Московский городской педагогический университет

Всероссийское периодическое издание

СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

2023

№ 3 (47)

Выходит 4 раза в год

ISSN (print): 2223–6872
ISSN (online): 2223–6880

Москва
2023

Системная психология и социология: научно-практический журнал. М.: МГПУ, 2023. № 3 (47). 116 с.

ISSN (print): 2223–6872
ISSN (online): 2223–6880

Редакционная коллегия

Романова Евгения Сергеевна (главный редактор, Москва),
Рыжов Борис Николаевич (зам. главного редактора, Москва),
Витковски Лех (Слупск, Польша), Волкова Елена Николаевна (Санкт-Петербург),
Волковская Татьяна Николаевна (Москва), Вяткин Бронислав Александрович (Пермь),
Дочкал Владимир (Братислава, Словакия), Иванников Вячеслав Андреевич (Москва),
Иванов Денис Васильевич (Новосибирск), Левченко Ирина Юрьевна (Москва),
Леньков Сергей Леонидович (Тверь), Лидак Людмила Валентиновна (Пятигорск),
Прюс Франц (Грайфсвальд, Германия), Рубцова Надежда Евгеньевна (Тверь),
Ткачева Виктория Валентиновна (Москва), Толстикова Светлана Николаевна (Москва)

Редакционный совет

Рыжов Борис Николаевич (председатель, Москва),
Шейнов Виктор Павлович (зам. председателя, Минск, Беларусь),
Абушкин Борис Михайлович (Москва), Аншакова Валентина Васильевна (Астрахань),
Арзуманов Юрий Леонидович (Москва), Бакшутова Екатерина Валерьевна (Самара),
Бершедова Людмила Ивановна (Москва), Георгиева Росица (София, Болгария),
Жданова Светлана Юрьевна (Пермь), Забродин Юрий Михайлович (Москва),
Казак Тамара Владимировна (Минск, Беларусь), Карпова Наталия Львовна (Москва),
Коган Борис Михайлович (Москва), Консон Григорий Рафаэльевич (Москва),
Лобанов Александр Павлович (Минск, Беларусь), Миронова Татьяна Ивановна (Кострома),
Романова Евгения Сергеевна (Москва), Рычихина Элина Николаевна (Москва),
Валесио Сенна Васконселос да Силва (Рио-де-Жанейро, Бразилия)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций. Регистрационный номер: ПИ № ФС77–37716 от 29.09.2009

Заключением Президиума ВАК Минобрнауки России № 13–6518 от 01.12.2015 журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук и доктора наук

Учредитель: Московский городской педагогический университет

Индекс издания в подписном интернет-каталоге «Пресса России» (www.pressa-rf.ru): 80651

Зав. редакцией О. В. Котова

Адрес редакции: Москва, Петровско-Разумовский пр., 27
Тел.: +7 (495) 612-67-16
E-mail: systempsychology@mgpu.ru

Электронная версия журнала зарегистрирована в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций. Регистрационный номер: ЭИ № АС77–37715 от 29.09.2009

www.systempsychology.ru

© ГАОУ ВО МГПУ, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

Психологические исследования

Романова Е. С., Абушкин Б. М. Актуальные задачи личностного развития школьников для повышения эффективности их учебной деятельности 5

Бразгун Т. М., Ткачева В. В. Психологическое консультирование как инструмент выявления особенностей родительско-детских отношений в семьях детей с ОВЗ 20

Злобина М. В., Краснорядцева О. М. Многомерность психологических характеристик феномена «толерантность (интолератность) к неопределенности» 32

Лигай Л. Г., Данилова Е. Ю., Земченкова В. В. Системный социально-психологический анализ проблем подготовки научных и научно-педагогических кадров 45

Дядык Н. Г. Системный анализ взаимосвязи буллинг-структуры и психологической атмосферы в школьном коллективе 61

Кучарин Е. А., Котова Е. В. Взаимосвязь ревности и привязанности в юношеском возрасте 73

К юбилею В. И. Лубовского

Богданова Т. Г., Назарова Н. М. В. И. Лубовский и современная специальная психология 81

Лубовский Д. В. Значение работ В. И. Лубовского для специальной психологии и практики обучения детей с нарушениями в развитии 90

Лубовский В. И. Что такое «структура дефекта»? (аннотация к статье С. М. Валявко) 95

Информация

Сведения об авторах журнала «Системная психология и социология», 2023, № 3 (47) 105

Требования к оформлению статей 111

CONTENTS

Psychological Researches

Romanova E. S., Abushkin B. M. Actual tasks of schoolchildren staff development to increase the effectiveness of their educational activities 5

Brazgun T. N., Tkacheva V. V. Psychological counseling as a tool for identifying the characteristics of parent-child relationships in families of children with disabilities 20

Zlobina M. V., Krasnoryadtseva O. M. Multidimensionality of psychological characteristics of the phenomenon of «tolerance/intolerance to uncertainty» 32

Danilova E. Yu., Zemchenkova V.V., Ligai L.G. Systematic socio-psychological analysis of the problems of training scientific and scientific-pedagogical personnel 45

Dyadyk N. G. Systematic analysis of the relationship between the bullying structure and the psychological atmosphere in the school community 61

Kucharin E. A., Kotova E. V. The relationship between jealousy and affection in adolescence 73

For the anniversary of V. I. Lubovsky

Bogdanova T. G., Nazarova N. M. V. I. Lubovsky and modern special psychology 81

Lubovsky D. V. The significance of V. I. Lubovsky's works for special psychology and the practice of teaching children with developmental disorders 90

Lubovsky V. I. What is the "structure of defect"? (abstract to the article by S. M. Valyavko) 95

Information

Authors of the Journal «Systems Psychology and Sociology», 2023, № 3 (47) 105

Author Guidelines 111

УДК 159.9.07
DOI: 10.25688/2223-6872.2023.47.3.1

АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е. С. Романова,
МГПУ, Москва,
RomanovaES@mgpu.ru,

Б. М. Абушкин,
МГПУ, Москва,
AbushkinBM@mgpu.ru

В статье обосновываются задачи развития у школьников самостоятельности, ответственности и активности как целевых факторов их разностороннего личностного и социального развития, необходимых для обеспечения их эффективной образовательной деятельности. Проведенное экспериментальное исследование было направлено на изучение характера различий в проявлении личностных качеств учащихся с высокой и низкой успеваемостью. Данные, полученные на выборке 124 школьников по 35 показателям позволили выявить личностные установки, предопределяющие их эффективную образовательную деятельность.

Результаты исследования свидетельствуют о важности самостоятельности, позволяющей человеку ощутить свою личностную независимость от разнообразных социальных влияний и вмешательств в ситуациях принятия ответственных решений, выбора ближних и отдаленных целей с преимущественной опорой на свои возможности. В исследовании показано, что для школьников с высокой успеваемостью в большей мере характерна социальная ответственность. Свою успеваемость школьники напрямую соотносят с необходимостью в дальнейшем брать на себя ответственность по многим аспектам общественного развития общества. Они выстраивают свою будущую профессиональную перспективу как фактор устойчивого личностного успеха и процветания.

Ключевые слова: успеваемость; личностные качества; социальный потенциал; образовательная среда; самостоятельность личности; ответственность личности; активность личности; психологические тесты; показатели; критерии развития.

Для цитаты: Романова Е. С., Абушкин Б. М. Актуальные задачи личностного развития школьников для повышения эффективности их учебной деятельности // Системная психология и социология. 2023. № 3 (47). С. 5–19. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.47.3.1

Романова Евгения Сергеевна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и практической психологии, заведующая лабораторией социально-психологических исследований в образовании Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета, Москва.
E-mail: RomanovaES@mgpu.ru
ORCID: 0000-0002-9032-6869

Абушкин Борис Михайлович, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и практической психологии, главный научный сотрудник лаборатории социально-психологических исследований в образовании Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета, Москва.
E-mail: AbushkinBM@mgpu.ru
ORCID: 0000-0002-7688-7395

© Романова Е. С., Абушкин Б. М., 2023

UDC 159.9.07
DOI: 10.25688/2223-6872.2023.47.3.1

ACTUAL TASKS OF SCHOOLCHILDREN STAFF DEVELOPMENT TO INCREASE THE EFFECTIVENESS OF THEIR EDUCATIONAL ACTIVITIES

E. S. Romanova,
MCU, Moscow,
RomanovaES@mgpu.ru,

B. M. Abushkin,
MCU, Moscow,
AbushkinBM@mgpu.ru

The article substantiates the tasks of developing students' independence, responsibility and activity as the target factors of their versatile staff and social development necessary to ensure their effective educational activities. The conducted experimental study was aimed at examining the nature of differences in the manifestation of personal qualities of students with high and low academic performance. The data obtained from a sample of 124 schoolchildren on 35 indicators allowed us to identify personal attitudes that determine their effective educational activities.

The results of the study indicate the importance of independence, which allows a person to experience his personal autonomy from a variety of situational influences and interventions in situations of making responsible decisions, choosing near and distant goals with primary reliance on his scope. The study shows that students with high academic performance to a greater extent are characterized by social responsibility. Students directly correlate their academic performance with the need to take responsibility for many aspects of the social development of society in the future. They establish their future professional perspective as a factor of sustainable personal success and prosperity.

Keywords: academic performance; personal qualities; social potential; educational environment; personality independence; personality responsibility; personality activity; psychological tests; indicators; development criteria.

For citation: Romanova E. S., Abushkin B. M. Actual tasks of schoolchildren staff development to increase the effectiveness of their educational activities // Systems Psychology and Sociology. 2023. № 3 (47). P. 5–19. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.47.3.1

Romanova Evgeniya Sergeevna, Doctor of Psychological Sciences, Professor. Head of the Department of General and Practical Psychology, Head of the Laboratory of Social and Psychological Researches in Education, Institute of Special Education and Psychology of the Moscow City University, Moscow, Russia.
E-mail: RomanovaES@mgpu.ru
ORCID: 0000-0002-9032-6869

Abushkin Boris Mikhailovich, PhD in Psychology, Associate Professor. Associate Professor of the Department of General and Practical Psychology, Chief Researcher of the Laboratory of Social and Psychological Researches in Education, Institute of Special Education and Psychology of the Moscow City University, Moscow, Russia.
E-mail: AbushkinBM@mgpu.ru
ORCID: 0000-0002-7688-7395

Введение

Психологическое сопровождение обучающихся является одной из главных задач школы. Школьные психологи строят свою индивидуальную работу с обучающимися, ориентируясь на их уровень достижений в образовании [5]. Общая социальная задача деятельности психологов — повышение успешности образовательной и воспитательной работы в школе. Эффективность такой работы может быть достигнута

благодаря повышению личной активности и осознанной вовлеченности школьников по всем аспектам своего социального развития [7: с. 114].

Одной из главных задач психологов является работа, направленная на расширение у школьников необходимого объема знаний и практических навыков для сознательного управления своим поведением в соответствии с принятыми в психологии представлениями о личностном развитии человека. Активное формирование личностного потенциала школьников основывается на большом количестве психологических характеристик. В совокупности они дают информацию об индивидуальном личностном профиле человека. Развитие этих качеств предопределяет социальные возможности и установки формирующейся личности [3: с. 25–34].

Личностное развитие школьников подчиняется закономерностям, которые помогают понять и предсказать особенности этого процесса. Такими закономерностями являются:

– индивидуальность и уникальность каждого ребенка. Каждый школьник имеет свои уникальные черты, особенности и темпы развития. Учитывание этих индивидуальных различий позволяет создать условия для оптимального развития каждого ребенка;

– постепенность и последовательность развития. Личностное развитие школьников происходит постепенно и последовательно. Разные качества и навыки развиваются в определенной последовательности, которая соответствует возрастным стадиям и потребностям ребенка;

– взаимодействие с окружающей средой. Развитие личности школьника неразрывно связано с его взаимодействием с семьей, школой, друзьями и другими людьми. Окружающая среда, включая взрослых и сверстников, оказывает существенное влияние на формирование личностных качеств ребенка;

– социокультурный контекст. Личностное развитие школьника происходит в социокультурном контексте, который включает ценности, нормы и ожидания общества. Культурные факторы и социальное окружение оказывают влияние на формирование личностных установок и ценностей ребенка;

– взаимосвязь различных аспектов развития. Личностное развитие школьника включает различные аспекты, такие как эмоциональное, социальное, когнитивное и физическое развитие. Эти аспекты взаимосвязаны и взаимообусловлены, и их совместное развитие способствует формированию целостной личности;

– продолжающийся характер развития. Личностное развитие школьника является продолжающимся процессом и не ограничивается только школьным возрастом. Оно продолжается и после окончания школы, претворяется в жизненном опыте и взаимодействии с окружающим миром.

Учет этих закономерностей помогает психологам, педагогам, родителям и другим взрослым более глубоко понять потребности и особенности каждого школьника [4: с. 149–151].

Э. Эриксон разработал теорию психосоциального развития, в которой он выделяет восемь стадий развития личности. Каждая стадия характеризуется конкретным психологическим конфликтом или вызовом, с которыми сталкиваются школьники. Эти конфликты включают в себя разрешение противоречия между доверием и недоверием, автономией и стыдом, идентичностью и ролью и т. д. (цит. по: [10]).

Д. Гоулман подчеркивает значение эмоционального интеллекта в личностном развитии школьников. Его исследования показывают, что эмоциональные навыки, такие как саморегуляция, эмпатия и социальное взаимодействие, являются ключевыми компонентами успешной адаптации и межличностных отношений в школе. Развитие эмоционального интеллекта может способствовать лучшей самооценке, снижению стресса и успешному обучению [2: с. 69–92].

К. Роджерс вносит гуманистический подход к личностному развитию школьников. Он подчеркивает важность поддержки, принятия, понимания и эмпатии в формировании здоровой личности. Концепция аппроксимации к самому себе Роджерса указывает на то, что школьники достигают своего потенциала, когда они осознают и принимают себя настоящими, без условной любви или одобрения (цит. по: [8]).

Важно отметить, что закономерности личностного развития проявляются индивидуально у каждого школьника и зависят от его индивидуальных особенностей, семейного окружения, культурного контекста и других факторов.

Исследования, посвященные формированию личностных качеств у человека на различных этапах его развития, представляют собой важную область психолого-педагогической науки [9: с. 13]. Они направлены на определение научно-обоснованных требований к формированию личности учеников, способствующих их полноценному развитию.

Научно обоснованные требования к формированию личностных качеств на всех этапах развития школьников включают следующие основные аспекты:

– развитие саморегуляции и самостоятельности;

– поощрение самостоятельного мышления, принятия решений и ответственности за свои действия;

– социальное взаимодействие и умение работать в коллективе;

– развитие навыков коммуникации и эмпатии, чтобы школьники могли эффективно взаимодействовать с другими людьми;

– обучение навыкам самоорганизации и управления временем;

– развитие моральных ценностей и этического сознания.

Сегодня, по мнению большинства педагогов и психологов, наиболее востребованной становится практика развивающего образования [1: с. 36–53; 6: с. 26], которое обеспечивает развитие у школьников фундаментальных и актуальных для современного общества личностных и социальных качеств.

Психологические исследования позволили выделить особенности личностного развития школьников в связи с их успеваемостью. У старших школьников, оценивающих себя как стрессоустойчивых и общительных, низкие отметки по литературе. Более ранимые и склонные к интроверсии школьники больше любят читать художественную литературу. На успеваемость по основным предметам влияют любознательность, настойчивость, уверенность в себе. У тех подростков, которые высоко оценивают свою креативность, обычно хуже оценки по математике.

Организация и методическое обеспечение исследования

Экспериментальное исследование проводилось с участием 124 учащихся 8 и 9 классов московских школ и было направлено на оценку личностных качеств школьников с различной успеваемостью по основной группе предметов.

В исследовании использовались следующие психологические методики.

1. Методика диагностики социально психологической адаптации Роджерса – Даймонд в модификации А. К. Осницкого. Измеряемые показатели:

– высокая требовательность к себе, рассудительность, соблюдение норм и правил, волевой самоконтроль, открытость для других, оптимистичность, энергичность, уравновешенность, твердость в реализации своих решений, самоуверенность;

– скрытность, низкая самооценка, безволие, низкая социальная ответственность, подозрительность, зависимость от других, социальная неустроенность, безразличие, низкая самооценка, постоянные опасения неуспеха, тревожность;

– привлекательность, высокая самооценка, стремление выделиться («самовосприятие»);

– дружелюбие, конформизм, общительность («приятие других»);

– эмоциональная комфортность;

– высокая требовательность к себе, ответственность, самоконтроль, рассудительность, инициативность, настойчивость («интернальность»);

– доминирование.

2. Опросник интуитивного стиля Эпстайна. Позволяет оценить интуитивную способность и использование интуиции в социальной практике.

3. Мельбурнский опросник принятия решений (МОПР) позволяет оценить навыки школьников по показателям:

– тщательный анализ вариантов при принятии решения;

– устойчивый отказ от самостоятельного принятия решения;

– откладывание принятия решения под разными предлогами;

– склонность к сомнениям в правильности принимаемого решения.

4. Опросник личностной типологии Кейрси (на основе типологии Майерс – Бриггс) рассматривает типичные психические свойства в аспектах профессионально важных качеств, ценностных ориентаций и смыслов жизни. Диагностируются четыре социальных темперамента:

– NF: личностные черты — эмпатия, доброжелательность, развитая интуиция, проницательность, субъективизм;

– NT: личностные черты — изобретательность, автономность, целеустремленность, требовательность и независимость;

– SJ: личностные черты — ответственность, трудолюбие, старательность, выносливость, консервативность и стабильность;

– SP: личностные черты — артистичность, смелость, стремление к свободе, характерен тактический интеллект.

5. Опросник диагностики стиля мышления Е. С. Романовой и С. Ю. Решетиной. Диагностируются восемь преобладающих типов мышления.

6. Опросник эмоциональной направленности личности Б. И. Додонова (в редакции Б. М. Абушкина). Измеряемые показатели:

– стремление к взаимодействию, открытость, эмпатия — жизнерадостность;

– стремление к лидерству и превосходству — чувство превосходства;

– увлеченность учебой, удовлетворенность результатами — увлеченность познанием;

– решительность, азарт, физический комфорт — азарт, решительность;

– стремление к постижению феноменов мироздания;

– стремление понять сущность явления — стремление к новому;

– стремление к эстетической гармонии с миром, к переживанию чувства прекрасного.

7. Тест жизнестойкости (методика С. Мадди, адаптация Д. А. Леонтьева). Измеряемые показатели:

– вовлеченность: активная реализация личностных интересов и целевых установок в образовательной и других видах деятельности, позволяющая чувствовать себя уверенно и достигать необходимой эффективности;

– контроль: рассматривается как мера самостоятельности в выборе собственной деятельности и своего жизненного пути;

– принятие риска: убежденность, что деятельность необходима для формирования значимого личного опыта.

Обсуждение результатов исследования

Для дальнейшего статистического анализа вся выборка разбивалась на три группы. В первую группу входили учащиеся с низкими баллами, во вторую группу — со средними результатами, в третью — с высокой успеваемостью (см. табл. 1).

Таблица 1

Уровень успеваемость школьников 8 и 9 классов

	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Алгебра	2,27–3,20	3,22–4,18	4,20–5,00
Геометрия	2,58–3,38	3,43–4,20	4,25–5,00
Физика	2,48–3,33	3,38–3,93	4,00–4,89
Биология	2,65–3,71	3,72–4,33	4,38–5,00
Литература	2,67–3,90	4,00–4,56	4,60–5,00
Средний балл	2,75–3,66	3,67–4,22	4,24–4,95

В процессе исследования был проведен сравнительный анализ связи отдельных личностных качеств с успешностью учебной деятельности. В таблицах 2–8 представлены результаты выраженности личностных качеств (по показателям примененных методик) при сравнении школьников с высокой и низкой успеваемостью по ряду образовательных предметов.

Как следует из данных таблицы 2, сравнительная оценка учащихся двух групп — с низкой и высокой успеваемостью в среднем по основным предметам — показала, что учащиеся с такими качествами, как высокая требовательность к себе, соблюдение норм и правил, волевой самоконтроль, открытость для других, оптимистичность, энергичность, уравновешенность, твердость в реализации своих решений, самоуверенность, демонстрируют достоверно более высокую успеваемость.

Личностные качества по показателям «самовосприятие, привлекательность, высокая самооценка, стремление выделиться»; «дружелюбие, конформизм, общительность»; «эмоциональная комфортность»; «мечтательность, уход от трудностей и проблем, осторожность», в большей мере характерны для учащихся с низкой успеваемостью.

Таблица 2

Сравнение показателей социально-психологической адаптации (опросник Роджерса – Даймонд) у школьников с высокой (более 4,24) и низкой (до 3,66) успеваемостью в среднем по основным предметам

Измеряемые показатели	Успеваемость	Среднее значение	*U*-критерий Манна – Уитни	Значимость
Высокая требовательность к себе, рассудительность, соблюдение норм и правил, волевой самоконтроль, открытость для других, оптимистичность, энергичность, уравновешенность, твердость в реализации своих решений, самоуверенность	низкая	29,12	315,5	0,077
	высокая	37,59		
Скрытность, низкая самооценка, безволие, низкая социальная ответственность, подозрительность, зависимость от других, социальная неустроенность, безразличие, низкая самооценка, постоянные опасения неуспеха, тревожность	низкая	25,91	338,5	0,131
	высокая	23,44		
Приятие себя – самовосприятие, привлекательность, высокая самооценка, стремление выделиться	низкая	12,90	397,5	0,568
	высокая	12,17		
Приятие других – дружелюбие, конформизм, общительность	низкая	7,30	386,5	0,457
	высокая	6,90		
Эмоциональная комфортность	низкая	7,10	299,0	0,037
	высокая	5,76		
Внутренний контроль – интернальность: высокая требовательность к себе, ответственность, самоконтроль, рассудительность, инициативность, настойчивость	низкая	14,70	332,5	0,118
	высокая	16,24		
Стремление к доминированию	низкая	2,93	425,0	0,879
	высокая	2,78		
Мечтательность, уход от трудностей и проблем, осторожность	низкая	4,80	322,0	0,082
	высокая	4,00		

Для учащихся с качествами «скрытность, низкая самооценка, безволие, низкая социальная ответственность, подозрительность, зависимость от других, социальная неустроенность, безразличие, низкая самооценка, постоянные опасения неуспеха, тревожность» характерна низкая успеваемость.

Учащиеся с такими качествами, как высокая требовательность к себе, ответственность, самоконтроль, рассудительность, инициативность, настойчивость демонстрируют более высокую успеваемость.

Как следует из данных таблицы 3, сравнительная оценка учащихся двух групп — с низкой и высокой успеваемостью по алгебре — показывает те же пропорции, что и при оценке групп с разной успеваемостью в среднем по основным предметам, однако это различие менее выражено.

Учащиеся с такими качествами, как высокая требовательность к себе, рассудительность,

Таблица 3

Сравнение показателей социально-психологической адаптации (опросник Роджерса – Даймонд) у школьников с высокой (более 4,25) и низкой (до 3,20) успеваемостью по алгебре

Измеряемые показатели	Успеваемость	Среднее значение	*U*-критерий Манна – Уитни	Значимость
Высокая требовательность к себе, рассудительность, соблюдение норм и правил, волевой самоконтроль, открытость для других, оптимистичность, энергичность, уравновешенность, твердость в реализации своих решений, самоуверенность	низкая	32,66	358,5	0,317
	высокая	36,60		
Скрытность, низкая самооценка, безволие, низкая социальная ответственность, подозрительность, зависимость от других, социальная неустроенность, безразличие, низкая самооценка, постоянные опасения неуспеха, тревожность	низкая	24,28	379,5	0,485
	высокая	23,30		
Приятие себя – самовосприятие, привлекательность, высокая самооценка, стремление выделиться	низкая	13,07	389,5	0,628
	высокая	13,10		
Приятие других – дружелюбие, конформизм, общительность	низкая	7,55	374,5	0,469
	высокая	7,23		
Эмоциональная комфортность	низкая	7,21	401,0	0,759
	высокая	6,50		
Внутренний контроль – интернальность: высокая требовательность к себе, ответственность, самоконтроль, рассудительность, инициативность, настойчивость.	низкая	15,45	394,5	0,685
	высокая	16,33		
Стремление к доминированию	низкая	2,79	352,5	0,279
	высокая	2,27		
Мечтательность, уход от трудностей и проблем, осторожность	низкая	4,92	398,0	0,724
	высокая	4,76		

соблюдение норм и правил, волевой самоконтроль, открытость для других, оптимистичность, энергичность, уравновешенность, твердость в реализации своих решений, самоуверенность, также демонстрируют более высокую успеваемость.

Для учащихся с качествами «скрытность, низкая самооценка, безволие, низкая социальная ответственность, подозрительность, зависимость от других, социальная неустроенность, безразличие, низкая самооценка, постоянные опасения неуспеха, тревожность» также характерна низкая успеваемость.

Как следует из данных таблиц 4 и 5, сравнительная оценка учащихся двух групп — с низкой и высокой успеваемостью в среднем по основным предметам и отдельно по алгебре — показала, что для школьников с низкой успеваемостью достоверно более характерны такие качества, как интуитивная способность и использование интуиции в социальной практике. Полученные результаты можно рассматривать как некоторый ориентир в понимании необходимых направлений развития личностной сферы подростков, необходимых для повышения успеваемости школьников.

Как следует из данных таблиц 6 и 7, сравнительная оценка учащихся двух групп — с низкой и высокой успеваемостью в среднем по основным предметам и отдельно по алгебре — показала, что на успешность обучения влияют такие практические навыки, как тщательный анализ вариантов при принятии решения и склонность к сомнениям в правильности принимаемого решения, и наоборот, для учащихся с низкой успеваемостью более характерен устойчивый отказ от самостоятельного принятия решения и откладывание принятия решения под разными предлогами.

Анализ данных, представленных в таблице 8, показывает, что у школьников, в целом имеющих высокую успеваемость по всем предметам, более выражено такое качество, как стремление к общению, открытость,

Таблица 4

Сравнение личностных показателей по опроснику интуитивного стиля Эпстайна у школьников с высокой и низкой успеваемостью в среднем по основным предметам

Измеряемые показатели	Успеваемость	Среднее значение	*U*-критерий Манна – Уитни	Значимость
Интуитивная способность	низкая	11,90	277,5	0,016
	высокая	9,69		
Использование интуиции в социальной практике	низкая	11,57	263,5	0,009
	высокая	8,83		

Таблица 5

Сравнение личностных показателей по опроснику интуитивного стиля Эпстайна у школьников с высокой и низкой успеваемостью по алгебре

Измеряемые показатели	Успеваемость	Среднее значение	*U*-критерий Манна – Уитни	Значимость
Интуитивная способность	низкая	11,90	327,0	0,100
	высокая	10,33		
Использование интуиции в социальной практике	низкая	11,66	341,5	0,154
	высокая	10,20		

Таблица 6

Сравнение личностных показателей по Мельбурнскому опроснику принятия решений у школьников с высокой и низкой успеваемостью в среднем по основным предметам

Измеряемые показатели	Успеваемость	Среднее значение	*U*-критерий Манна – Уитни	Значимость
Тщательный анализ вариантов при принятии решения	низкая	8,07	424,5	0,866
	высокая	8,21		
Устойчивый отказ от самостоятельного принятия решения	низкая	5,17	395,5	0,542
	высокая	4,57		
Откладывание принятия решения под разными предлогами	низкая	3,86	412,5	0,730
	высокая	3,57		
Склонность к сомнениям в правильности принимаемого решения	низкая	4,47	382,5	0,417
	высокая	5,00		

Таблица 7

Сравнение личностных показателей по Мельбурнскому опроснику принятия решений у школьников с высокой и низкой успеваемостью по алгебре

Измеряемые показатели	Успеваемость	Среднее значение	*U*-критерий Манна – Уитни	Значимость
Тщательный анализ вариантов при принятии решения	низкая	8,07	431,5	0,957
	высокая	8,10		
Устойчивый отказ от самостоятельного принятия решения	низкая	4,72	387,5	0,468
	высокая	4,33		
Откладывание принятия решения под разными предлогами	низкая	3,79	399,0	0,581
	высокая	3,57		
Склонность к сомнениям в правильности принимаемого решения	низкая	4,52	419,5	0,811
	высокая	4,63		

Таблица 8

Сравнение показателей эмоциональной направленности личности (Б. И. Додонов) у школьников с высокой и низкой успеваемостью в среднем по основным предметам

Измеряемые показатели	Успеваемость	Среднее значение	*U*-критерий Манна – Уитни	Значимость
Стремление к общению, открытость, оптимизм, эмпатия	низкая	9,12	560,0	0,420
	высокая	9,49		
Стремление к лидерству и превосходству	низкая	7,79	529,0	0,247
	высокая	6,68		
Увлеченность учебой, удовлетворенность результатами	низкая	9,22	628,5	0,895
	высокая	9,62		
Решительность, азарт, физический комфорт	низкая	7,12	548,5	0,351
	высокая	6,49		
Стремление к постижению феноменов мироздания	низкая	6,74	490,0	0,106
	высокая	7,84		
Стремление понять, разрешить сложную проблему	низкая	8,09	584,5	0,605
	высокая	8,43		
Стремление к эстетической гармонии с миром, к переживанию чувства прекрасного	низкая	7,09	564,5	0,454
	высокая	7,32		

оптимизм, эмпатия, а для школьников с высокой успеваемостью по математическим дисциплинам, это качество менее характерно.

Личностное качество «стремление к лидерству и превосходству» для всех учащихся более выражено у лиц с низкой успеваемостью.

Решительность, азарт, физический комфорт для учащихся с высокой успеваемостью по всем предметам имеют меньшее значение, чем для учащихся с низкой успеваемостью.

По остальным оцениваемым показателям методики: «стремление понять, разрешить сложную проблему»; «увлеченность учебой, удовлетворенность результатами»; «стремление к постижению феноменов мироздания»; «стремление к эстетической гармонии с миром, к переживанию чувства прекрасного» — учащиеся с высокой успеваемостью опережают слабо успевающих школьников.

На рисунках 1–4 представлены данные взаимосвязи четырех социальных темпераментов и успеваемости школьников. Сравнение осуществлялось по трем группам школьников с низкой (до 3,5 баллов), средней (от 3,6 до 4,4 балла) и высокой (от 4,5 до 5 баллов) успеваемостью. На рисунках 1–4 представлены данные по общей успеваемости школьников

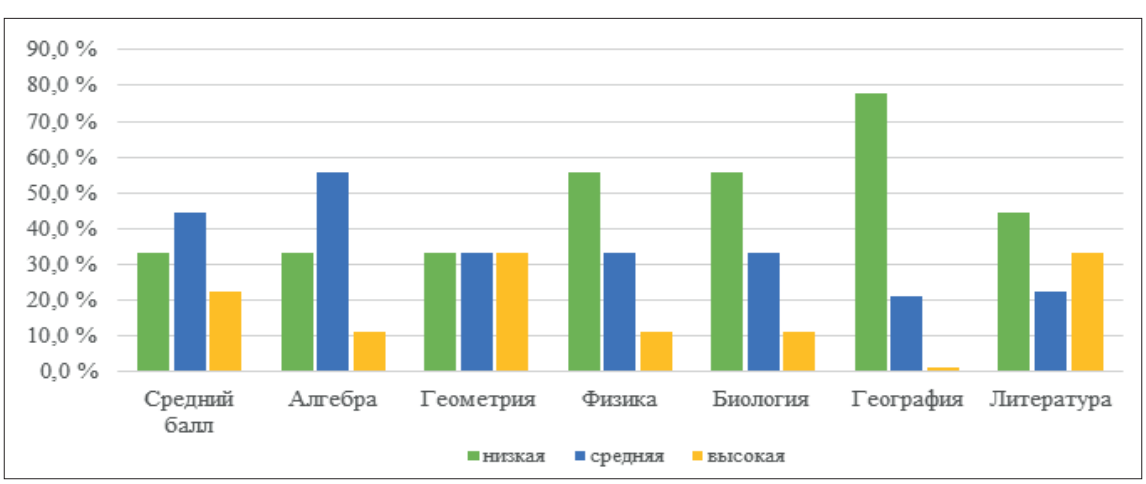

Рис. 1. Влияние личностного качества «эмпатия, доброжелательность и искренность (NF)» на успеваемость школьников (низкая, средняя и высокая)

и последовательно по отдельным предметам: алгебре, геометрии, физике, биологии, географии и литературе.

Как следует из представленных на рисунке 1 данных для школьников с низкой успеваемостью по естественно-научным дисциплинам и литературе доминирующим является личностное качество — «эмпатия, доброжелательность и искренность».

Учащиеся с характерным для них личностным качеством «изобретательность, автономность и целеустремленность» более успешны по алгебре и литературе (рис. 2).

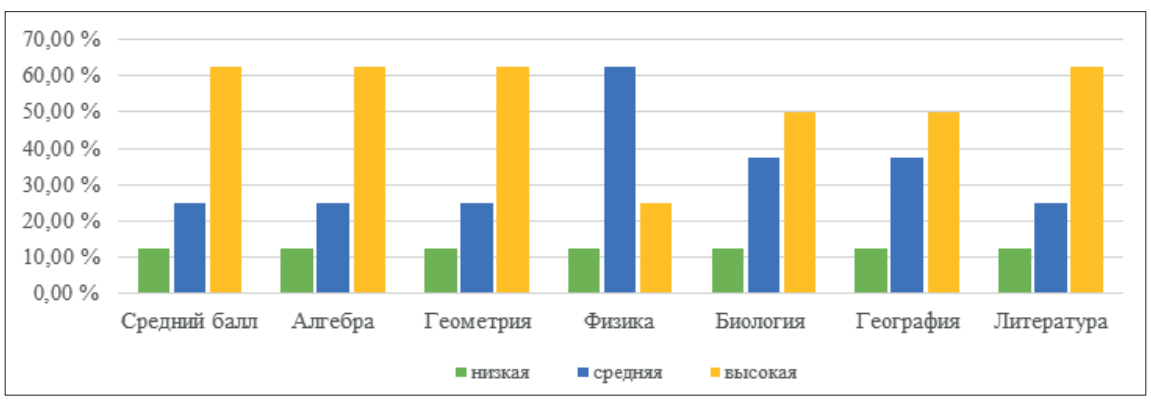

Рис. 2. Влияние личностного качества «изобретательность, автономность и целеустремленность (NT)» на успеваемость школьников (низкая, средняя и высокая)

Учащиеся с характерным для них личностным качеством «надежность, полезность и респектабельность» более успешны в учебе по алгебре и физике (выше среднего уровня) (рис. 3).

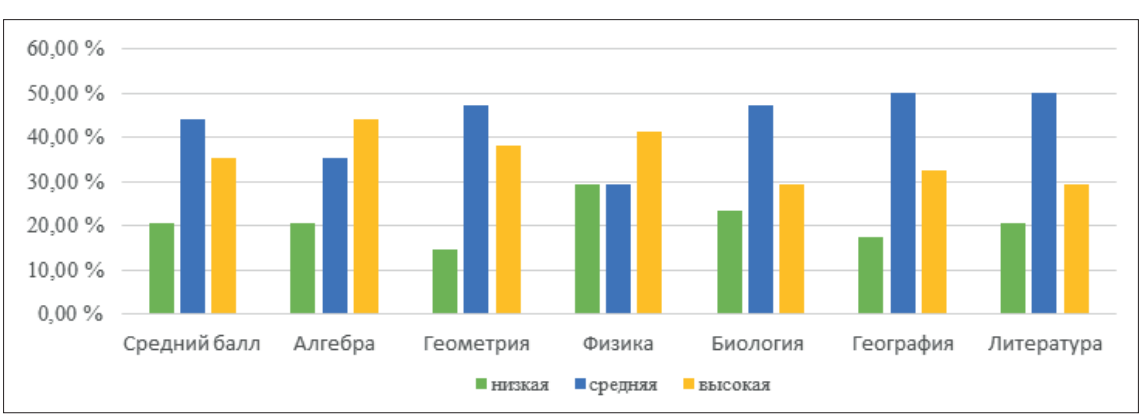

Рис. 3. Влияние личностного качества «надежность, полезность и респектабельность (SJ)» на успеваемость школьников (низкая, средняя и высокая)

Учащиеся с характерным для них личностным качеством «смелость, приспособляемость к обстоятельствам, артистичность (SP)» чаще демонстрируют низкую или среднюю успеваемость примерно в равных пропорциях по отдельным предметам (рис. 4).

Обобщая полученные результаты исследования, можно утверждать, что общий вектор актуальных личностных качеств школьников с высокой успеваемостью связан со следующими личностными установками, предопределяющими их устойчивое социальное поведение.

1. В первую очередь отмечается значимость такой личностной установки, как самостоятельность, позволяющей человеку ощутить свою личностную независимость от разнообразных ситуативных влияний и вмешательств в ситуациях принятия ответственных решений, выбора ближних и отдаленных целей с преимущественной опорой на свои возможности. Здесь же речь идет о нетрадиционных решениях.

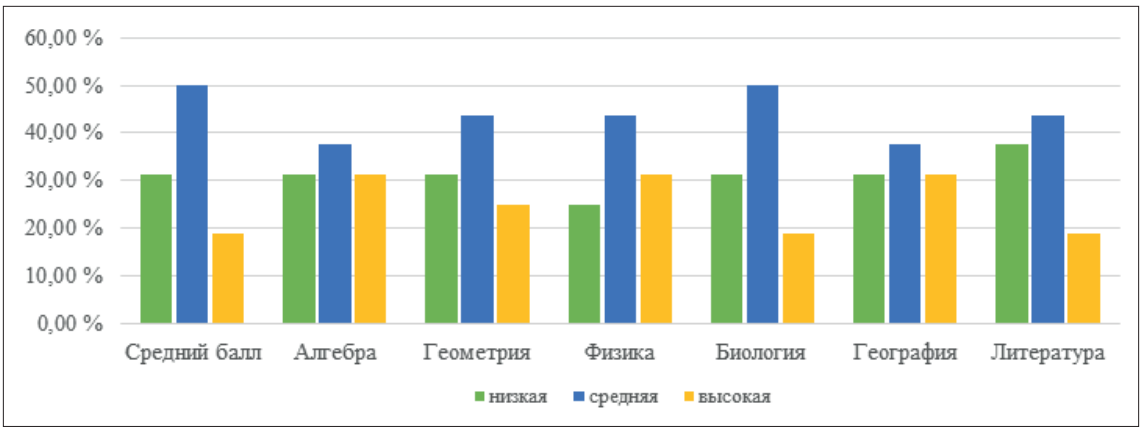

Рис. 4. Влияние личностного качества «смелость, приспособляемость к обстоятельствам, артистичность (SP)» на успеваемость школьников (низкая, средняя и высокая)

Предпочтительность этой личностной установки показана на уровне достоверных различий по ведущему показателю опросника социально-психологической адаптации (опросник Роджерса – Даймонд).

Для учащихся с высокой успеваемостью характерна высокая требовательность к себе, рассудительность, соблюдение норм и правил, волевой самоконтроль, открытость для других, оптимистичность, энергичность, уравновешенность, твердость в реализации своих решений, самоуверенность.

По показателям Мельбурнского опросника, на успешность обучения влияют такие практические навыки, как тщательный анализ вариантов при принятии решения и склонность к сомнениям в правильности принимаемого решения.

Учащиеся с характерным для них социальным темпераментом «изобретательность, автономность и целеустремленность» (по опроснику Кейрси) значительно более успешны в учебе по алгебре и литературе.

2. На основе полученных результатов показано, что важным поведенческим критерием для школьников с высокой успеваемостью является такая личностная установка, как социальная ответственность. Свою успеваемость школьники напрямую соотносят с необходимостью в дальнейшем брать на себя ответственность по многим социальным аспектам. Они выстраивают свою будущую профессиональную перспективу как фактор устойчивого личностного успеха и процветания.

Учащиеся с характерным для них социальным темпераментом «надежность, полезность и респектабельность» (по опроснику Кейрси) более успешны в учебе по алгебре и физике.

По показателям методики эмоциональной направленности личности (Б. И. Додонов): стремление понять, разрешить сложную проблему; увлеченность учебой, удовлетворенность результатами; стремление к постижению феноменов мироздания — учащиеся с высокой успеваемостью опережают слабо успевающих школьников.

Факторный анализ влияния личностных качеств на образовательные результаты

Комплексное исследование влияния всего многообразия личностных качеств школьника на успеваемость по разным предметам и в среднем по всей группе основных предметов, было проведено с использованием факторного анализа, позволяющего выявить доминирующие, сгруппированные по ведущим личностным качествам компоненты (факторы).

На основе корреляционных связей между отдельными (первичными) личностными навыками и уровнем успеваемости школьников были выделены и охарактеризованы по три-четыре основных фактора для исследуемых методик, описывающих примерно 60 % выборки. Факторный анализ был проведен по показателям опросника

личностной типологии Кейрси и опросника диагностики стиля мышления Е. С. Романовой и С. Ю. Решетиной как наиболее информативных по содержанию разнообразных форм устойчивого индивидуального поведения человека в разных социальных ситуациях. Выделенные в ходе факторного анализа компоненты позволяют получить содержательные обобщения доминирующих личностных качеств более высокого уровня в контексте конкретной успеваемости школьников.

Опросник личностной типологии Кейрси

Высокая успеваемость по основным предметам

Первый фактор. Для школьников с высокой успеваемостью по основным предметам, составляющих 32 % выборки, характерно следующее поведение. В своей деятельности, они предпочитают создавать настроение, налаживать контакты, влиять, сопереживать, стремятся к оригинальности в разрешении каких-либо ситуаций, постоянно ищут новые возможности.

Второй фактор. Школьники с высокой успеваемостью по основным предметам, составляющие 19 % выборки, характеризуются как уверенные люди, настаивающие на правильности своего решения, предпочитающие не доверять людям, для них характерно быть «внутри себя со своими мыслями».

Третий фактор. Школьники с высокой успеваемостью по основным предметам, составляющие 12 % выборки, предпочитают работать в команде, при этом проявляя высокую настойчивость в продвижении своих решений.

Четвертый фактор. Школьники с высокой успеваемостью по основным предметам, составляющие 7 % выборки, толерантны к неопределенности, в неожиданных трудных ситуациях они обычно уравновешены и сохраняют спокойствие, стараются все дела доводить до конца, проявляют определенную критичность к другим.

Высокая успеваемость по алгебре

Первый фактор. Школьники с высокой успеваемостью по алгебре, составляющие 26 % выборки, в своей деятельности демонстрируют твердость и стабильность, в большей мере придерживаются порядка, конкретны в своих решениях, стараются не менять свои планы; для них характерен широкий кругозор, начатые дела стараются доводить до конца, не всегда придерживаются принятых социальных норм.

Второй фактор. Школьники с высокой успеваемостью по алгебре, составляющие 17 % выборки, проявляют высокую самостоятельность и настойчивость, для них важно мнение авторитетных людей, однако для них менее значимы чуткость и отзывчивость. Они предпочитают информацию научно-популярной тематики.

Третий фактор. Школьники с высокой успеваемостью по алгебре, составляющие 11 % выборки, как правило пунктуальны, критически оценивают все новое, больше исходя из своих позиций, при этом стараются не брать ответственность на себя, свои тревоги держат в себе; для них характерно сомнение в собственных возможностях; они стараются не нагружать себя многими делами, а также избегать неопределенности.

Низкая успеваемость по алгебре

Первый фактор. Школьники с низкой успеваемостью по алгебре, составляющие 28 % выборки, стараются не связываться с делами, требующими определенной ответственности, предпочитают не планировать свою деятельность на будущее; для них характерно нестабильное настроение, они склонны к конфликтам, доделывают свои дела в последнюю минуту.

Второй фактор. Школьники с низкой успеваемостью по алгебре, составляющие 15 % выборки, предпочитают работать в команде, где есть возможность общения и взаимодействия с людьми; для них характерны невнимательность, сентиментальность, мечтательность; они не спешат выполнять новое задание.

Третий фактор. Школьники с низкой успеваемостью по алгебре, составляющие 8 % выборки, легко поддаются влиянию друзей, в конфликтах чаще чувствуют себя виноватым, скептически относятся к чему-то новому для себя, легко меняют планы на день, других людей оценивают по отношению к себе.

Таким образом, активные формы социального поведения (по Кейрси) учащихся с высокой успеваемостью по основным предметам отражают их ценностные установки по отношению к себе и другим людям, к своим интеллектуальным возможностям и способностям, пониманию связи своей жизнедеятельности с условиями развития и требованиями общества, оценку границ своих возможностей.

Опросник диагностики стиля мышления Е. С. Романовой и С. Ю. Решетиной

Высокая успеваемость по основным предметам

Первый фактор. Школьники с высокой успеваемостью по основным предметам, составляющие 29 % выборки, хорошо справляются с различными логическими и математическими задачами, без труда приспосабливаются к новым обстоятельствам, легко переключаются на разные виды работ, демонстрируют высокую реакцию в разных ситуациях; верят в себя, поскольку могут справиться со многими поставленными задачами, любят сами придумывать новое, все переиначивать и делать по-своему, верят, что добьются поставленной перед собой цели.

Второй фактор. Школьники с высокой успеваемостью по основным предметам, составляющие 18 % выборки, чаще всего стремятся к аккуратности и порядку, при выполнении задания они всегда уделяют должное внимание всем мелочам; для них характерно успешное преодоление возникающих трудностей благодаря внимательности и пунктуальности.

Третий фактор. Школьникам с высокой успеваемостью по основным предметам, составляющим 11 % выборки, свойственны трудолюбие и волевой контроль за своей деятельностью; они готовы параллельно заниматься решением различных задач; предпочитают следовать большинству социальных правил и требований, скрупулезно изучать теоретический и практический опыт в какой-либо области знания.

Низкая успеваемость по основным образовательным предметам

Школьники с низкой успеваемостью по основным предметам в целом хорошо ориентируются в различных социальных ситуациях, выбирая для себя наиболее благоприятные; склонны с вниманием принимать различные наставления, при этом у них развито критическое отношение к результатам чужой работы. Они в большей мере предпочитают работу, требующую множества разнообразных ручных манипуляций; охотно берутся за выполнение тех действий, где необходима большая ловкость рук; в повседневной жизни предпочитают быть внимательными и осторожными, строго соблюдать существующие правила.

В целом для учащихся с высокой успеваемостью по всем предметам (по данным опросника стиля мышления Е. С. Романовой и С. Ю. Решетиной) характерны более высокое трудолюбие; более развитая мыслительная деятельность и умение достигать наилучших результатов; высокая лабильность в социальной сфере; стремление к активному развитию своего интеллектуального потенциала; внимание к опыту старших. Для учащихся с низкой успеваемостью характерна слабая выраженность описываемых выше качеств, характеризующих их как недостаточно самостоятельных и ответственных в контексте наиболее востребованных социальных качеств.

Заключение

Результаты проведенного исследования предопределяют актуальные задачи личностного развития школьников для повышения эффективности их учебной деятельности. Выявленная в ходе исследования связь образовательных результатов с рядом ведущих

личностных качеств позволила подтвердить гипотезу о значительном влиянии социально значимых личностных качеств на успеваемость.

В исследовании показано, что общий вектор актуальных личностных качеств школьников с высокой успеваемостью связан в первую очередь с самостоятельностью, позволяющей человеку ощутить свою личностную независимость от разнообразных ситуативных влияний и вмешательств в ходе принятия ответственных решений, выбора ближних и отдаленных целей с преимущественной опорой на свои возможности. Здесь же речь идет о нетрадиционных решениях.

В исследовании показано, что для школьников с высокой успеваемостью в большей мере характерна социальная ответственность по всем направлениям организации своей деятельности. Они выстраивают свою будущую профессиональную перспективу как фактор устойчивого личностного успеха и процветания.

Литература

1. **Божович Л. И.** Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2021. 398 с.
2. **Гоулман Д.** Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2021. 544 с.
3. **Гребенюк О. С., Гребенюк Т. Б.** Педагогика индивидуальности. М.: Юрайт, 2023. 410 с.
4. **Молчанов С. В.** Психология подросткового и юношеского возраста: учеб. для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2023. 352 с.
5. **Орлова Т. В.** Современные подходы к воспитанию в условиях ФГОС // Образование и воспитание. 2018. № 1 (16). С. 1–3.
6. **Пряжников Н. С.** Профессиональное и личностное самоопределение. М.: МОДЭК, 1996. 256 с.
7. **Романова Е. С., Абушкин Б. М.** Креативная проектная практика самопрезентации молодого специалиста в профессиональной среде. М.: Спутник+, 2021. 240 с.
8. **Скуднова Т. Д.** Гуманистические заповеди Карла Роджерса (к 120-летию со дня рождения) // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». 2022. № 2 (298). С. 73–82. DOI: 10.53598/2410-3004-2022-2-298-73-82
9. **Столин В. В.** Самосознание личности. М.: Изд-во Моск. ун-та. 1983. 288 с.
10. **Fröhlich V.** Erik Homburger Erikson: Childhood and Society // Hauptwerke der Pädagogik. Stuttgart: Schöningh, 2009. P. 116–118. DOI: 10.30965/9783657768387_048

References

1. **Bozhovich L. I.** Lichnost` i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. SPb.: Piter, 2021. 398 p.
2. **Goulman D.** E`mocional`ny`j intellekt. Pochemu on mozhet znachit` bol`she, chem IQ [Emotional intelligence. Why it may matter more than IQ]. M.: Mann, Ivanov i Ferber, 2021. 544 p.
3. **Grebenyuk O. S., Grebenyuk T. B.** Pedagogika individual`nosti [Pedagogy of individuality]. M.: Yurajt, 2023. 410 p.
4. **Molchanov S. V.** Psixologiya podrostkovogo i yunosheskogo vozrasta: uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata [Psychology of adolescence and youth: a textbook for academic undergraduates]. M.: Yurajt, 2023. 352 p.
5. **Orlova T. V.** Sovremenny`e podxody` k vospitaniyu v usloviyax FGOS [Modern approaches to education in the conditions of the Federal State Educational Standard] // Obrazovanie i vospitanie [Education and Upbringing]. 2018. № 1 (16). P. 1–3.
6. **Pryazhnikov N. S.** Professional`noe i lichnostnoe samoopredelenie [Professional and personal self-determination]. M.: MODE`K, 1996. 256 p.
7. **Romanova E. S., Abushkin B. M.** Kreativnaya proektnaya praktika samoprezentacii molodogo specialista v professional`noj srede [Creative project practice of self-presentation of a young specialist in a professional environment]. M.: Sputnik+, 2021. 240 p.

8. **Skudnova T. D.** Gumanisticheskie zapovedi karla rodzhersa (k 120-letiyu so dnya rozhdeniya) [Humanistic commandments of Carl Rogers (on the 120th anniversary of his birth)] // Vestnik Ady`gejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Pedagogika i psixologiya» [The Bulletin of the Adyghe State University. Series «Pedagogy and Psychology»]. 2022. № 2 (298). P. 73–82. DOI: 10.53598/2410-3004-2022-2-298-73-82

9. **Stolin V. V.** Samosoznanie lichnosti [Self-awareness of the individual]. M.: Izdatel`stvo Moskovskogo universiteta, 1983. 288 p.

10. **Fröhlich V.** Erik Homburger Erikson: Childhood and Society // Hauptwerke der Pädagogik. Stuttgart: Schöningh, 2009. P. 116–118. DOI: 10.30965/9783657768387_048

УДК 159.973
DOI: 10.25688/2223-6872.2023.47.3.2

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ВЫЯВЛЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ РОДИТЕЛЬСКО-ДЕТСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Т. Н. Бразгун,
МГППУ, Москва,
bayzel10@yandex.ru,

В. В. Ткачева,
МПГУ, Москва,
vikt-tkacheva@yandex.ru

Статья посвящена исследованию родительско-детских отношений в семьях детей с ОВЗ в процессе проведения психологического консультирования по проблеме родительских потребностей. Появление в семье ребенка с отклонениями в развитии становится серьезным испытанием для родителей и оказывает существенное влияние на всю семью и родительско-детские отношения. Психологическое консультирование семьи ребенка с ОВЗ позволяет нормализовать внутрисемейные отношения, скорректировать неэффективные модели воспитания и обучения ребенка, создать гармоничные условия для его развития и воспитания.

В статье представлены программа психологического консультирования семьи ребенка с нарушениями развития по проблеме родительских потребностей для оптимизации характера взаимоотношений и процессов воспитания детей в семье, а также результаты исследования родительско-детских отношений в процессе проведения психологического консультирования родителей детей с ОВЗ. Во время индивидуальной беседы специалист может выявить проблемы и переживания взрослых членов семьи, родительские установки, особенности родительского отношения. Исследование показало, что родительское отношение в семьях детей с ОВЗ характеризуется детоцентристскими установками родителя, неприятием нарушений ребенка, гиперопекой или инфантилизацией ребенка с ОВЗ.

Ключевые слова: психологическое консультирование; родительско-детские отношения; родительские потребности; система психологической помощи семьям; дети с ОВЗ.

Для цитаты: Бразгун Т. Н., Ткачева В. В. Психологическое консультирование как инструмент выявления особенностей родительско-детских отношений в семьях детей с ОВЗ // Системная психология и социология. 2023. № 3 (47). С. 20–31. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.47.3.2

Бразгун Татьяна Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии и реабилитологии Московского государственного психолого-педагогического университета, Москва.
E-mail: bayzel10@yandex.ru
ORCID: 0009-0009-5046-5918

Ткачева Виктория Валентиновна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры олигофренопедагогики и клинических основ дефектологии Института детства Московского педагогического государственного университета, Москва.
E-mail: vikt-tkacheva@yandex.ru
ORCID: 0000-0002-5876-3604

© Бразгун Т. Н., Ткачева В. В., 2023

UDC 159.973
DOI: 10.25688/2223-6872.2023.47.3.2

PSYCHOLOGICAL COUNSELING AS A TOOL FOR IDENTIFYING THE CHARACTERISTICS OF PARENT-CHILD RELATIONSHIPS IN FAMILIES OF CHILDREN WITH DISABILITIES

T. N. Brazgun,
MSUPE, Moscow,
bayzel10@yandex.ru,

V. V. Tkacheva,
MPGU, Moscow,
vikt-tkacheva@yandex.ru

The article is devoted to the study of parent-child relations in families of children with disabilities in the process of psychological counseling on the problem of parental needs. The appearance of a child with developmental disabilities in the family becomes a serious test for parents and has a significant impact on the whole family and parent-child relations. Psychological counseling of the family of a child with disabilities allows to normalize intra-family relations, correct ineffective models of upbringing and education of a child, create harmonious conditions for the child' development and upbringing.

The article presents a program of psychological counseling of the family of a child with developmental disabilities on the problem of parental needs to optimize the nature of relationships and the processes of raising children in the family, as well as the results of a study of parent-child relations in the process of psychological counseling for parents of children with disabilities. In the course of an individual conversation, a specialist can identify the problems and experiences of adult family members, parental attitudes, and peculiarities of parental attitude. The study showed that parental attitudes in families of children with disabilities are characterized by child-centered attitudes of the parent, rejection of violations of the child, overprotection or infantilization of a child with disabilities.

Keywords: psychological counseling; parent-child relations; parental needs; system of psychological assistance to families; children with disabilities.

For citation: Brazgun T. N., Tkacheva V. V. Psychological counseling as a tool for identifying the characteristics of parent-child relationships in families of children with disabilities // Systems Psychology and Sociology. 2023. № 3 (47). P. 20–31. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.47.3.2

Brazgun Tatyana Nikolaevna, PhD in Psychology, Associate Professor at the Department of Special Psychology and Rehabilitation Science, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia.
E-mail: bayzel10@yandex.ru
ORCID: 0009-0009-5046-5918

Tkacheva Victoria Valentinovna, Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Oligophrenopedagogy and Clinical Foundations of Defectology, Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia.
E-mail: vikt-tkacheva@yandex.ru
ORCID: 0000-0002-5876-3604

Введение

Многочисленные исследования свидетельствуют о значимости родителей и их влиянии на физическое и психическое развитие ребенка, особенно в первые годы жизни. Исключительную важность родительско-детские отношения приобретают в случае рождения ребенка с нарушениями развития или его тяжелого заболевания [11; 14; 15]. В то же время исследования показывают, что рождение ребенка с нарушениями развития в ряде случаев могут приводить к негативным изменениям жизни семьи

по многим показателям, в том числе состоянию здоровья членов семьи, уровню стресса, материальному положению, распределению ролей и др. Видоизменяются ценностные ориентиры членов семьи, родительские ожидания, формируются дисгармоничные модели взаимоотношений в семье, в том числе родительско-детских и прародительско-детских [7: с. 10–18; 8: с. 79–95; 13: с. 2–20]. Появление в семье ребенка с особенностями развития также оказывают негативное влияние на все структурные элементы самосознания родителей, в особенности матери [2].

В то же время в соответствии с концепцией психолого-педагогической помощи семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) семья такого ребенка представляет собой реабилитационную структуру, которая позволяет обеспечить благоприятные условия для физического развития ребенка и гармонизации его личности. При этом в качестве специальной коррекционно-развивающей среды выступают внутрисемейные условия, которые создаются родителями и зависят в том числе от особенностей семейных взаимоотношений, ценностных ориентиров, родительских установок и др. [7: с. 74–76; 12: с. 50–51].

Неблагоприятные изменения в семье, возникающие в ответ на появление ребенка с нарушениями развития, в ряде случаев снижают коррекционно-воспитательный потенциал семьи, что обусловливает необходимость оказания психолого-педагогической помощи семье ребенка с ОВЗ для оптимизации внутрисемейных взаимоотношений.

В. В. Ткачевой была предложена модель системы психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии, в рамках которой было выделено несколько основных направлений, позволяющих реализовать образовательные, коррекционные и воспитательные цели, в том числе коррекцию нарушений психической сферы самого ребенка, а также работу со взрослыми членами семьи, направленную на формирование благоприятных внутрисемейных условий для гармоничного развития ребенка. В рамках оказания психологической помощи взрослым членам семьи ребенка с ОВЗ данная модель предусматривает формирование адекватной системы жизненных ценностей родителей ребенка, которая дает возможность оптимизировать их самосознание и взаимоотношения между членами семьи; гармонизирует психологический климат в семье; стимулирует повышение педагогической и психологической компетентности родителей, а также позволяет оказать психокоррекционную помощь родителям в индивидуальной и групповой формах [12: с. 51].

Представленная модель была апробирована как самим автором, так и ее последователями с учетом требований практики в дошкольных и школьных образовательных учреждениях и показала хорошие результаты. Своевременное выявление проблем в семье ребенка с ОВЗ и разработка соответствующей программы психологической помощи семье в ряде случаев позволили нормализовать внутрисемейные отношения, скорректировать дисгармоничные модели воспитания и обучения ребенка и создать оптимальные условия для его развития и воспитания [1: с. 130].

Важность указанной проблемы побудила нас взяться за исследование, направленное на сравнительное изучение характера взаимоотношений в семьях детей с ОВЗ и в семьях нормально развивающихся детей с целью определить, какое влияние оказывает на семью появление в ней ребенка с ОВЗ, и разработку программы психологической помощи семье для оптимизации условий воспитания детей.

Описание выборки и методов исследования

Настоящее исследование проведено на базе школы № 1206 г. Москвы. Часть детей с ОВЗ, принимавших участие в исследовании, имела низкий уровень когнитивного и речевого развития, испытывала трудности в освоении учебной программы. В исследовании также приняли участие дети с нормальным уровнем когнитивного развития в сочетании с различными нарушениями и заболеваниями, в том числе дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) и с задержкой психического развития (ЗПР). В группу сравнительного анализа вошли дети без нарушений развития и члены их семей.

Работа проводилась в два этапа. На первом (диагностическом) этапе в исследовании приняли участие 60 семей, в том числе 30 семей детей с ОВЗ в возрасте от 6 до 14 лет, а также 30 семей здоровых детей, включая помимо учащихся также родителей, бабушек, дедушек, братьев и сестер, всего 174 человека. Мы поставили перед собой цель изучить особенности межличностных отношений в семьях детей с ОВЗ и в семьях нормально развивающихся детей с применением специально сконструированного диагностического комплекса. Для решения задач первого этапа исследования использовался диагностический комплекс, направленный на изучение особенностей функционирования семей: методика диагностики межличностных отношений (Т. Лири), социограмма «Моя семья» (В. В. Ткачева), методика диагностики сплоченности и гибкости семейной системы FACES-3 (Д. Олсон) и другие, а также такие методы диагностики, как наблюдение, беседа и анкетирование.

В результате исследования особенностей межличностных отношений в семьях детей с ОВЗ были выявлены особенности их дисфункциональности. В частности, исследование показало возникновение особых потребностей в изменении характера взаимоотношений в семье, в том числе стремление взрослых членов семьи детей с ОВЗ к более высокому уровню сплоченности (сцепленности), а также к формированию таких видов взаимоотношения с детьми, которые характеризуются более низким уровнем дисциплины и контроля по сравнению с семьями здоровых детей, при этом более низкий уровень контроля и дисциплины были ассоциированы с большими проблемами в поведении детей. Такой характер взаимоотношений присущ детоцентрической модели, при которой в центре семьи находится ребенок [4: с. 17; 6].

Данные нарушения определили трудности, возникающие перед семьей в связи с воспитанием и обучением ребенка с ОВЗ, поэтому задачей второго этапа исследования стала разработка программы психологической помощи семье с учетом базовых положений концепции психолого-педагогической помощи семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья [7].

На втором этапе осуществлялось консультирование 27 матерей и трех бабушек из 30 семей детей с ОВЗ и 30 матерей здоровых детей, принимавших участие в диагностическом этапе исследования, — всего 60 человек.

Осуществляя консультирование родителей, мы ставили своей целью оказать помощь семьям детей с ОВЗ и семьям детей без нарушения развития в решении возникших перед ними проблем: повысить воспитательные компетентности членов семьи; способствовать гармоничному развитию личности ребенка; осуществить коррекцию неэффективных моделей взаимоотношений между взрослыми членами семьи и ребенком; сформировать адекватные системы жизненных ценностей членов семьи.

Потребности родителей детей с ОВЗ и родителей здоровых детей в процессе консультирования

Анализ проблем, с которыми обращались взрослые члены семей показал, что больше всего обращений со стороны родителей детей без нарушения развития были связаны с непослушанием в бытовых и учебных ситуациях (при этом родители часто транслировали информацию, полученную от учителей), а также с трудностями регулирования распорядка дня детей и с выполнением домашних заданий («Он меня не слушается, играет весь день, за уроки не посадишь»).

Родители здоровых детей, кроме того, отмечали проблемы взаимоотношений с ровесниками или сиблингами (соперничество, агрессия); были обеспокоены застенчивостью ребенка, отсутствием у него друзей и его изолированностью от детского коллектива.

Запросы родителей детей с ОВЗ и родителей здоровых детей по ряду проблем совпадали. Обе группы родителей обращалась к нам для решения таких проблем, как:

- ✓ разногласия взрослых членов семьи по вопросам воспитания (чрезмерная строгость со стороны одних членов семьи и гиперопека со стороны других);
- ✓ трудности взаимодействия, а в ряде случаев конфликты с педагогами. Родители

детей с ОВЗ жаловались на несоответствие содержания обучения интересам или возможностям ребенка, или неверную оценку уровня развития ребенка.

Обращения семей ребенка с ОВЗ имели также свою специфику. Только одна мать ребенка с ОВЗ отметила проблему непослушания ребенка, пояснив, что сын слушается только отца. Одна мать жаловалась на чрезмерную робость сына, покорность и неумение постоять за себя.

Исследование показало, что значительная часть родителей детей с ОВЗ обеспокоены трудностями с выполнением домашних заданий, которые по мнению родителей связаны, главным образом, с отсутствием у ребенка желания выполнять домашние задания. При более подробном обсуждении ситуации родители объясняли нежелание учиться наличием у ребенка особенностей, связанных с его нарушением, например, истощаемости («он устает в школе, и дома у него не остается сил»), или чертами характера («делает только то, что хочет, упрямый»).

Родители детей с ОВЗ в отличие от родители здоровых детей не идентифицировали данную проблему как непослушание или невыполнение ребенком требований родителей или установленных правил, но в большей степени говорили о недостаточном проявлении его собственной инициативы и познавательной активности («он не хочет», «ему не интересно») и ожидали от специалиста рекомендаций по формированию у ребенка учебной мотивации.

Матери и бабушки детей с ОВЗ отмечали недоброжелательное отношение к ребенку со стороны посторонних; говорили о чувстве вины за болезнь ребенка, а также жаловались на чувство усталости и нежелание других членов семьи оказывать помощь в уходе и воспитании ребенка (табл.).

Сравнение проблематики обращений родителей детей с ОВЗ и родителей здоровых детей, обсуждаемые в процессе консультирования выявило отличия по параметрам «Непослушание ребенка» и «Трудности с выполнением домашних заданий».

Статистический анализ данных с применением критерия χ^2 (хи-квадрат) показал, различие по данным и параметрам в обеих группах ($p \leq 0{,}05$).

В 33 % семей здоровых детей родители обращались к специалисту с проблемой непослушания ребенка. Только одна мать ребенка с ОВЗ была обеспокоена нежеланием ребенка выполнять просьбы и требования старших и соблюдать установленные правила.

Для 30 % родителей детей с ОВЗ школьного возраста проблемы обучения детей имели особое значение. Матери и бабушки, принимавшие участие в исследовании, были обеспокоены недостаточным интересом ребенка к учебной деятельности и нежеланием выполнять домашние задания. Родители детей без нарушений развития не обозначали проблему отсутствия учебной мотивации в процессе консультирования.

Статистический анализ данных с применением критерия χ^2 (хи-квадрат) не показал различий в таких показателях, как «робость, застенчивость ребенка», «несогласованность воспитательских позиций взрослых членов семьи» и «проблемы взаимодействия с педагогами».

Важно отметить, что в ряде случаев нами было отмечено игнорирование родителями детей с ОВЗ проблем ребенка в ходе психологического консультирования.

Так, наблюдение за учащимися с ОВЗ, принимавшими участие в нашем исследовании, показало, что 60 % детей с ОВЗ свойственно непослушание, при котором ребенок игнорировал просьбы взрослых, сознательно нарушал запреты и установленные правила. В то же время только 3 % матерей детей с ОВЗ отметили эту проблему в ходе консультативной беседы, а остальные родители не идентифицируют такие особенности поведения ребенка, как непослушание. Между тем родители здоровых детей в той или иной степени обсуждали эту проблему.

Наблюдение также показало, что 20 % детей с ОВЗ была свойственна физическая агрессия, чаще всего направленная против матери или бабушки, однако ни одна мать ребенка с ОВЗ не упомянула эту проблему в процессе консультирования. У здоровых детей были выявлены отдельные случаи агрессии по отношению к сверстникам, и родители обсуждали эти проблемы со специалистом.

Таблица

Проблематика обращений родителей детей с ОВЗ и родителей здоровых детей, обсуждаемые в процессе консультирования (%)

Проблемы родителей при воспитании детей	Родители детей с ОВЗ	Родители детей без нарушения развития
Непослушание ребенка	3	33
Трудности с выполнением домашних заданий	30	0
Конфликты, конкуренция во взаимоотношении с ровесниками или сиблингами	3	20
Чрезмерная робость, застенчивость ребенка	3	17
Разногласия взрослых членов семьи по вопросам воспитания (чрезмерная строгость со стороны одних членов семьи и гиперопека со стороны других)	17	17
Проблемы взаимодействия с педагогами, в том числе в части определения содержания обучения или оценки уровня развития ребенка	23	17
Неприятие ребенка здоровыми сверстниками или посторонними взрослыми	7	0
Чувство вины из-за болезни ребенка	7	0
Неудовлетворенность характером распределения ролей в семье	7	0

У 20 % детей с ОВЗ наблюдение показало недостаточный уровень сформированности культурно-гигиенических навыков, который не соответствовал физическому и когнитивному уровню развития ребенка. Однако родители не акцентировали внимание на неразвитости социально-бытовых и гигиенических навыков своих детей.

Данные о различии в проблемах, обозначенных родителями в ходе консультирования, и проблемах, выявленных специалистом по результатам наблюдения, представлены на рисунке.

Обсуждение результатов

Анализ результатов консультирования показал, что часто за родительскими жалобами стояли вполне объективные причины, такие как состояние здоровья ребенка, материальные условия семьи, физические и психологические особенности ребенка, а также недостаточность или отсутствие у родителя специальных знаний и умений.

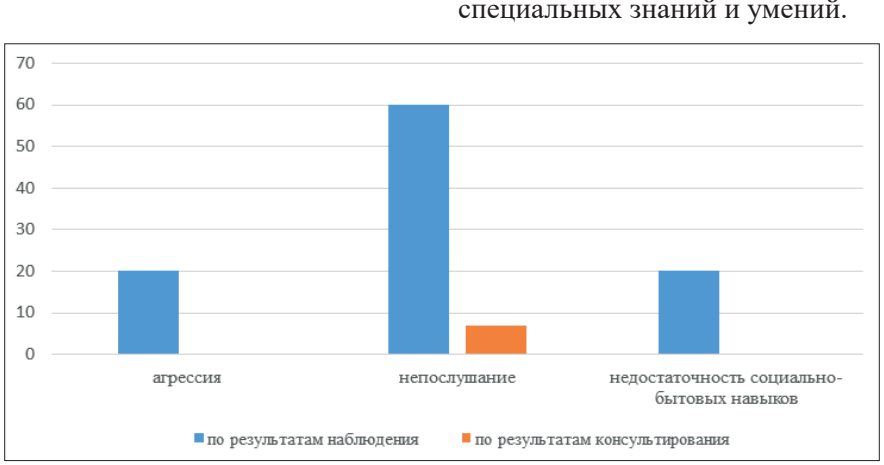

Рис. Данные характерологических и поведенческих проблем детей с ОВЗ по результатам наблюдения и данным консультативной беседы (в %)

Но в ряде случаев трудности семьи ребенка с ОВЗ были связаны с такими субъективными факторами, как родительские установки и ожидания, ценностные ориентиры, особенности родительского отношения.

Соответственно иногда первоначальный запрос родителя в процессе консультирования наполнялся новым содержанием. Подробная диагностическая беседа с родителем позволяла выявить психологические основы обсуждаемой проблемы и сформировать объективный взгляд на ситуацию.

Например, консультативная беседа с родителями детей с ОВЗ и детей без нарушений развития о трудностях с выполнением домашних заданий в ряде случаев выявляла проблему формирования детоцентрической модели родительско-детских отношений.

Наблюдение за детьми с ОВЗ показало, что приложение волевых усилий в учебном процессе вызывает у них значительные трудности. Это связано с недостаточным уровнем развития волевых механизмов (регуляции поведения и самоконтроля). Дети проявляли целеустремленность и настойчивость только при наличии интереса к деятельности, и родителям трудно побудить ребенка прилагать усилия, например, для выполнения домашних заданий.

Иногда родителям не хватало специальных знаний и умений для организации соответствующей деятельности ребенка. Эта проблема успешно решалась нами в ходе психолого-педагогической работы с семьей. На консультациях родителям разъяснялось, что формирование характерологических черт ребенка, ответственных за самоконтроль и самоорганизацию, происходит посредством интериоризации внешнего воздействия, в том числе контроля и организующего действия родителей [9: с. 25]. В процессе деятельности, сосредотачиваясь на поставленной взрослым цели и достигая ее, ребенок приобретает необходимые волевые качества.

Но в ряде случаев мы сталкивались с особыми трудностями. Например, к нам обратилась мать учащегося 2 класса с ЗПР с жалобой на нежелание ребенка выполнять домашнее задание. По мнению матери, причина заключалась в неумении учителя заинтересовать ребенка учебным материалом, неподходящей формой предъявления материала. Мать мальчика хотела обсудить возможность использования специальных методических приемов, которые бы вызвали у ребенка интерес к изучаемым предметам и побудили его охотнее выполнять домашние задания. Наблюдение за ребенком в школе и беседа с педагогами показали, что ребенок часто отказывался выполнять требования взрослых, а трудности при ответах в классе вызывали у него протест и аффективные вспышки. В беседе мать мальчика сообщила, что при отказе ребенка заниматься и выполнять другие просьбы взрослых, она не считает возможным настаивать. Свою позицию она объяснила тем, что сложные задания, например, прописи вызывают у ребенка трудности и расстраивают его, а она не может допустить ситуации проявления неуспеха у ребенка, так как это огорчает мальчика и снижает детскую самооценку, а проявляя настойчивость, она помешает ребенку стать сильной личностью. Кроме того, мать терпеливо переносила проявления грубости по отношению к взрослым, объясняя их переживаниями ребенка.

Анализ результатов беседы показал, что материнская установка соответствует детоцентрической модели родительско-детских отношений, при которой деятельность семьи направлена на первоочередное удовлетворение потребностей и интересов ребенка. Безусловно, детоцентрический характер взаимоотношений в семье не означает, что ребенок наделен правом самостоятельно принимать ответственные решения в связи с недостаточностью опыта и отсутствием соответствующего социального статуса. Но как отмечает Е. А. Клещёва, ребенок «приобретает власть влиять на решения родителей» [5: с. 65]. Влияние ребенка на поведение родителя (в первую очередь матери) обусловлено эмоциональной зависимостью матери от ребенка или созависимостью, когда, по мнению Д. Винникотта, «они <матери> естественным образом ориентированы на главное — на ребенка, постигая, что он чувствует» [3: с. 63] и стремятся создать для него эмоционально комфортную среду, минимизировать его возможные переживания.

В беседе родители здоровых детей отмечали важность развития у ребенка самостоятельности, лидерских качеств и творческих способностей. Матери детей с ОВЗ отмечали, что хотели бы видеть своего ребенка активным, деятельным, инициативным. Родители убеждены, что давление на ребенка может подорвать развитие желаемых качеств. В результате взрослые принимали на себя пассивную роль во взаимоотношениях с детьми. Кроме того, родители не проявляли достаточной критичности к негативным поступкам детей из опасения, что это может повредить самооценке ребенка, а также не выделяли в качестве желательных характеристик личности ребенка умение следовать нормам морали и нравственности.

В результате у детей не формировались представления о нормах социально желательного поведения и умение соотносить свои интересы и желания с потребностями социума, а также в недостаточной степени воспитывались волевые качества.

Опыт консультативной работы показал, что в подобных случаях значительная часть усилий специалиста должна быть направлена на коррекцию материнских установок.

Еще одной особенностью родительского отношения, выявленной в процессе консультирования семьи ребенка с ОВЗ, стало неприятие психофизических особенностей ребенка с нарушениями развития.

Довольно часто родители обращались с жалобой на несогласие с уровнем или содержанием образования ребенка, например, с обучением ребенка по программе, не соответствующей по мнению родителей уровню его когнитивного развития, или введение в программу обучения тех или иных курсов, таких как обучение средствам невербальной коммуникации.

Иногда альтернативная невербальная коммуникация является единственно доступным для ребенка способом взаимодействия, и он рекомендован заключением центральной психолого-медико-педагогической комиссии. Специалисты отмечают, что обучение ребенка с ОВЗ способам невербальной коммуникации способствует когнитивному развитию, в ряде случаев они служат мостиком для перехода к речи, поскольку стимулируют потребность в общении; развивают собственную активность ребенка в бытовой и учебной деятельности, создают ощущение психологической комфортности и безопасности. В нашей консультативной практике есть примеры успешного включения семьи в процесс обучения ребенка навыкам невербальной коммуникации.

В то же время в родительской среде достаточно распространено мнение, что освоение невербальных средств общения (жестов, символов, изображений системы PCS) помешает ребенку заговорить.

Например, мать ученицы 3 класса, обучающейся по АООП вариант 6.4 для детей с ТМНР была категорически против использования жестов и карточек в процессе обучения, так как, по ее убеждению, ребенок должен разговаривать, а не показывать. В качестве компромисса, она предложила обучать ребенка работе на компьютере. Результаты дальнейшей беседы позволили предположить, что мать стесняется необычного способа общения и стремится, чтобы коммуникация девочки не отличалась от характера взаимодействия ее здоровых сверстниц.

Данные из открытых источников, например, материалы со страниц интернет-форумов, объединяющих матерей детей с нарушениями развития, подтверждают наличие аналогичных переживаний: «Я дико стесняюсь... делаю то что должна, убираю, готовлю… смотрю все время на часы, считаю время когда он уснёт…»; «У моих знакомых старшая дочка с синдромом Дауна, а младшая здоровая, так у них в соц. сетях только младшая, если не знать их семью, по фото можно подумать что у них один ребенок»; «У меня не физический инвалид. Слава тебе, Господи, и на этом спасибо. Но, я стесняюсь его. Точнее не его, а его поведения. Я не объявляю никогда, что у ребенка диагноз! Мы просто молча уходим домой. Но, я это все потом очень сильно переживаю. И, у меня такое отчаянное желание запереться с ним в квартире, и так и жить»[1].

[1] А вы стесняетесь своего особого ребенка? (Для сообщества) [Электронный ресурс] // Бэби.ру: сайт. URL: https://www.baby.ru/community/view/126532/forum/post/583611799/ (дата обращения: 23.10.2023).

По данным В. М. Сорокина, более трети матерей детей с нарушениями развития стесняются собственного ребенка. Автор предполагает, что чувство стеснения «провоцируется в основном за счет недоброжелательного и праздного любопытства окружающих на улице, в общественных местах и в транспорте» [10: с. 171].

Помощь семье в подобных случаях предполагает осуществление психокоррекционной работы с родителями с целью расширения сферы самосознания и самопонимания и приятия новой системы ценностей.

Игнорирование родителями детей с ОВЗ тех или иных проблем ребенка в ходе психологического консультирования также имело диагностическое значение и могло быть связано с несоответствием воспитательных приоритетов родителя возможностям и потребностям ребенка, с особенностью родительской позиции (гиперопека или инфантилизация ребенка), с наличием у родителей особых установок и ожиданий, а также с недостаточной критичностью к проявлениям проблемного поведения у ребенка.

Анализ ситуации, которая, по нашему мнению, может быть расценена как непослушание (ребенок игнорирует многократно озвученную просьбу родителя, берет чужую вещь, несмотря на запрет и т. п.), показал, что родители интерпретируют подобное поведение ребенка как проявление самостоятельности и целеустремленности. Матери с гордостью отмечали: «у него такой сильный характер»; «всегда добивается своей цели»; «от него ничего невозможно спрятать».

Проявления агрессии со стороны детей с ОВЗ по отношению к взрослым, безусловно, огорчали родителей, но расценивались ими как естественная реакция ребенка на неприятную для него ситуацию и не рассматривались в качестве предмета коррекционного воздействия, а следовательно, не обсуждались со специалистом в процессе консультирования. Наблюдения показали, что в случае проявления агрессии со стороны ребенка мать обращалась к его эмоциональной сфере: «Маме больно, пожалей маму».

В процессе консультативной работы с данными родителями формировалась новая иерархия воспитательных задач, раскрывались цели воспитательного и образовательного процесса, к которым, помимо когнитивного развития, бесспорно, относится становление личности ребенка, а также «усвоение ребенком норм и правил социально приемлемого поведения, что обеспечит ему в будущем доброжелательное отношение со стороны социума» [1: с. 126].

Кроме того, наблюдение за взаимодействием родителя и ребенка в различных бытовых ситуациях выявило стремление родителей оказать чрезмерную помощь в выполнении тех или иных действий (гигиенические процедуры, прием пищи, одевание и др.), что являлось следствием гиперопекающего отношения или инфантилизации ребенка. Специалист разъяснял родителям важность социально-бытовой адаптации ребенка в обществе, в том числе «развитие у ребенка навыков самостоятельной деятельности, которые позволят ему в дальнейшем достигнуть достаточного уровня независимости и комфорта» [1: с. 126].

Заключение

С появлением в семье ребенка с ОВЗ изменениям подвергаются все стороны ее жизни, включая ценностные ориентиры, родительские ожидания, родительское отношение. Происходящие изменения в ряде случаев снижают коррекционно-воспитательный потенциал семьи.

Консультативная беседа с родителями наряду с другими методами, такими как наблюдение, а также использование личностных опросников и проективных методик, является эффективным способом определения проблем семьи: помогает прояснить родительские установки и переживания, позволяет уточнить особенности родительского отношения к ребенку.

В ходе консультирования родители детей с ОВЗ говорили о таких проблемах, как несогласованность воспитательских позиций взрослых членов семьи, трудности взаимодействия и конфликты с педагогами; родители были обеспокоены трудностями с выполнением ребенком домашних заданий, а также отмечали недоброжелательное отношение к ребенку со стороны посторонних; говорили о чувстве вины за болезнь ребенка, а также жаловались на чувство усталости и отсутствие помощи.

При более подробном анализе проблемной ситуации в ряде случаев выявлялись особенности родительского отношения к ребенку и родительские установки. Так, исследование показало, что родители детей с ОВЗ стремятся максимально соответствовать потребностям ребенка с ОВЗ, минимизировать его отрицательные эмоциональные переживания. В ряде случаев родители не проявляют достаточной критичности к негативным поступкам ребенка.

Подобный характер взаимоотношений свидетельствует о формировании детоцентрической модели воспитания в семье ребенка с нарушениями развития, которая имеет ряд недостатков, в том числе препятствует формированию представлений о нормах социально приемлемого поведения, умения соотносить свои интересы и желания с потребностями социума, воспитанию волевых качеств.

Психологическое консультирование позволяет повысить воспитательные компетентности членов семьи; способствует коррекции взаимоотношений между взрослым и ребенком; помогает сформировать адекватные системы жизненных ценностей членов семьи для создания оптимальных условий развития и воспитания ребенка с ОВЗ в семье.

Важно отметить, что наиболее успешной была консультативная работа с родителями, не имевшими выраженных характерологических особенностей или значительных проблем внутрисемейных отношений. Родители детей с ОВЗ, принимавшие участие в психологическом консультировании, в целом позитивно оценивали результаты проведенной консультативной работы и проявляли заинтересованность в ее продолжении. Проведенное исследование показало ряд положительных изменений в характере взаимоотношений взрослого и ребенка и повышении уровня психолого-педагогической компетентности родителей в результате просветительской и образовательной работы.

В то же время родители, демонстрировавшие конформный тип личности или серьезные нарушения организационной структуры семьи, игнорировали проявления проблемного поведения ребенка или объясняли негативные поступки ребенка состоянием его здоровья или особыми семейными обстоятельствами.

Кроме того, в некоторых случаях мы заметили, что после периода кратковременного улучшения характера взаимоотношений в семье и уменьшения проявлений проблемного поведения ребенка происходил возврат к исходному состоянию, что свидетельствует об устойчивости поведенческих стереотипов родителей и представителей старшего поколения и ригидности их установок и подтверждает необходимость длительной планомерной работы специалиста с семьей ребенка с ОВЗ для достижения устойчивого результата коррекционной и просветительской работы.

Тем не менее полученные нами положительные результаты подтвердили целесообразность дальнейшей работы по организации, содержанию и процедуре консультирования семьи ребенка с ОВЗ для оптимизации процессов межличностного взаимодействия, создания оптимальных внутрисемейных условий для гармоничного развития ребенка и повышения воспитательной компетентности членов семьи.

Литература

1. **Бразгун Т. Н.** Межличностные отношения в семьях детей с ограниченными возможностями здоровья: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10. М., 2021. 177 с.

2. **Валитова И. Е.** Особенности самосознания матери ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Развитие личности. 2018. № 4. С. 57–85.

3. **Винникотт Д. В.** Маленькие дети и их матери: [учеб. пособие по специальности «Психотерапия и мед. психология»] / пер. с англ. Н. М. Падалко. М.: Класс, 1998. 76 с.

4. **Дружинин В. Н.** Психология семьи. 3-е изд. СПб.: Питер, 2006. 176 с.

5. **Клещёва Е. А.** Особенности социально-психологической структуры детоцентрической семьи // Весці Беларускага дзяржаўнага педагагічнага універсітэта. Серыя 1: Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. 2022. № 2. С. 64–68.

6. **Клещёва Е. А.** Теоретическая модель детоцентрической семьи // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы. Серыя 3: Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. 2021. Т. 11. № 3. С. 144–153.

7. **Левченко И. Ю., Ткачева В. В.** Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: методическое пособие. М.: Просвещение, 2008. 239 с.

8. **Селигман М., Дарлинг Р. Б.** Обычные семьи, особые дети: Системный подход к помощи детям с нарушениями развития / [пер. с англ. Н. Л. Холмогорова]. М.: Теревинф, 2018. 368 с.

9. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР; [А. А. Бодалев и др.]; под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. М.: Педагогика, 1989. 208 с.

10. **Сорокин В. М.** Психологическое содержание реакций родителей на факт рождения больного ребенка // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2008. Вып. 3. С. 166–171.

11. **Ткачева В. В.** Модель «Сотрудничество» как база оптимального пути воспитания ребенка с психофизическими недостатками // Коррекционная педагогика. 2007. № 2 (20). С. 68–77.

12. **Ткачёва В. В.** Технологии психологической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья: учебник. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ИНФРА-М, 2017. 281 с.

13. **Giulio P., Philipov D., Jaschinski I.** Families with disabled children in different European countries [Электронный ресурс] // Families and Societies. 2014. № 23. URL: http://www.familiesandsocieties.eu/ (дата обращения: 02.10.2023).

14. **Maccoby E. E.** Parenting and its effects on children: on reading and misreading behavior genetics // Annual Review of Psychology. 2000. Vol. 51. № 1. P. 1–27. DOI: 10.1146/annurev.psych.51.1.1

15. **Raya A. F., Ruiz-Olivares R., Pino J., Herruzo J.** Parenting style and parenting practices in disabled children and its relationship with academic competence and behaviour problems // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2013. Vol. 89. № 2. P. 702–709. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.08.918

References

1. **Brazgun T. N.** Mezhlichnostny`e otnosheniya v sem`yax detej s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya: dissertaciya ... kandidata psixologicheskix nauk: 19.00.10 [Interpersonal relationships in families of children with disabilities: dissertation for the degree of Candidate of Psychological Sciences: 19.00.10]. M., 2021. 177 p.

2. **Valitova I. E.** Osobennosti samosoznaniya materi rebenka s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya [Peculiarities of self-consciousness of a mother with a child with special needs] // Razvitie lichnosti [Development of Personality]. 2018. № 4. P. 57–85.

3. **Vinnikott D. V.** Malen`kie deti i ix materi: [ucheb. posobie po special`nosti «Psixoterapiya i med. Psixologiya»] [Small children and their mothers: [textbook for the specialty "Psychotherapy and medical psychology"]] / per. s angl. N. M. Padalko. M.: Klass, 1998. 76 p.

4. **Druzhinin V. N.** Psixologiya sem`I [Family psychology]. 3-e izd. SPb.: Piter, 2006. 176 p.

5. **Kleshcheva E. A.** Osobennosti social`no-psixologicheskoj struktury` detocentricheskoj sem`i [Features of social-psychological structure of child-centric family] // Vieści Biełaruskaha dziaržaŭnaha piedahahičnaha univiersiteta. Sieryja 1: Piedahohika. Psichałohija. Fiłałohija. [Vesti of the Belarusian State Pedagogical University. Series 1: Pedagogy. Psychology. Philology]. 2022. № 2. P. 64–68.

6. **Kleshcheva E. A.** Teoreticheskaya model` detocentricheskoj sem`i [Theoretical model of a child-centric family] // Vesnik Grodzenskaga dzyarzhaŭnaga ŭniversite›ta imya Yanki Kupaly. Seryya 3: Filalogiya. Pedagogika. Psixalogiya [Vesnik of Yanka Kupala State University of Grodno. Series 3: Philology. Pedagogy. Psychology]. 2021. Vol. 11. № 3. P. 144–153.

7. **Levchenko I. Yu., Tkacheva V. V.** Psixologicheskaya pomoshh` sem`e, vospity`vayushhej rebenka s otkloneniyami v razvitii: metodicheskoe posobie [Psychological assistance to a family raising a child with developmental disabilities: toolkit]. M.: Prosveshhenie, 2008. 239 p.

8. **Seligman M., Darling R. B.** Oby`chny`e sem`i, osoby`e deti: Sistemny`j podxod k pomoshhi detyam s narusheniyami razvitiya [Ordinary families, special children: A systematic approach to helping children with developmental disorders] / [per. s angl. N. L. Xolmogorova]. M.: Terevinf, 2018. 368 p.

9. Sem`ya v psixologicheskoj konsul`tacii: Opy`t i problemy` psixologicheskogo konsul`tirovaniya [Family in psychological consultation: Experience and problems of psychological counseling] / NII obshhej i pedagogicheskoj psixologii APN SSSR; [A. A. Bodalev i dr.]; pod red. A. A. Bodaleva, V. V. Stolina. M.: Pedagogika, 1989. 208 p.

10. **Sorokin V. M.** Psixologicheskoe soderzhanie reakcij roditelej na fakt rozhdeniya bol`nogo rebenka [Psychological content of parents' reactions to the fact of the birth of a sick child] // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12: Psixologiya. Sociologiya. Pedagogika. [Vestnik of Saint Petersburg University. Series 12: Psychology. Sociology. Pedagogy]. 2008. Issue 3. P. 166–171.

11. **Tkacheva V. V.** Model` «Sotrudnichestvo» kak baza optimal`nogo puti vospitaniya rebenka s psixofizicheskimi nedostatkami [Model "Cooperation" as the basis for the optimal way of raising a child with psychophysical disabilities] // Korrekcionnaya pedagogika [Correctional Pedagogy]. 2007. № 2 (20). P. 68–77.

12. **Tkacheva V. V.** Texnologii psixologicheskoj pomoshhi sem`yam detej s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya: uchebnik [Technologies of psychological assistance to families of children with disabilities: textbook]. 2-e izd., pererab. i dop. M.: INFRA-M, 2017. 281 p.

13. **Giulio P., Philipov D., Jaschinski I.** Families with disabled children in different European countries [Электронный ресурс] // Families and Societies. 2014. № 23. URL: http://www.familiesandsocieties.eu/ (дата обращения: 02.10.2023).

14. **Maccoby E. E.** Parenting and its effects on children: on reading and misreading behavior genetics // Annual Review of Psychology. 2000. Vol. 51. № 1. P. 1–27. DOI: 10.1146/annurev.psych.51.1.1

15. **Raya A. F., Ruiz-Olivares R., Pino J., Herruzo J.** Parenting style and parenting practices in disabled children and its relationship with academic competence and behaviour problems // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2013. Vol. 89. № 2. P. 702–709. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.08.918

УДК 159.9.07
DOI: 10.25688/2223-6872.2023.47.3.3

МНОГОМЕРНОСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ФЕНОМЕНА «ТОЛЕРАНТНОСТЬ/ИНТОЛЕРАТНОСТЬ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ»[1]

М. В. Злобина,
НГУ, Новосибирск,
marinazlobina1991@mail.ru,

О. М. Краснорядцева,
ТГУ, Томск,
krasnoo@mail.ru

Статья посвящена системному анализу многомерности психологических характеристик феномена толерантности/интолерантности к неопределенности. На основе теоретического анализа литературы показано, что основными трудностями, с которыми сталкивается исследователь при обращении к феномену толерантности к неопределенности, являются терминологическая неоднозначность, определение размерности феномена, его отделение от смежных конструктов, неоднозначность во взглядах на природу самого феномена (как личностной черты или динамической характеристики).

Эмпирическое исследование проведено на выборке 728 человек с использованием нового опросника толерантности к неопределенности Т. В. Корниловой, шкалы толерантности к неопределенности Д. Маклейна MSTAT-I и опросника интолерантности к неопределенности IAS С. Баднера (в адаптации Т. В. Корниловой и М. А. Чумаковой). Выявлено, что корреляции показателей по трем шкалам толерантности/интолерантности к неопределенности не превышают значения 0,52 по модулю.

Результаты сравнения групп мужчин и женщин по показателям толерантности к неопределенности отличались некоторой неоднозначностью: в одном случае мужчины демонстрировали большую толерантность к неопределенности по ряду показателей шкалы MSTAT, но на расширенной выборке более толерантными (по показателям опросника НТН) оказались женщины. Размер эффекта во всех случаях был небольшой. Зафиксировано, что толерантность к неопределенности не связана с возрастом, интолерантность к неопределенности слабо положительно связана с возрастом, а межличностная интолерантность к неопределенности — слабо отрицательно. Сравнение разных возрастных групп выявило незначительное различие по показателям межличностной интолерантности к неопределенности. Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы: толерантность к неопределенности не является характеристикой, однозначно зависящей от пола или возраста, и может по-разному проявляться в разных группах. Корреляции показателей трех методик толерантности к неопределенности свидетельствуют о том, что все они могут измерять смежные, но не идентичные конструкты. Это свидетельствует в пользу многомерности, сложности и многогранности феномена толерантности к неопределенности.

Ключевые слова: толерантность к неопределенности; интолерантность к неопределенности; межличностная интолерантность к неопределенности; системный анализ.

Для цитаты: Злобина М. В., Краснорядцева О. М. Многомерность психологических характеристик феномена «толерантность/интолератность к неопределенности» // Системная психология и социология. 2023. № 3 (47). С. 32–44. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.47.3.3

Злобина Марина Владимировна, психолог, старший преподаватель кафедры психологии личности Института медицины и психологии В. Зельмана Новосибирского национального исследовательского государственного университета, Новосибирск.

E-mail: marinazlobina1991@mail.ru

ORCID: 0009-0003-8793-9546

[1] Результаты были получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России, проект № FSWM-2020-0040.

© Злобина М. В., Краснорядцева О. М., 2023

Краснорядцева Ольга Михайловна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и педагогической психологии факультета психологии Томского государственного университета, Томск.

E-mail: krasnoo@mail.ru

ORCID: 0000-0003-1549-9994

UDC 159.9.07

DOI: 10.25688/2223-6872.2023.47.3.3

MULTIDIMENSIONALITY OF PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE PHENOMENON OF «TOLERANCE/INTOLERANCE TO UNCERTAINTY»[2]

M. V. Zlobina,

NSU, Novosibirsk,

marinazlobina1991@mail.ru,

O. M. Krasnoryadtseva,

TSU, Tomsk,

krasnoo@mail.ru

The article is devoted to a system analysis of the multidimensionality of psychological characteristics of the phenomenon of tolerance/intolerance to uncertainty. Based on a theoretical analysis of the literature, it is shown that the main difficulties faced by a researcher when addressing the phenomenon of tolerance to uncertainty is terminological ambiguity, determining the dimension of the phenomenon, its separation from related constructs, ambiguity in views on the nature of the phenomenon itself (as a personal trait or dynamic characteristic).

An empirical study was conducted on a sample of 728 subjects using the Tolerance/intolerance of ambiguity new questionnaire (T. V. Kornilova), the MSTAT-I Scale (D. McLane) and the S. Budner's IAS Scale. It was revealed that correlations of indexes on three scales do not exceed the value of 0.52 modulo.

The results of comparing groups of men and women in indicators of tolerance to uncertainty were somewhat ambiguous: in one case, men showed greater tolerance to uncertainty in a number of indicators of the MSTAT scale, but in the expanded sample, women turned out to be more tolerant (according to the indicators of the NTN questionnaire). The effect size was small in all cases. It has been recorded that tolerance to uncertainty is not related to age, tolerance to uncertainty is weakly positively related to age, and interpersonal tolerance to uncertainty is weakly negative. A comparison of different age groups revealed a slight difference in indicators of interpersonal tolerance to uncertainty. The results obtained allow us to draw the following conclusions: tolerance to uncertainty is not a characteristic that uniquely depends on gender or age and may manifest itself differently in different groups. Correlations of the indicators of the three methods of tolerance to uncertainty indicate that all of them can measure adjacent, but not identical constructs. This proves in favor of the multidimensionality, complexity and versatility of the phenomenon of tolerance to uncertainty.

Keywords: tolerance to uncertainty; intolerance to uncertainty; interpersonal intolerance to uncertainty; system analysis.

For citation: Zlobina M. V., Krasnoryadtseva O. M. Multidimensionality of psychological characteristics of the phenomenon of «tolerance/intolerance to uncertainty» // Systems Psychology and Sociology. 2023. № 3 (47). P. 32–44. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.47.3.3

Zlobina Marina Vladimirovna, Psychologist, Senior Lecturer at the Department of Personality Psychology, V. Zelman Institute of Medicine and Psychology, Novosibirsk State University, Novosibirsk, Russia.

E-mail: marinazlobina1991@mail.ru

ORCID: 0009-0003-8793-9546

[2] The results were obtained as part of the fulfillment of the state task of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, project № FSWM-2020-0040.

Krasnoryadtseva Olga Mikhailovna, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of General and Educational Psychology, Faculty of Psychology, Tomsk State University, Tomsk, Russia.
E-mail: krasnoo@mail.ru
ORCID: 0000-0003-1549-9994

Введение

На сегодняшний день ни для кого не является новостью высочайшая степень неопределенности, сопровождающая современные трансформации действительности. Неопределенность пронизывает все сферы человеческой жизни. Человек оказывается вынужденным преодолевать неопределенные, неоднозначные, неясные ситуации. Традиционно отношение человека к неопределенности выражается терминами «толерантность к неопределенности» и «интолерантность к неопределенности». И хотя в мировую и отечественную психологию данный термин вошел уже относительно давно, все же на сегодняшний день существуют некоторые трудности с его определением, а результаты, полученные с помощью психодиагностических методик, направленных на оценку толерантности и интолерантности к неопределенности, не всегда сопоставимы друг с другом. Актуальность проблемы неопределенности и наличие противоречий во взглядах на феномен толерантности к неопределенности обусловили цель настоящего исследования: анализ психологических характеристик феномена толерантности (интолерантности) к неопределенности.

Трудности, с которыми сталкивается исследователь, обращающийся к феномену толерантности к неопределенности, связаны как с содержанием и определением самого конструкта, так и с его эмпирическим исследованием. В качестве основных теоретических проблем, сопряженных с толерантностью к неопределенности, мы можем выделить следующие: 1) терминологическая неоднозначность, вызванная переводом англоязычных терминов на русский язык; 2) трудности в определении содержания самого феномена толерантности к неопределенности, связанные как с необходимостью разграничения смежных конструктов, так и его сложной и многогранной природой; 3) противоречия, существующие в понимании природы феномена толерантности к неопределенности (как динамической характеристики или как устойчивой личностной черты). К эмпирическим проблемам, во многом возникающим как следствие названных выше теоретических проблем, можно отнести отсутствие адекватного инструментария, несогласованность данных отдельных результатов исследований феномена, пробелы в исследовании ряда характеристик феномена, в частности, отсутствие результатов исследований половых и возрастных особенностей толерантности к неопределенности.

Поскольку конструкт толерантности к неопределенности впервые оформляется в зарубежных исследованиях, то один из аспектов проблемы толерантности к неопределенности терминологический. В англоязычной литературе существуют два понятия — «толерантность/интолерантность к двусмысленности» и «толерантность/интолерантность к неопределенности», — которые на русский язык зачастую переводятся одинаково [9]. Эти термины также часто используются как синонимичные. В этой связи встает вопрос разграничения данных понятий.

С. Гренье, А.-М. Барретт, Р. Ладусер, вероятно, были первыми, кто предпринял попытку разграничения понятий «интолерантность к неопределенности» и «интолерантность к двусмысленности». Указывая на различия в понимании данных терминов, они отмечают, что интолерантность к неопределенности (intolerance uncertainty, IU) относится к ожиданию негативных событий в будущем, а интолерантность к двусмысленности (intolerance ambiguity, IA) относится к интерпретации неопределенности здесь и сейчас. Именно этот временной критерий становится основой для разграничения данных понятий [24].

Толерантность к неопределенности и толерантность к двусмысленности выступают в качестве двух отдельных понятий в модели интолерантность к дистрессу М. Дж. Зволенского с соавт. Толерантность к дистрессу

выражается в двух аспектах: в качестве способности противостоять негативным эмоциональным и/или другим негативным состояниям (например физическому дискомфорту), и как поведенческий акт противостояния дистрессирующим внутренним состояниям, вызванным какими-либо стрессорами [33]. Толерантность к неопределенности и толерантность к двусмысленности выступают в качестве нижележащих конструктов по отношению к конструкту более высокого порядка — толерантности к дистрессу — наряду с толерантностью к фрустрации, негативным эмоциям и физическому дискомфорту.

Встречаются попытки создания интегративной модели толерантности к неопределенности. Например, М. А. Хиллен и коллеги предлагают свое определение толерантности (интолерантности) к неопределенности как набора негативных и позитивных психологических ответов — когнитивных, эмоциональных и поведенческих, — вызванных сознательной осведомленностью о незнании в отношении отдельных аспектов мира [27]. Авторы предлагают интегративную модель толерантности к неопределенности, где разграничиваются понятия «неопределенность» и «двусмысленность». При этом неопределенность рассматривается как более широкое понятие, а двусмысленность — как подчиненный конструкт, один из источников неопределенности [27: p. 64]. В качестве двух других источников неопределенности авторы указывают вероятность и сложность.

Тем не менее однозначного определения и понимания феномена толерантности к неопределенности до сих пор не существует. Сложность исследуемого феномена порождает многообразие взглядов на его природу [15; 22; 23; 29; 30; 32]. Отметим, что интолерантность к неопределенности (uncertainty) зачастую рассматривается в контексте негативных эмоциональных состояний, в частности как существенный фактор возникновения и развития тревожных расстройств, тревоги, а также депрессивных и субдепрессивных состояний [12; 19; 21].

К. Бур и М. Дж. Дугас указывают, что интолерантность к неопределенности может быть определена как чрезмерная склонность субъекта считать неприемлемым то, что в неопределенной ситуации может произойти негативное событие, сколь бы малой ни была вероятность его возникновения. Учитывая тот факт, что жизнь наполнена неопределенностью, многие ее аспекты будут представлять трудности для человека, обладающего высокой интолерантностью к неопределенности [17]. Эти же авторы описывают интолерантность к неопределенности как склонность отрицательно реагировать на эмоциональном, когнитивном и поведенческом уровне на неопределенные ситуации и события. Лица, интолерантные к неопределенности, будут расценивать ее как источник стресса и неприятностей, а также полагать, что неопределенность представляет собой нечто негативное, чего следует избегать. Такие люди будут испытывать трудности в неопределенных ситуациях [16].

В отечественной психологии впервые о толерантности к неопределенности заговорила Е. Г. Луковицкая в 1998 г. в своем диссертационном исследовании[3]. Широко изучается конструкт толерантности/интолерантности к неопределенности в современной отечественной психологии Т. В. Корниловой. Толерантность к неопределенности она рассматривает как интеллектуально-личностное свойство, означающее принятие человеком неопределенности, новизны, его устойчивость к неопределенности, изменчивости, противоречивости информации. Толерантность к неопределенности является ключевым понятием в вопросе регуляции принятия решений и выбора человека и связана с готовностью к риску и креативностью [6]. Противоположный конструкт, интолерантность к неопределенности, отражает стремление к ясности и упорядоченности суждений [5].

Толерантность к неопределенности рассматривается Д. А. Леонтьевым с соавт. в качестве одного из компонентов личностного потенциала и выступает как условие и признак психологической зрелости [7; 8: с. 12].

Важным аспектом проблемы толерантности/интолерантности к неопределенности

[3] *Луковицкая Е. Г.* Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. СПб., 1998. 173 с.

является размерность конструкта. Вопрос о том, выступает ли толерантность/интолерантность к неопределенности как одномерный или многомерный конструкт, решается преимущественно в контексте измерения данного феномена. Мы не будем подробно останавливаться на данном аспекте проблемы, поскольку он требует отдельного рассмотрения, лишь отметим, что результаты этих исследований зачастую противоречивы: часть из них обнаруживает многомерную структуру феномена, тогда как в других исследованиях данные лучше всего описываются одномерной моделью. Данное противоречие находит свое отражение в работах как отечественных [3; 5; 10; 13], так и зарубежных авторов [18; 21; 25; 26].

Не до конца проясненной остается природа феномена толерантности к неопределенности. Традиционно толерантность к неопределенности рассматривается как устойчивая личностная черта. При этом существует и другая точка зрения, обладатели которой рассматривают толерантность к неопределенности как динамическую, изменчивую, ситуационно-специфическую характеристику, зависящую от конкретных условий (context-specific construct) [20; 26; 31].

Добавим к названным аспектам проблемы изучения феномена толерантности к неопределенности тот факт, что на сегодняшний день отсутствуют общепринятые психодиагностические инструменты, направленные на оценку толерантности к неопределенности, а результаты, полученные с помощью разных методик, зачастую оказываются противоречивы [4].

Слабо остаются освещены возрастные и гендерные особенности толерантности к неопределенности. Так, в ряде исследований говорится о слабой отрицательной связи толерантности к неопределенности с возрастом [11: с. 10–11]. При этом интолерантность к неопределенности и межличностная интолерантность к неопределенности в исследовании И. Н. Андреевой и С. А. Куксо не были связаны с возрастом [1].

Различия между мужчинами и женщинами по толерантности к неопределенности также оказываются довольно слабо изучены, однако данных в отношении половых различий несколько больше. К примеру, Н. В. Горлова указывает, что девушки более толерантны к неопределенности, чем юноши, в подростковом возрасте, ранней и поздней юности [2].

Все вышесказанное свидетельствует о сложности, многомерности и многогранности феномена толерантности к неопределенности и необходимости получения более полного представления о данном конструкте.

Методика исследования

С целью анализа психологических характеристик феномена толерантности/интолерантности к неопределенности мы проанализировали данные, полученные с помощью трех наиболее широко используемых опросников: нового опросника толерантности к неопределенности Т. В. Корниловой (НТН?), шкалы толерантности к неопределенности Д. Маклейна MSTAT-I и опросника интолерантности к неопределенности С. Баднера (в адаптации Т. В. Корниловой и М. А. Чумаковой).

Полученные по данным методикам результаты были подвергнуты математико-статистическому анализу, который осуществлялся в программе Jamovi 2.3.21.

Были использованы следующие количественные методы: корреляционный анализ (критерий Спирмена) — для оценки связи между показателями толерантности к неопределенности и возраста; сравнение средних двух групп (с помощью непараметрического *U*-критерия Манна – Уитни) — для анализа различий по показателям толерантности к неопределенности в группе мужчин и женщин; сравнение средних трех групп (с помощью *H*-критерия Крускалла – Уоллеса) — для анализа различий по показателям толерантности к неопределенности в разных возрастных группах, после чего было проведено попарное сравнение групп с использованием критерия Дуасса – Стил – Крихтлоу – Флиннера.

В исследовании приняли участие 728 человек в возрасте от 17 до 63 лет ($M = 24{,}4$, $SD = 8{,}2$), 205 мужчин и 523 женщины. Все испытуемые заполнили новый опросник толерантности к неопределенности Т. В. Корниловой. 172 человека (130 женщин и 42 мужчины) из общего числа респондентов, кроме опросника НТН,

заполнили также опросник С. Баднера IAS и методику Д. Маклейна MSTAT-I.

С целью анализа возрастной специфики толерантности к неопределенности исследовательская выборка была разделена на три возрастные группы: 1) от 17 до 22 лет (426 человек, из них 319 женщин и 107 мужчин); 2) от 23 до 30 лет (162 человека, из них 99 женщин и 63 мужчины) и 3) от 31 до 63 лет (140 человек, 105 женщин и 35 мужчин). Такое разделение на подгруппы было обосновано следующим образом: возраст от 17 до 22 лет является средним возрастом поступления в университет и обучения в университете, а также начала самостоятельной жизни, адаптации к новым жизненным условиям; в возрасте от 23 до 30 лет в среднем происходит дальнейшее становление самостоятельной жизни, как правило, это возраст начала самостоятельной трудовой деятельности, вхождения в профессию, вступления в брак; период от 31 до 63 лет охватывает довольно большое количество возрастных этапов, однако в силу небольшого количества человек, находящихся на каждом из этих этапов, представленных в данном диапазоне на нашей выборке, было принято решение объединить их в одну группу.

Результаты и их обсуждение

Результаты корреляционного анализа данных по трем методикам толерантности к неопределенности с использованием коэффициента корреляции Спирмена представлены в таблице 1.

Интолерантность к неопределенности, измеряемая опросником Баднера, оказалась слабо отрицательно связана с толерантностью к неопределенности, измеряемой опросником НТН и субшкалами шкалы MSTAT-I, и положительно связана с интолерантностью к неопределенности и межличностной интолерантностью к неопределенности по опроснику НТН. При этом толерантность к неопределенности по методике IAS не связана со шкалой «толерантность к неопределенности» по методике MSTAT-I.

Выявлена слабо отрицательная связь между интолерантностью к неопределенности и некоторыми показателями толерантности к неопределенности по методике MSTAT-I. Показатель толерантности к неопределенности опросника НТН положительно связан с субшкалами шкалы MSTAT-I. При этом показатель межличностной интолерантности к неопределенности, напротив, отрицательно связан с субшкалами шкалы MSTAT-I.

Таблица 1

Корреляции показателей трех шкал толерантности к неопределенности

№		ИТН (IAS)	ТН (IAS)	ТН (НТН)	ИТН (НТН)	МИТН (НТН)
1	ТН (НТН)	–0,366***	0,566***			
2	ИТН (НТН)	0,528***	–0,126			
3	МИТН (НТН)	0,438***	–0,121			
4	Отношение к новизне (MSTAT-I)	–0,36***	0,223**	0,359***	–0,094	–0,348***
5	Отношение к сложным задачам (MSTAT-I)	–0,296***	0,165*	0,295***	–0,234**	–0,377***
6	Отношение к неопределенным ситуациям (MSTAT- I)	–0,21**	0,24**	0,307***	–0,128	–0,452***
7	Предпочтение неопределенности (MSTAT-I)	–0,4***	0,312***	0,475***	–0,155*	–0,511***
8	Толерантность к неопределенности (MSTAT-I)	–0,161*	0,126	0,162*	–0,191*	–0,331***
9	Общий балл (MSTAT-I)	–0,331***	0,255***	0,387***	–0,196**	–0,484***

Примечание: 1–3 строки, 3–5 столбцы — шкалы толерантности, интолерантности и межличностной интолерантности (новый опросник толерантности к неопределенности Т. В. Корниловой); 1–2 столбцы — шкалы толерантности и интолератности к неопределенности (шкала IAS С. Баднера); 4–8 строки — субшкалы опросника Д. Маклейна MSTAT-I; *** — $p < ,001$, ** — $p < ,01$, * — $p < ,05$.

Сравнение средних показателей толерантности/интолерантности к неопределенности в группе мужчин и женщин с помощью непараметрического *U*-критерия Манна – Уитни продемонстрировало, что мужчины и женщины отличаются по средним показателям субшкал шкалы MSTAT-I — «отношение к неопределенности» и «предпочтение неопределенности»,— а также по общему показателю шкалы MSTAT-I. При этом у мужчин проявляется несколько более высокая толерантность к неопределенности в данных аспектах. Во всех случаях, однако, размер эффекта оказался довольно небольшой. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Сравнение групп мужчин и женщин по показателям только нового опросника толерантности к неопределенности Т. В. Корниловой с использованием непараметрического *U*-критерия Манна – Уитни показало, что мужчины и женщины слабо отличаются только по показателю толерантности к неопределенности (размер эффекта также оказался незначительным). В данном случае женщины демонстрировали несколько более высокую толерантность к неопределенности. Полученные результаты представлены в таблице 3.

Результаты корреляционного анализа показателей толерантности к неопределенности по шкалам нового опросника толерантности

Таблица 2

Сравнение показателей трех методик толерантности к неопределенности в группах мужчин и женщин

№		*U*-критерий Манна – Уитни	*p*	Различие средних	Размер эффекта (рангово-бисериальная корреляция)
1	Отношение к новизне	2701	0,919	–5,30−5	0,0106
2	Отношение к сложным задачам	1733	<,001	–5	0,3652
3	Отношение к неопределенным ситуациям	2398	0,236	–2	0,1218
4	Предпочтение неопределенности	1902	0,003	–6	0,3033
5	Толерантность к неопределенности	2429	0,283	–2	0,1104
6	Общий балл	2121	0,03	–7	0,2233
7	ИТН (IAS)	2614	0,68	1,91–05	0,0425
8	ТН (IAS)	2423	0,273	1	0,1126
9	ТН (НТН)	2585	0,605	–1	0,0533
10	ИТН (НТН)	2342	0,167	3	0,1421
11	МИТН (НТН)	2296	0,121	2	0,1592

Примечание: 9–11 строки — шкалы толерантности, интолерантности и межличностной интолерантности (новый опросник толерантности к неопределенности Т. В. Корниловой); 7–8 строки — шкалы толерантности и интолератности к неопределенности (шкала IAS С. Баднера); 1–5 строки — субшкалы опросника Д. Маклейна MSTAT-I.

Таблица 3

Сравнение показателей толерантности к неопределенности по Новому опроснику толерантности к неопределенности в группах мужчин и женщин

		U-критерий Манна – Уитни	*p*	Различие средних	Размер эффекта (рангово-бисериальная корреляция)
1	ТН (НТН)	48 249	0,036	1	0,1
2	ИТН (НТН)	49 509	0,108	–2	0,0765
3	МИТН (НТН)	48 682	0,053	1	0,0919

Примечание: 1–3 строки — шкалы толерантности, интолерантности и межличностной интолерантности (новый опросник толерантности к неопределенности Т. В. Корниловой).

к неопределенности Т. В. Корниловой и возраста представлены в таблице 4.

Таблица 4

Корреляции показателей толерантности к неопределенности нового опросника толерантности к неопределенности и возраста

№		Возраст
1	ТН (НТН)	0,066
2	ИТН (НТН)	0,103**
3	МИТН (НТН)	–0,086*

Примечание: 1–3 строки — шкалы толерантности, интолерантности и межличностной интолерантности (новый опросник толерантности к неопределенности Т. В. Корниловой); *** — $p < ,001$, ** — $p < ,01$, * — $p < ,05$.

Как можно видеть из таблицы 4, интолерантность к неопределенности слабо положительно связана с возрастом. Межличностная интолерантность к неопределенности слабо отрицательно связана с возрастом, однако эта связь настолько мала, что ее, скорее, можно считать артефактом. Толерантность к неопределенности несвязана с возрастом.

Далее мы сравнили три выделенные нами возрастные группы по показателям толерантности к неопределенности нового опросника толерантности к неопределенности с помощью *H*-критерия Крускалла – Уоллеса, после чего было проведено попарное сравнение групп с использованием критерия Дуасса-Стил-Крихтлоу-Флиннера. Было показано, что группы 1 и 2 и 1 и 3 отличаются по показателю межличностной интолерантности к неопределенности, которая оказалась выше в группе лиц от 17 до 22 лет.

Проведенное исследование позволяет сделать ряд выводов. Оно дает основание предполагать, что толерантность к неопределенности не является характеристикой, зависящей от пола или возраста. В данном исследовании мужчины и женщины отличались по таким параметрам, измеряемым с помощью опросника MSTAT-I, как отношение к сложным задачам, предпочтение неопределенности, общий показатель толерантности к неопределенности. Мужчины продемонстрировали более высокую толерантность к неопределенности в указанных сферах, чем женщины. Мужчины и женщины не отличались по параметрам, измеряемым с помощью опросника интолерантности к неопределенности Баднера и нового опросника толерантности к неопределенности, однако на расширенной выборке в 728 человек женщины продемонстрировали более высокую толерантность к неопределенности.

В настоящем исследовании было показано, что лица в возрасте от 17 до 22 лет в среднем характеризуются более высоким уровнем межличностной интолерантности к неопределенности по сравнению с группой лиц от 31 до 63 лет. Данный результат в целом представляется закономерным. Можно предполагать, что с возрастом, по мере увеличения социальных контактов и включения во все большее количество отношений, возрастает и толерантность к неопределенности в межличностных отношениях. Многие ситуации уже не кажутся новыми и непривычными, за счет чего возможно снижение негативного отношения к неопределенности. Это утверждение не может быть однозначно распространено на толерантность к неопределенности: результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что испытуемые разных возрастных групп в среднем не отличаются по показателям толерантности к неопределенности. Этот результат может говорить о том, что отношение к неопределенности выступает не просто как отношение к чему-то новому или, напротив, привычному, но включает в себя и другие аспекты неопределенных ситуаций.

Результаты, полученные с помощью корреляционного анализа, отличаются некоторой противоречивостью. Если предположить, что все методики изучения толерантности/интолерантности к неопределенности направлены на исследование одного конструкта, то все шкалы толерантности к неопределенности должны быть положительно связаны с соответствующими шкалами других методик

и отрицательно — со шкалами, измеряющими интолерантность к неопределенности. Однако, как можно видеть, корреляционные связи только в двух случаях превышают значение 0,5 по модулю, а шкалы толерантности к неопределенности не всегда оказываются отрицательно связаны с интолерантностью к неопределенности. Это дает основание предположить, что разные методики изучения толерантности к неопределенности могут измерять разные стороны многомерного феномена. Действительно, существующие в литературе, а также полученные в нашем исследовании данные свидетельствуют в пользу того, что отношение к неопределенности является сложным, многогранным конструктом, а те противоречия, которые возникают в эмпирических исследованиях, могут выступать прямым следствием отсутствия теоретической согласованности.

С нашей точки зрения, основные проблемы, существующие в области изучения отношения человека к неопределенности, связаны с определением природы самого феномена толерантности к неопределенности. В отечественную психологию этот конструкт приходит из исследований англоязычных авторов, что несет за собой некоторые терминологические нестыковки. Вслед за этим возникает вопрос, является ли толерантность к неопределенности одномерным конструктом или же она обладает сложной структурой и включает в себя ряд компонентов. Такими компонентами толерантности и интолерантности к неопределенности могут оказаться поведенческие, когнитивные или эмоциональные аспекты этого феномена. Кроме того, мы можем поставить вопрос о существовании определенных видов толерантности и интолерантности к неопределенности и их проявлений в конкретных сферах жизни (например в области межличностных отношений). С этим аспектом проблемы отношения к неопределенности тесно связан вопрос о том, являются ли толерантность и интолерантность к неопределенности полюсами одной шкалы или это два отличных феномена, за которыми лежат разные латентные психологические переменные. Другой принципиальный вопрос, относящийся к феномену толерантности к неопределенности, связан с его пониманием как черты личности или динамической характеристики. Традиционно толерантность к неопределенности понимается как устойчивое личностное образование, однако существуют исследования, свидетельствующие в пользу динамической, изменчивой природы толерантности к неопределенности. Упомянутая выше несогласованность некоторых данных в отношении толерантности к неопределенности может свидетельствовать в пользу именно этого предположения.

Перечень трудностей, с которыми сталкивается исследователь, обращающийся к проблеме неопределенности, безусловно, не ограничивается названными выше. Неопределенность сегодня пронизывает все сферы человеческой жизни и деятельности и поэтому встает вопрос об изучении отношения человека к неопределенности в контексте всей его жизни.

Заключение

Настоящая работа была посвящена проблеме феномена толерантности к неопределенности. На сегодняшний день существует большое количество исследований по данной проблеме, однако ученые до сих пор сталкиваются с рядом трудностей при обращении к данному феномену. К числу основных исследовательских проблем в области толерантности к неопределенности мы отнесли наличие терминологической неоднозначности, связанной с переводом англоязычных терминов на русский язык; трудности в определении природы самого феномена, противоречия, существующие в понимