Early Childhood: A Systematic Review. *BioMed research international*, 2017, 2760716.

Zeng X., Cai L., Wong S.H., Lai L., Lv Y., Tan W., Jing J., Chen Y. (2020). Association of Sedentary Time and Physical Activity With Executive Function Among Children. [Electronic resource]. *Academic Pediatrics*. URL: <https://doi.org/10.1016/j.acap.2020.02.027> (date of retrieval: 06.06.2020).

Tompsett C., Sanders R., Taylor C., Cobley S. (2017) Pedagogical Approaches to and Effects of Fundamental Movement Skill Interventions on Health Outcomes: A Systematic Review. *Sports medicine (Auckland, N.Z.)*, 47 (9), 1795–1819.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Твардовская Алла Александровна — кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольного образования Института психологии и образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Казань, Россия. E-mail: taa.80@ya.ru

Габдулхаков Валерьян Фаритович — доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного образования Института психологии и образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Казань, Россия. E-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

Новик Наталья Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования Института психологии и образования, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Казань, Россия. E-mail: novik-n-n@mail.ru

Гарифуллина Альмира Маратовна — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры дошкольного образования Института психологии и образования, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Казань, Россия. E-mail: Alm.garifullina2012@yandex.ru

ABOUT THE AUTHORS

Alla A. Tvardovskaya — PhD in Psychology, Associate Professor Department of Preschool Education Institute of Psychology and Education Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Kazan (Volga Region) Federal University”, Kazan, Russia. E-mail: taa.80@ya.ru

Valerian F. Gabdulkhakov — Doctor of Education, Professor, Department of Preschool Education, Institute of Psychology and Education, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Kazan (Volga Region) Federal University”, Kazan, Russia. E-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

Natalya N. Novik — PhD in Education, Associate Professor, Department of Preschool Education, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Kazan (Volga Region) Federal University, Institute of Psychology and Education”, Kazan, Russia. E-mail: novik-n-n@mail.ru

Almira M. Garifullina — PhD in Education, Senior Lecturer Institute of Psychology and Education Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Kazan (Volga Region) Federal University”, Kazan, Russia. E-mail: Alm.garifullina2012@yandex.ru

Часть II.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ В УСЛОВИЯХ ОСОБЕННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК: 159.9.019

doi: 10.11621/vsp.2020.03.11

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДНОГО ДЕТСТВА К 150-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ В.П. КАЩЕНКО (1870–1943)

М. А. Степанова

МГУ имени М.В. Ломоносова, факультет психологии, Москва, Россия.

Для контактов: E-mail: marina.stepanova@list.ru

Предметом обсуждения данной публикации выступил психологический анализ системы педагогической коррекции (лечебной педагогики) известного отечественного педагога, специалиста в области воспитания и обучения трудных детей Всеволода Петровича Кащенко. Автор останавливается на некоторых данных научной биографии В.П. Кащенко, имеющих непосредственное отношение к открытию им в 1908 году уникального лечебно-педагогического учреждения — санатория-школы для дефективных детей, которое обусловило появление в последующие годы, и особенно в советское время, сети специальных коррекционных заведений для детей с нарушениями развития.

Методы. В статье анализируются используемые В.П. Кащенко термины: «дефективный ребенок», «трудный ребенок», «исключительное детство». Понятие «трудный ребенок» было введено В.П. Кащенко для обозначения группы детей, отличающихся выраженными нарушениями

поведения и особенностями характера, тормозящими их успешную социализацию, и в частности, вызывающими проблемы в усвоении учебной программы, и нередко уже в школьные годы приводящими к асоциальным формам поведения. Впоследствии содержание этого термина менялось, но в настоящее время оно применяется в значении, близком к тому, каким виделось В.П. Кащенко.

Результаты. Дана общая характеристика разработанной В.П. Кащенко системы обучения-воспитания детей с нарушениями поведения, которая на практике доказала свою эффективность. Предпринята попытка выделения психологических оснований педагогической коррекции В.П. Кащенко и в качестве главного принципа назван принцип социальной обусловленности детской исключительности, в том числе трудностей характера, на коррекцию которых и была направлена разработанная В.П. Кащенко комплексная система методов. Психологический анализ педагогической системы В.П. Кащенко проводится с опорой на сложившиеся в отечественной науке представления о единстве обучения и развития, общности законов психического развития нормального ребенка и имеющего нарушения в развитии.

В заключение делается вывод о перспективности обращения к научному наследию В.П. Кащенко как источнику психолого-педагогических сведений в области воспитания детей с нарушениями развития.

Статья приурочена к отмечаемому в этом году 150-летию юбилею В.П. Кащенко.

Ключевые слова: педагогическая коррекция, лечебная (коррекционная) педагогика, дефективный ребенок, трудный ребенок, дефектология, специальная психология, В.П. Кащенко, Л.С. Выготский.

Для цитирования: Степанова М.А. Психология трудного детства. К 150-летию со дня рождения В.П. Кащенко (1870–1943) // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 3. С. 239–261. doi: 10.11621/vsp.2020.03.11

Поступила в редакцию 07.06.2020 / Принята к публикации 01.07.2020

PSYCHOLOGY OF DIFFICULT CHILDHOOD TO THE 150TH ANNIVERSARY OF V.P. KASHCHENKO (1870–1943)

Marina A. Stepanova

Lomonosov Moscow State University, Faculty of Psychology, Moscow.
Corresponding author. E-mail: marina.stepanova@list.ru

The subject of this publication is the psychological analysis of the system of pedagogical correction (therapeutic pedagogy) developed by the famous Russian educator Vsevolod Petrovich Kashchenko, specialist in the field of education of difficult children. The author concentrates on some data of V.P. Kashchenko's scientific biography that are directly related to the opening of a unique medical and pedagogical institution in 1908 — a sanatorium-school for disabled children. It led to the emergence of a network of special institutions for children with developmental disabilities in the years to follow, especially in the Soviet period.

Methods. The article analyzes the terms used by V.P. Kashchenko: “defective child”, “difficult child”, “special childhood”. The concept of “difficult child” was introduced by V.P. Kashchenko to denote a group of children with marked behavioral disorders and character traits that disrupt their successful socialization, and in particular cause problems in learning the curriculum, and often lead to asocial behavior in school years. Subsequently, the meaning of this term changed, but now it is used in a sense close to how it was regarded by V.P. Kashchenko.

Results. General characteristics of V.P. Kashchenko's effective and practically proven system of education for children with behavioral disorders are given. An attempt is made to identify the psychological foundations of V.P. Kashchenko's pedagogical correction. The main principle is social conditioning of children's exclusivity, in particular difficult character traits, that are corrected by the complex system of methods developed by V.P. Kashchenko. The psychological analysis of V.P. Kashchenko's pedagogical system is based on the ideas of Russian scientists on the unity of education and development, the commonality of the laws of mental development of normal children and those with developmental disorders.

It is concluded that it is reasonable to refer to V.P. Kashchenko's scientific heritage as a source of psychological and pedagogical information in the field of raising children with developmental disorders.

The article is dedicated to V.P. Kashchenko 150th anniversary celebrated this year

Keywords: pedagogical correction, medical (correctional) pedagogy, defective child, difficult child, defectology, special psychology, V.P. Kashchenko, L.S. Vygotsky.

For citation: Stepanova, M.A. (2020). Psychology of difficult childhood. To the 150th anniversary of V.P. Kashchenko (1870–1943). *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 3, P. 239–261. doi: 10.11621/vsp.2020.03.11

Received: June 07, 2020 / Accepted: July 01, 2020

... есть два рода сострадания. Одно — малодушное и сентиментальное, оно, в сущности, не что иное, как нетерпение сердца, спешащего поскорее избавиться от тягостного ощущения при виде чужого несчастья; это не сострадание, а лишь инстинктивное желание оградить свой покой от страданий ближнего. Но есть и другое сострадание — истинное, которое требует действий, а не сантиментов, оно знает, чего хочет, и полно решимости, страдая и сострадая, сделать все, что сделать в человеческих силах и даже свыше их.

С. Цвейг. «Нетерпение сердца»

Инклюзивное образование стало реальностью, однако до сих пор большинство связанных с ним вопросов остаются открытыми. Обосновывая свою точку зрения, активные сторонники инклюзии, равно как и не менее ярые ее противники прибегают к собственному не такому уж солидному опыту или здравому смыслу и интуиции. Известный специалист в области специальной психологии и дефектологии В.И. Лубовский в 2016 г. выступил со статьей «Инклюзия — тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями». Он подчеркнул, что обучение в форме инклюзии противоречит психолого-педагогическому принципу индивидуализации обучения. «Основная идея инклюзии — обучение детей с ограниченными возможностями в одном классе с нормально развивающимися детьми по той же программе и тем же учителем — для большинства детей с ограниченными возможностями несостоятельна» (Лубовский, 2016, с. 78). Правда, нужно оговориться, что речь идет о детях с нарушениями познавательного развития. В.И. Лубовский призывает к поиску причин непригодности массовой школы для обучения детей с ограниченными возможностями.

При внимательном рассмотрении оказывается, что проблема совместного обучения нормально развивающихся детей и имеющих нарушения в развитии до настоящего времени не выступила предметом пристального научного анализа, а потому рано подводить итоги и тем более давать оптимистичные прогнозы. Явно недостаточно данных, касающихся социализации ставших взрослыми подростков, прикоснувшихся в школьные годы к инклюзивному обучению. А имеющийся практический опыт последних лет, когда инклюзивное образование перестало быть явлением исключительным, нуждается в рефлексии и беспристрастной оценке.

На этом фоне представляется нелишним как в теоретическом, так и практическом отношении обращение к истории психолого-педагогической науки. Дети, которые, несмотря на выраженные нарушения, не могут учиться иначе, кроме как вместе со своими нормально развивающимися сверстниками, встречались и раньше. Можно предположить, что для таких детей инклюзивное обучение является благом, спасением, но при этом оно выступает препятствием на пути социализации для других. Однако это предположение требует, с одной стороны, научно-обоснованных доказательств, а с другой — практического подтверждения, предполагающего проследивание жизненных историй взрослых людей с различным опытом дошкольного и школьного обучения и воспитания.

Именно поэтому накопленный выдающимися педагогами прошлого опыт нуждается в осмыслении с целью последующего его использования в нынешней реальности, правда, не исключено, что с некоторыми поправками. Следует иметь в виду, что за последнее столетие существенно изменилось общественное устройство, кроме того, создана разветвленная система специального обучения, что открывает новые возможности для успешного вхождения в самостоятельную жизнь детей с отклонениями в развитии.

Детей, отличавшихся выраженными нарушениями поведения как в условиях школьного обучения, так и дома, в свое время стали называть *трудными*. Это определение, на первый взгляд далекое от научного, как нельзя лучше отражает специфику их психического развития и вхождения во взрослую жизнь. Понятие *трудные дети*¹

¹ Впоследствии это понятие меняло свое содержание, в 20–30-е гг. к трудным детям относились практически все дети с нарушениями развития, а к концу XX в. такими стали называть детей, демонстрирующих отклонения в личностном развитии, что в целом соответствует тому смыслу, который вкладывал в него В.П. Кащенко (см. об этом: Степанова, 1999).

в научный обиход было введено В.П. Кащенко, что и объясняет наше нынешнее обращение к его научному наследию.

Вопросы трудного детства впоследствии получили отражение и в работах Л.С. Выготского, который как синонимы использовал понятия «трудный ребенок» и «трудновоспитуемый ребенок». Он также подчеркивал, что эти термины не несут никакого определенного содержания: это общее предварительное обозначение огромных групп детей, отличных друг от друга, которых «объединяет только один отрицательный признак: все они представляют трудности в воспитательном отношении» (Выготский, 1983, т. 5, с. 137).

Санаторий-школа для дефективных детей В.П. Кащенко

В этом году исполнилось 150 лет со дня рождения известного отечественного педагога, специалиста в области воспитания и обучения трудных детей Всеволода Петровича Кащенко (21 марта 1870 г. — 30 ноября 1943 г.), стоявшего у истоков дефектологии (лечебной, или коррективной педагогики, в терминологии В.П. Кащенко).

Родившийся в семье военного врача В.П. Кащенко, как и его старший брат П.П. Кащенко — выдающийся отечественный психиатр, получил медицинское образование и собирался стать земским врачом (Агеева, 1999, 2012). Однако, будучи отстраненным от государственной службы по причине своей политической неблагонадежности, он по совету старшего брата задумался об открытии специального учреждения для умственно отсталых и трудно поддающихся воспитанию детей. В.П. Кащенко занялся изучением детской психопатологии и психологии в кружке А.Н. Бернштейна, занимался в лаборатории Г.И. Россолимо, а также А.П. Нечаева и А.Ф. Лазурского, совершил поездки в Европу с целью изучения зарубежного опыта и в 1908 г. в Москве открыл частное заведение — *санаторий-школу для дефективных детей* (Санаторий..., 1911). Это учреждение имело своей целью оказание воспитанникам всесторонней помощи, создание условий для их успешной последующей адаптации к взрослой самостоятельной жизни. В.П. Кащенко с особым личным участием относился к этим детям: «Какою болью отзываются в нас слова: *трудные дети, дефективный ребенок, аномальный малыш*» (Кащенко, 1992, с. 22).

По мнению В.П. Кащенко, «легких» детей не бывает, но «эпитетом *трудные* мы подчеркиваем характерную особенность в их жизненных проявлениях (а также и в педагогическом плане), связанную с

устойчивыми отклонениями от нормы тех или иных сторон формирующейся личности, обусловленными физическими или умственными недостатками, дефектами, проявляющимися в осложненной форме поведения» (Кащенко, 1992, с. 24). Именно для таких детей В.П. Кащенко создал санаторий-школу для дефективных детей. Впоследствии он писал о *педологической клинике*, «куда принимаются для изучения и перевоспитания своеобразные случаи исключительности» (Кащенко, Мурашев, 1929, с. 110). Это было уникальное, *одно из первых в России лечебно-воспитательное учреждение для детей с нарушениями развития*, которое положило начало не только созданию сети коррекционных школ для таких детей, но и проведению научно-исследовательской работы в области обучения-воспитания трудных детей, а также систематической подготовке специалистов по работе с ними. В советское время на базе санатория-школы возник Дом изучения ребенка, который стал основой для создания Экспериментального дефектологического института (ЭДИ), впоследствии реорганизованного в Научно-исследовательский институт дефектологии АПН РСФСР, в наше время это — Институт коррекционной педагогики РАО.

Обобщение накопленного опыта позволило В.П. Кащенко заложить основы *коррективной (лечебной) педагогики*, имеющей дело с «*дефективным ребенком, с исключительным ребенком, с ребенком педагогически запущенным, с ребенком трудновоспитуемым, социально-заброшенным*» (Кащенко, 1992, с. 202). Они представлены в книге «Педагогическая коррекция», которая увидела свет уже после смерти В.П. Кащенко стараниями его дочери Анны Всеволодовны Кащенко. Благодаря этой книге В.П. Кащенко стал известен современным исследователям трудного детства. Однако возвращение его имени в отечественную науку началось значительно раньше и связано с именем Х.С. Замского — дефектолога, специалиста в области олигофренопедагогики, назвавшего В.П. Кащенко одним из «первых деятелей отечественной дефектологии, наиболее активных борцов за всеобщее обучение и воспитание детей с нарушениями высшей нервной деятельности, психическими и физическими недостатками» (Замский, 1959, с. 95). Этим вклад В.П. Кащенко в отечественную психолого-педагогическую науку не исчерпывается. Поиск причин детской исключительности, классификация трудностей характера, разработка методов педагогической коррекции, совместная работа педагогов, медиков и педологов — все это представляет немалый интерес и для психологов. Рефлексия накопленного В.П. Кащенко

педагогического опыта направлена в том числе на поиск психологических оснований педагогической коррекции.

В свете обсуждения научного наследия В.П. Кащенко интересно заметить, что изучение аномального детства привлекало к себе внимание специалистов различных областей знания, именно поэтому дефектологи и психологи (а раньше педологи) не только работали вместе, но зачастую некоторые из них оказывались весьма продуктивны одновременно и в психологии, и в коррекционной педагогике. К последним относятся Г.Я. Трошин, Л.С. Выготский, Л.В. Занков, А.Р. Лурия и др.

К истории термина «дефективный ребенок»

Знакомство с работами В.П. Кащенко позволяет выделить основные положения лечебной педагогики, «теоретические начала той практической работы, которая лежит на плечах педагога, имеющего дело с *дефективным ребенком*» (Кащенко, 1992, с. 202).

Прежде всего, необходимо сказать о самом понятии *дефективный ребенок*. Анализ его содержания и история появления выступили предметом специального изучения, что получило отражение в соответствующей публикации (Степанова, 2017). В данном случае ограничимся лишь его толкованием.

Сам В.П. Кащенко отмечает, что термин «дефективный ребенок» был им введен в 1912 г. и отсылает к вышедшему под его редакцией сборнику «Дефективные дети и школа» (Дефективные..., 1912), в котором ему принадлежат две статьи. Статья «Общество, школа и дефективные дети» была призвана привлечь внимание к проблеме воспитания и обучения таких детей. В.П. Кащенко пишет о *лечебной педагогике дефективных детей* и о необходимости создания для них лечебно-учебных заведений.

Впоследствии, восстанавливая историю науки о дефективном ребенке, Х.С. Замский подтвердил принадлежавшее В.П. Кащенко авторство термина, но уточнил, что Санаторий-школа для дефективных детей был открыт в 1908 г., и уже в названии «этого учреждения *впервые* в русской лексике появился термин «дефективный» для обозначения тех состояний детей, которые характеризуются недостатками физического и психического развития» (курсив наш — М.С.) (Замский, 1970, с. 78–79). Также нужно сказать и о том, что в 1910 г. В.П. Кащенко, выступая на III съезде российских психиатров (Кащенко, 1992), выделил *четыре типа дефективных детей*:

- I тип — умственно отсталые дети, среди них как поддающиеся воспитанию, так и неспособные к обучению;
- II тип — психически неустойчивые, неуравновешенные, трудные в воспитательном отношении, нравственно недоразвитые, с нравственными уклонениями и моральной извращенностью;
- III тип — эпилептики с подгруппой нервных больных;
- IV тип — психически больные дети.

В этом же докладе В.П. Кащенко отметил необходимость введения всеобщего и обязательного обучения детей, но при этом подчеркнул, что умственно отсталые дети «в собственных интересах и в интересах школы должны быть выделены из общих учебных заведений, ... помещены в специально приспособленные для них школы» (Кащенко, 1992, с. 216).

В 1914 г. вышла книга В.П. Кащенко и С.Н. Крюкова «Воспитание-обучение трудных детей», в которой *дефективные дети* определяются как «обширная группа детей с различного рода отклонениями, *недостатками*» (Кащенко, Крюков, 1914, с. 3). Эти недостатки проявляются в области *ума* (отсталые, малоуспевающие дети, с рассеянным вниманием и низкой работоспособностью), *чувства и воли* (легко возбудимые, болезненно-подвижные дети), *характера и морали* (грубые, упрямые, болтливые, небрежные, праздные, лживые дети). Последние составляют самую многочисленную группу детей; также встречаются смешанные типы. Типы дефективных детей имеют много градаций дефективности: от глубоких форм до проявлений на *границе нормы*. «Эти последние промежуточные формы ... получили название *трудных детей*» (там же, с. 4). Именно они преимущественно воспитывались в созданном В.П. Кащенко санатории-школе.

В.П. Кащенко подчеркивал необходимость проведения специальной работы среди родителей, педагогов, врачей, широкой публики, направленной на преодоление негативного отношения к дефективным детям как заранее обреченным; он верил в возможности изменения ситуации: «... человек, который был в состоянии овладеть стихиями, может и обязан именно в силу своей человечности, ума и воли добиться полного возрождения человеческого рода» (Кащенко, 2005, с. 15).

В более поздних работах В.П. Кащенко как синонимы использовал термины «исключительность» и «дефективность». В книге «Исключительные дети. Их изучение и воспитание» (авторы В.П. Кащенко и Г.В. Мурашев) речь идет «именно о детях, которые “не мо-

гут” — не могут учиться, не могут выполнять обычных обязанностей в семье, не могут владеть собой, не могут ладить с товарищами, не могут спокойно вести себя в школе» (Кащенко, Мурашев, 1929, с. 16). Авторы отмечают, что термин «исключительные дети» заимствован из новейшей американской литературы. Под именем *exceptional children* подразумеваются дети «с физическими недостатками: калеки, слепые, глухонемые; дети слабо одаренные с недостатками речи, чтения, письма и дети нервные, трудные, дети с невропатическими и психопатическими конституциями» (Кащенко, Мурашев, 1929, с. 22). К числу исключительных детей в широком смысле этого слова также относятся педагогически запущенные (они становятся неуспевающими по причине недостаточной подготовки) и беспризорные (развиваются в тяжелой социальной обстановке) дети, а также дети высокоодаренные и талантливые, выделяющиеся из общей массы детей.

Авторы обращаются к истории возникновения другого термина: «В русской литературе широкое распространение получил другой термин: “детская дефективность”. ... По своему объему этот термин несколько уже термина “исключительность”. Под “дефективностью” разумелись уклонения в поведении ребенка в сторону недостаточности, под “исключительностью” теперь понимаются уклонения в обе стороны: и в сторону недостатка, и в сторону избытка.

С течением временем термин “дефективность” стал применяться в более узком значении, нежели это было вначале. И теперь, когда речь идет о дефективном детстве, то имеются в виду обычно лишь ... дети с физическими недостатками и слабо-одаренные (умственно-отсталые)» (там же). Термин «дефективность», пишет В.П. Кащенко, не совсем пригоден по отношению к детям, уклоняющимся «от нормы по своему характеру. Их эмоциональные реакции ... зачастую ... обильны и интенсивны сверх меры. Их движения также нередко отличаются не недостатком, но избытком. То же надо сказать и о других формах поведения этой группы детей» (Кащенко, Мурашев, 1929, с. 23).

В качестве актуальной авторами выдвигается задача поиска термина, «который *объединил бы* все группы детей, в том или ином отношении выделяющихся из средней массы и потому представляющих, с одной стороны, исключительный *интерес* в смысле изучения, а с другой — требующих исключительных мероприятий в области воспитания-обучения» (там же). Приходится признать, что эта задача еще ждет своего решения.

Подытоживая анализ понятия *дефективный*, или *исключительный*, *ребенок*, можно сказать, что речь идет не столько о какой-то отдельной категории детей, сколько о тех особенностях их поведения, которые поддаются изменениям с помощью направленного педагогического воздействия. Эти поведенческие особенности могут иметь как наследственно обусловленный, так и приобретенный характер, и соответственно встречаться в том числе и у нормально развивающихся, но педагогически запущенных детей.

Основы лечебной педагогики

Основные положения созданной В.П. Кащенко педагогической системы можно выделить с опорой на его книгу «Педагогическая коррекция», в которой как синонимы употребляются понятия коррективной, или лечебной, педагогики и педагогической коррекции.

Лечебная педагогика относится к категории педагогических наук. Рукопись упомянутой книги имеет такой подзаголовок: «Исправление недостатков характера у детей и подростков», из которого понятно, о каких детях идет речь.

В.П. Кащенко сравнивал дефективность с черным ходом, «который обычно оберегается от чужого глаза, куда походя сваливается вся грязь, весь хлам и мусор, в то время как парадное крыльцо сияет чистотой и уютom. <...> Как червоточина разъедает изнутри румяное яблоко, так дефективность подрывает корни жизни, приводя нацию и целое человечество к вырождению» (Кащенко, 2005, с. 15). Но автор верит в то, что такое положение дел носит временный характер, и в силу этого особое место отводится науке о воспитании и обучении детей, отличающихся трудностями поведения и характера: «ею должна быть пронизана вся система человеческих отношений в обществе, ею должно быть освещено сознание каждого из нас» (Кащенко, 1992, с. 24). В.П. Кащенко писал: «Для понимания нужны знания. Мы должны *знать ребенка* — знать больше и лучше, чем знаем устройства машин, с которыми работаем, мы должны *знать методы, приемы его воспитания*, как мы знаем способы управления машиной» (Кащенко, 1992, с. 23). Из сказанного вытекает практическое требование «серьезного, взвешанного отношения к воспитанию ребенка, бережного и заботливого обращения с ним» (Там же).

В.П. Кащенко уделял специальное внимание описанию особенностей поведения и личности трудных детей. Он отмечал, что между нормальным и патологическим типом поведения много переходных

ступеней. Поэтому не представляется возможным провести четкую грань между нормальным и трудным характером. Со ссылкой на мнения психиатров В.П. Кащенко писал о невозможности дать научное толкование нормы: «Фактически между нормальными и психически больными существует столько же градаций, сколько людей вообще» (Кащенко, 1992, с. 27). В то же время, по убеждению В.П. Кащенко, различие есть — оно заключается в том, что психические черты у нормального ребенка являются случайным признаком, а психопаты и нервные дети не в состоянии проявить волевого усилия и достичь определенного уровня социального приспособления. В.П. Кащенко специально подчеркивал: «У детей исключительных в отношении характера большую роль играет не только слабая, заторможенная восприимчивость к воспитанию, но и многие другие факторы, лежащие в них самих ... Они странны, они иные, чем другие дети, они невропаты или психопаты вследствие ненормальности главным образом их активно-волевого усилия и чувств (эмоциональных реакций)» (Кащенко, 1992, с. 28).

Исходя из многолетней практики работы с детьми, В.П. Кащенко составил психолого-педагогическую классификацию исключительных в отношении характера детей. Он выделил три структурных компонента поведения ребенка: эмоциональный, мыслительный и деятельный, каждый из которых может быть либо понижен, либо, наоборот, значительно выражен. Руководствуясь принципом целостности в понимании поведения ребенка, В.П. Кащенко разделил недостатки характера на преимущественно эмоциональные и преимущественно активно-волевые. К преимущественно эмоциональным недостаткам характера относятся неустойчивость, повышенная возбудимость, выраженная острота симпатий и антипатий к людям, импульсивность поступков, исступленный гнев, пугливость и болезненные страхи, пессимизм и чрезмерная веселость, равнодушие, нечистоплотность, педантизм, страстное чтение. Недостатки характера, обусловленные преимущественно активно-волевыми моментами, включают в себя болезненно выраженную активность, болтливость, постоянную жажду наслаждений, отсутствие определенной цели, безудержность, рассеянность, бесцельную ложь, бессмысленное воровство, мучительство животных, злорадство и издевательство над окружающими людьми, негативизм, деспотизм, чрезмерную нерадивость, замкнутость, бродяжничество.

В.П. Кащенко были разработаны способы педагогической коррекции недостатков характера у детей. При этом В.П. Кащенко

считал, что, хотя причины аномалий характера могут быть приобретенными или врожденными, детская исключительность есть прежде всего порок социальный, порок общества в целом: «...наследственность обуславливает не дефект, но лишь предрасположение к дефекту. Дурная среда, и в первую очередь неправильная постановка воспитания, оказывается ... повинной в возникновении и в угрожающе громадном распространении исключительности» (Кащенко, 1992, с. 205–206).

Вместе с тем В.П. Кащенко писал о том, что собственно воспитательные воздействия не только не исключают других методов воздействия, но и обязательно предполагают их. В.П. Кащенко подчеркивал необходимость использования социальных, педагогических, психоневрологических мер, а также средств физического оздоровления; но в своих работах он преимущественно останавливался «на методах и приемах педагогического лечения и психонервного лечения (психотерапии)» (Кащенко, 1992, с. 52). При этом он подчеркивал, что в большинстве случаев требуется обращение в разным мерам оздоровления.

Собранные В.П. Кащенко общепедагогические и специально или частно-педагогические методы, коррекции через труд и путем рациональной организации детского коллектива были известны педагогам и раньше. В качестве примера достаточно остановиться на анализе В.П. Кащенко такого явления как ненормальное чтение, носящее «страстный и навязчивый характер» (Кащенко, 1992, с. 85), которое ведет к быстрому созреванию и истощению, поскольку лишает ребенка всего того, что необходимо для правильного развития. Оно имеет две формы: периодическую, запойную и постоянную. В.П. Кащенко подмечает, что радикальным образом избавиться от ненормального чтения невозможно, потому что в большинстве случаев этим страдают дети с повышенным умственным развитием. «Любители чтения книг подобны потребителям гашиша. Тонкий яд, проникающий в их мозг, делает их нечувствительными к миру действительности и отдает их во власть чарующих или ужасных фантомов» (Кащенко, 1992, с. 36). Он предлагает использовать не только приемы внушения и убеждения, но и заняться формированием интересов ребенка: «нельзя отнять одно, не заменив другим» (Кащенко, 1992, с. 85).

Выделение педагогического аспекта исключительного детства позволяет В.П. Кащенко говорить о единстве коррекции и профилактики. Предупреждение и профилактика детской исключительности,

по мнению В.П. Кащенко, есть лучший способ борьбы с ней, а это предполагает в первую очередь совершенствование общества.

При этом В.П. Кащенко называет проблему исключительных детей «большим местом современной школы» (Дефективные..., 1912, с. i) и с грустью замечает, что она вряд ли будет снята с повестки дня и в отдаленном будущем. Сказанное более 100 лет назад не потеряло своей актуальности.

Психологические основы обучения-воспитания трудных детей

Открытие заведения для дефективных детей предшествовал длительный подготовительный период, во время которого В.П. Кащенко познакомился с известными педагогами и психологами того времени, что, по-видимому, в немалой степени способствовало появлению уважительного отношения к психологической науке. Говоря о трудных детях, В.П. Кащенко ставил вопрос о *психологической природе* детской исключительности в отношении характера, когда дети оказываются чувствительны по отношению к одного рода внешним стимулам и одновременно невосприимчивы к другим воздействиям. Такие формы поведения как бродяжничество, воровство, ложь, пьянство, половые ненормальности уводят ребенка в сторону от социально-нормальной жизненной колеи.

В.П. Кащенко подчеркивает, что воспитательная работа с ребенком возможна только на основе тщательного его изучения, и если к этому выводу пришла общая нормальная педагогика, то тем более «этот принцип педоцентризма обязателен для педагогики коррективной, учитывающей ... индивидуальные дефекты каждого из детей» (Кащенко, 1992, с. 207). Всестороннее изучение ребенка он называет центром всего педагогического процесса: «... педагогическая работа с исключительным ребенком предполагает постоянную, непрерывную работу по изучению *исключительности* этого ребенка» (там же).

При этом В.П. Кащенко говорит о необходимости и продуктивности сотрудничества педагога и педолога: «Практическая работа педагога-дефектолога все время, на каждом шагу своем должна переплетаться с работой теоретической, исследовательской, педологической» (Кащенко, 1992, с. 206). Работа с исключительным ребенком возможна, убежден В.П. Кащенко, только на основе тщательного и всестороннего изучения ребенка, «когда педагогический процесс построен так, что служит двум целям: с одной стороны, он воспи-

тывает в известном направлении ребенка, с другой, он вскрывает особенности этого ребенка» (Кащенко, 1992, с. 207).

Знакомство с работами В.П. Кащенко позволяет выделить психологические аспекты созданной им лечебной, коррективной педагогики.

Социальная природа детской дефективности

Поднимая вопрос о психологической природе детской дефективности, В.П. Кащенко исходит из *социальной природы детской исключительности*.

О трудных детях В.П. Кащенко пишет как о «выбитых из социальной колеи, получивших более или менее тяжкий “социальный вывих”» (Кащенко, с. 202). Он видит *социальный смысл* борьбы с детской исключительностью: «Детская исключительность ... в существе своем социальна. Бороться с нею, исцелять, лечить, корригировать ее возможно прежде всего педагогическими мероприятиями, то есть воздействием не на организм ребенка, а на его социальную сущность» (Кащенко, 1992, с. 204).

Социальный характер педагогического лечения детской исключительности (дефективности), по утверждению В.П. Кащенко, есть наиболее характерный признак современной лечебной педагогики. Это было сказано в начале 30-х годов прошлого столетия и полностью согласуется с представлениями Л.С. Выготского, выделявшего две основные линии развития поведения ребенка: с одной стороны, это линия естественного развития, тесно связанная с процессами общеорганического роста и созревания ребенка, а с другой — «линия культурного совершенствования психологических функций, выработки новых способов мышления, овладения культурными средствами поведения» (Выготский, 1991а, с. 5). Обычно обе линии развития сливаются так, что их трудно различить, и возможность проследить каждую в отдельности появляется только в случае задержки одной из них. Л.С. Выготский специально останавливается на понятии детской примитивности, которая представляет собой задержку в культурном развитии ребенка, но примитивный ребенок при определенных условиях достигает интеллектуального уровня культурного человека, чего не происходит в случае органической задержки.

Л.С. Выготскому удалось показать единство психологических закономерностей психического развития нормального и ненормального ребенка и как следствие — обосновать общую идею о развитии психики дефективного ребенка. «Глубокое своеобразие

пути и способа развития при общности конечных целей и форм у дефективного и нормального ребенка — вот наиболее схематическая форма социальной обусловленности этого процесса» (Выготский, 1983, т. 5, с. 15).

Необходимо специально остановиться на анализе Л.С. Выготским понятия *дефективный ребенок*. Он считал, что недалеко то время, когда педагогика будет стыдиться самого понятия «дефективный ребенок», в котором присутствует указание на неустранимый недостаток. В фундаментальной работе «Психология и педагогика детской дефективности» он писал: «...дефективность есть понятие социальное... Сама по себе слепота не делает ребенка дефективным, не есть дефективность, т.е. недостаточность, неполноценность, болезнь. Она становится ею только при известных социальных условиях существования...

Социальное воспитание победит дефективность. Тогда, вероятно, нас не поймут, если мы скажем о слепом ребенке, что он дефективный, но о слепом скажут, что он слепой и о глухом — глухой и *ничего больше*» (Выготский, 1983, т. 5, с. 72). Осуществить задуманное призвана помочь наука, которую Л.С. Выготский назвал «дефектологической психологией» (Выготский, 1983, т. 5, с. 83).

Говоря о воспитании дефективного ребенка, Л.С. Выготский неоднократно повторял, что судьбу личности решает не дефект сам по себе, а его социальные последствия, и процессы компенсации направлены не на прямое восполнение дефекта: «*Ребенок с дефектом не есть непременно дефективный ребенок. От исхода социальной компенсации, т.е. конечного формирования его личности в целом, зависит степень его дефективности и нормальности*» (Выготский, 1983, т. 5, с. 15). Что касается развития дефективного ребенка, то он *социально обусловлен двояким образом*: социальная реализация дефекта (чувство малоценности) — есть одна сторона социальной обусловленности развития, а вторая сторона — социальная направленность компенсации с целью приспособления к условиям среды.

Л.С. Выготский как бы подводит итоги, утверждая, что «решительно все психологические особенности дефективного ребенка имеют в основе не биологическое, а социальное ядро» (Выготский, 1983, т. 5, с. 70), и потому вопросы воспитания дефективных детей «могут быть решены только как проблема социальной педагогики» там же).

Интересно заметить, что можно говорить не только о сходстве идей Л.С. Выготского и В.П. Кащенко, но и об общности их форму-

лировок. «Социальный вывих» — та формулировка, которая встречается на страницах работ как В.П. Кащенко, так и Л.С. Выготского, по мнению которого, педагогически воспитать дефективного ребенка — «значит вправить его в жизнь, как вправляют вывихнутый и больной орган» (Выготский, 1983, т. 5, с. 64).

В.П. Кащенко обращал внимание на важность социального окружения ребенка: через все его работы проходит мысль о том, что воспитывает не учитель, а общество в целом. Кроме того, он специально отмечал необходимость учета в ходе общения с исключительным ребенком его индивидуальных особенностей и склонностей.

Соотношение обучения и развития

Из принципа социальной обусловленности психического развития вытекает важнейший в педагогическом отношении вывод о соотношении обучения и умственного развития. Данная проблема выступила предметом исследования в школе Л.С. Выготского, показавшего, что существует единство, но не тождество процессов обучения и развития: «Обучение есть ... внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека. Всякое обучение является источником развития, вызывающим к жизни ряд таких процессов, которые без него вообще возникнуть не могут» (Выготский, 1991, с. 388).

Вся система педагогической коррекции В.П. Кащенко — наглядная иллюстрация определяющего характера обучающих и воспитывающих воздействий на развитие ребенка. Если описанные им патологии характера выступают доказательством негативного влияния воспитания-обучения на психику ребенка, то система последующего исправления недостатков характера — показателем их позитивного влияния. В.П. Кащенко писал: «Воспитание может сделать все. Оно может социально погубить ребенка, и оно может сделать его социально полноценной личностью, даже если природные задатки данного ребенка оставляют желать лучшего» (Кащенко, 1992, с. 206). Воспитание в сочетании с медицинскими мероприятиями есть «единственно возможный путь борьбы с психопатическими и нервными состояниями и заболеваниями в детском возрасте» (там же, с. 209). В силу этого знакомство с принципами коррективной педагогики, по мнению В.П. Кащенко, необходимо прежде всего педагогам-дефектологам. Кроме того, эти сведения полезны и педагогу массовой школы, на каждом шагу сталкивающемуся с трудными детьми.

Единство воспитания-обучения и познания детей

В.П. Кащенко, опираясь на накопленный им практический опыт воспитания-обучения трудных детей, разработал систему педагогической коррекции. В этой связи нельзя не упомянуть про один из фундаментальных тезисов отечественной психологии о единстве процессов изучения ребенка и воздействия на него. С.Л. Рубинштейн, размышляя о двусторонней связи психологической науки и образовательной практики, формулирует *принцип единства воспитания-обучения и психологического познания детей*: «Изучать детей, воспитывая и обучая их, с тем чтобы воспитывать и обучать, изучая их» (Рубинштейн, 1976, с. 183–184). *Принцип единства воспитания-обучения и психологического познания детей* характеризуется С.Л. Рубинштейном как один из основных методологических принципов психологического исследования.

Созданная В.П. Кащенко система педагогической коррекции — наглядная иллюстрация верности этого принципа.

В трудах В.П. Кащенко содержится прямое указание на необходимость одновременного изучения и воспитания детей. Он, в частности, писал: «Практическая работа педагога-дефектолога все время, на каждом шагу своем должна переплетаться с работой теоретической, исследовательской, педологической. Теория и практика здесь должны быть в постоянном синтезе. Старинная сентенция *учи, учась*, в наше время сменяется требованием: *учи и воспитывай, изучая*» (курсив наш — М.С.) (Кащенко, 1992, с. 206).

В.П. Кащенко, осознавая важность познания особенностей дефективного ребенка, занимался в созданном им санатории-школе для дефективных детей исследовательской работой. А.Н. Граборов, рассказывая о своих впечатлениях о школе-санатории В.П. Кащенко, писал: «Что меня поразило в мой первый приезд в школу-санаторий В.П. Кащенко — это глубоко продуманная система работы: это тот исследовательский дух, которым была проникнута вся деятельность школы-санатория, поразительное умение Всеволода Петровича заставлять своих сотрудников думать, искать, исследовать, тщательно собирать опыт» (цит. по: Замский, 1959, с. 97). На это же обратил внимание и Д.И. Азбукин, по мнению которого, В.П. Кащенко понимал, что работа санатория-школы носит характер научного эксперимента (Азбукин, 1947).

В годы советской власти на базе санатория-школы возникла Медико-педагогическая опытная станция во главе с В.П. Кащенко,

которая включала в себя медико-педагогическую клинику для детей с интеллектуальными и поведенческими нарушениями, медико-педагогическую консультацию для таких детей, а также уникальное не только для того, но и для нашего времени учреждение — музей педологии и педагогики исключительного детства. Музей характеризовался как «научно-исследовательское учреждение в области марксистской педологии и марксистской педагогики» (Музей..., 1926, с. 71).

В.П. Кащенко также принимал участие в работе съездов, на которых обсуждались вопросы детской дефективности.

Сквозь призму принципа творческой самодеятельности

В.П. Кащенко уделял большое внимание организации жизнедеятельности детей, подчеркивая ее решающее влияние на формирование личности ребенка с трудным характером. В этой связи можно обратиться к идеям С.Л. Рубинштейна — к разработанному им принципу творческой самодеятельности, согласно которому, «субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется... На этом только зиждется возможность педагогики, по крайней мере, педагогики в большом стиле» (Рубинштейн, 1922, с. 153).

По прочтении работ В.П. Кащенко становится понятно, что организация детской деятельности выступает не столько средством ее познания с целью определения причин детской дефективности, сколько способом воздействия на личность исключительного ребенка. В.П. Кащенко приходилось сталкиваться с бродяжничеством детей; в этом случае задаче коррекции адекватны метод воспитания через коллектив, когда удастся отвлечь ребенка от нездорового влечения и глубже вовлечь в нормальную детскую жизнь, а также в рационально поставленный труд и организованный досуг. Эти методы своим следствием имеют *выправление личности* ребенка.

В.П. Кащенко подчеркивал, что педагог должен не только замечать особенности проявления исключительности характера ребенка, но и заботиться о создании *условий*, которые способствовали бы его исправлению. Факторы внешней среды «должны стать послушными орудиями в руках педагога. Педагог должен не только знать эти факторы, он должен стать их хозяином, активным строителем, творцом, сознательным организатором среды, в какой развиваются дети. Если

это осуществляется, то ... успех борьбы с исключительностью будет обеспечен» (Кашенко, 1992, с. 206).

Таким образом, анализ трудов В.П. Кашенко убедительно показывает, что его идеи о необходимости сотрудничества педолога и педагога выступили источником для разработки научной системы воспитания-обучения исключительных детей: «... чтобы уметь, надо многое знать. Особенно большое значение это положение имеет в области коррекционной педагогики» (Кашенко, там же).

Опыт изучения трудного детства В.П. Кашенко

Проведенный анализ убедительно показал: система педагогической коррекции В.П. Кашенко опирается на психологические законы, которые по вполне понятным причинам не выступили предметом пристального изучения самого В.П. Кашенко. Знание этих законов, вне всякого сомнения, поможет организации обучения-воспитания трудных детей, что лишней раз доказывает единство психологической теории и образовательной практики.

Л.С. Выготский, анализируя состояние психологической науки начала прошлого века, охарактеризовал его как кризисное, и выход из кризиса видел в обращении академической психологии к практике, в обобщении наукой накопленного опыта, в том числе и опыта воспитания детей с нарушениями развития. Он подчеркивал: «... психология *впервые* столкнулась с высокоорганизованной практикой — ... воспитательной, ... Это прикосновение заставляет психологию перестроить свои принципы так, чтобы они выдержали высшее испытание практикой» (Выготский, 1982, т. 1, с. 387).

В личном архиве В.П. Кашенко сохранились письма его бывших воспитанников, которые позволяют говорить об эффективности применяемых им методов. Остается открытым вопрос о том, как, с одной стороны, связаны педагогические идеи В.П. Кашенко с накопленным его современниками опытом воспитания трудных детей, а с другой — какое влияние они оказали на развитие отечественной дефектологии, именуемой в настоящее время коррекционной педагогией. Однако, бесспорным остается факт создания в первой трети прошлого века системы помощи детям, отличающимся в силу разных причин, и прежде всего социальных, выраженными трудностями поведения и характера. Спустя столетие поставленные В.П. Кашенко вопросы не потеряли своей актуальности, а вместе с ними и обращение к работам одного из авторитетных специалистов в области трудного детства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Агеева З.М. Петр Петрович и Всеволод Петрович Кащенко // Журнал неврологии и психиатрии. 1999. №5. С. 50–52.
- Агеева З.М. Страницы истории московской психиатрии. М.: НПО «У Никитских ворот», 2012.
- Азбукин Д.И. Общественно-педагогическая деятельность В.П. Кащенко до и после Великой Октябрьской Социалистической революции // Ученые записки Моск. пед. ин-та им. В.И. Ленина. 1947. Т. 49. Вып. 3. С. 101–109.
- Дефективные дети и школа / Под ред. В.П. Кащенко. М.: Книгоиздательство К.И. Тихомирова, 1912.
- Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991.
- Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка // Вест. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1991а. № 4. С. 5–19.
- Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982.
- Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. М.: Педагогика, 1983.
- Замский Х.С. Врачебно-педагогическая деятельность профессора Всеволода Петровича Кащенко и ее роль в развитии вспомогательной школы СССР // Ученые записки Моск. пед. ин-та им. В.И. Ленина. 1959. Т. 131. Вып. 7. С. 95–108.
- Замский Х.С. Всеволод Петрович Кащенко (К 100-летию со дня рождения) // Дефектология. 1970. №5. С. 78–81.
- Кащенко В.П. Нервность и дефективность в дошкольном и школьном возрастах. М.: «Школьная пресса», 2005.
- Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков. М.: Просвещение, 1992.
- Кащенко В.П., Крюков С.Н. Воспитание и обучение трудных детей. М.: б/изд, 1914.
- Кащенко В.П., Мурашев Г.В. Исключительные дети. Их изучение и воспитание / С предисл. Н.А. Семашко. М.: Работник просвещения, 1929.
- Лубовский В.И. Инклюзия — тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями // Специальное образование. 2016. № 4. С. 77–88.
- Музей педологии и педагогики исключительно детства // Научно-прикладные и естественно-исторические музеи Москвы. Путеводитель. М.: Изд-во Моск. Комм. хоз-ва, 1926. С. 71–73.
- Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) // Ученые записки высшей школы г. Одессы. 1922. Т. 2. С. 148–154.
- Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976.
- Санаторий-школа для дефективных детей в заведывании доктора В.П. Кащенко. М.: Городская типография, 1911.
- Степанова М.А. В.П. Кащенко и Л.С. Выготский: к истории названия науки о дефективном ребенке // Вопросы психологии. 2017. № 3. С. 119–136.
- Степанова М.А. Трудные дети // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. М.: БРЭ, 1998. Т. 2. М–Я. С. 445–447.

REFERENCES

- Ageeva Z.M. (1999). Petr Petrovich and Vsevolod Petrovich Kashchenko. *Zhurnal neurologii i psikiatrii (Journal of Neurology and Psychiatry)*, 5, 50–52. (in Russ.).
- Ageeva Z.M. (2012). *Pages of the history of Moscow psychiatry*. Moscow: NGO “At the Nikitsky Gate”. (in Russ.).
- Azbukin D.I. (1947). Social and pedagogical activity by V.P. Kashchenko before and after the Great October Socialist Revolution. *Uchenye zapiski Mosk. ped. in-ta im. V.I. Lenina (Uchenye Zapiski Lenin Mosk. ped Institute)*, 49 (3), 101–109. (in Russ.).
- Defective children and school* (1912). Ed. V.P. Kashchenko. Moscow: K.I. Tikhomirov Book publishing. (in Russ.).
- Vygotsky L.S. (1991). *Pedagogical psychology*. Moscow: Pedagogy. (in Russ.).
- Vygotsky L.S. (1991a). The problem of the cultural development of the child. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya. 14. Psihologiya (Moscow University Bulletin. Series 14. Psychology)*, 4, 5–19. (in Russ.).
- Vygotsky L.S. (1982). Collected works. In 6 volumes. Moscow: Pedagogy, 1. (in Russ.).
- Vygotsky L.S. (1983). Collected works. In 6 volumes. Moscow: Pedagogy, 5. (in Russ.).
- Zamsky H.S. (1959). The medical and pedagogical activity of Professor Vsevolod Petrovich Kashchenko and its role in the development of the auxiliary school of the USSR. *Uchenye zapiski Mosk. ped. in-ta im. V.I. Lenina (Uchenye Zapiski Lenin Mosk. ped Institute)*, 131 (7), 95–108. (in Russ.).
- Zamsky H.S. (1970). Vsevolod Petrovich Kashchenko (on the occasion of his 100th birthday). *Defektologiya (Defectology)*, 5, 78–81. (in Russ.).
- Kashchenko V.P. (2005). *Nervousness and defectiveness in preschool and school ages*. Moscow: “School Press”. (in Russ.).
- Kashchenko V.P. (1992). *Pedagogical correction: Correction of character flaws in children and adolescents*. Moscow: Enlightenment. (in Russ.).
- Kashchenko V.P., Kryukov S.N. (1914). *Education and training of difficult children*. Moscow: b / ed. (in Russ.).
- Kashchenko V.P., Murashev G.V. (1929). *Exceptional children. Their study and education*. With a preface by N.A. Semashko. Moscow: Worker of education. (in Russ.).
- Lubovsky V.I. (2016). Inclusion is a dead end for education of children with disabilities. *Special'noe obrazovanie (Special Education)*, 4, 77–88. (in Russ.).
- Museum of Pedology and Pedagogy of exceptional childhood (1926). *Nauchno-prikladnye i estestvenno-istoricheskie muzei Moskvy. Putevoditel' (Scientific, Applied and Natural History Museums of Moscow. Guide)*. Moscow: Publishing house of the Moscow Communal Services, 71–73. (in Russ.).
- Rubinstein S.L. (1922). The principle of creative initiative (On the philosophical foundations of modern pedagogy). *Uchenye zapiski vysshej shkoly g. Odessa (Scientific notes of the higher school of Odessa)*, 2, 148–154. (in Russ.).
- Rubinstein S.L. (1976). *Problems of general psychology*. Moscow: Pedagogy. (in Russ.).

Sanatorium-school for defective children in the office of Dr. V.P. Kashchenko (1911). Moscow: City printing house. (in Russ.).

Stepanova M.A. (2017) V.P. Kashchenko and L.S. Vygotsky: A history of the name for the science of the defective child. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 3, 119–136. (in Russ.).

Stepanova M.A. (1998). Difficult children. *Rossijskaya pedagogicheskaya enciklopediya: V 2 tomah. Gl. red. V.V. Davydov (Russian Pedagogical Encyclopedia: In 2 vols. Editor-in-chief V.V. Davydov)*. Moscow: BGE, 2. М–Ya, 445–447. (in Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Степанова Марина Анатольевна — кандидат психологических наук, доцент факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова (Москва, Россия). E-mail: marina.stepanova@list.ru

ABOUT THE AUTHOR

Marina A. Stepanova — Phd in psychology, associated professor at the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia). E-mail: marina.stepanova@list.ru

УДК: 159.922.2

doi: 10.11621/vsp.2020.03.12

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕРАПЕВТИЧЕСКИ-РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА ДЛЯ ТРУДНЫХ ДЕТЕЙ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Н. С. Бурлакова^{1*}, В. И. Олешкевич²

¹ МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия.

² Научно-практический центр психического здоровья детей и подростков имени Г.Е. Сухаревой ДЗМ (НПЦ ПЗДП имени Г.Е. Сухаревой ДЗМ), Москва, Россия.

Для контактов*. E-mail: naburlakova@yandex.ru

Актуальность. В современных научных исследованиях по-прежнему отмечается разрозненно-атомистичное изучение проблем трудных детей, недостаточно скоординированное с социально-психологическими практиками помощи и коррекции.

Целью статьи является интеграция подходов к пониманию трудного ребенка с центральными практиками организации лечебно-психолого-педагогической помощи. Феномен трудного ребенка осмысливается в контексте разработки проектного подхода в культурно-исторической психологии.

Метод. Использовался метод анализа исторически сложившихся взглядов к пониманию трудного ребенка в сочетании с изучением основных представлений об организации и конструкции практик лечебно-психолого-педагогической помощи. Исследование шло в направлении выделения общего в изучении различных групп трудных детей и различных практик.

Результаты и выводы. В ходе историко-аналитического исследования были выделены основные принципы построения реабилитации трудных детей и подростков, показаны направления современных разработок. Эти принципы описываются в виде определенных социальных структур, на основе которых могут выстраиваться и в дальнейшем специально проектироваться необходимые социально-психологические и терапевтически-развивающие среды для трудных детей. Это те социальные структуры, которые непосредственно формируют психическую организацию ребенка, они

являются в начале всегда внешними социальными связями, которые поддаются описанию и в дальнейшем специально организованному с лечебно-коррекционными целями управлению. Такие социальные связи могут быть описаны на различных уровнях: микросоциальном (уровне межличностных отношений) и макросоциальном (уровне определенных социальных групп и страт общества, субкультур, массовых социальных процессов в обществе), что позволяет объединить соответствующие исследования в междисциплинарном пространстве. В таких системных исследованиях можно на одном языке описывать как отклонения и нарушения развития, имеющиеся у трудных детей, так и терапевтические среды, внутри которых осуществляется оптимальная коррекция данных нарушений. В этом контексте открывается возможность дальнейшей разработки проектного подхода, выстроенного на основе культурно-исторической психологии.

Ключевые слова: трудный ребенок, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), лечебно-психолого-педагогические практики помощи детям и подросткам, культурно-историческая психология, социализация.

Для цитирования: Бурлакова Н.С., Олешкевич В.И. Социально-психологическая терапевтически-развивающая среда для трудных детей: история и современные возможности проектирования // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 3. С. 262–290. doi: 10.11621/vsp.2020.03.12

Поступила в редакцию: 27.06.2020 / Принята к публикации: 10.08.2020

SOCIAL-PSYCHOLOGICAL THERAPEUTIC- DEVELOPMENTAL ENVIRONMENT FOR A PROBLEM CHILD: HISTORY AND CONTEMPORARY DESIGN POSSIBILITIES

Natalia S. Burlakova^{1*}, Valery I. Oleshkevich²

¹ Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.

² Scientific-Practical Children's Mental Health Centre n. a. G. Sukhareva of Moscow City Department of Healthcare, Moscow, Russia.

*Corresponding author. E-mail: naburlakova@yandex.ru

Relevance. It can still be seen in contemporary studies that the difficulties of problem children are explored in an isolated manner, without any connection to the research on social-psychological practices of aid and correction.

The goal of the article is to integrate the approaches aimed at understanding a problem child with main organizational practices of medical, psychological and pedagogical help. The phenomenon of a problem child is being looked at in the context of developing a project-oriented approach in cultural-historical psychology.

Methods. The article uses the method of analyzing historically formed views on understanding a difficult child together with studying major views on organizing and structuring practical medical, psychological and educational help. The research was aimed at finding common features both in studies on different groups of problem children and that of different types of practices.

Results and conclusions. In the course of the historical-analytical study the authors highlighted main principles in structuring the rehabilitation of problem children and adolescents, showed the directions of the latest research. These principles are described as social structures and may serve as basis for designing and later constructing required social-psychological and therapeutically-developing environments for problem children. These social structures are actively involved in shaping the child's mental organization. They are expressed in the external social relations which can be described and later organized in a particular way to help a child to overcome the existing difficulties. These social relations can be described on different levels: microsocial (interpersonal relations) and macrosocial (different social groups and stratas, subcultures, mass social processes in the society). It allows to integrate the existing research in a cross-disciplinary field. In such systematic studies, one language can be used to describe difficulties of problem children as well as therapeutic environments most suitable for their correction. Thus, it opens up a new possibility to elaborate on project-oriented approach constructed on the basis of cultural-historical psychology.

Keywords: problem child, children with disabilities, therapeutic, psychological and pedagogical support practices for children and adolescents, cultural-historical psychology, socialization.

For citation: Burlakova, N.S., Oleshkevich, V.I. (2020) Social-psychological therapeutic-developmental environment for a problem child: history and contemporary design possibilities. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 3, P. 262–290. doi: 10.11621/vsp.2020.03.12

Received: June 27, 2020 / Accepted: August 10, 2020

Трудный ребенок — это достаточно многообразное и собирательное понятие как в современной психологии и педагогике, так и в смежных с ними социальных дисциплинах. В перспективе нынешнего времени в эту область включаются, например, как дети с рисками возникновения социальной и личностной дезадаптации, с девиантным поведением, так и с различными формами широко понимаемого антисоциального поведения (ложь, воровство, и др. формы, которые в принципе могут встречаться и у нормативно развивающихся детей) вплоть до серьезных поведенческих расстройств, когда социальное функционирование подростка серьезно и стойко нарушено.

В первом приближении можно сказать, что трудные дети — это те дети, которые не поддаются социализации посредством ее традиционных установившихся в обществе систем или в связи с кризисом этих систем (семьи, школы, социальной организации общества) в определенный исторический момент развития общества и государства. Такую, например, ситуацию можно было наблюдать в 90-е гг. XX в. в России: в состоянии кризиса оказались практически все социальные системы, участвующие в организации развития общества, а не только институт детства. Это свидетельствует о том, что все социальные системы, организующие развитие человека в обществе, системы культуры, задающие образцы и обеспечивающие реализацию этих образцов развития, всегда взаимосвязаны. Так что кризис одной системы может автоматически вести к кризису всех других. И в таких кризисных ситуациях отчетливо видимы все сложности феноменов трудного детства, трудного ребенка и появляющихся различных групп трудных детей.

Традиционно трудные дети идентифицируются, с одной стороны, с медицинской точки зрения как имеющие определенное расстройство и требующие лечения, а с другой стороны, с юридической точки зрения как нарушители социальных норм или закона, требующие перевоспитания. Однако скоро между этими двумя полюсами идентификации трудных детей определяются более широкие области социальных девиаций. Появляются классификации и анализ таких девиаций со стороны психиатрии в виде, например, выделения акцентуаций и психопатий характера (Личко, 1983), а затем и классификации, поддержанные психологическими исследованиями, акцентуаций характера, личностных расстройств (Атаджыкова, Ениколопов, 2016; Сыроквашина, Дозорцева, 2020; Loeber, Green, Lahey, 2003; Washburn et al., 2007), а также классификации таких девиаций со стороны педагогики, криминалистики и других социальных дис-

циплин, характеризующие поведение таких детей с точки зрения нарушения социальных норм (Степанов, 2004, и др.).

Нельзя сказать, что такого рода разнообразные классификации трудных детей и их соответствующие определения имеют системный и достаточно результативный характер. До сих пор остается до конца непонятым, что же делать с такими детьми: изолировать их, лечить в соответствующих медицинских учреждениях (хотя однозначно эффективных систем их лечения до сих пор не установлено (Kazdin, 1987), или воспитывать и перевоспитывать (хотя здесь тоже нельзя говорить о каких-то устойчивых и систематически воспроизводящихся результатах)? Это связано, в частности, и с тем, что в процессе развития общества изменяется как феноменология трудных детей, так и социальные нормы общества, а также наряду с ними подходы к диагностике и коррекции.

Нужно отметить, что фиксация и рефлексия нарушений развития таких детей шла параллельно с гуманизацией западных обществ. Она шла от фиксации появления самих девиаций в обществе к их причинам, связанным с нарушением функционирования каких-то общественных механизмов, то есть как бы от «конца к началу». Сегодня выделяются целые группы причин, влияющих на формирование явлений «трудного ребенка», «трудного детства», различных групп трудных детей и пр. Последние становятся объектом самостоятельного исследования как в психологии, так и в смежных социальных и медицинских дисциплинах.

Многообразие современных научно-исследовательских работ, подбираясь к причинам различных девиаций и антисоциального поведения детей и подростков, с одной стороны, изучает генетически предзаданные основы развития — особенности тяжелого темперамента, генетическую уязвимость, сопряженную с экстремальными психотравматическими событиями раннего детства (среди которых особое место отводится жестокому обращению с детьми) (Caspietal., 2003; Jaffeetal., 2004; Kim-Cohenetal., 2006; Mead, Beauchaine, & Shannon, 2010), нейропсихологический дефицит, например, выявляемый у антисоциальных подростков (Moffitt, 1993; Pennington & Bennetto, 1993) и т.д. С другой стороны, в изучении роли социальной среды в развитии «трудных детей» существенное место отдается частным аспектам исследования привязанности и роли семьи в появлении поведенческих трудностей (Speltz, & Deklyn, 1993; Waters, 1993; Kochanska, Kim, 2013; Бахадова, 2009; Карабанова, 2014; Пеан, 2015), обращению к изменениям в практике воспитания детей (Forgatch,

Patterson, Degarmo, & Beldavs, 2009; Forgatch et al., 2008), что может увеличивать риск формирования девиантного и асоциального поведения. Присутствуют работы, где изучается влияние агрессии и «трудных сверстников» на формирование антисоциального и девиантного поведения подростков (Dishion, Tipsord, 2011, Dodge et al., 2006). Интерес вызывают также гендерные различия асоциального поведения подрастающего поколения и их современные трансформации (Zahn-Waxler, 1993; Zoccolillo, 1993; Burnette et al., 2012).

Однако, несмотря на полученные во всех перечисленных работах частные интересные факты и достижения, они в большинстве своем лишь косвенно предполагают выход в реальный социально-практический опыт диагностики, коррекции трудностей поведения, лечения, или же стратегий профилактики. Основная проблема в современных исследованиях «трудных детей» и «трудного детства» видится нами в натуралистичности, частичности и нескоординированности широкого многообразия исследований в этой области. С одной стороны, трудный ребенок достаточно часто рассматривается как своего рода естественное образование, атомистично и классификационно. С другой стороны, исследования причин трудного детства, помимо их разрозненности, несистемности обычно незначительно объединены с изучением как исторически сложившихся, так и современных практик помощи таким детям, коррекционно-лечебных практик исправления, перевоспитания и т.д.

Задача данной статьи видится прежде всего в координации проблем понимания, а затем и системного исследования причин трудного детства с проблемой анализа практик помощи таким детям и их семьям. Сдвигая эту проблематику от конца, то есть определения и верификации различных групп и классов трудных детей к началу, то есть к пониманию системных социальных причин и механизмов формирования трудного ребенка, важно перейти к возможностям проектирования новых социальных практик помощи таким детям, а затем и к организации превентивной помощи.

Для этого важно обращение к системному анализу исторически сложившихся практик работы с трудными детьми, где новаторский дух в сочетании с проверкой жизнью психологического и социального понимания основных причин нарушений психического развития детей и подростков и соответствующих стратегий работы предполагался изначально. Одной из центральных методологических проблем здесь становится проблема понимания и исследования именно

социальной причинности и социальных механизмов как нарушения развития, так и его коррекции, как в социологическом, так и психологическом ракурсе рассмотрения этой причинности.

Организация терапевтической среды как социальный механизм коррекции в практических учреждениях для трудных детей

В процессе разработки проблематики трудного ребенка нельзя обойти исторически значимые практики работы с трудными детьми. Именно внутри этих практик происходила интеграция различных предметных знаний о трудных детях и способов работы с ними. В конце XIX — начале XX века учреждения для трудных подростков стали появляться по всему миру. Эта тенденция не обошла и Россию. Еще до революции Всеволод Петрович Кащенко создал прогрессивное для того времени учреждение по работе с трудными детьми (включая детей с серьезными психическими нарушениями), в основу которого положил самые передовые достижения науки того времени. Видя своей задачей синтез медицины, педагогики, воспитания и коррекции в части выправления недостатков характера и личности ребенка, психосоциальной гигиены детского возраста, В.П. Кащенко по сути оформляет концептуально и практико-методически базу для лечебно-реабилитационного процесса трудных детей, включая аномальных (Кащенко, 1999). Сегодня многое из того, что было сделано В.П. Кащенко, но облаченное в «новые одежды», пере-открывается в современной психосоциальной реабилитации детей и подростков.

В учреждение, которым руководил В.П. Кащенко, принимались дети, родители которых не могли справиться с ребенком, что требовало «исключительных мероприятий в области воспитания и обучения» (Кащенко, 1929, с. 23). Дети изолировались от семьи, встраивались в соответствующую систему воспитания и после успешного завершения коррекции обратно возвращались к родителям. Таким образом данное учреждение помогало решить задачу воспитания в противовес первоначальной беспомощности родителей.

После революции В.П. Кащенко значительно расширил свою деятельность и организовал обучение соответствующих специалистов в области новой педагогики и дефектологии. Одной из центральных идей Кащенко выступила задача объединения компетенций врача и педагога в одном лице. Он считал, что наиболее эффективная работа с трудными детьми осуществляется тогда, когда специалист является

одновременно и педагогом, и воспитателем, и врачом, поскольку проблемы этих детей касаются непосредственно как медицины, так и педагогики.

Другая центральная идея Кащенко состояла в создании в его учреждении атмосферы близкой к семейной атмосфере. Конечно же, в нее органично включался режим, но он был понятен детям, и в силу этого вызывал добровольное следование ему, что в свою очередь являлось условием для формирования самодисциплины, ответственности. Все дети должны были находиться в равных условиях, различаясь только своими интересами и личными успехами. Придавая особое значение лечебному «методу культуры здорового смеха» и радости, В.П. Кащенко умело режиссировал как общую атмосферу в учреждении, так и направленно влиял на качество складывающихся отношений между детьми и лечебным персоналом. Говоря современным языком, можно сказать, что в целом В.П. Кащенко пытался создать наиболее эффективную для этих детей терапевтическую среду, определив наиболее важные ее составляющие. Он считал, что не каждый человек, независимо от его эрудиции и образования, способен работать в его учреждении, поэтому существовал обязательный специальный отбор персонала. Все члены педагогического коллектива должны быть эффективно встроены в данную терапевтическую систему и активно участвовать в поддержании соответствующей атмосферы внутри данного учреждения.

Еще одной центральной идеей этой системы воспитания, впрочем, как и других аналогичных подходов, применявшиеся в 20–30 гг. в России, была идея воспитания в коллективе. В.П. Кащенко подчеркивал, что как наиболее эффективное воспитание, так и перевоспитание трудных и аномальных детей целесообразно осуществлять именно при условии рациональной организации детского коллектива. Важно отметить, что в то время в советской культуре эта идея была действительно работающей и сегодня важно понять причины почему она перестала разрабатываться и эффективно применяться в дальнейшем. В целом В.П. Кащенко внес неоценимый вклад в выстраивание всей советской системы работы с трудными и аномальными детьми. И нужно анализировать сегодня те основания, по которым этот опыт в последующем перестал систематически разрабатываться и культивироваться.

Эта же проблема касается и судьбы систем воспитания беспризорных детей А.С. Макаренко, разработки наследия Я. Корчака и других замечательных педагогов. У каждого из этих поистине великих педагогов в центре внимания стояла не только личность самого ре-

бенка, но и личность самого педагога, формирование педагогического коллектива и соответствующей терапевтической среды внутри воспитательного учреждения, интеграция систем воспитания и терапии, коррекции и реабилитации в рамках единого целого. Анализ опыта этих коррекционных учреждений не перестает быть актуальным в современных условиях разработки эффективных подходов к работе с трудными детьми.

Общим для всех этих подходов является постановка в центр коррекционных интересов именно социальных отношений детей друг с другом и с педагогическим коллективом. Это относится и к значению коллектива для воспитания ребенка, и к конструированию эффективной терапевтической среды, которая всегда является социальной средой, и к требованию к каждому специалисту быть способным устанавливать эффективные социально-педагогические отношения со своими воспитанниками, и к созданию в таких учреждениях атмосферы близкой к семейной и т.д. Другими словами, речь идет о формировании особой социальной системы отношений, то есть о конструировании некоей специфической терапевтически значимой социальности в учреждениях такого рода. Особенности этой социальности и способы ее конструирования и нужно, с нашей точки зрения, анализировать, обращаясь к осмыслению такого рода практик. Именно такой анализ может заложить основы для проектирования современных терапевтически-коррекционных педагогически значимых практик помощи трудным детям и подросткам.

Опыт разработки проблематики трудного ребенка и практик психологической помощи в психологии XX века

Значение, которое сыграло в понимании трудного ребенка развитие психологии в конце XIX — начале XX века, трудно переоценить. Это, с одной стороны, американская традиция прикладной психологии, а с другой стороны — европейская психологическая традиция. Надо отметить, что как таковая прикладная психология получила развитие именно в США. И здесь интересно, что клиническая прикладная психология возникла именно на материале организации помощи трудным детям, став одним из центральных направлений развития американской клинической психологии, начиная от Л. Витмена, а затем К. Роджерса и других психологов. В рамках этой линии развития сформировались различные практики консультирования, практики помощи детям, учебно-коррекционные учреждения, а затем и государственные службы, оставаясь преимущественно в рамках

дальнейшей разработки проблематики детской клинической психологии. Хотя с другой стороны, в этом процессе активно происходила также и кооперация различных специалистов врачей, педагогов, психологов и социальных работников, а также объединение в начале разнородных методик обследования и коррекции именно в рамках заданных практических задач.

В рамках развития европейской психологии первостепенное значение имеют взгляды З. Фрейда, который констатировал фундаментальную роль детства в психогенезе человека, а также роль раннего психогенеза в формировании психических расстройств. Наряду с этим Фрейд одним из первых противопоставил индивидуальное психическое развитие культуре, зафиксировав ее подавляющую роль по отношению к индивидуальному психическому развитию. Это позволило изучать в рамках психоанализа культуру как самостоятельное явление. Впоследствии А. Адлер и К. Юнг внесли много нового в изучение вклада и индивидуального психологического типа в последующее культурное развитие индивидуума. Адлер начал свои исследования с изучения органической неполноценности и роли социальной неполноценности в ее формировании. Юнг стал разрабатывать типологию индивидуальных различий, исходя из структуры и актуализации психических функций человека.

Однако особый вклад в понимании проблем трудного ребенка принадлежит Адлеру (1998). Если Фрейд в значительной мере только концептуально основывал психоанализ на фундаментальном значении детства, то Адлер превратил детство трудных детей и процессы формирования трудностей их развития в предмет самостоятельного исследования. На основе своих наблюдений он развернул широкий спектр социально-психологических практик помощи трудным детям, организовал целый ряд психологических консультаций, работавших по его методикам, в соответствии с его взглядами позже стали работать специальные школы. В рамках этих учреждений организовывался анализ проблем трудных детей, планирование различных форм помощи этим детям и их семьям. Среди разнообразных форм оказания помощи трудному ребенку Адлером особо выделялись задачи воспитания родителей, реформирования образовательного процесса в соответствии с идеями индивидуальной психологии. Но центральное значение среди этого широкого многообразия нововведений Адлера еще в 1907–1911 гг. приобрела его психологическая концепция, в центре которой стоял анализ социальных отношений ребенка и его окружения. Это позволяло легко повернуть анализ

как в сторону психотерапии, так и в сторону педагогики. В целом это то концептуальное направление, которое в последующем стало развиваться и в самом психоанализе: с одной стороны, в виде создания широкого многообразия теорий объектных отношений, а с другой стороны — в новых теориях нарциссизма (Кохут, Кернберг). Отметим, что эти разработки во всей их дифференцированности сегодня редко системно используются при анализе и коррекции трудного ребенка, произошло разграничение специализаций, в то время как Адлер рассматривал все эти задачи (как концептуальные, так и практические) в рамках единого целого организации помощи (Олешкевич, 2019).

На фоне явных успехов Адлера в работе с детьми ряд психоаналитиков попытались применить классический психоанализ в отношении трудных детей. Однако в результате этих попыток возникла также и трансформация в самих практиках психоанализа, а также в соответствующих психологических концепциях. Например, А. Айхорн (1936/1964) в процессе такой работы с подростками с анти-социальным поведением в сущности пришел к необходимости подготовительного периода для проведения анализа, к необходимости содействия формированию специфического переноса на фигуру врача, и к ряду других идей, созвучных последующим взглядам А. Фрейд. Другими словами, сталкиваясь с новым объектом исследования, психоанализ и сам был вынужден меняться (Бурлакова, Олешкевич, 2019). Позднее А. Фрейд, обобщая эти практики и дискуссии вокруг них, а также опыт своей собственной работы с детьми, формулирует ряд выводов. Например, она констатирует, что вместе с изменением общества меняется и характер патологии детского развития (А. Фрейд, 1996). Она также говорит о новых подходах к психоаналитическому лечению детей, например, о значении подготовительного периода и пр. Например, А. Фрейд полагает, что существует три группы детей: среди которых 1) группа, где психоаналитическое лечение может быть применено непосредственно, 2) с которой психоанализ возможен только через этап подготовительного периода и 3) которым психоаналитическое лечение не показано вовсе и которым требуется особая психолого-педагогическая коррекционная работа. Она приходит также к убеждению о необходимости изоляции ребенка из семьи в случае обнаружения некорректируемой патологии в семье. В другом случае А. Фрейд констатировала возможность помощи семье без изоляции из нее ребенка, возможность одновременной помощи и семье, и ребенку, хотя на тот момент было не очень понятно, как это

возможно осуществить психоаналитическими методами. Наряду с этим специально обсуждалась помощь ребенку посредством его изоляции из семьи в специальные учреждения. А. Фрейд анализирует два типа психоаналитически обоснованных и заранее спроектированных учреждений такого вида. Некоторые идеи из своих проектов она попыталась реализовать на практике в виде особой школы для детей, родители которых понимали ее целесообразность в связи со специальными потребностями своих детей.

Способность к установлению лечебных социальных отношений. Общество как источник проблем трудных детей

В связи с обнаружением различного типа нарушений развития детей уже в одном только психоанализе разрабатываются различные психологические и педагогические подходы к психотерапии и реабилитации. Например, выделяется определенная нозологическая группа трудных детей и по отношению к ним как раз и выстраивается соответствующая психоаналитически обоснованная педагогика. Так, именно внутри проблематики трудных детей и формируется психоаналитическая педагогика. Например, когда в поле действенного внимания психологов попадают аутичные дети, то здесь появляется задача не столько в анализе, сколько в том, чтобы нечто в этих детях доформировать, достроить, добавить им в рамках эмоциональных отношений. Таким образом проблемы психоанализа усложняются, в каком-то смысле даже оборачиваются (вместо того, чтобы анализировать те внутренние патологии, которые уже сформированы, здесь нужно напротив грамотно организовать заполнение пустых мест в психическом развитии). В рамках выполнения этих задач в учреждениях такого рода также возникла проблема подбора и формирования специалистов, ибо оказалось, что не каждый педагог и психоаналитик пригодны к такой работе (Беттельхейм, 2013).

Обобщая основной спектр сложностей, которые локализованы в качестве необходимого специалиста, у уже упомянутых выше авторов нужно выделить: 1) необходимость сочетания как предметных знаний (медицинских, психологических), так и важность знания детей; 2) двухфокусность видения и профессионально решаемых задач: присутствует и задача лечения, обращенная прежде всего к организму, и задача воспитания, связанная с активированием процессов психологического развития, побуждения к необходимым действиям и т.д.; 3) умение устанавливать двусторонние отношения и с позиции взрослого, и с позиции ребенка: ведь если ребенок ждет поддержки,

а взрослый читает нравоучения, то коррекционно-педагогический процесс происходит не будет, необходимо движение взрослого и ребенка навстречу друг другу; 4) и наконец, это то, что можно назвать «внутренней социальностью» каждого из профессионалов и проистекающими отсюда способами социального реагирования на трудных детей (наиболее остро этот вопрос стоит в отношении трудных детей с антисоциальными, деструктивными поведенческими проявлениями) и способами их контроля.

Если В.П. Кащенко отбирал персонал, ориентируясь на ситуацию специально организованного выражения мнения детей в своем учреждении по поводу кандидатуры каждого потенциального сотрудника, то А. Айхорн как психоаналитик специально выделяет те грани «внутренней социальности» кандидата для работы в своем учреждении для трудных подростков, которые могут иметь как позитивный, так и негативный характер в рамках целого круга имеющихся задач. Прежде всего, это умение в работе с трудными подростками занять антикарательную позицию. Профессионализм персонала в его учреждении заключался не в том, чтобы снять негативные последствия для общества, а в том, чтобы помочь подростку идти к своим собственным целям *в развитии*. Айхорн предостерегал как от чрезмерно нетерпеливого, так и чрезмерно дружелюбного отношения, так как трудные дети уже и так зачастую настороженно относятся к чужим людям и будет считать это слабостью или уловкой. Он считал, например, что к антисоциальным подросткам, которые не смогли развить настоящую дружбу, ошибочно подходить как к другу, или даже использовать это слово. Однако такие трудные подростки действительно образуют группы, союзы и многое посредством осознанного подхода к этим группам может быть достигнуто.

Однако самым главным являются не рациональные основания для лечебного отношения профессионала, но эмоциональные: нужно «принимать участие в ребенке, быть в согласии с его поведением, а в самых тяжелых случаях даже дать ребенку понять, что на его месте он вел бы себя точно так же» (Айхорн, 1925/1965, с. 123). Тем самым ставилась задача понимания форм адаптации пациента-подростка в сочетании с пониманием типичных подростковых способов общения. Айхорн считал, что без эмоциональной включенности в отношения с терапевтом, в отношения с персоналом учреждения никакого терапевтического эффекта не произойдет. И это возможно только в том случае, если произошло понимание истинной природы ребенка (Айхорн, 1936/1964). Трудные своенравные подростки, с которыми

работал Айхорн, видит себя в сражении с обществом. Отождествляясь с каждым из них в ситуации понимания, лечащий врач — психотерапевт — педагог не должны видеть в нем намеренно нападающего на окружение, но видеть его как ребенка, защищающего свою жизнь. Это тем более важно, что эмоциональный ответ со стороны специалиста, как подчеркивает Айхорн, нельзя подделывать или разыграть, реакции происходят быстро, интенсивно, без вмешательства разума, и только постоянное самоисследование, понимание наиболее типичных ярких контртерапевтических ответов может предотвратить нежелательные последствия для лечения трудных детей.

Таким образом, в европейской и американской психологии, начиная по крайней мере с Адлера, Айхорна, А. Фрейд, Б. Беттельгейма, и заканчивая современными специалистами все более осознается значение выстраивания социальных отношений с трудными детьми, специального формирования терапевтически-реабилитационной и коррекционной сред, которые являются определенными *социальными средами*. Тем самым на первый план выходит значение социальных терапевтических отношений для организации коррекционного процесса и возможности в его результате превращения специально организованного социального отношения в новую структуру психической организации ребенка.

В результате опыта работы с трудными детьми и подростками вначале Адлер, а затем и другие психоаналитики (прежде всего, Айхорн) приходят к выводу о том, что психологические проблемы, которые испытывают дети, имеют своим *источником общество и проблемы, сконцентрированные в нем*. Это осознание приводит к задаче анализа общественных проблем и их участия в формировании неправильного развития детей. Однако в современных условиях отмечается значительное снижение интересов психоанализа к анализу вкладов общества в нарушения развития ребенка, ориентация психоаналитической работы преимущественно на элитные слои западного общества с обращением к опыту индивидуальной работы в рамках отдельного случая, что в значительной мере связано также с устройством американской культуры (Galatzer-Levy I., Galatzer-Levy R., 2007).

В целом же, в сложившейся современной палитре подходов к лечению трудных детей лидируют до сих пор те, которые сфокусированы на изменении личности ребенка при помощи преимущественно бихевиорального и психофармакологического подхода (Kazdin, 1987). В меньшей степени представлены практики, нацеленные на изменение семьи, где, например, антисоциальное поведение детей

рассматривается в контексте происходящих в ней процессов (используется семейная терапия; тренинги родительской эффективности). Еще более редким вариантом является создание локальных программ (обычно в подростковых центрах или лагерях), где с терапевтической целью трудные дети включаются в сообщество просоциальных сверстников, что видится в качестве противоядия стигматизации и кристаллизации девиантности (Offord et al., 1985). Однако эта форма работы порождает больше вопросов, чем удовлетворяет достигнутыми результатами (например, непонятно, служат ли такие программы больше средством профилактики для детей с рисками дезадаптации, или все же методом коррекции для выраженных поведенческих расстройств) (Offord et al., 1985).

Такое же снижение интереса психологов к анализу социальных проблем происходило в последние десятилетия и в российской психологии. Вместе с тем сегодня анализ социальной проблематики постепенно возвращается в рамках развития широкого многообразия подходов к реабилитации с обязательным участием семьи в рамках терапии трудных детей и подростков, госпитализированных в психиатрические стационары (Бebчук, 2014). В определенной мере можно даже сказать, что объединение психологии развития и психологии семьи, семейной психотерапии становится новой точкой роста в развитии современных психолого-педагогических и социальных технологий (Карабанова, Малофеев, 2019). В качестве примеров других точек роста можно назвать формирование практик семейного обучения, общинного обучения и воспитания и др. (Селивестров, Денисова, 2009; Краснова, 2018; Краснов, 2019). Другим источником роста таких практик являются современные дискуссии о ювенальной юстиции, о роли социальной помощи и социальной работы с неблагополучными семьями (Париж — Лион., 2014; Мазур, Олешкевич, Печникова, 2017).

Вклад психологии Л.С. Выготского в анализ проблемы трудного ребенка

В психологии Л.С. Выготского (1984) в центр анализа проблемы трудного ребенка было поставлено различие органического и культурно-исторического развития психики. Выделение двух линий психического развития определило и подходы к диагностике нарушений развития, а также характер определения трудностей развития ребенка. Выготский приходит к выводу, что настоящее человеческое развитие представляет собой именно культурно-историческое развитие. С его

точки зрения сам по себе органический дефект не закрывает для ребенка возможностей культурного развития. Если в обществе находятся соответствующие культурные средства, которые позволяют организовать развитие ребенка с наличием определенного органического дефекта, то развитие может быть нормализовано. Более того, Выготский полагал, что у ребенка с органическим дефектом могут быть и определенные психологические преимущества, связанные с возможностями компенсации. Отсюда и интерес Выготского к аномальному ребенку, в котором он видел огромные скрытые резервы развития. В этом смысле не случаен тот факт, что Выготский считал себя именно специалистом по изучению детей с аномальным развитием. Здесь он близок к убеждениям Адлера, который тоже считал органический дефект не обязательно препятствием для развития и находил возможным в хорошо организованном обществе благоприятное развитие детей с органическими дефектами, неполноценностью различных органов и т.д. при правильной организации их воспитания.

Из учения Выготского о двух линиях психического развития вытекает необходимость двоякого видения развития ребенка. Здесь органические дефекты изучаются и корректируются преимущественно медициной. Хотя и тут может активно использоваться психологическая коррекция, например, в форме нейропсихологической реабилитации. Однако в целом органическое развитие является только основой для культурно-исторического развития психики. И наблюдая за разными ситуациями развития, имеющими различную органическую основу, можно увидеть существование различных форм и уровней культурно-исторического развития таких детей. И это разнообразие особенностей психического развития детей с некоторым органическим дефектом, конституциональными особенностями является по сути дела следствием некоторого естественного эксперимента в культуре. Здесь можно обнаружить совершенно различные уровни психического развития, достигнутые на основе одного и того же типа органического дефекта, или на основе одной и той же органической конституции ребенка. И при анализе причин такого положения дел обнаруживается различие в социальных и культурных механизмах, организующих развитие этих детей. Более того, именно посредством исследования различий психического развития детей с одинаковыми органическими дефектами можно обнаружить структурные особенности культурного развития ребенка. В этом случае именно органическая патология обнажает и более ярко высвечивает нам некоторую норму культурного развития ребенка. В этом Выготский также видел

некоторый общенаучный смысл патопсихологического исследования. Именно с этой точки зрения ему в частности и были интересны дети с органическим дефектом. Изучение этих детей служило выходом и в общую психологию.

Если в результате такого исследования (которое по сути дела является феноменологическим исследованием в том смысле, что мы изучаем вариации культурного развития вокруг одного и того же органического дефекта) будут обнаружены социальные и культурные механизмы именно культурного психического развития, то впоследствии его можно специально организовывать с прицелом на определенный органический потенциал ребенка. Общая задача состоит здесь в адаптации социальных и культурных систем, организующих развитие, к органическим особенностям ребенка. Такого рода работа может осознаваться как социальный формирующий и развивающий эксперимент, направленный на оптимальное психическое развитие детей, имеющих различную психоорганическую, природную основу, которая подлежит культурному развитию. Анализ такого рода и такая практика работы с ребенком по-новому раскрывают феномен трудного ребенка и предоставляют психологические средства работы с ним.

Все высказанное выше не является очевидным, как может показаться с первого взгляда. Например, врач-психиатр видит трудного ребенка целостно, констатирует наличие определенных органических дефектов, развитие болезни как свершившийся факт. Вслед за ним клинические психологи самое большее могут конкретизировать это заключение в виде дифференциации в этой картине первичных и вторичных дефектов. Опять-таки в значительной мере условно, поскольку обследуя конкретного ребенка не так легко определиться с данной иерархией, тем более что эти иерархии могут быть различного уровня и различного качества. Выготский же предлагает по сути дела с самого начала разделить наше видение на две плоскости: органическое развитие/недоразвитие и культурное развитие/недоразвитие. Эту линию анализа в российской психологии активно поддерживал и П.Я. Гальперин (Гальперин, 2007), который по первому образованию и профессии был врачом.

Такое разделение (если мы все-таки будем действовать в рамках дифференциации диагностических плоскостей анализа) дает возможность: 1) оценить ту органическую основу, на которую уже наложилось последующее культурное развитие, 2) сами способы такого наложения (соответствующие или несоответствующие этой основе) и наконец, 3) характер самого культурного развития. Все это

дает значительно более точную оценку развития и открывает новые возможности его коррекции.

Если полагать, что культурно-историческая патология имеет свой собственный генезис и свою собственную структуру (хотя и формирующуюся на определенной органической основе), то мы будем стремиться ее выделить и изучать самостоятельно, как таковую. Она развивается по иным законам нежели органически определенная болезнь, ее развитие происходит внутри определенных социальных структур и отношений, внутри определенных социальных страт и т.д. В таком случае, например, в детской психиатрической клинике можно составлять анамнезы и анализировать их именно с точки зрения реконструкции социогенеза и психогенеза определенного рода психических расстройств. Так, мы сможем проецировать генезис расстройств развития *в определенные социальные пространства формирования этих расстройств, в пространства, в которых обнаруживаются способы и механизмы формирования отклоняющегося развития ребенка* (Бурлакова, Олешкевич, 2012). Таким образом из материалов психологического анамнеза в психиатрической клинике можно получить некоторые структурные особенности того социального пространства, внутри которого эти расстройства образуются. Тем самым мы приходим к социологическому понятию клиники *в смысле места и способа формирования расстройств развития, а также формирования собственно трудных детей и подростков*. Но ведь это означает, что есть возможность социальной объективации расстройства, его представления в виде *определенных социальных конструкций*, в виде определенных социальных отношений, их конфигураций и структур. А это все то внешнее, социальное, которое, как утверждал Выготский, можно контролировать и менять, прежде чем оно трансформируется в психическое. Такого рода *реконструкцию действующих социальных и культурных механизмов формирования расстройств развития*, трудностей развития можно осуществить также и изучая социальную и психологическую историю развития детей и подростков в различного рода воспитательных, исправительных и тому подобных учреждениях. Эти данные позволят по-новому подойти к коррекции развития этих детей.

Например, в рамках подросткового отделения психиатрической клиники нами был изучен анамнез 20 подростков, у которых было отмечена попытка суицида. Было обнаружено, что половина из этих подростков являются единственными детьми в семье, а другая половина подростков по различным причинам занимала положение

в семье, аналогичное положению единственного ребенка. Хотя и до этого было очевидно, что большинство этих детей имеют выраженную нарциссическую структуру, но благодаря такому социально ориентированному анализу анамнеза и более пристальному изучению структуры семьи ребенка и его положению в ней, были обнаружены также и социальные механизмы формирования нарциссических расстройств и соответствующей характерологии у данных подростков, а также и социальные структуры, организующие психогенез, ответственные за склонность к суицидальному поведению (проблемы отсутствия устойчивых идентификаций в раннем детстве, дисфункциональные отношения матери и ребенка и пр.). Это может быть важным фокусом в профилактике таких нарушений (Рыжов, Печникова, 2017).

Разделение органической линии развития и культурной линии развития применимо и к характеристике возраста. В этой связи Выготский в свое время говорил о психологическом возрасте, а Лебединский говорил также о физиологической формуле возраста в отношении к его органической основе. Например, о физиологической формуле подростка, с одной стороны, и психологическом функционировании подростка этого возраста с другой. В культурно-историческом плане развитие подростка имеет свои особые задачи и механизмы, и особый круг патологий развития, характеризующих именно подростковый возраст, хотя в этот возрастной период обнаруживается и более ранняя по времени возникновения патология. Через такие механизмы подросткового развития можно определять как норму, так и различные отклонения в развитии, что в свою очередь указывает на то, что в значительной мере трудного подростка можно идентифицировать именно на основе культурно-исторически понятого подросткового возраста.

Таким образом, обращаясь к психологии Выготского, мы вновь обнаруживаем центральное значение социального в организации психического развития. Вопрос состоит только в более четкой концептуализации социального процесса и социальных механизмов как внешних межличностных явлений для того, чтобы их детально выделять, исследовать и проектировать. Здесь важно далее разрабатывать концепцию социальной ситуации развития (Божович, 1995; Карабанова, 2014) в ее социально-диалогическом и семиотическом аспекте. Интересным предметом для разработки является также утверждение В.М. Розина (Розин, 1994), в котором подчеркивается, что для реализации психологии Выготского–Бахтина необходима соответствующая психологически обоснованная социология. И ма-

териал для ее построения можно получить из анализа широкого спектра социальных систем обучения и воспитания, а также изучения истории их развития.

Анализ социальных систем в обществе. Перспективы развития культурно-исторической психологии

В связи с недостаточностью такого рода исследований сегодня у педагогов, психологов, врачей сохраняется осторожное отношение к возможностям воспитания и развития трудных детей. Об этом говорит как состояние специальных школ, воспитательных учреждений для подростков, их финансирование, уровень подготовки соответствующих специалистов и т.п. Вместе с тем эти группы детей могут оказаться интереснейшей сферой для приложения усилий клинической, педагогической, социальной психологии, специальной педагогики и т.п. Естественно складывающиеся социальные эксперименты, цель которых — организация воспитания и развития трудных детей, детей с ОВЗ, организованные сообщества родителей совместно с различного рода специалистами, социальными работниками, уже успешно осуществляются в обществе. Причем у части детей, включенных в эти социальные системы, уже сегодня обнаруживается определенный творческий потенциал, и с этой точки зрения они становятся интересными, в том числе и для систем образования. И уже эти первичные данные говорят о том, что существующая в обществе система социализации не является единственно возможной, что ее также необходимо анализировать и разрабатывать. А разнообразие биопсихических вариантов, которое предоставляют трудные дети, как раз и дает возможность не только для изучения определенных типов и систем психики, но и для социальной и культурной организации их развития и обучения. Одним из ярких примеров практической реализации в указанном направлении является разработанная стратегия развития образования детей с ОВЗ и инвалидностью в период до 2030 года (Концепция развития образования..., 2019). Здесь открывается большая область психологического исследования и экспериментирования, когда «естественный эксперимент», который и так уже осуществляется природой, может быть дополнен идеями социальных формирующих экспериментов, разрабатываемых в русле дальнейшей гуманизации и гуманитаризации отношения к трудным детям, детям с ОВЗ.

Другим источником понимания трудного ребенка является анализ кризиса самих социальных систем (семья, школы, образо-

вания, и реформ этих социальных институтов). Здесь открывается недостаточность в самих социальных системах. На основе такого анализа можно специально изучать те социальные механизмы, которые формируют сложности в развитии, психосоциальные дефекты, отклоняющееся поведение. Затем с опорой на эти исследования можно проектировать более оптимальные социальные системы организации развития, в том числе и системы для социализации детей с отклонениями, особенностями развития и т.п.

Такого рода данные показывают необходимость самостоятельного исследования тех социальных систем, в которые были включены дети в процессе формирования их трудностей. Таким образом мы имеем оппозицию «ребенок — противостоящая ему стандартизированная система социализации». И если мы обратимся к истории детства, то обнаружим, что часть детей по сути дела рассматривалась как некоторый биоорганический брак для работы социальной системы воспитания, который практически отбрасывался от дальнейшего процесса социализации. Другими словами, традиционные системы социализации не были пригодны для работы с целыми группами детей, которые объявлялись дефектными и не способными к развитию. И только постепенно в связи с гуманизацией общества эти разнообразные группы детей попадают под контроль и внимание врачей и педагогов, а затем и специальных врачей и специальных педагогов. И эта ситуация, которую мы наблюдаем сегодня в отношении детей с ОВЗ, является в значительной мере новой для общества как в аксиологическом, так и в практико-прикладном плане. Изучение эволюции отношения к детям с отклонениями в развитии в истории культуры и анализ состояния российской культуры в этом отношении имеет большое значение в связи с тем, что предпосылки новых отношений к таким детям на каждом этапе развития общества вызревают в его социальной организации и культуре, и на этой социокультурной основе развиваются новые подходы к таким детям, подходы к их обучению и адаптации к социуму (Малофеев, 2013; Концепция развития..., 2019).

Обращение к анализу современных разработок и проектов работ в отношении детей с отклонениями в развитии в области дефектологии, коррекционной педагогики и специальной психологии потребовало бы отдельной статьи. Не входя в частные аспекты специальной, коррекционной психологии, отметим серьезные достижения в этой области знания, развивающейся на основе культурно-исторической психологии (Гончарова, 2019; Кукушкина, 2019). Мы солидарны с

мнением авторов этих работ, что сегодня целый ряд продуктивных идей и исследований в области дефектологии, специальной психологии и коррекционной педагогики, а также педагогической, социальной и клинической психологии нуждаются в более системной и методологической проработке и интеграции. Одним из центров такой интеграции может стать именно культурно-историческая психология. И здесь одной из центральных проблем является проблема верификации, концептуализации и дальнейшей научной разработки организации и развития тех социальных связей, которые затем становятся формами психической организации развития ребенка. Эта идея Л.С. Выготского нуждается в дальнейшей разработке как в современной культурно-исторической психологии аномального развития, патопсихологии, так и в смежных с нею областях. В данной статье мы пытались реконструировать значимость анализа социальных связей в исторически сложившихся социально-терапевтических практиках работы с трудными детьми с одной стороны, а с другой стороны, обобщить эту проблематику для современных междисциплинарных исследований вплоть до разработки специальной психологической социологии для культурно-исторической психологии аномального развития, патопсихологии детей и подростков.

На основе выделения и анализа культурно-исторических механизмов развития в норме и патологии может развиваться также и прогностическая психология, а также проектный подход в психологии (Бурлакова, 2018). Например, сегодня сообщается об увеличении суицидов у подростков в Великобритании в связи с введением карантинных мер против коронавируса, что безусловно повлечет за собой целый ряд психологических исследований этого явления. Однако это могут быть только констатирующие исследования, и в этом смысле они вторичны, рецептивны, являются исследованиями того, что уже произошло. Однако психология в ее культурно-историческом варианте вполне могла бы заранее предсказать, прогнозировать возможность подобных явлений и на этой основе заранее скорректировать соответствующие социальные мероприятия, сделав их более психогигиеничными.

Заключение

Таким образом, дальнейшая разработка феноменологии социальных отношений и структур позволяет последовательно перейти от констатирующих исследований к прогнозирующим, к широкому спектру формирующих экспериментов, к культивированию проектного подхода в психологии и смежных с нею социальных

дисциплинах. В частности, культурно-историческая клиническая психология при разработке ее в этом направлении способна понять феномен трудного ребенка именно в культурно-исторической плоскости анализа психического развития, спроецировать механизмы развития в социальные пространства, чтобы затем, трансформируя эти социальные пространства и социальные связи в них, проектировать наиболее оптимальные социальные среды развития детей и подростков, образовывать соответствующие коррекционные и реабилитационно-терапевтические среды. То есть работать в тех социальных структурах, социальных пространствах, которые мы можем направлять и контролировать.

Развиваемая в этих направлениях культурно-историческая психология способна по-новому осмыслить данные многообразных естественно складывающихся экспериментов в культуре и на основе изучения культурных условий этих экспериментов понять основные типы отклоняющегося или аномального развития в качестве именно культурных форм. Такому направлению исследований соответствует современная гуманизация общества, рост в нем новых терапевтических сообществ, где направленно организуются необходимые социальные отношения для трудных детей, детей с ОВЗ, и складывается картина нового одновременно естественного и социального эксперимента. Анализ этого материала открывает возможности для разработок как в области психологии развития, так и в области психологии аномального детства, способствует открытию новых психических способностей и форм развития для трудных детей, детей с ОВЗ, организации новых форм их развития, систем психики. Дальнейшая концептуализация и техническая разработка понятия социально-психологической среды помимо задач проектирования особых социально-психологических реабилитационных сред для различных групп трудных детей, в конечном счете может также позволить с самого начала включать психологию развития в разработку и внедрение в социальную жизнь новых технологий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998.

Атаджыкова Ю.А., Ениколопов С.Н. Проблемы концепта психопатии в современной отечественной и зарубежной психологии // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 8. № 1. [Электронный ресурс] URL: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2016_1_4650.pdf (дата обращения 25.06.2020)

Бахадова Е.В. Неблагополучная семья как фактор формирования девиантного поведения детей // Вопросы психологии. 2009. № 1. С. 37–50.

Бибчук М.А., Щедринская О.М. Семья ребенка с нарушениями в психическом здоровье и/или в развитии: задачи, принципы и мишени консультативной и психотерапевтической помощи // Вестник Психотерапии. 2014. № 51 (56). С. 80–94.

Беттельхейм Б. Пустая крепость. Детский аутизм и рождение Я. М.: Академический проект, 2013.

Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М.: Моск. псих. соц. институт, 1995.

Бурлакова Н.С. Психическое развитие детей, переживших массовые бедствия: от изучения последствий к проектированию развития на основе культурно-исторического анализа // Национальный психологический журнал. 2018. № 1 (29). С. 17–29.

Бурлакова Н.С., Олешкевич В.И. Уровни культурно-исторического анализа в клинической психологии // Вопросы психологии. 2012. № 6. С. 36–45.

Бурлакова Н.С., Олешкевич В.И. Детский психоанализ. Школа Анны Фрейд. М.: Юрайт, 2019.

Выготский Л.С. Собрание сочинений. М.: Педагогика, 1983.

Гальперин П.Я. Лекции по психологии. М.: КДЦ, 2007.

Гончарова Е.Л. Культурно-историческая традиция в специальной психологии // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2019. № 39. [Электронный ресурс] // URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-39/culture-historical-tradition-in-psychology-of-special-needs> (дата обращения: 02.08.2020).

Карабанова О.А. Социальная ситуация развития как преодоление дихотомии «личность — среда» // Психологические исследования. 2014. Т. 7, № 36. [Электронный ресурс] URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n36/1021-karabanova36.html> (дата обращения: 25.06.2020).

Карабанова О.А. Дисгармоничность детско-родительских отношений как фактор риска девиантного поведения личности // Вестник Московского университета МВД России. 2014. № 12. С. 295–299.

Карабанова О.А., Малофеев Н.Н. Стратегия развития образования детей с ОВЗ: по дороге к реализации культурно-исторического подхода // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 4. С. 89–99.

Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков. М.: Академия, 1999.

Кащенко В.П., Мурашов Г.В. Исключительные дети: Дети нервные, трудные и слабоодаренные. Их изучение и воспитание. М.: Работник просвещения, 1926.

Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. / Под ред. Н.Н. Малофеева. М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2019.

Краснов Ю.Э. Платформа онлайн-школ Getcourse как технология объединения семей в воспитательные сетевые общины под руководством профессионалов-антропологов // Цифровая трансформация образования: сборник материалов 2-й Международной научно-практической конференции, Минск, 27 марта 2019 г. / Под ред. А.Б. Бельский. Минск: ГИАЦ Минобразова-

ния, 2019. С. 160–164. [Электронный ресурс]. URL: http://dtconf.unibel.by/doc/Conference_2019.pdf (дата обращения 25.06.2020).

Краснова Т.И. Семейное образование — чудесная и замечательная возможность выбора для родителей // Диалог. Психологический и социально-педагогический журнал. 2018. № 3. С. 42–56.

Кукушкина О. И. Развитие культурно-исторической традиции в коррекционной педагогике // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2019. № 39. [Электронный ресурс] // URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-39/the-development-of-cultural-and-historical-traditions-in-correctional-pedagogics> (дата обращения: 02.08.2020).

Личко А.Е. Психопатии и акцентуации у подростков. Л.: Медицина, 1983.

Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия: В 2 ч. Ч. 2. М.: Просвещение, 2013.

Мазур А.Г., Олешкевич В.И., Печникова Л.С. Социальная работа как организующее звено в систематической помощи детям и подросткам с ОВЗ // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2017. Т. 17. № 2. С. 148–149.

Олешкевич В.И. Психология, психотерапия и социальная педагогика А. Адлера. М.: Юрайт, 2017.

Париж — Лион. Проблемы защиты детства. М.: Самокат, РОО «Центр содействия реформе уголовного правосудия», 2014.

Карабанова О.А., Подольский А.И., Идобаева О.А., Хейманс П. Психоэмоциональное благополучие современных подростков: опыт международного исследования // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2011. № 2. С. 9–20.

Реан А.А. Факторы риска девиантного поведения: семейный контекст // Национальный психологический журнал. 2015. № 4 (20). С. 105–110.

Розин В.М. Психология и культурное развитие человека. М.: Издательство Российского открытого ун-та, 1994.

Рыжов А.Л., Печникова Л.С. Проблема профилактики суицидального поведения в подростковом возрасте (психологические аспекты) // Психическое здоровье: социальные, клиничко-организационные и научные аспекты / Под ред. Г.П. Костюка. М.: КДУ, 2017. С. 261–266.

Селиверстов В.И., Денисова О.А. Специальная семейная педагогика. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. М.: Владос, 2009.

Степанов В.Г. Психология трудных школьников. М.: Академический Проект, Трикста, 2004.

Сыроквашина К.В., Дозорцева Е.Г. Антисоциальное расстройство личности у подростков и юношей: методология и диагностика // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28. № 1. С. 49–62.

Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа. М.: ЭКСМО, 1999.

Aichhorn A. (1964). On the technique of child guidance: The process of transference. In O. Fleischmann, P. Kramer & H. Ross (Eds.), *Delinquency and Child Guidance: Selected Papers* (pp. 101–192). New York: International Universities Press.

Aichhorn A. (1965). *Wayward Youth*. New York: Viking Press.

Burnette M., Oshri A., Lax R., Richards D., Ragbeer S. (2012) Pathways from harsh parenting to adolescent antisocial behavior: A multidomain test of gender moderation. *Development and Psychopathology*, 24, 857–870.

Caspi A., McClay J., Moffitt T., Mill J., Martin J., Craig I. W., et al. (2002). Role of genotype in the cycle of violence in maltreated children. *Science*, 297, 851–854.

Dishion T.J., Tipsord J.M. (2011). Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. *Annual Review of Psychology*, 62, 189–214.

Dodge K.A., Coie J.D., Lynam D. (2006). Aggression and Antisocial Behavior in Youth. In N. Eisenberg, W. Damon, & R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 719–788). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons Inc.

Forgatch M.S., Beldavs Z.G., Patterson G.R., DeGarmo D.S. (2008) From coercion to positive parenting: Putting divorced mothers in charge of change. In: M. Kerr, H. Stattin, R. Engels (Eds.), *What can parents do? New insights into the role of parents in adolescent problem behavior* (pp. 191–209). London: Wiley.

Forgatch M.S., Patterson G.R., DeGarmo D.S., Beldavs Z.G. (2009) Testing the Oregon delinquency model with 9-year follow-up of the Oregon Divorce Study. *Development and Psychopathology*, 21, 637–660.

Galatzer-Levy I., Galatzer-Levy R. (2007) August Aichhorn. A Different Vision of Psychoanalysis, Children, and Society. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 62, 153–179.

Jaffee S.R., Caspi A., Moffitt T.E., Taylor A. (2004) Physical maltreatment victim to antisocial child: evidence of an environmentally mediated process. *Journal of Abnormal Psychology*, 113 (1), 44–55.

Kazdin A. (1987) Treatment of antisocial behavior in children: Current status and future directions. *Psychological Bulletin*, 102, 187–203.

Kim-Cohen J., Caspi A., Taylor A. et al. (2006) MAOA, maltreatment, and gene–environment interaction predicting children’s mental health: new evidence and a meta-analysis. *Molecular Psychiatry*, 11, 903–913.

Kochanska G., Kim S. (2013) Early attachment organization with both parents and future behavior problems: from infancy to middle childhood. *Child Development*, 84 (1), 283–296.

Loeber R., Green S.M., Lahey B.B. (2003) Risk factors for adult antisocial personality. In D.P. Farrington & J.W. Coid (Eds.), *Early Prevention of Adult Antisocial Behaviour* (pp. 79–108). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Mead H.K., Beauchaine T.P., Shannon K.E. (2010) Neurobiological adaptations to violence across development. *Development and Psychopathology*, 22, 1–22.

Moffitt T.E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100 (4), 674–701.

Offord D.R., Jones M.B., Graham A., Poushinsky M., Stenerson P., Stenerson P., Weaver L. (1985). *Community skill-development programs for children: Rationale and steps in implementation*. Ontario, Canada: Canadian Parks and Recreation Program.

Pennington B.F., Bennetto L. (1993). Main effects of transactions in the neuropsychology of conduct disorder? Commentary on “The neuropsychology of conduct disorder.” *Development and Psychopathology*, 5 (1–2), 153–164.

Washburn J.J., Romero E.G., Welty L.J., Abram K.M., Teplin L.A., McClelland G.M., Paskar L.D. (2007) Development of Antisocial Personality Disorder in Detained Youth: The Predictive Value of Mental Disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75 (2), 221–231.

Waters E., Posada G., Crowell J., Keng-Ling L. (1993). Is attachment theory ready to contribute to our understanding of disruptive conduct problems? *Development and Psychopathology*, 5, 215–224.

Zahn-Waxler C. (1993). Warriors and worriers: Gender and psychopathology. *Development and Psychopathology*, 5 (1–2), 79–89.

Zoccolillo M. (1993). Gender and the development of conduct disorder. *Development and Psychopathology*, 5 (1–2), 65–78.

REFERENCES

Adler A. (1998) *Vospitanie detei. Vzaimodeistvie polov.* Rostov-na-Donu: Feniks. (In Russ.)

Atadzhykova Yu.A., Enikolopov S.N. (2016) Problems of Psychopathy Concept in the Modern Domestic and Foreign Psychology. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* (Psychological Science and Education), 8 (1). (Retrieved from http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2016_1_4650.pdf (review date: 25.06.2020) (In Russ.)

Bakhadova E.V. (2009) Family trouble as the factor of formation of a deviating behaviour in children and teenagers. *Questions of Psychology* (Voprosy psikhologii), 1, 37–50. (In Russ.)

Bebchuk M.A., Shchedrinskaya O.M. (2014) A family of a child with mental disabilities and/or developmental disorders — goals, principles and targets for consultative and psychotherapeutic support. *Bulletin of Psychotherapy* (Vestnik Psikhoterapii), 51 (56), 80–94. (In Russ.)

Bettel'kheim B. (2013) *The Empty Fortress: Infantile Autism and the Birth of the Self.* Moscow: Akademicheskii proekt. (In Russ.)

Bozhovich L.I. (1995) *Problems of personality development.* Moscow: Mosk. psikh. sots. institut. (In Russ.).

Burlakova N.S., Oleshkevich V.I. (2016) *Child Psychoanalysis. School of Anna Freud.* Moscow: Yurait. (In Russ.).

Burlakova N.S., Oleshkevich V.I. (2012) Levels of cultural historical analysis in clinical psychology. *Voprosy Psikhologii*, 6, 36–45. (In Russ.).

Burlakova N.S. (2018) Psychological development of children who endured mass disasters: from exploration of consequences to designing development on the basis of cultural-historical development. *National psychological journal* (Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal), 1 (29), 17–29.

Concept of development of education for disabled students until 2030 (2019). N.N. Malofeev (Ed.). Moscow: FGBNU «IKP RAO».

Freid A. (1999) *Theory and practice of child psychoanalysis.* Moscow: EKSMO. (In Russ.).

Gal'perin P.Ya. (2007) *Lectures on psychology.* Moscow: KDT'S, 2007. (In Russ.)

Goncharova E.L. (2019) Cultural-historical tradition in psychology of special needs. Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki RAO (Anthology of the Institute

of Correctional Pedagogics RAO), 39. (Retrieved from <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-39/culture-historical-tradition-in-psychology-of-special-needs> (review date: 02.08.2020) (In Russ.).

Karabanova O.A. (2014) Social situation of development as a factor of overcoming the dichotomy «personality-environment». *Psychological Studies* (Psikhologicheskie issledovaniya), 7(36). (Retrieved from <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n36/1021-karabanova36.html> (review date: 25.06.2020). (In Russ.).

Karabanova O.A. (2014) Disharmony of parent-child relationships as a factor of deviant behaviour of a person. *Bulletin of Moscow University of Russian Interior Ministry* (Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii), 12, 295–299. (In Russ.).

Karabanova O.A., Malofeev N.N. (2019) Education Development Strategy for Children with Disabilities: On the Way to Implementing a Cultural-Historical Approach. *Cultural-Historical Psychology* (Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya), 15 (4), 89–99. (In Russ.)

Kashchenko V.P. (1999) *Pedagogic correction: correction of temperamental deficiency in children and adolescents*. Moscow: Akademiya. (In Russ.).

Kashchenko V.P., Murashov G.V. (1926) *Extraordinate children: Nervous, troubled and poorly gifted children. Exploration and education*. Moscow: Rabotnik prosveshcheniya. (In Russ.).

Krasnov Yu.E. (2019) *Online platform Getcourseas a technology unifying family in educational online communities under the guidance of professional antropopractics*. In A. B. Bel'skii (Ed.) Digital transformation of education: collected materials of 2nd International Scientifical-Practical Conference, Minsk, March 27, 2019 (pp. 160–164). Minsk: GIATs Minobrazovaniya. (Retrieved from http://dtconf.unibel.by/doc/Conference_2019.pdf (review date 25.06.2020) (In Russ.).

Kukushkina O.I. (2019) The development of cultural and historical traditions in correctional pedagogics. *Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki RAO* (Anthology of the Institute of Correctional Pedagogics RAO), 39. (Retrieved from <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-39/the-development-of-cultural-and-historical-traditions-in-correctional-pedagogics> (review date: 02 .08.2020) (In Russ.).

Krasnova T.I. (2018) Family education — amazing choice for parents. *Dialog. Psychological and social-pedagogical journal* (Dialog. Psikhologicheskii i sotsial'no-pedagogicheskii zhurnal), 3, 42–56. (In Russ.).

Lichko A.E. (1983) *Psychopathologies and accentuations in adolescents*. Leningrad: Meditsina. (In Russ.).

Malofeev N.N. (2013) Special education in changing world. Russia. In 2 volumes. Vol. 2. Moscow: Prosveshchenie.

Mazur A.G., Oleshkevich V.I., Pechnikova L.S. (2017) Social work as an organizing element in systematic help to children and adolescents with health limitations. *Questions of mental health in children and adolescents* (Voprosy psikhicheskogo zdorov'ya detei i podrostkov), 17 (2), 148–149. (In Russ.).

Oleshkevich V.I. (2017) *Psychology, Psychotherapy and Social Pedagogics of Alfred Adler*. Moscow: Yurait. (In Russ.).

Paris-Lion. Protecting childhood (2014). Moscow: Samokat, ROO “Tsentr sodeistviya reforme ugolovnoho pravosudiya”. (In Russ.).

Karabanova O.A., Podol'skii A.I., Idobaeva O.A., Heymans P. (2011) Psychoemotional wellbeing of contemporary adolescents: international study experience. *Bulletin of Moscow University, Psychology* (Vestnik Moskovskogo universiteta, Seriya 14: Psikhologiya), 2, 9–20. (In Russ.).

Rean A.A. (2015) Risk factors of deviant behaviour in the family context. *National psychological journal* (Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal), 4 (20), 105–110. (In Russ.).

Rozin V.M. (1994) *Psychology and cultural development of the person*. Moscow: Izd. Rossiiskogo otkrytogo un-ta. (In Russ.).

Ryzhov A.L., Pechnikova L.S. (2017) *Prophylactics of suicidal behaviour in adolescents (psychological aspects)*. In G.P. Kostyuk (Ed.), *Psychological health: social, clinical-organizational and scientific aspects* (pp. 261–266). Moscow: KDU. (In Russ.).

Seliverstov V.I., Denisova O.A. (2009) *Special family pedagogics. Bringing up of children with disorders in the family*. Moscow: Vldos. (In Russ.).

Stepanov V.G. (2004) *Psychology of troubled school children*. Moscow: AkademicheskiiProekt, Triksta. (In Russ.).

Syrokvashina K.V., Dozortseva E.G. (2020) Antisocial Personality Disorder in Adolescence: Methodology and Diagnostics. *Consultative Psychology and Psychotherapy* (Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya), 28 (1), 49–62. (In Russ.).

Vygotskii L.S. (1983) *Collected works*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Бурлакова Наталья Семёновна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: naburlakova@yandex.ru

Олешкевич Валерий Иванович — кандидат философских наук, клинический психолог высшей категории, Научно-практический центр психического здоровья детей и подростков имени Г.Е. Сухаревой, Москва, Россия. E-mail: ov-6161@mail.ru

ABOUT THE AUTHORS

Natalya S. Burlakova — PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Neuro- and Pathopsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: naburlakova@yandex.ru

Valery I. Oleshkevich — PhD in Philosophy, Clinical Psychologist of the Highest Category, Scientific and Practical Sukhareva Center for Mental Health of Children and Adolescents, Moscow, Russia. E-mail: ov-6161@mail.ru

УДК: [159.95+159.98]: 373.1
doi: 10.11621/vsp.2020.03.13

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ

Н. А. Хохлов^{1,2*}, Е. Д. Словенко¹

¹ МГУ имени М.В. Ломоносова, факультет психологии, Москва, Россия.

² Центр тестирования и развития «Гуманитарные технологии», Москва, Россия.

* Для контактов. E-mail: nkhokhlov@psychmsu.ru

Актуальность. Неуспевающие школьники характеризуются сниженным уровнем развития высших психических функций (ВПФ) по сравнению с успевающими. В то же время отсутствуют однозначные данные о том, снижение каких функций наиболее специфично для неуспевающих школьников. Неизвестно, насколько сильно отдельные нейрокогнитивные дисфункции сказываются на успеваемости, и каковы возможности компенсации изолированных дефектов.

Цели работы. Выявление нейропсихологических предикторов школьной неуспеваемости и оценка возможности детей и подростков нормально успевать в школе при наличии отдельных нейрокогнитивных дисфункций.

Методика и выборка. Для изучения особенностей нейрокогнитивного развития проводилась нейропсихологическая диагностика. Оценивалось состояние 4 бытовых функций, 14 ВПФ, а также общий уровень нейрокогнитивного развития. Вычислялся индекс изолированности-множественности нейрокогнитивных дисфункций. Для оценки успеваемости (средний балл по всем предметам) проводилась беседа со школьником и его родителями, изучение тетрадей и дневников. Выборка: 427 человек в возрасте от 6 до 17 лет ($11,7 \pm 3$), из них 292 мальчика и 135 девочек.

Результаты. В 1–4 классах результаты нейропсихологической диагностики объясняют 24% дисперсии успеваемости, в 5–11 классах — 18%. При неуспеваемости преимущественно снижены мышление, внимание, слухоречевая память, а также общий уровень нейрокогнитивного развития. Среди бытовых функций сильнее всего снижена ориентация во времени. У неуспевающих учеников начальной школы возможно спонтанное развитие отдельных психических функций в процессе обучения. Единичные

нейрокогнитивные дисфункции (в пределах 3) не приводят к снижению успеваемости.

Выводы. Для неуспевающих школьников на фоне снижения общего уровня нейрокогнитивного развития наиболее специфичны нарушения мышления, внимания и слухоречевой памяти. Ведущим предиктором неуспеваемости в 1–4 классах является недоразвитие внимания, а в 5–11 классах — сниженный уровень мышления. Доступные компенсации изолированные нейрокогнитивные дисфункции не оказывают негативного влияния на успеваемость.

Ключевые слова: детская нейропсихология, трудности обучения, школьная дезадаптация, минимальные мозговые дисфункции.

Для цитирования: Хохлов Н.А., Словенко Е.Д. Нейропсихологические предикторы школьной неуспеваемости // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 3. С. 291–313. doi: 10.11621/vsp.2020.03.13

Поступила в редакцию 23.06.2020 / Принята к публикации 12.07.2020

NEUROPSYCHOLOGICAL PREDICTORS OF POOR SCHOOL PERFORMANCE

Nikita A. Khokhlov*^{1,2}, Ekaterina D. Slovenko¹

¹ Lomonosov Moscow State University, Faculty of Psychology, Moscow, Russia.

² Centre for Testing and Development “Humanitarian Technologies”, Moscow, Russia.

*Corresponding author: E-mail: nkhokhlov@psychmsu.ru

Relevance. Underachieving schoolchildren are characterized by underdevelopment of higher mental functions (HMF) as compared to well-performing pupils. At the same time, there is a lack of explicit data on which dysfunctions are the most specific to underachievers.

It is unknown how much particular neurocognitive dysfunctions affect school performance and what are the possibilities to compensate for isolated defects.

Objectives. To identify the predictors of poor academic performance in school and to evaluate capabilities for children with certain neurocognitive dysfunctions for better progress at school.

Method. The neuropsychological examination was used to evaluate the characteristics of neurocognitive development. Four daily routine activities, fourteen HMF, and the overall level of neurocognitive development were assessed. The index of isolation-multiplicity of neurocognitive dysfunctions was calculated. To evaluate academic performance (average grade for all disciplines) interviews with pupils and their parents were conducted, school exercise-books and assignment books were thoroughly studied. The study involved 427 children (292 boys and 135 girls) aged from 6 to 17 years, (11.7 ± 3).

Results. The results of neuropsychological diagnostics explain 24% variance in the academic performance in school grades 1–4 and 18% variance in grades 5–11. Underachievement is predominantly related to the reduction in thinking, attention, audio-verbal memory, and overall level of neurocognitive development. Time orientation turns out to be more reduced than other everyday functions in underachievers. Certain mental functions in underperforming elementary school pupils can spontaneously improve through education. Isolated neurocognitive dysfunctions (up to 3) do not result in poor school performance.

Conclusion. Thinking, attention, and audio-verbal memory dysfunctions against the background of the low overall level of neurocognitive development are most specific to underachieving schoolchildren. Under-development of attention is the most significant predictor of poor school performance in 1–4 school grades, low level of thinking — in 5–11 grades. Isolated neurocognitive dysfunctions (up to 3) that can be compensated for have no negative impact on educational performance.

Keywords: developmental neuropsychology, learning difficulties, school disadaptation, minimal brain dysfunctions.

For citation: Khokhlov, N.A., Slovenko, E.D. (2020). Neuropsychological predictors of poor school performance. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 3, P. 291–313. doi: 10.11621/vsp.2020.03.13

Received: June 23, 2020 / Accepted: July 12, 2020

Введение

По нашему опыту самая распространенная причина обращения к детскому нейропсихологу — это сниженная успеваемость в школе. Л.С. Цветкова отмечала, что «нейропсихология должна занять свое место в структуре школьных методов изучения готовности ребенка к обучению, а также в исследовании причин тех трудностей в овладе-

нии знаниями, которые нередко обнаруживают школьники младшего и среднего возраста...» (Лурия, Цветкова, 2008, с. 8). Немало зарубежных работ (Neuropsychology..., 1985; Hale, Fiorello, 2004; Miller, 2013) посвящены применению нейропсихологии в целях выявления причин школьной неуспеваемости и преодоления трудностей обучения. Д.С. Миллер и Ф.А. Дефина (Miller, Defina, 2010) предположили, что в скором времени оценка работы мозга школьников для составления индивидуальной программы коррекционных и развивающих воздействий станет обычной практикой. Однако в России в настоящее время участие нейропсихолога в сопровождении школьного обучения является редкостью.

В 1970–1980-е гг. сотрудники кафедры детской нейропсихиатрии Ростокского Университета им. В. Пика в ГДР провели цикл исследований причин школьной неуспеваемости (Школа..., 1988). Авторы обнаружили, что «дети с легкими мозговыми нарушениями при одинаковом уровне умственного развития поступают в школу позже, чаще остаются на второй год, а в классе, соответствующем их возрасту, показывают более низкую успеваемость, чем их здоровые сверстники» (там же, с. 195). Наиболее сильно с успеваемостью 10-летних детей (4 класс) связаны умственное развитие (интеллект), работоспособность, концентрация внимания, слуховая и зрительная память, отсутствие двигательного беспокойства, нервозности и невротизма, способность к социальной адаптации. Биологические факторы риска компенсируются благоприятными социальными условиями развития, а социальные — приводят к еще большему снижению успеваемости. Показано, что у школьников «с нормальным умственным развитием, испытывающих трудности в учебе, существуют частичные нарушения отдельных психических функций. Эти дефекты не зависят от умственного развития, и их можно наблюдать также у детей с очень хорошим умственным развитием» (там же, с. 220).

Ю.В. Микадзе (Микадзе, 1996) выделил три положения, на которых базируется нейропсихологический подход к исследованию причин отставания детей в учебе:

1. Психические функции как функциональные системы характеризуются гетерохронией роста и темпов развития структурных образований и связей между ними. Гетерогенность может детерминироваться как экзогенными, так и эндогенными факторами.

2. Взаимодействие между морфогенезом мозга и формированием психики идет по двум направлениям. С одной стороны, для развития

функций необходима соответствующая зрелость структур, с другой стороны, обучение влияет на их созревание.

3. В соответствии с предложенной А.Р. Лурией (Лурия, 1969) теорией системной динамической локализации высших психических функций (ВПФ), основой ВПФ является объединение отделов мозга в функциональные системы, где каждый отдел вносит свой специфический вклад в целостное осуществление психической функции.

Данный подход был реализован при исследовании 120 школьников 7–10 лет с помощью методики «ДИАКОР» (Микадзе, Корсакова, 1994). Наряду с группой нормы были выявлены две разные группы детей со сниженными показателями. В одной группе имели место отдельные отклонения от нормативных показателей в сторону ухудшения при отсутствии патологического изменения ВПФ в целом. Такой вариант отклонений был назван иррегулярностью психического развития. В другой группе имелись значительные отклонения от нормативных показателей с вероятным наличием минимальных мозговых дисфункций. У детей из этой группы можно было ожидать нетипичное формирование функциональных систем, сопровождающееся включением компенсаторных механизмов.

На наш взгляд, возрастное недоразвитие отдельных звеньев ВПФ является проявлением нормативной гетерохронии развития и необязательно должно приводить к дезадаптации. Для проведения обоснованной границы между парциальным и тотальным недоразвитием требуются обширные статистические данные. Вероятно, не все дисфункции вносят одинаковый вклад в школьную неуспеваемость. Может существовать «критическая масса» дисфункций, при наборе которой успеваемость начинает снижаться, тогда как при изолированных дисфункциях успеваемость не отличается от нормы.

В последующих исследованиях (Корсакова, Микадзе, Балашова, 2017) было изучено состояние психических функций у 103 школьников в возрасте 7–12 лет. Обнаружено, что успевающие и неуспевающие дети различаются между собой уровнем развития праксиса, памяти, акустического гнозиса, пространственных функций, речи, внимания и мышления. Наиболее специфичны для неуспевающих школьников нарушения внимания и энергетического обеспечения психической деятельности. Недостаточное развитие других функций носит индивидуальный характер и не может рассматриваться как закономерное сочетание дисфункций при неуспеваемости.

Ц.А. Шамликашвили и О.А. Семенова (Шамликашвили, Семенова, 2010) отмечают, что к снижению успеваемости обычно приводят

недостаточность произвольной регуляции, нарушения восприятия и памяти, слабость двигательных функций. Авторы уделяют особое внимание эмоциональным реакциям и социальным явлениям, сопровождающим трудности усвоения школьных навыков. Дезадаптацию усугубляют чрезмерная нагрузка, переживания небезопасности ситуации обучения, негативные эмоции, связанные с учебой, чувство собственной неспособности к обучению, наличие других, более сильных интересов.

Т.В. Ахутиной и Н.М. Пылаевой (Ахутина, Пылаева, 2015) выделены три основных варианта трудностей обучения. Первой причиной является слабость программирования и контроля, а также серийной организации движений. Второй причиной — слабость аналитической (левополушарной) стратегии переработки слуховой, кинестетической и зрительной информации. Третьей причиной — слабость холистической (правополушарной) стратегии переработки зрительной, зрительно-пространственной и слуховой информации. Авторы добавляют, что «все три варианта трудностей формирования школьных навыков могут протекать на фоне проблем поддержания оптимального уровня корковой активности (функции I блока, по Лурия)...» (там же, с. 27). Предлагается использовать обобщенные индексы функций: индекс III блока, левый и правый индексы II блока, индекс I блока (Методы..., 2016). Методологической основой выступает концепция трех структурно-функциональных блоков мозга (Лурия, 1970).

В русле данного подхода сотрудниками лаборатории нейропсихологии факультета психологии МГУ были проведены исследования 75 учеников 1–2 классов одной школы и 56 учеников 1–4 классов другой школы. Было показано, что результаты выполнения нейропсихологических проб неуспевающими школьниками в целом ниже, чем успевающими. У отличников при общем высоком уровне также имеются отдельные низкие результаты. Предполагается, что «норма отличается от ненормы возможностями компенсации имеющихся относительных функциональных слабостей» (Ахутина, Пылаева, 2015, с. 37).

Лонгитюдное исследование, проведенное на материале нейропсихологического обследования 46 учеников начальной школы, подробно представлено в книге Н.Н. Полонской (Полонская, 2007). Описана специфика выполнения нейропсихологических проб хорошо успевающими, средне успевающими и плохо успевающими школьниками. Проведен анализ динамики развития ВПФ у детей с разной успеваемостью. У хорошо успевающих детей прежде всего

отмечается развитие функций программирования, регуляции и контроля, между 1 и 2 классом преимущественно развиваются правополушарные функции, а в 3–4 классах — левополушарные. У слабо успевающих детей психические функции также развиваются в процессе обучения, однако на протяжении всей начальной школы их состояние хуже, чем у хорошо успевающих детей.

Другое исследование было проведено А.Ю. Потаниной под руководством Ж.М. Глозман (Глозман, 2017) по материалам обследования 102 школьников младших классов, проходивших коррекционное обучение в связи со школьными проблемами, и 52 школьников того же возраста, обучавшихся успешно. Обнаружено, что «для всех детей коррекционной группы были характерны проявления инертности при переходе ко второй двигательной программе и низкая умственная работоспособность» (там же, с. 147). Ж.М. Глозман отмечает, что «практически у всех детей с трудностями обучения в школе при нейропсихологическом обследовании выявляется слабость функционирования первого блока мозга — блока активации, обеспечиваемого деятельностью стволово-диэнцефальных структур мозга» (там же, с. 149). Предполагается, что недоразвитие других функций вторично по отношению к нарушениям нейродинамики.

Спорным моментом является стремление авторов свести все функции к трем структурно-функциональным блокам мозга по А.Р. Лурии. Эта концепция явилась результатом клинических наблюдений и отражала общность нарушений психических функций при локальных поражениях мозга. При повреждении нарушается работа нескольких цитоархитектонических полей, находящихся рядом, но имеющих разное функциональное предназначение. Нейроморфологические данные о строении и развитии мозга в оттогенезе не позволяют считать выделение трех блоков мозга в детской нейропсихологии состоятельным.

Таким образом, в настоящее время понятно, что неуспевающие школьники характеризуются сниженным уровнем развития ВПФ по сравнению с успевающими. Однако до сих пор неизвестно, каков вклад каждой функции в обеспечение успеваемости, и насколько выраженным должен быть нейрокогнитивный дефицит, чтобы возможности компенсации оказались исчерпаны.

Целью данного исследования стало установление нейропсихологических предикторов школьной неуспеваемости и оценка возможности детей и подростков нормально успевать в школе при наличии отдельных нейрокогнитивных дисфункций.

Методика

Выборка. В исследовании приняли участие 427 человек в возрасте от 4 до 17 лет включительно, из них 292 мальчика и 135 девочек. Распределение испытуемых по возрасту и полу представлено в табл. 1.

Таблица 1

Распределение участников исследования по возрасту и полу

	Возраст (годы)											
	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Пол	Число испытуемых											
М	1	30	39	26	37	31	22	23	37	25	12	9
Ж	0	17	23	11	18	8	7	7	15	13	12	4

Участники исследования в 2014–2020 гг. по желанию родителей проходили нейропсихологическую диагностику в Центре тестирования и развития «Гуманитарные технологии» и Психологическом центре «Гальтон». Школьники обучались по стандартным (не коррекционным) учебным программам, однако многие из них испытывали отдельные трудности при обучении.

Для изучения особенностей нейрокогнитивного развития проводилась нейропсихологическая диагностика. Использовались диагностические альбомы, составленные Е.Ю. Балашовой, М.С. Ковязиной (Нейропсихологическая..., 2014) и Ж.М. Глозман, А.Е. Соболевой (Глозман, Соболева, 2013), а также методики из диагностического комплекта психолога, составленного Н.Я. Семаго, М.М. Семаго (Семаго, Семаго, 2007).

Оценивалось состояние 4 бытовых функций (ориентация в пространстве, в собственной личности и во времени, адекватность отношения к обследованию); уровень развития 14 ВПФ и психологических характеристик (темп работы, внимание, энергетическое обеспечение психической деятельности, зрительный гнозис, зрительная память, конструктивно-пространственные функции, тактильный гнозис, акустический гнозис, речь, слухоречевая память, динамический праксис, мышление, регуляторные функции, эмоциональная сфера). Использовалась 5-балльная система оценок: 1 — низкий уровень развития функции, выраженное отставание от возрастной нормы; 2 — уровень развития функции ниже среднего, легкое отставание от возрастной нормы; 3 — средний уровень развития функции, норма;

4 — уровень развития функции выше среднего, легкое опережение возрастной нормы; 5 — высокий уровень развития функции, выраженное опережение возрастной нормы. Эта система оценок исходно имела относительный характер, т.к. была привязана к представлениям о возрастных нормативах, опирающимся на опыт проведения диагностики и литературные данные (Полонская, 2007; Ахутина, Камардина, Пылаева, 2012; Микадзе, 2013; Методы..., 2016; Глозман, 2017; Корсакова, Микадзе, Балашова, 2017). Качественные оценки подвергались процентильной стандартизации с переводом в z-шкалу (0 ± 1), что позволило проводить их математико-статистическую обработку с помощью параметрических методов.

Для определения общего уровня нейрокогнитивного развития вычислялась сумма стандартизированных оценок по 14 показателям (без учета бытовых функций), которая повторно подвергалась стандартизации. Вычислялся индекс изолированности-множественности нейрокогнитивных дисфункций (ИМНД). Для этого подсчитывалось число функций, по которым сырой балл оказался ниже 3. Значения ИМНД могли находиться в диапазоне от 0 до 14 баллов, где меньшие значения соответствуют изолированному нейрокогнитивному дефекту, большие — множественному нейрокогнитивному дефекту, 0 — отсутствию дисфункций.

Известно, что синдромы, которые включают в себя симптомы несформированности целого ряда разных звеньев психических функций, «отличаются от локальных синдромов, традиционно используемых в нейропсихологии, своей многофакторностью и поэтому не могут рассматриваться в понятиях традиционной локализации» (Микадзе, 2013, с. 32). Имея дело с нормативной детской популяцией, мы ограничились оценкой возрастной сформированности психических функций, не ориентируясь на топическую локализацию как на конечную цель диагностики.

Для оценки успеваемости диагност опрашивал родителей школьника, какие отметки он сейчас получает в школе; как учился в начальной школе; изменилась ли успеваемость с 5 класса; по каким предметам успеваемость ниже, а по каким выше; как учится в последнее время. Затем диагност просил родителей назвать средний балл по всем предметам (с точностью до десятых), полученный школьником в 1–4 классах и с 5 класса по настоящее время (для учеников начальной школы — с 1 класса по настоящее время). Нередко сам школьник включался в беседу, внося свои дополнения. Родители обычно показывали тетради и дневник школьника, что позволяло уточнить

названные отметки. Известно, что в 1 классе обучение должно проводиться без балльного оценивания. Но сведения об успеваемости первоклассников оказались доступны, так как в большинстве случаев учителя использовали аналоги отметок в виде наклеек, цветных и фигурных печатей, а также устно сообщали родителям школьников об их учебном прогрессе.

Математико-статистическая обработка данных проводилась с использованием программ RStudio 1.1.463 и JASP 0.9.2.

Результаты и их обсуждение

1. *Описательные статистики школьной успеваемости*

Получены данные об успеваемости 206 учащихся 1–4 классов. В 5–11 классах обучался 221 человек, из них ретроспективные сведения об успеваемости в начальной школе предоставили 220 человек, а сведения о текущей успеваемости — 216 человек.

Таблица 2

Описательные статистики успеваемости в школе
(средний балл по всем предметам)

Описательные статистики	Успеваемость в 1–4 классах	Успеваемость в 1–4 классах (ретроспективно)	Успеваемость в 5–11 классах
N	206	220	216
Минимум	2,9	3	2,6
Максимум	5	5	4,9
Медиана	4	4	3,9
Мода	4	4	4
Среднее	4,1	4,1	3,8
Стандартное отклонение	0,4	0,5	0,4
Асимметрия	–0,1	–0,28	0,08
Экссесс	–0,31	–0,39	0,01
Отличие распределения от нормального (критерий Шапиро–Уилка)	W = 0,97 p < 0,001	W = 0,96 p < 0,001	W = 0,97 p < 0,001

Среднее значение успеваемости в 1–4 классах, полученное при работе с учениками начальной школы, и среднее значение успеваемости в 1–4 классах, полученное по ретроспективным оценкам

учащихся 5–11 классов, значимо не различаются. Это позволяет считать ретроспективные оценки успеваемости релевантными непосредственным оценкам. Успеваемость в 1–4 классах (ретроспективно) и успеваемость в 5–11 классах связаны между собой ($n = 215$): $\rho = 0,52$ ($p < 0,001$). При этом 74,4% учащихся демонстрируют снижение успеваемости по сравнению с начальной школой, 12,6% — повышение успеваемости, 13% — отсутствие изменений. Средний сдвиг составляет $-0,3 \pm 0,4$ балла ($V = 15738$, $p < 0,001$).

Абсолютное значение успеваемости в разных классах различается. В 1 классе средний балл составляет $4,2 \pm 0,5$, со 2 по 7 классы он снижается, а с 8 класса начинает расти (рис. 1). Минимальная успеваемость отмечается в 7 классе — $3,7 \pm 0,4$.

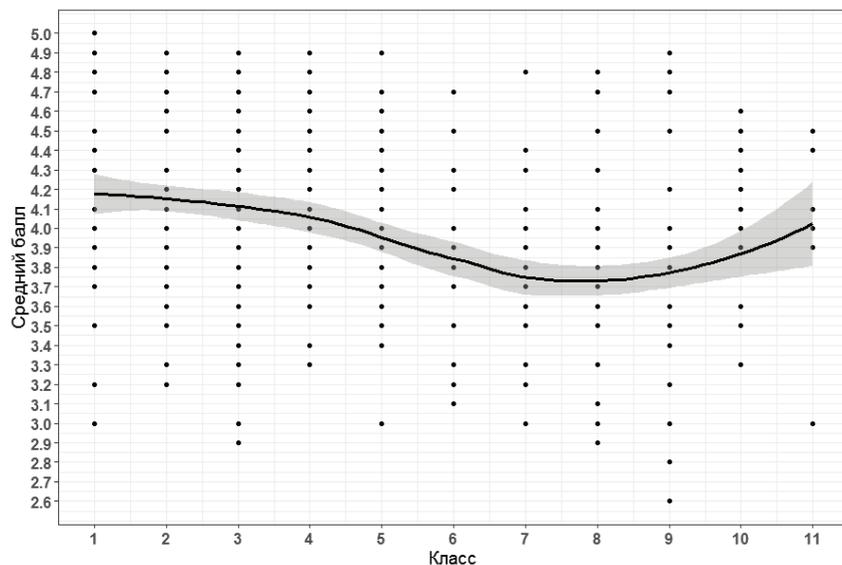


Рис. 1. Динамика изменения школьной успеваемости с 1 по 11 классы

Один и тот же балл, полученный в разных классах, указывает на разную относительную успеваемость. Например, если школьник учится на 4 балла во 2 классе, то он успевает лучше 40% сверстников, а если то же значение получено в 8 классе, то школьник успевает лучше 75% сверстников. Для дальнейших расчетов мы разделили выборку на 5 подгрупп (1–2, 3–4, 5–6, 7–8, 9–11 классы) и в каждой подгруппе

провели процентильную стандартизацию сырых баллов. Значение в z-оценках отражает относительную успеваемость школьника с учетом распределения баллов в его возрастной группе.

Успеваемость у девочек выше ($0,29 \pm 1,03$), чем у мальчиков ($-0,13 \pm 0,93$), различия значимы ($t = 4,153, p < 0,001$); в 1–4 классах размер эффекта (здесь и далее используется d-Коэна) выше ($d = 0,51, p < 0,001$), чем в 5–11 классах ($d = 0,36, p = 0,018$). Успеваемость не связана с функциональной мануальной асимметрией (в выборке 38 леворуких школьников).

2. Связь школьной успеваемости с результатами нейropsychологической диагностики

Корреляции (r-Пирсона) успеваемости с показателями нейрокогнитивного развития представлены в табл. 3.

Построены регрессионные модели с отбором значимых предикторов пошаговым методом. В каждом уравнении зависимой переменной выступает успеваемость, а независимыми переменными — показатели нейрокогнитивного развития. Приводится скорректированный коэффициент детерминации.

Успеваемость в 1–4 классах ($R^2 = 0,24, p < 0,001$): $0,2557$ {Внимание} + $0,2592$ {Мышление} + $0,2613$ {Регуляторные функции} + $0,1917$ {Речь} + $0,0063$. Вклад внимания составляет 14% дисперсии, мышления — 4,5%, регуляторных функций — 3,5%, речи — 1,8%. Общий уровень нейрокогнитивного развития объясняет 18% дисперсии успеваемости.

Успеваемость в 1–4 классах по ретроспективным оценкам ($R^2 = 0,22, p < 0,001$): $0,2824$ {Мышление} + $0,264$ {Конструктивно-пространственные функции} + $0,2592$ {Ориентация во времени} — $0,2603$ {Тактильный гнозис} + $0,1975$ {Акустический гнозис} — $0,0508$. Вклад мышления составляет 11,7% дисперсии, конструктивно-пространственных функций — 5%, ориентации во времени — 2,4%, тактильного гнозиса — 1,2%, акустического гнозиса — 1,7%. Общий уровень нейрокогнитивного развития объясняет 11% дисперсии успеваемости. Здесь в качестве зависимой переменной используется успеваемость в прошлом, а в качестве независимых — показатели нейрокогнитивного развития в 5–11 классах. Поэтому результаты следует интерпретировать противоположным образом, а именно: успеваемость в начальной школе позволяет прогнозировать развитие ВПФ в будущем.

Таблица 3

**Связь школьной успеваемости с результатами
 нейропсихологической диагностики**

№	Диагностические показатели	Успеваемость (средний балл)		
		1–4 классы	1–4 классы (ретроспективно)	5–11 классы
1	Ориентация в пространстве	0,25 ***		
2	Ориентация в собственной личности	0,19 **		
3	Ориентация во времени	0,23 **	0,26 ***	0,19 **
4	Адекватность отношения к обследованию	0,23 **		
5	Темп работы		0,19 **	0,29 ***
6	Внимание	0,38 ***	0,17 *	0,21 **
7	Энергетическое обеспечение психической деятельности	0,2 **		
8	Зрительный гнозис	0,14 *		
9	Зрительная память	0,19 **		
10	Конструктивно-пространственные функции	0,2 **	0,32 ***	0,21 **
11	Тактильный гнозис			
12	Акустический гнозис	0,2 **	0,25 ***	0,17 *
13	Речь	0,31 ***	0,18 *	
14	Слухоречевая память	0,25 ***	0,16 *	0,22 **
15	Динамический праксис	0,25 ***	0,22 **	0,18 **
16	Мышление	0,33 ***	0,34 ***	0,31 ***
17	Регуляторные функции	0,33 ***		
18	Эмоциональная сфера			
19	Общий уровень нейрокогнитивного развития	0,43 ***	0,34 ***	0,31 ***

Примечание: *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Успеваемость в 5–11 классах ($R^2 = 0,18$, $p < 0,001$): $0,2345 \{\text{Мышление}\} + 0,2889 \{\text{Темп работы}\} - 0,2009 \{\text{Эмоциональная сфера}\} + 0,225 \{\text{Ориентация во времени}\} + 0,1558 \{\text{Слухоречевая память}\} - 0,1295$. Вклад мышления составляет 9,5% дисперсии, темпа работы — 3,5%, эмоциональной сферы — 2,2%, ориентации во времени — 1,9%,

слухоречевой памяти — 1,3%. Общий уровень нейрокогнитивного развития объясняет 9% дисперсии успеваемости.

Успеваемость в 1–4 классах и в 5–11 классах вместе ($R^2 = 0,18$, $p < 0,001$): $0,2921 \{ \text{Мышление} \} + 0,204 \{ \text{Внимание} \} + 0,1942 \{ \text{Регуляторные функции} \} + 0,1187 \{ \text{Слухоречевая память} \} + 0,1392 \{ \text{Речь} \} + 0,0072$. Вклад мышления составляет 9,7% дисперсии, внимания — 5,1%, регуляторных функций — 1,5%, слухоречевой памяти 1,1%. Общий уровень нейрокогнитивного развития объясняет 13% дисперсии успеваемости, при этом у девочек предсказательная способность почти вдвое выше ($R^2 = 0,19$, $p < 0,001$), чем у мальчиков ($R^2 = 0,1$, $p < 0,001$).

Для дальнейшего анализа (рис. 2) из всей выборки были выделены хорошо успевающие школьники (средний балл выше 1 в z-оценках) и неуспевающие школьники (средний балл ниже -1 в z-оценках). В высокой группе ($n = 69$) среднее стандартизированное значение успеваемости составило $1,47 \pm 0,4$, в низкой группе ($n = 65$): $-1,5 \pm 0,42$ ($t = 42,01$, $p < 0,001$).

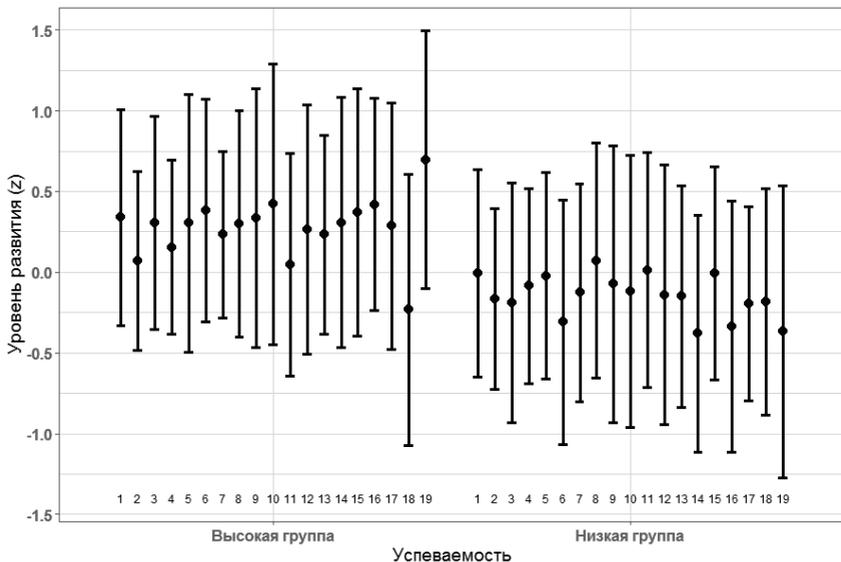


Рис. 2. Результаты диагностики хорошо успевающих и неуспевающих школьников. Нумерация показателей по табл. 3.

Ниже диагностические показатели упорядочены по убыванию размера эффекта:

- общий уровень нейрокогнитивного развития ($d = 1,25, p < 0,001$);
- мышление ($d = 1,06, p < 0,001$);
- внимание ($d = 0,95, p < 0,001$);
- слухоречевая память ($d = 0,91, p < 0,001$);
- ориентация во времени ($d = 0,7, p < 0,001$);
- регуляторные функции ($d = 0,7, p < 0,001$);
- конструктивно-пространственные функции ($d = 0,63, p < 0,001$);
- энергетическое обеспечение психической деятельности ($d = 0,6, p < 0,001$);
- речь ($d = 0,59, p < 0,001$);
- ориентация в пространстве ($d = 0,53, p = 0,003$);
- динамический праксис ($d = 0,52, p = 0,003$);
- акустический гнозис ($d = 0,52, p = 0,004$);
- зрительная память ($d = 0,5, p = 0,005$);
- темп работы ($d = 0,45, p = 0,012$);
- ориентация в собственной личности ($d = 0,42, p = 0,017$);
- адекватность отношения к обследованию ($d = 0,42, p = 0,018$);
- зрительный гнозис ($d = 0,32, p = 0,069$);
- тактильный гнозис ($d = 0,05, p = 0,786$);
- эмоциональная сфера ($d = -0,07, p = 0,71$).

Видно, что почти по всем показателям хорошо успевающие школьники имеют преимущество. Только по состоянию эмоциональной сферы они отстают от неуспевающих, пусть и незначимо.

3. Уровень развития ВПФ у учащихся 5–11 классов, имевших низкую успеваемость в начальной школе

Для оценки возможности неуспевающих детей спонтанно компенсировать нейрокогнитивный дефицит в процессе обучения мы сравнили уровень развития психических функций неуспевающих учеников 1–4 классов ($n = 34$) и учеников 5–11 классов, имевших низкую успеваемость в начальной школе ($n = 40$).

Ученики 5–11 классов имеют преимущество по вниманию ($d = 1, p < 0,001$), зрительному гнозису ($d = 0,87, p < 0,001$), ориентации в пространстве ($d = 0,86, p < 0,001$), слухоречевой памяти ($d = 0,71, p = 0,005$), энергетическому обеспечению психической

деятельности ($d = 0,61$, $p = 0,015$), динамическому праксису ($d = 0,5$, $p = 0,042$), темпу работы ($d = 0,5$, $p = 0,043$) и общему уровню нейрокогнитивного развития ($d = 0,85$, $p < 0,001$). По остальным показателям различий нет. Интересно, что по уровню мышления проявилась негативная динамика ($d = -0,37$), хотя результат статистически незначим.

Таким образом, возможна частичная спонтанная компенсация нейрокогнитивного дефицита, затрагивающая отдельные психические функции. Половина школьников, имевших низкую успеваемость в начальной школе, перестали быть неуспевающими в средней школе, однако никто из них не вошел в группу хорошо успевающих.

4. Влияние изолированности-множественности нейрокогнитивных дисфункций на школьную успеваемость

В табл. 4 представлена встречаемость снижения по каждому из показателей нейropsychологического обследования среди хорошо успевающих и неуспевающих школьников.

Почти по всем показателям, за исключением эмоциональной сферы, частота дисфункций среди неуспевающих школьников выше, чем среди хорошо успевающих. Но и у хорошо успевающих школьников нередко встречается снижение регуляторных функций, конструктивно-пространственных функций и зрительной памяти.

Приведем описательные статистики ИМНД: минимум — 0, максимум — 12, медиана — 4, мода — 3, среднее — 4,2, стандартное отклонение — 2,4, асимметрия — 0,59, эксцесс — -0,18. Распределение индекса значимо отличается от нормального ($W = 0,95$, $p < 0,001$). Полное отсутствие сниженных функций является редкостью: таких школьников около 1,5%. Среднее значение ИМНД у хорошо успевающих школьников — $2,8 \pm 1,7$, у неуспевающих школьников — $5,6 \pm 2,6$ ($U = 788,5$, $p < 0,001$).

Успеваемость и ИМНД связаны между собой: $\rho = -0,36$ ($p < 0,001$). При этом в 1–4 классах эта связь сильнее ($\rho = -0,45$, $p < 0,001$), чем в 5–11 классах ($\rho = -0,28$, $p < 0,001$). При ИМНД < 3 связь отсутствует; только при 4 дисфункциях стандартизированное значение успеваемости оказывается меньше 0. Соответственно, наличие единичных нейрокогнитивных дисфункций не приводит к снижению успеваемости.

Таблица 4

**Встречаемость нейрокогнитивных дисфункций
 у хорошо успевающих и неуспевающих школьников**

№	Диагностические показатели	Процент школьников с дисфункцией		φ
		Хорошо успевающие	Неуспевающие	
1	Ориентация в пространстве	7,4	23,8	0,23 **
2	Ориентация в собственной личности	1,5	7,9	0,16
3	Ориентация во времени	17,6	44,4	0,29 **
4	Адекватность отношения к обследованию	2,9	12,7	0,18 *
5	Темп работы	4,4	7,9	0,07
6	Внимание	13,2	55,6	0,45 ***
7	Энергетическое обеспечение психической деятельности	17,6	44,4	0,29 **
8	Зрительный гнозис	13,2	25,4	0,16
9	Зрительная память	32,4	61,9	0,3 **
10	Конструктивно-пространственные функции	38,2	71,4	0,33 ***
11	Тактильный гнозис	2,9	4,8	0,05
12	Акустический гнозис	5,9	19	0,2 *
13	Речь	7,4	22,2	0,21 *
14	Слухоречевая память	11,8	38,1	0,31 ***
15	Динамический праксис	11,8	25,4	0,18 *
16	Мышление	5,9	44,4	0,45 ***
17	Регуляторные функции	52,9	81	0,3 **
18	Эмоциональная сфера	61,8	57,1	-0,05

Примечание: *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

5. Дискуссионные вопросы

В рамках обсуждения полученных результатов выделим ряд нерешенных проблем, задающих перспективы дальнейших исследований.

Первая проблема состоит в ограничениях выбранного нами способа оценки успеваемости. Хотя средний балл по всем предметам в целом отражает способность ученика адаптироваться к ситуации

школьного обучения, его содержательная наполненность неоднородна. С переходом из класса в класс состав дисциплин меняется, а успеваемость по одним предметам может быть выше, чем по другим. Сейчас мы не можем разделить эффекты влияния возраста и изменения состава предметов на динамику нейропсихологического обеспечения успеваемости. В будущем желательно выявить нейропсихологические предикторы успеваемости по отдельным предметам в разных параллелях. Это также расширит профорientационные возможности нейропсихологической диагностики.

Второй проблемой является неодинаковая связь состояния ВПФ и успеваемости в разные периоды школьного обучения. Анализ данных до поправок на возраст выявляет неочевидную закономерность: уровень развития психических функций растет по логарифмическому закону, а успеваемость меняется U-образно. Почему при продолжающемся развитии ВПФ в средней школе успеваемость снижается? Отчасти этот феномен можно объяснить исходя из учения о психологическом возрасте, разработанного в отечественной психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, К.Н. Поливанова и др.). В младшем школьном возрасте ведущей является учебная деятельность, в младшем подростковом возрасте — интимно-личностное общение со сверстниками, в старшем подростковом возрасте — учебно-профессиональная деятельность. При этом ведущая деятельность не является имманентным свойством возраста, а задается системой социальных отношений. Место, которое занимает учебная деятельность в иерархически организованной системе деятельностей школьника, может выступать значимым медиатором, опосредующим влияние ВПФ на успеваемость.

Постановка третьей проблемы позволяет взглянуть на предыдущую проблему с другого ракурса. Не является ли изменение вклада разных психических функций в успеваемость следствием неодинаковой скорости формирования самих ВПФ? На сегодняшний день накоплены сведения о формировании психических функций и их мозгового обеспечения в онтогенезе (Микадзе, 2013; Семенович, 2013; Мозговые механизмы..., 2014; Глозман, 2017). Однако в нейропсихологической литературе возрастные нормативы носят преимущественно описательный характер и не дают четкого представления о разбросе индивидуальных различий. Ситуация осложняется тем, что гетерохрония проявляется как на видовом уровне, так и на уровне отдельного индивида. Предстоит выяснить, каково соотношение общих закономерностей и индивидуальных траекторий развития. Есть

основания полагать, что наибольший вклад в успеваемость вносят те ВПФ, которые максимально развиты у конкретного школьника в определенном возрасте. Решение этой проблемы внесет заметный вклад в дифференциацию и индивидуализацию образования.

Заключение

Мы показали, как меняется нормативная успеваемость с 1 по 11 классы. В начальной школе дети получают более высокие оценки, чем в средней. До 7 класса успеваемость падает, а с 8 класса начинает расти. Поэтому граница неуспеваемости неодинакова для школьников разных параллелей.

Выяснилось, что общий уровень нейрокогнитивного развития влияет на успеваемость, причем это влияние сильнее проявляется в начальной школе. Хорошо успевающие школьники опережают неуспевающих почти по всем психическим функциям, за исключением зрительного гнозиса, тактильного гнозиса и эмоциональной сферы. Максимальный вклад в обеспечение успеваемости вносят мышление, внимание и слухоречевая память. В 1–4 классах самой востребованной функцией является внимание, а в 5–11 классах — мышление. Среди бытовых функций у неуспевающих школьников больше всего снижена ориентация во времени.

Стоит отметить слабую негативную связь успеваемости с состоянием эмоциональной сферы. Такой результат во многом объясняется общим отношением учащихся к школе. Когда мы спрашивали подростков, что их может огорчить в жизни, чаще всего они описывали школьные ситуации, в которых проявлялись формализм, грубость и несправедливость учителей. При этом хорошо успевающие школьники считают получение отметок лично значимыми событиями, напрямую связывая успеваемость с дальнейшим успехом в жизни.

Имеются ограниченные возможности спонтанной компенсации нейрокогнитивного дефицита в процессе школьного обучения. У неуспевающих детей общий уровень нейрокогнитивного развития, уровень внимания и слухоречевой памяти увеличиваются после окончания начальной школы, однако уровень мышления скорее уменьшается или остается без изменений. Состояние более половины исследованных функций не улучшается.

Наличие единичных нейрокогнитивных дисфункций (в пределах 3) может быть успешно скомпенсировано за счет нормального развития других психических функций и обычно не оказывает негативного влияния на успеваемость. Увеличение числа дисфункций сопрово-

ждается нарастанием риска школьной дезадаптации. Встречаемость разных дисфункций неодинакова: чаще всего снижены регуляторные функции, эмоциональная сфера, конструктивно-пространственные функции, редко — тактильный гнозис, темп работы, акустический гнозис.

Проведенное исследование подтвердило важность нейропсихологической диагностики детей и подростков. Своевременное выявление дисфункций позволяет избежать необоснованных обвинений школьников в лени и нежелании учиться. При отсутствии правильной реакции со стороны взрослых проблемы в учебе приводят к снижению учебной мотивации. Это в свою очередь интерпретируется как непослушание, что порождает неадекватные воздействия, еще больше снижающие успеваемость. Негативные педагогические установки нередко лишают школьника того потенциала развития, который он мог бы реализовать при сопровождении образовательного процесса нейропсихологом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Ахутина Т.В., Камардина И.О., Пылаева Н.М. Нейропсихолог в школе. Пособие для педагогов, школьных психологов и родителей. М.: В. Секачев, 2012.

Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: Нейропсихологический подход. М.: Издательский центр «Академия», 2015.

Глозман Ж.М. Нейропсихология детского возраста. 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2017.

Глозман Ж.М., Соболева А.Е. Нейропсихологическая диагностика детей школьного возраста. М.: Смысл, 2013.

Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика младших школьников. 3-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2017.

Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. 2-е изд., доп. М.: Изд-во Московского ун-та, 1969.

Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы. Т. 2. Нейропсихологический анализ сознательной деятельности. М.: «Педагогика», 1970.

Лурия А.Р., Цветкова Л.С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. 2-е изд., испр. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2008.

Методы нейропсихологического обследования детей 6–9 лет / Под общ. ред. Т.В. Ахутиной. М.: В. Секачев, 2016.

Микадзе Ю.В. Нейропсихологическая диагностика способности к обучению // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, 1996. № 2. С. 46–50.

Микадзе Ю.В. Нейропсихология детского возраста. СПб.: Питер, 2013.

Микадзе Ю.В., Корсакова Н.К. Нейропсихологическая диагностика и коррекция младших школьников в связи с неуспеваемостью в школе. М.: Правление общества «Знание» России; ТОО «ИнтелТех», 1994.

Мозговые механизмы формирования познавательной деятельности в дошкольном и младшем школьном возрасте / Под ред. Р.И. Мачинской, Д.А. Фарбер. М.: НОУ ВПО «МПСУ»; Воронеж: МОДЭК, 2014.

Нейропсихологическая диагностика. Классические стимульные материалы / Сост. Е.Ю. Балашова, М.С. Ковязина. 4-е изд. М.: Генезис, 2014.

Полонская Н.Н. Нейропсихологическая диагностика детей младшего школьного возраста. М.: Издательский центр «Академия», 2007.

Семаго Н.Я., Семаго М.М. Диагностический комплект психолога. Методическое руководство. 3-е изд., перераб. М.: АПКИПРО РФ, 2007.

Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста. 3-е изд., испр. и доп. М.: Генезис, 2013.

Шамликашвили Ц.А., Семенова О.А. Почему ребенку трудно учиться и как ему помочь. Нейропсихологический подход: ознакомительный курс. М.: Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования, 2010.

Школа и психическое здоровье учащихся / Под ред. С.М. Громбаха. М.: Медицина, 1988.

Hale J.B., Fiorello C.A. (2004). *School Neuropsychology: A Practitioner's Handbook*. New York: The Guilford Press.

Miller D.C. (2013). *Essential of School Neuropsychological Assessment*. 2nd ed. Hoboken: John Wiley & Sons.

Miller D.C., Defina P.A. (2010). The application of neuroscience to the practice of school neuropsychology. In D.C. Miller (Ed.). *Best Practices in School Neuropsychology: Guidelines for Effective Practice, Assessment, and Evidence-Based Intervention* (pp. 141–157). Hoboken: John Wiley & Sons.

Neuropsychology of Learning Disabilities. *Essential of Subtype Analysis*. (1985). B.P. Rourke (Ed.). New York, London: The Guilford Press.

REFERENCES

Akhutina T.V., Kamardina I.O., Pylaeva N.M. (2012). *Neuropsychologist at school: a manual for teachers, school psychologists and parents*. Moscow: V. Sekachev. (in Russ.).

Akhutina T.V., Pylaeva N.M. (2015). *Overcoming the difficulties of learning: Neuropsychological approach*. Moscow: Izdatel'skii tsentr [Publ.] "Akademiya". (in Russ.).

Brain mechanisms of cognitive activity formation in pre-school and primary school age. (2014). R.I. Machinskaya, D.A. Farber (Eds.). Moscow: NOU VPO "MPSU"; Voronezh: MODEK. (in Russ.).

Glozman Zh.M. (2017). *The neuropsychology of childhood*. 2nd ed., rev. and add. Moscow: Publ. Yurait. (in Russ.).

Glozman Zh.M., Soboleva A.E. (2013). *Neuropsychological diagnostics of school-age children*. Moscow: Smysl. (in Russ.).

Hale J.B., Fiorello C.A. (2004). *School Neuropsychology: A Practitioner's Handbook*. New York: The Guilford Press.

Korsakova N.K., Mikadze Yu.V., Balashova E.Yu. (2017). *Unsuccessful children: neuropsychological diagnostics of younger schoolchildren*. 3rd ed., rev. and add. Moscow: Publ. Yurait. (in Russ.).

Luriya A.R. (1969). *Higher cortical functions in man and their disturbances in local brain lesions*. 2nd ed., add. Moscow: Publ. MSU. (in Russ.).

Luriya A.R. (1970). *Human brain and mental processes. V. 2. Neuropsychological analysis of conscious actions*. Moscow: "Pedagogica". (in Russ.).

Luriya A.R., Tsvetkova L.S. *Neuropsychology and problems of education in general education school*. 2nd ed., rev. Moscow: Publ. MPSU; Voronezh: Publ. NPO "MODEK". (in Russ.).

Methods of neuropsychological examination of 6-9 years children. (2016). T.V. Akhutina (Ed.). Moscow: V. Sekachev. (in Russ.).

Mikadze Yu.V. (1996). Neuropsychological diagnostics of learning ability. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Bulletin, Issue 14. Psychology)*, 2, 46–50. (in Russ.).

Mikadze Yu.V. (2013). *Childhood neuropsychology*. St. Petersburg: Piter. (in Russ.).

Mikadze Yu.V., Korsakova N.K. (1994). *Neuropsychological diagnostics and correction of primary schoolchildren due to poor progress at school*. Moscow: Pravlenie obshchestva "Znanie" Rossii; TOO "IntelTekh". (in Russ.).

Miller D.C. (2013). *Essential of School Neuropsychological Assessment*. 2n ed. Hoboken: John Wiley & Sons.

Miller D.C., Defina P.A. (2010). The application of neuroscience to the practice of school neuropsychology. In D.C. Miller (Ed.), *Best Practices in School Neuropsychology: Guidelines for Effective Practice, Assessment, and Evidence-Based Intervention* (pp. 141–157). Hoboken: John Wiley & Sons.

Neuropsychological diagnostics. Classic stimulus materials. (2014). E.Yu. Balashova, M.S. Kovyazina (Eds.). 4th ed. Moscow: Genezis. (in Russ.).

Neuropsychology of Learning Disabilities. Essential of Subtype Analysis. (1985). B.P. Rourke (Ed.). New York, London: The Guilford Press.

Polonskaya N.N. (2007). *Neuropsychological diagnostics of children of primary school age*. Moscow: Izdatel'skii tsentr [Publ.] "Akademiya". (in Russ.).

School and mental health of pupils. (1988). S.M. Grombakh (Ed.). Moscow: Meditsina. (in Russ.).

Semago N.Ya., Semago M.M. (2007). *The diagnostic kit of the psychologist: manual*. 3rd ed., rev. Moscow: APKiPRO RF. (in Russ.).

Semenovich A.V. (2013). *Introduction to the neuropsychology of childhood*. 3rd ed., rev. and add. Moscow: Genezis. (in Russ.).

Shamlikashvili Ts.A., Semenova O.A. (2010). *Why it is difficult for a child to learn and how to help him. Neuropsychological approach: orientation course*. Moscow: Mezhhregional'nyi tsentr upravlencheskogo i politicheskogo konsul'tirovaniya. (in Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Хохлов Никита Александрович — кандидат психологических наук, докторант факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова; психолог-разработчик научно-методического отдела Центра тестирования и развития «Гуманитарные технологии», Москва, Россия. E-mail: nkhokhlov@psychmsu.ru

Словенко Екатерина Дмитриевна — студентка факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: Kate.katrin.katty@gmail.com

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Nikita A. Khokhlov — Ph.D. in Psychology, Doctoral Candidate, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Developer Psychologist, Scientific and Methodical Department, Centre for Testing and Development “Humanitarian Technologies”, Moscow, Russia. E-mail: nkhokhlov@psychmsu.ru

Ekaterina D. Slovenko — student, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: Kate.katrin.katty@gmail.com

УДК 159.922.76
doi: 10.11621/vsp.2020.03.14

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ И РАСПОЗНАВАНИЯ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ НА ФОНЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

А. И. Ахметзянова*, Т. В. Артемьева, Л. В. Артищева

Казанский федеральный университет, Казань, Россия.
Для контактов*. E-mail: aahmetzy@yandex.ru

Актуальность. Способность распознавать, обозначать свои состояния и окружающих, выстраивать адекватные прогнозы определяет успешность в социализации детей с нарушениями слуха, в их взаимодействии с окружающими как взрослыми, так и сверстниками, в налаживании отношений с ними, чем и определяется актуальность исследования.

Цель исследования: определить специфику взаимосвязи процессов идентификации психических состояний, прогнозирования и критериев успешности взаимодействия детей с другими людьми, измеряемые через коммуникативные способности и эмоциональное благополучие/неблагополучие.

Использовались **методики:** «Эмоциональные лица» (Н.Я. Семаго), «Угадайка» (Л.И. Переслени и В.Л. Подобед), «Методика для определения уровня развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста» (Н.Е. Веракса), «Шкала эмоционального благополучия и атипичного поведения» (А.М. Казьмин, Н.А. Коновко, О.Г. Сальникова, Е.К. Тупицина, Е.В. Федина).

Выборка. В исследование приняли участие дошкольники с нарушением слуха — 15 человек, без слуховых нарушений — 100 человек, дети младшего школьного возраста с нарушением слуха — 16 человек, без слуховых нарушений — 40 человек.

Результаты. Было выявлено, что процессы прогнозирования и идентификации психических состояний взаимосвязаны, связь бывает опосредована различными переменными (эмоциональное благополучие, коммуникативные навыки), структура взаимосвязи распадается с возрастом у детей с нарушениями слуха и без нарушений.

Были сделаны **выводы:** структура прогнозирования детей с нормотипичным развитием и с нарушениями слуха имеет общую тенденцию в динамике (выпадения второстепенных переменных) и специфичные признаки, проявляющиеся в уровне сложности и сформированности структуры; имея единый фундамент (субъективный опыт) процессы идентификации и прогнозирования лишь в дошкольном возрасте взаимосвязаны, с возрастом их взаимосвязь опосредуется дополнительными переменными (эмоциональное благополучие и коммуникативные навыки); дети с нарушениями слуха имеют менее сложную структуру взаимосвязи прогнозирования и идентификации психических состояний на фоне эмоционального благополучия и коммуникативных навыков.

Ключевые слова: прогнозирование, идентификация психических состояний, дети с нарушениями слуха, эмоциональное благополучие, коммуникативные навыки.

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта № 19-013-00251 «Прогнозирование как ресурс социализации детей с ограниченными возможностями здоровья: структурно-функциональная модель» и научно-исследовательского проекта № 18-013-01012 «Субъективный опыт психических состояний в ситуации прогнозирования жизнедеятельности».

Для цитирования: Ахметзянова А.И., Артемьева Т.В., Артищева Л.В. Взаимосвязь прогнозирования и распознавания психических состояний на фоне эмоционального благополучия и коммуникативных способностей детей с нарушениями слуха. // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 3. С. 314–334. doi: 10.11621/vsp.2020.03.14

Поступила в редакцию: 02.06.2020 / Принята к публикации: 28.08.2020

THE RELATIONSHIP BETWEEN FORECASTING AND IDENTIFICATION OF MENTAL STATES AGAINST THE BACKGROUND OF EMOTIONAL WELL-BEING AND COMMUNICATIVE SKILLS OF CHILDREN WITH HEARING DISORDERS

Anna I. Akhmetzyanova*, T.V. Artemieva, L.V. Artischiva

Kazan Federal University, Kazan, Russia.

Corresponding author*. E-mail: aahmetzy@yandex.ru

Relevance. The ability of children with hearing impairments to recognize and determine their own conditions and those around them, to build adequate forecasts determines the success in socializing, in their interaction with others, both adults and peers, and in establishing relationships with them, which determines the relevance of the study.

The objective of the study is to determine the specifics of the relationship between the processes of identifying mental states, predicting and criteria for the success of interaction between children and other people measured by communication skills and emotional well-being / distress.

The following methods were used: "Emotional faces" (N.Y. Semago), "Ugadayka" (L.I. Peresleni and V.L. Podobed), "Methodology for determining the level of development of the communicative abilities of preschool children" (N.E. Veraksa), "Scale of emotional distress and atypical behavior" (A.M. Kazmin, N.A. Konovko, O.G. Salnikova, E.K. Tupitsina, E.V. Fedina).

Sample. The study involved 15 preschoolers with hearing impairment, 100 preschoolers without hearing impairment, 16 children of primary school age with hearing impairment, and 40 - without hearing impairment.

Results. It was found that the processes of predicting and identifying mental states are interrelated; the relationship is mediated by other variables (emotional well-being, communication skills), the structure of the relationship is deteriorating with age in children with and without hearing impairments.

The following **conclusions** were drawn: the structure of prognosis for children with normotypical development and hearing impairment has a general tendency in dynamics (secondary variables fallout) and specific signs, manifested in the level of complexity and completeness of the structure; having a common foundation (subjective experience) identification and forecasting processes are interconnected only in preschool age; with time their relationship is mediated by additional variables (emotional well-being and communication skills); children with hearing impairments have a less complex structure of the relationship between predicting and identifying mental states against emotional well-being and communication skills.

Key words: forecasting, identification of mental states, children with hearing impairments, emotional well-being, communication skills.

Acknowledgments: The research was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research under research project №. 19-013-00251 “Prediction as a resource for socialization of children with disabilities: the structural-functional model” and research project №. 18-013-01012 “Subjective experience of mental states in the situation of life prediction».

For citation: Akhmetzyanova, A.I., Artemieva, T.V., Artemieva, L.V. (2020) The relationship between forecasting and identification of mental states against the background of emotional well-being and communicative skills of children with hearing disorders. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 3, P. 314–334. doi: 10.11621/vsp.2020.03.14

Received: June 02, 2020 / Accepted: August 28, 2020

Проблема исследования

Умение прогнозировать является важной характеристикой когнитивно-речевого развития детей с нарушениями в развитии, определяет эффективность и успешность их социализации. В свою очередь, идентификация психических состояний своих и других людей обуславливает социальное взаимодействие ребенка. Дети с нарушениями слуха чувствуют и переживают иначе, чем другие. И проблема здесь не только в специфике переживаний состояний, а в способности и возможности их идентифицировать, называть, обозначать. Мы считаем, что умение идентифицировать психические состояния, эмоции свои и других людей может определять успешность прогнозирования. В связи с этим встает вопрос о взаимосвязи процессов прогнозирования и идентификации психических состояний детьми с нарушениями в развитии, взаимообусловлены ли эти процессы или опосредованы другими переменными.

Введение

Говоря о встраивании эмоциональной сферы в процесс прогнозирования, мы рассматриваем данный аспект с двух позиций. Во-первых, прогнозирование психических состояний и эмоций,

во-вторых, взаимосвязь эмоциональной сферы с прогнозированием, обусловленность предвосхищения будущего эмоциональными процессами человека.

Субъективный опыт психических состояний. Основанием для процессов идентификации психических состояний и их прогнозирования, а также прогнозирования поведения, ситуаций является субъективный опыт человека, его жизненный, личный опыт. Компоненты субъективного опыта могут встраиваться в данные процессы, в частности, образ психического состояния, который является связующим звеном во временном континууме прошлое-настоящее-будущее. Формируясь в настоящем при переживании психических состояний, образ сохраняется в памяти, включаясь в субъективный опыт, и участвует в процессах идентификации, распознавания психических состояний и их прогнозирования (Артищева, 2018; Артищева, 2015; Прохоров, Артищева, 2011; Artishcheva, 2015).

Идентификация, распознавание психических состояний, по нашим предположениям, может определять их прогнозирование. То есть, если человек узнает переживаемое состояние или состояние другого человека, осознает его, значит его опыт сформирован, содержит четко оформленный образ данного состояния и необходимую информацию для идентификации. По имеющимся исследованиям образы прошлого транслируются в будущее с измененной структурой и содержанием (Ахметзянова, Артищева, 2020; Прохоров, Артищева, 2011). В связи с этим можно предположить, что сформированный образ психического состояния, являясь элементом в структуре субъективного опыта и трансформируясь с ним во временном континууме, может по-разному встраиваться в процесс прогнозирования. При сохранности и своей целостности он позволит выстраивать более четкие прогнозы, но при размытости может исказить предвосхищение переживаний в будущем.

Идентификация психических состояний. Вопрос идентификации и распознавания эмоциональных состояний, эмоций человека обсуждается в научном сообществе достаточно давно и в разном контексте. Дети дошкольного возраста имеют специфику идентификации психических состояний, связанную с лицевой экспрессией лиц разного возраста. Ими лучше распознаются эмоции детей, чем эмоции взрослых. Авторы связывают выявленную специфику с влиянием на распознавание накопленного опыта взаимодействия с ровесниками в детском коллективе (Лебедева, 2019). Также есть ис-

следования, показывающие, что одиннадцатилетние дети лучше узнают эмоции своих сверстников, чем подростки. При этом состояния положительной модальности подростки распознают эффективнее (Кузнецова, Макурин, 2010).

Идентификация психических состояний детей с нарушениями в развитии мало изучена. Эмоциональное развитие детей с нарушением слуха опосредованно рядом неблагоприятных факторов: нарушение вербального общения, задержка речевого развития, позднее приобщение к художественной литературе (Вайнер, 2006; Речицкая, Кулигина, 2006), недостаточно сформированные умения и навыки идентификации и дифференциации эмоциональных проявлений окружающих (Петшак, 1990). Позднее знакомство со всем спектром чувств людей, свойственное им, приводит к обеднению эмоционального мира ребенка, создает сложности в понимании состояний и переживаний других людей, дети испытывают трудности в выражении своих чувств и эмоций (Петшак, 1990). У детей с нарушением слуха существуют общие закономерности развития эмоциональности, но проявляются они с определенной спецификой, обусловленной дефектом и его последствиями (Петшак, 1990). У детей с нарушениями слуха затруднено и социальное взаимодействие с чужими людьми и взрослыми (Akhmetzyanova, Artemyeva, 2020).

Дети, имеющие нарушения слуха чувствуют и переживают иначе, чем другие. Проблема не во внутренних переживаниях и чувствованиях, а в способности и возможности их идентифицировать, называть, обозначать. Восприятие внешних проявлений эмоций и чувств, отражающихся в мимике, пантомимике, жестах, голосе, речевой интонации, обуславливает понимание эмоциональных состояний других людей. Если ребенок с нарушением слуха знаком с ситуациями, в которых возникают те или иные эмоции, то понимание реакции людей происходит более успешно. Дружеские и близкие отношения с другими формирует у ребенка способность откликаться на чувства и переживания ближайшего окружения (Феклистова, 2003).

Успешное распознавание и идентификация психических состояний может быть детерминантой в прогнозировании своего поведения и отреагирования окружающих. Выявлена связь между эмоциями и прогнозированием (Регуш, 1981; Artishcheva, 2018). Это может проявляться в эмоциональных ожиданиях, которые

представляют собой либо предчувствия, либо предвидения, а возможно, и прогнозы. Характерные, типичные для человека формы эмоциональных ожиданий закрепляются в виде эмоциональных свойств (Регуш, 1981).

Прогностические навыки. Умение прогнозировать, предвидеть события и ситуации, определять их причину является важной характеристикой когнитивно-речевого развития детей (Леханова, 2008). Способность к прогнозированию определяет эффективность и успешность социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья, а также сформированность социальных эмоций позволяет им успешно социализироваться (Захарова, Моисеева, 2015). Исследования детей с нарушениями слуха показали, что они достаточно хорошо, как и нормотипичные дети, удерживают в памяти прогнозы, сопоставляют их, отмечается устойчивость их произвольного внимания, используют рациональные стратегии в прогнозировании (Akhmetzyanova, Artemyeva, 2019; Akhmetzyanova, Artemyeva, Nigmatullina, Tvardovskaya, 2017).

Уже в дошкольном возрасте у детей формируется и начинает активно функционировать способность к предвосхищению результатов познавательной деятельности в эмоционально-значимой ситуации. Маленькие дети постепенно приобретают способность представлять будущие события (Atance, Jackson, 2009; Suddendorf, Redshaw, 2013; Atance, Meltzoff, 2005). У них появляется ожидание определенных эмоций, это мотивирует и детерминирует их поведение (Запорожец, 1985).

Способность ребенка опознавать и обозначать эмоциональные состояния является одним из важнейших условий адекватного развития аффективно-эмоциональной сферы, а также необходимой предпосылкой возможности вербализации собственных переживаний (Семаго, 2005), что, в свою очередь, позволяет говорить о возможности прогнозирования своих состояний.

Таким образом, идентификация психических состояний опирается на актуальное время (здесь и сейчас), тогда как прогнозирование ориентировано на будущее время. Но в основе этих процессов лежит прошлый опыт, что объединяет их и делает взаимосвязанными. Наличие взаимосвязей между идентификацией и прогнозированием может свидетельствовать о сформированности субъективного опыта и его четкости, ясности у ребенка. Успешность идентификации психических состояний и процесса прогнозирования обуславливает на-

лаживание отношений, выстраивание корректных и продуктивных стратегий поведения с окружающими. При этом общее эмоциональное благополучие или неблагополучие ребенка может стать детерминантой в выстраивании коммуникаций и прогнозов на будущее. Проблема соотношения процессов прогнозирования и идентификации не изучена. Имеются отдельные исследования способности к прогнозированию детей с нарушениями в развитии (Ахметзянова, Артищева, 2020; Akhmetzyanova, Artemyeva, 2020; Akhmetzyanova, Artemyeva, 2019; Akhmetzyanova, Artemyeva, Nigmatullina, Tvardovskaya, 2017), исследования эмоциональной сферы детей с нарушениями в развитии (Артищева, 2018; Вайнер, 2006; Захарова, Моисеева, 2015; Лебедева, 2019; Петшак, 1990; Речицкая, Кулигина, 2007; Семаго, 2005), но отсутствуют исследования, объединяющие данные процессы и раскрывающие их взаимообусловленность при выстраивании коммуникаций, социализации детей.

Цель и задачи исследования: исследовать структуру взаимосвязи процессов идентификации психических состояний и прогнозирования со шкалами, определяющими эмоциональное благополучие/неблагополучие и коммуникативные навыки детей с нарушениями слуха.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что имеется специфика взаимосвязи процессов идентификации психических состояний, прогнозирования и критериев успешности взаимодействия детей в зависимости от возраста и от наличия нарушений.

Методы и методики исследования.

Исследование проводилось на базе детских садов и школ г. Казани, участие приняли дети дошкольного (5–6 лет) и младшего школьного возраста (7–8 лет) с нарушениями слуха и нормотипичным развитием. Дошкольников с нарушением слуха участвовало 15 человек (9 девочек, 6 мальчиков), без слуховых нарушений — 100 человек (48 девочек, 52 мальчика). Детей младшего школьного возраста с нарушением слуха участвовало 16 человек (7 девочек, 9 мальчиков), без слуховых нарушений — 40 человек (26 девочек, 24 мальчика).

Дети с нарушениями слуха обучаются в специализированном учреждении для детей с ограниченными возможностями здоровья (дошкольное и школьное отделение). Дети без слуховых нарушений посещали детский сад и общеобразовательную школу.

Используемые методики:

1. Опознавание психических состояний проводилось с помощью методики «Эмоциональные лица» (Н.Я. Семаго). В качестве стимульного материала использовались две серии изображений эмоциональной лицевой экспрессии (злость, печаль, радость, явная радость, страх, сердитость, приветливость, стыд и вина, обида, удивление).

2. Особенности прогностической деятельности исследовались с помощью методики «Угадайка» (Л.И. Переслени и В.Л. Подобед), позволяющая выявить качественно-количественные характеристики прогностической деятельности и определить информативные показатели для оценки ее особенностей у детей в норме и с нарушениями в развитии (Переслени, Подобед, 1982, 1982а).

3. Успешность взаимодействия детей с другими людьми нами изучалась с помощью диагностики коммуникативных способностей детей: методика для определения уровня развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста (Веракса, 2010) и методики «Шкала эмоционального неблагополучия и атипичного поведения» (Казьмин, Коновко, Сальникова, Тупицина, Федина, 2014). Данный опросник заполнялся взрослыми — воспитателями и педагогами.

Процедура анализа данных

Полученные данные по всем показателям методик сводились в общий протокол с учетом возраста и наличия нарушения. Обработывались данные с помощью программы SPSS-17. Был проведен корреляционный и структурный анализ, после чего сравнивались следующие группы: дети дошкольного возраста с нарушением и без нарушения слуха, дети младшего школьного возраста с нарушением и без нарушения слуха.

Для корреляционного анализа использовался коэффициент корреляции Пирсона. Анализ структуры опирался на подсчет индексов когерентности и дивергентности по А.В. Карпову (Карпов, 2006):

ИКС — индекс когерентности структуры, который определяется суммированием положительных корреляционных связей с учетом их значимости. Связям, значимым на 5% уровне ($p \leq 0,05$), приписывался коэффициент 1 балл; связям, значимым на 1% уровне ($p \leq 0,01$), приписывался коэффициент 2 балла; связям, значимым на 0,1% уровне ($p \leq 0,001$), приписывался коэффициент 3 балла.

ИДС — индекс дивергентности структуры, который определяется аналогичным способом, но только путем подсчета суммы отрицательных корреляционных связей.

Результаты исследования

Общая структура взаимосвязи. Рассмотрим общую структуру взаимосвязи характеристик, определяющих успешность взаимодействия детей с другими людьми, построения прогнозов и идентификации психических состояний (показатели всех заявленных методик) (табл. 1).

Таблица 1

Индексы связанности структуры

Выборка	Дошкольники		Школьники	
	НС	Норма	НС	Норма
Индекс когерентности	28	91	65	72
Индекс дивергентности	9	35	3	38

Примечания: Условные обозначения: НС — нарушение слуха

Индекс когерентности и дивергентности структуры исследуемой взаимосвязи имеет определенную закономерность. У детей дошкольного и младшего школьного возраста при нормотипичном развитии структура более организована, характеристики образуют большое количество взаимосвязей между собой, в отличие от детей с нарушениями слуха. При наличии слуховых нарушений связанность структуры (когерентность) увеличивается с возрастом, а дивергентность с возрастом уменьшается. У детей с нормотипичным развитием выявлена обратная специфика: структура в школьном возрасте становится менее когерентной, связанной, а дивергентность повышается.

Дети с нарушениями слуха имеют менее сложную структуру взаимосвязей характеристик прогнозирования, идентификации состояний и успешности взаимодействия с другими. С возрастом обусловленность успешности взаимоотношений сформированностью навыков прогнозирования и узнавания психических состояний у детей с нарушением слуха усиливается, в механизм прогнозирования и идентификации могут включаться и такие переменные, как эмоциональное благополучие, коммуникативные способности ребенка. А у нормотипичных детей, напротив, с возрастом эти связи ослабевают.

Дети дошкольного возраста

Более подробно структуру исследуемой взаимосвязи рассмотрим на полученных корреляционных плеядах (рис. 1, 2).

У детей дошкольного возраста с нарушениями слуха низкая узнаваемость состояния обиды обуславливает повышение количества ошибок в прогнозировании данного состояния, то есть снижается эффективность прогноза. Детям же без слуховых нарушений свойственно различать состояния сверстников, они достаточно корректно взаимодействуют со взрослыми и сверстниками, что способствует повышению количества ошибок предсказания. Сформированность у них процессов регуляции при построении прогнозов обеспечивает выявленную способность выстраивать коммуникацию со взрослыми и сверстниками, понимать и определять их состояния.

При снижении расторможенности в поведении у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха лучше воспроизводится информация, необходимая при прогнозировании, особенно связанная с эмоциями стыда и вины. Дошкольники без нарушений лучше воспроизводят информацию, извлекают ее из хранилищ памяти также за счет контроля поведения (снижения расторможенности), что способствует пониманию состояний сверстников, лучшей идентификации психических состояний.

Дети дошкольного возраста с нарушениями слуха выбирают рациональные стратегии прогнозирования, но часто происходит смена стратегий, что обусловлено неконтактностью с другими. Дети без нарушений выстраивают рациональные стратегии прогнозирования, детерминированные пониманием состояний сверстников.

Итак, в структуру прогнозирования дошкольников с нарушениями слуха включены в большей степени элементы, связанные с эмоциональным благополучием/неблагополучием и распознаванием состояний. У дошкольников без нарушений слуха в прогнозирование включены различные аспекты психического (коммуникативные навыки, эмоциональная сфера и когнитивная).

Анализ данных по методике Н.Я. Семаго показал, что дошкольники с нарушениями слуха не всегда распознают ситуации, связанные со страхом. Нарушая общепринятые нормы поведения со взрослыми, они могут оценить состояние сердитости с их стороны. Неумение определить приветливость сверстников приводит к недостаточно приемлемым формам взаимодействия с ними.

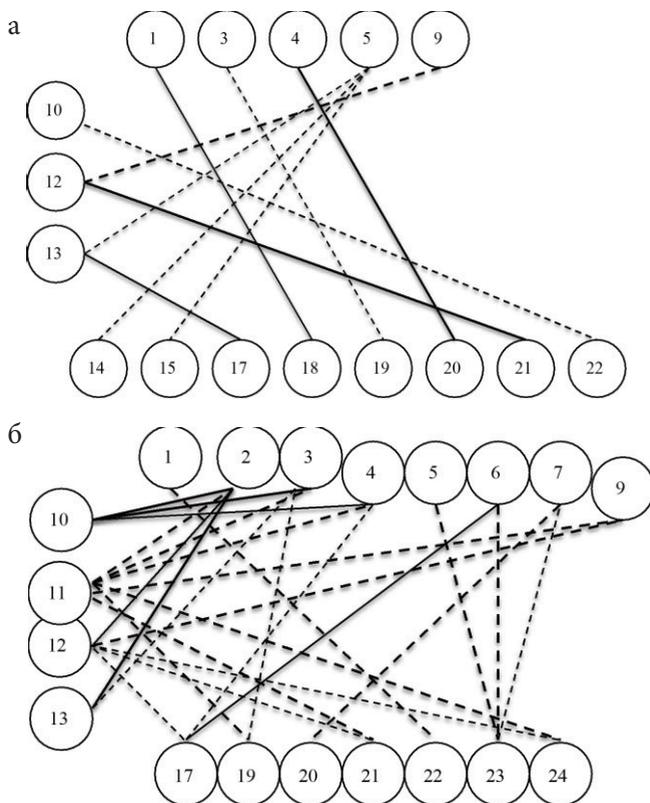


Рис. 1. Взаимосвязь характеристик, определяющих успешность взаимодействия, построения прогнозов и идентификации психических состояний детей дошкольного возраста (а) дети с нарушениями слуха; б) дети с нормотипичным развитием)

Примечания: **Коммуникативные способности:** 1) понимание ребенком задач; 2) понимание ребенком состояния сверстника; 3) отношение ко взрослому; 4) отношение к сверстнику. **Эмоциональное неблагополучие:** 5) неконтактность; 6) тревога; 7) депрессия; 9) гиперактивность / расторможенность. **Особенности прогнозирования:** 10) ошибки предсказания (распределяемость внимания); 11) ошибки отвлечения (сформированность регуляции); 12) воспроизведение; 13) стратегии. **Опознавание психических состояний:** 14) злость; 15) печаль; 17) явная радость; 18) страх; 19) сердитость; 20) приветливость; 21) стыд, вина; 22) обида; 23) удивление; 24) общий показатель опознавания состояний.

— прямая связь ($p \leq 0,05$); ——— прямая связь ($p \leq 0,01$);
 - - - - - обратная связь ($p \leq 0,05$); - - - - - обратная связь ($p \leq 0,01$)

Дети дошкольного возраста без слуховых нарушений хорошо распознают состояние обиды, когда их поведение начинает выходить за рамки имеющихся правил. Как и дети с нарушениями слуха, они, нарушая общепринятые нормы в отношениях со взрослыми, распознают с их стороны состояние сердитости. Недостаточно четкие представления о социально приемлемых способах коммуникации с детьми и склонность испытывать тревожность позволяет узнавать состояние явной радости у других. Способность распознавать непростое для дошкольников состояние удивления возможно при снижении тревожности, депрессивности и неконтактности. Распознавание приветливости другого человека позволяет быть более контактными с ним.

У дошкольников без слуховых нарушений распознавание эмоциональных состояний обусловлено коммуникативными навыками и эмоциональным благополучием в целом. У детей с нарушениями слуха процесс распознавания состояний в основном связан с коммуникативными навыками.

Дети младшего школьного возраста

По данным рис. 2 можно говорить о возрастной динамике изучаемой взаимосвязи. В младшем школьном возрасте процесс прогнозирования в меньшей степени обусловлен изучаемыми характеристиками.

У младших школьников с нарушением слуха специфика прогнозирования обусловлена лишь коммуникативными навыками со сверстниками. Недостаточно четкие представления о социально приемлемых формах взаимодействия со сверстниками способствуют смене стратегий прогнозирования, предсказания часто случайные. У младших школьников без слуховых нарушений улучшение эмоционального благополучия (снижение тревожности и депрессивности) обуславливает несформированность процессов регуляции в прогнозировании, они начинают часто отвлекаться при построении прогноза. Адаптивность поведения, напротив, позволяет управлять прогнозированием и повышает успешность воспроизведения информации из памяти, извлечения ее из субъективного опыта. Взаимодействие со взрослыми в рамках общепринятых норм расслабляет их в определенной мере, что отражается на снижении регуляционных процессов в прогнозировании.

Младшие школьники с нарушениями слуха не всегда идут на контакт с окружающими, что снижает их способность считывать состояния других. При повышенной тревожности они плохо идентифицируют состояния явной радости. У младших школьников без

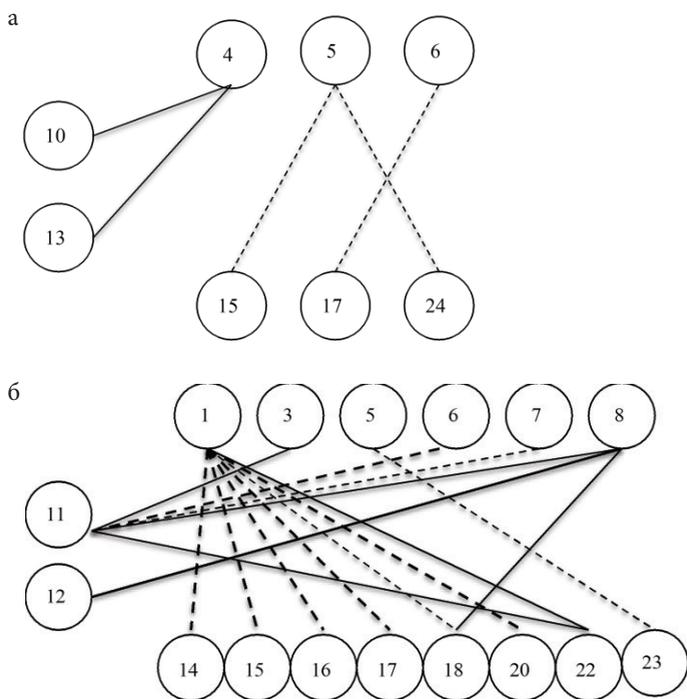


Рис. 2. Взаимосвязь характеристик, определяющих успешность взаимодействия, построения прогнозов и идентификации психических состояний детей младшего школьного возраста (а) дети с нарушениями слуха; б) дети с нормотипичным развитием)

Примечания: **Коммуникативные способности:** 1) понимание ребенком задач; 3) отношение ко взрослому; 4) отношение к сверстнику. **Эмоциональное неблагополучие:** 5) неконтактность; 6) тревога; 7) депрессия; 8) дезадаптивность. **Особенности прогнозирования:** 10) ошибки предсказания (распределяемость внимания); 11) ошибки отвлечения (сформированность регуляции); 12) воспроизведение; 13) стратегии. **Опознание психических состояний:** 14) злость; 15) печаль; 16) радость; 17) явная радость; 18) страх; 20) приветливость; 22) обида; 23) удивление; 24) общий показатель опознания состояний.

— прямая связь ($p \leq 0,05$); ——— прямая связь ($p \leq 0,01$);
 - - - - - обратная связь ($p \leq 0,05$); - - - - - обратная связь ($p \leq 0,01$)

слуховых нарушений распознавание эмоциональных состояний взаимосвязано со способностью понимать задачи и выстраиванием своего поведение в соответствии с требованиями взрослых, а также степенью контактности с окружающими.

Обсуждение

Анализ результатов исследования в определенной мере подтверждает наши ожидания, что, имея общую основу, процессы прогнозирования и идентификации психических состояний могут быть взаимосвязанными и взаимообусловленными. При этом выявлено, что не всегда данная взаимосвязь сохраняется, в зависимости от возрастных изменений происходит трансформация процессов прогнозирования, они опосредуются другими переменными.

Выявлено, что дети с нарушениями слуха имеют менее сложную структуру взаимосвязей характеристик прогнозирования и идентификации состояний на фоне эмоционального благополучия и коммуникативных способностей. С возрастом структура корреляций исследуемых характеристик усложняется, но обусловленность прогнозирования данными переменными уменьшается. Успешность выстраивания взаимоотношений у детей с нарушением слуха (эмоциональное благополучие и коммуникативные навыки) детерминирована в большей степени прогностическими и идентификационными процессами. У нормотипичных детей, напротив, с возрастом эти связи ослабевают. Мы предполагаем, что процессы распознавания состояний и прогнозирования могут доходить до автоматизма, у детей без слуховых патологий работает механизм опоры на субъективный опыт, и дополнительные переменные не влияют на эти процессы.

У дошкольников с нарушением и без нарушений слуха выявлена связь между прогнозированием и распознаванием психических состояний, с возрастом эти связи разрушаются. Распознавание состояний и прогнозирование ситуаций, определяемые четкостью представлений об эмоциях, психических состояниях, ситуационно-событийного аспекта состояний, становятся самостоятельными процессами. Могут быть связаны между собой лишь опосредованно другими переменными (эмоциональный фон ребенка, отношения ко взрослым).

Можем говорить о том, что процессы прогнозирования в дошкольном возрасте обусловлены не только общим эмоциональным благополучием и коммуникативными навыками, но и способностью правильно и корректно идентифицировать психические состояния, как у детей с нормотипичным развитием, так и у детей с нарушениями слуха. При этом у дошкольников с нормотипичным развитием данная обусловленность более выражена.

Рассмотренные нами исследования ученых в основном касаются отдельных аспектов прогнозирования и идентификации состояний, в отличие от нашего исследования, где мы сделали попытку выявить взаимосвязанность данных процессов, опирающихся на субъективный опыт. Исследования В. Петшака, например, показывают, что навыки распознавания у детей с нарушениями слуха менее сформированы из-за позднего знакомства с чувствами других людей. Дети в основном общаются в кругу сверстников, имеющих такие же нарушения, поэтому их эмоциональный опыт достаточно ограничен. Наши данные показывают, что распознавание некоторых состояний у детей с нарушениями слуха в дошкольном возрасте опосредовано взаимоотношениями со взрослыми и сверстниками. А у школьников, которые имеют уже опыт взаимодействия с более широким кругом взрослых и сверстников, данная обусловленность минимизирована. То есть в определенной степени наши исследования подтверждают данные В. Петшака. Л.А. Регуш в более ранних работах указал на связь эмоций и прогнозирования. Речь в данном случае идет о предвосхищении эмоционально значимых ситуаций, эмоциональных ожиданиях. Об этой же специфике отмечается и в работах ряда зарубежных авторов (Atance, Jackson; Suddendorf, Redshaw; Atance, Meltzoff). В нашем же исследовании раскрывается иной аспект взаимосвязи идентификации психических состояний и прогнозирования. Мы показываем наличие связи, раскрывая структуру данных явлений и внося дополнительные переменные, которые также определяют успешность социализации детей.

Выводы

1. Структура прогнозирования детей с нормотипичным развитием и с нарушениями слуха имеет общую тенденцию в динамике (связи разрушаются) и специфичные признаки, проявляющиеся в уровне сложности и сформированности структуры взаимосвязи процессов идентификации психических состояний и прогнозирования со шкалами, определяющими эмоциональное благополучие/неблагополучие и коммуникативные навыки. Дети с нарушениями слуха, по сравнению с нормотипичными детьми, имеют менее сложную структуру взаимосвязи прогнозирования, идентификации психических состояний и критериев успешности взаимодействия (эмоциональное благополучие и коммуникативные навыки).

2. В процесс прогнозирования дошкольников с нарушениями слуха включены в большей степени элементы, связанные с эмоци-

ональным благополучием/неблагополучием и распознаванием состояний, то есть эмоциональный компонент. У дошкольников без нарушений слуха в прогнозирование включены различные аспекты психического (коммуникативные навыки, эмоциональная сфера и когнитивная). Процессы прогнозирования в дошкольном возрасте обусловлены общим эмоциональным благополучием, коммуникативными навыками, а также способностью правильно и корректно идентифицировать психические состояния, как у детей с нормотипичным развитием, так и у детей с нарушениями слуха.

3. У младших школьников с нарушением слуха специфика прогнозирования обусловлена коммуникативными навыками (общение со сверстниками), а у детей без слуховых нарушений — не только коммуникативными навыками (общение со взрослыми), но и эмоциональной сферой.

4. Имея единую основу (субъективный опыт), процессы идентификации и прогнозирования лишь в дошкольном возрасте взаимосвязаны. С возрастом их взаимосвязь опосредуется дополнительными переменными (эмоциональное благополучие и коммуникативные навыки).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

Артищева Л.В. Событийно-ситуативный аспект образного уровня ментальной репрезентации психического состояния // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2015. Т. 157, кн. 4. С. 169–176.

Вайнер М.Э. Профилактика, диагностика и коррекция недостатков эмоционального развития дошкольников. Учебно-методическое пособие. М.: Педагогическое общество России, 2006.

Веракса Н.Е. Диагностика готовности ребенка к школе: пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: Мозаика-Синтез, 2010.

Запорожец А.В. Эмоциональное развитие дошкольника. М.: Просвещение, 1985.

Захарова Т.В., Моисеева А.А. Индивидуализация процесса изучения и формирования социальных эмоций как фактор успешной социализации дошкольников с речевыми нарушениями // Вестник ЧГУ. 2015. № 7 (68). С. 102–106.

Казьмин А.М., Коновко Н.А., Сальникова О.Г., Тупицина Е.К., Федина Е.В. Шкала эмоционального неблагополучия и атипичного поведения дошкольников [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2014. Т. 3. № 3. URL: https://psyjournals.ru/psyclin/2014/n3/Kazmin_et_al_1.shtml (дата обращения: 28.08.2020).

Карпов А.В. Закономерности структурной организации рефлексивных процессов // Психологический журнал. 2006. Т. 27. № 6. С. 21–25.

Кузнецова Ю.А., Макурин А.А. Распознавание эмоций по выражению лица в подростковом возрасте // Коченовские чтения «Психология и право в современной России». Московский государственный психолого-педагогический университет. 2010. С. 70–71.

Лебедева Е.И. Распознавание детьми 3–5 лет эмоциональной лицевой экспрессии людей разного возраста // Вестник пермского университета. 2019. Вып. 4. С. 575–585. doi: 10.17072/2078-7898/2019-4-575-585

Леханова О.Л. Состояние когнитивных предпосылок речи у детей с речевым недоразвитием // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2008. № 3. С. 157–165.

Переслени Л.И., Подобед В.Л. Особенности прогнозирования и эффективность учебной, деятельности // Психология учебной деятельности школьников. М., 1982. С. 181–182.

Переслени Л.И., Подобед В.Л. Исследование прогностической деятельности для характеристики уровня развития детей // Дефектология. 1982а. № 6. С. 11–17.

Петшак В. Исследование эмоциональных отношений глухих школьников к членам семьи // Дефектология. 1990. № 6. С. 18–24.

Прохоров А.О., Артищева Л.В. Образ психического состояния: пространственно-временная структура // Ученые записки Казанского ун-та. Сер. Гуманитарные науки. 2011. Т. 153, кн. 5. С. 42–50.

Регуш Л.А. Структура и возрастная динамика способности к прогнозированию // Психологический журнал. 1981. Т. 2 (5). С. 106–115.

Речицкая Е.Г., Кулигина Т.Ю. Развитие эмоциональной сферы детей с нарушенным и сохранным слухом. Методическое пособие. М.: Книголюб, 2006.

Семаго Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб.: Речь, 2005.

Феклистова С.Н. Формирование игровой деятельности детей младшего дошкольного возраста с нарушениями слуха: автореф. дисс. ... канд пед. наук. Минск, 2003.

Akhmetzyanova A.I., Artemyeva T.V. (2020) Features of interaction of children with developmental disorders with peers and adults. *Utopia y Praxis Latinoamericana*. Vol. 25, Extra 2, 351–358.

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/issue/view/3416/showToc>
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/32133> <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/32133/33578>

Akhmetzyanova A.I., Artemyeva T.V. (2019) Correlation between forecasting and successful socialization of children with developmental disorders. *Utopia y Praxis Latinoamericana*. Vol. 24, EXTRA 6, 294–303.

<http://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/issue/view/3323/showToc>
<http://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/30331>

Akhmetzyanova A.I., Artemyeva T.V., Nigmatullina I.A., Tvardovskaya A.A. (2017) Anticipation in the structure of psychological mechanisms of deviance: analytical research review. *Man In India*, 97 (14), 251–265.

Akhmetzyanova A.I., Artishcheva L.V. (2020) Subjective experience of mental states in predicting persons with disabilities. International Scientific Conference «FarEastCon» (ISCFEC 2020), Advances in Economics, Business and Management Research, volume 128, 520–528. <https://doi.org/10.2991/aebmr.k.200312.074>

Artishcheva L.V. (2015) Structure of Psychic States among People with Different Style Preferences During Information Processing. The Social Sciences, 10, 571–575. doi: 10.3923/sscience.2015.571.575

URL: <http://medwelljournals.com/abstract/?doi=sscience.2015.571.575>

Artishcheva L.V. (2018) Experience of mental states in children with health disabilities. International Multi-Conference on Industrial Engineering and Modern technologies (FarEastCon2018). Vol. 2, 634–641. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-18553-4_77

Atance C.M., Jackson L.K. (2009) The development and coherence of future-oriented behaviors during the preschool years. Journal of experimental child psychology. Vol. 102, Issue 4, 379–391.

Suddendorf T., Redshaw J. (2013) The development of mental scenario building and episodic foresight. Annals of the New York Academy of Sciences. Vol. 1296 (1), 135–153.

Atance C.M., Meltzoff A.N. (2005) My future self: Young children's ability to anticipate and explain future states. Cognitive Development, Vol. 20, 341–361.

REFERENCES:

Akhmetzyanova A.I., Artemyeva T.V. (2020) Features of interaction of children with developmental disorders with peers and adults. Utopia y Praxis Latinoamericana, 25, 2, 351–358.

Akhmetzyanova A.I., Artemyeva T.V. (2019) Correlation between forecasting and successful socialization of children with developmental disorders. Utopia y Praxis Latinoamericana, 24, 6, 294–303.

Akhmetzyanova A.I., Artemyeva T.V., Nigmatullina I.A., Tvardovskaya A.A. (2017) Anticipation in the structure of psychological mechanisms of deviance: analytical research review. Man In India, 97, 14, 251–265.

Akhmetzyanova A.I., Artishcheva L.V. (2020) Subjective experience of mental states in predicting persons with disabilities. International Scientific Conference «FarEastCon» (ISCFEC 2020), Advances in Economics, Business and Management Research, 128, 520–528. <https://doi.org/10.2991/aebmr.k.200312.074>

Artishcheva L.V. (2015) Event-situational aspect of the figurative level of mental representation of mental state. Bulletin of Kazan University. Humanitarian science series (Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki), 157, 4, 169–176. (in Russ.).

Artishcheva L.V. (2015) Structure of Psychic States among People with Different Style Preferences During Information Processing. The Social Sciences, 10, 571–575. DOI: 10.3923/sscience.2015.571.575

Artischeva L.V. (2018) Experience of mental states in children with health disabilities. International Multi-Conference on Industrial Engineering and Modern technologies (FarEastCon2018), 2, 634–641.

Atance C.M., Jackson L.K. (2009) The development and coherence of future-oriented behaviors during the preschool years. *Journal of experimental child psychology*, 102, 4, 379–391.

Feklistova S.N. (2003) Formirovanie igrovoi deyatel'nosti detei mladshogo doshkol'nogo vozrasta s narusheniyami slukha: Avtoref. dis ... kand ped. nauk (Formation of play activity in children of a younger preschool age with hearing abstract from dissertation of a candidate of pedagogical sciences (PhD) Thesis). Minsk. (in Russ.).

Karpov A.V. (2006) Zakonomernosti strukturnoj organizatsii reflektivnykh processov. *Psihologicheskij zhurnal*, 27 (6), 21–25.

Kazmin A.M., Konovko N.A., Sa'nikova O.G., Tupicina E.K., Fedina E.V. (2014) Shkala jemocional'nogo neblagopoluchija i atipichnogo povedenija doshkol'nikov // *Klinicheskaja i special'naja psihologija*, 3 (3). URL: https://psyjournals.ru/psyclin/2014/n3/Kazmin_et_al_1.shtml (data obrashhenija: 28.08.2020).

Kuznetsova Y.A., Makurin A.A. (2010) Recognition of emotions by facial expression in adolescence. Kochenov's readings "Psychology and law in modern Russia" (Kochenovskie chteniya «Psikhologiya i pravo v sovremennoi Rossii»), 70–71. (in Russ.).

Lebedeva E.I. (2019) Recognition of emotional facial expressions of people of different ages by 3–5 year old children. *Bulletin of Perm University (Vestnik permskogo universiteta)*, 4, 575–585. (in Russ.). doi:10.17072/2078-7898/2019-4-575-585

Lekhanova O.L. (2008) The state of cognitive prerequisites of speech in children with speech underdevelopment. *Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin (Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina)*, 3, 157–165. (in Russ.).

Peresleni L.I., Podobed V.L. (1982a) Issledovanie prognosticheskoj dejatel'nosti dlja harakteristiki urovnja razvitiya detei. *Defektologija*, 6, 11–17.

Peresleni L.I., Podobed V.L. (1982) Osobennosti prognozirovaniya i jeffektivnost' uchebnoj, dejatel'nosti // *Psihologija uchebnoj dejatel'nosti shkol'nikov* (s. 181–182). Moscow.

Petshak V. (1990) Study of emotional attitudes of deaf schoolchildren towards family members. *Defectology (Defektologiya)*, 6, 18–24. (in Russ.).

Prokhorov A.O., Artischeva L.V. (2011) The image of a mental state: space-time structure. *Bulletin of Kazan University. Humanitarian sciences series (Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki)*, 153, 5, 42–50. (in Russ.).

Rechitskaya E.G., Kuligina T.Y. (2006) Development of the emotional sphere of children with impaired and intact hearing. *Methodical manual*. Moscow: Knigolyub. (in Russ.).

Regush L.A. (1981) Structure and age dynamics of the ability to predict. *Psychological journal (Psikhologicheskii zhurnal)*, 2, 5, 106–115. (in Russ.).

Semago N.Y. (2005) Theory and practice of assessing mental development of a child. Preschool and primary school age. St. Petersburg: Ryech. (in Russ.).

Suddendorf T., Redshaw J. (2013) The development of mental scenario building and episodic foresight. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1296, 1, 135–153.

URL: <http://medwelljournals.com/abstract/?doi=sscience.2015.571.575>

Veraksa N.Y. (2010) Diagnostics of child's readiness for school: a guide for pre-school teachers. Moscow: Mosaika-Sintez. (in Russ.).

Weiner M.E. (2006) Prevention, diagnosis and correction of emotional development deficiencies in preschoolers. Study guide. M.: Pedagogical Society of Russia. (in Russ.).

Zakharova T.V., Moiseeva A.A. (2015) Individualization of the process of studying and forming social emotions as a factor in successful socialization of preschoolers with speech disorders. *Vestnik CSU (Vestnik ChGU)*, 7, 68, 102–106. (in Russ.).

Zaporozhec A.V. (1985) *Jemocional'noe razvitie doshkol'nika*. M.: Prosveshhenie.

Atance C.M., Meltzoff A.N. (2005) My future self: Young children's ability to anticipate and explain future states. *Cognitive Development*, 20, 341–361.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Ахметзянова Анна Ивановна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики специального образования, Институт психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия. E-mail: Anna.Ahmetzyanova@kpfu.ru

Артемяева Татьяна Васильевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики специального образования, Институт психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия. E-mail: Tatyana.Artemeva@kpfu.ru

Артищева Лира Владимировна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики специального образования, Институт психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия. E-mail: ladylira2013@yandex.ru

ABOUT THE AUTHORS:

Anna I. Akhmetzyanova — PhD in Psychology, associate professor, Kazan Federal University. Kazan, Russia. E-mail: Anna.Ahmetzyanova@kpfu.ru

Tatiana V. Artemeva— PhD in Psychology, associate professor, Kazan Federal University. Kazan, Russia. E-mail: Tatyana.Artemeva@kpfu.ru

Lira V. Artischeva — PhD in Psychology, associate professor, Kazan Federal University. Kazan, Russia. E-mail: ladylira2013@yandex.ru

НА ФАКУЛЬТЕТЕ ПСИХОЛОГИИ

doi: 10.11621/vsp.2020.03.16

К 50-ЛЕТИЮ ВАДИМА АНАТОЛЬЕВИЧА ЕМЕЛИНА

7 сентября 1970 г. исполняется 50 лет **Вадиму Анатольевичу Емелину**, — доктору психологических наук, профессору кафедры психологии труда и инженерной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, профессору РАО. В 1996 г. В.А. Емелин окончил философский факультет Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. С 1996 по 1999 г. обучался в аспирантуре философского факультета МГУ. В 1999 году защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата философских наук на тему «Информационные технологии в контексте постмодернистской философии». В диссертации была обоснована связь между мировоззренческими и информационно-технологическими трансформациями, произошедшими в последние десятилетия XX века. В 2002 г. В.А. Емелину присвоено ученое звание доцент. С 2015 г. по 2017 г. — докторант Института философии РАН. Ученая степень доктора философских наук была присуждена в 2018 году по итогам успешной защиты в ИФ РАН диссертации на тему: «Философско-методологический анализ трансформации идентичности человека в условиях развития технологий информационного общества». В диссертации осуществляется философско-методологический анализ связи формирования и трансформации идентичности с технологическими изменениями в современном мире, вводится в философию техники феноменологическая составляющая проблемы идентичности человека и реализуется новый тип связи философского и психологического исследования. В.А. Емелин работает на факультете психологии МГУ имени М.В. Ломоносова с 2006 года. До декабря 2018 года занимал должность доцента кафедры методологии психологии. В 2018 г. решением Ученого совета МГУ избирается на должность профессора кафедры психологии труда и инженерной психологии. В.А. Емелин читает поточный курс для магистров «Философия» и спецкурс, «Социокультурные и клинико-психологические аспекты информационных и коммуникационных психологий».

Научные исследования В.А. Емелина направлены на изучение процессов трансформации идентичности личности в условиях развития технологий информационного общества, выявление механизмов адаптации к информационным технологиям, социально-психологических аспектов технологий виртуальной реальности и симуляции, входящих в круг наиболее актуаль-

ных и перспективных проблем психологии XXI века. В период с 2010 по 2020 гг. В.А. Емелин являлся руководителем 4-х научно-исследовательских и 2-х издательских проектов РГНФ и РФФИ, а также участвовал в творческих коллективах более 20-ти НИР. Методики и результаты ряда исследований были обобщены в учебно-методическом пособии «Диагностика психологических последствий влияния информационных технологий на человека», написанном в соавторстве с Е.И. Рассказовой и А.Ш. Тхостовым. В нем рассматриваются результаты апробации и психометрические показатели методики оценки изменения психологических границ при пользовании техническими средствами. Основные научные идеи В.А. Емелина отражены в монографии «Идентичность в информационном обществе», в которой обсуждаются вопросы, связанные со спецификой и следствиями технологического расширения субъекта и трансформацией идентичности техническими средствами. Раскрываются особенности развития информационного общества в контексте постмодерной культуры, а также анализируются последствия использования человеком обыденных технических средств, таких как телевидение, компьютеры, телефоны.

В 2020 году в преддверии 50-летнего юбилея выходит написанная в соавторстве с А.Ш. Тхостовым монография «Идентичность и символический хронотоп», в которой рассматривается связь изменений идентичности с процессами пространственно-временных трансформаций в ходе культурно-исторического развития. Тема символического хронотопа затрагивает сложные и принципиальные вопросы роли самого процесса символизации как ядра *культурно-исторической антропологии* — изучения развития цивилизованного человека и порождения не только таких неприродных, символических образований, как мораль, ценности, право, культура, но и символизации самих физических категорий: времени и пространства. Особое внимание в монографии уделяется исследованию когнитивно-личностных факторов формирования радикалистской идеологии в условиях нестабильности символического хронотопа информационного общества и диффузии ценностей постмодерной культуры. Издание обеих монографий поддержано грантами РФФИ. Всего В.А. Емелин опубликовал более 80 научных и учебно-методических работ; принял участие в 20 конференциях. Трижды являлся победителем конкурса работ, способствующих решению задач Программы развития Московского университета в номинации «Выдающиеся публикации». В.А. Емелин принимает активное участие в общественной жизни факультета психологии МГУ и дополнительно к педагогической нагрузке выполняет административную работу, являясь координатором финансово-экономической деятельности и членом Ученого совета факультета психологии МГУ.

Сердечно поздравляем Вадима Анатольевича с юбилеем и желаем новых творческих успехов, крепкого здоровья, счастья и активного долголетия!

*Администрация и сотрудники
факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова*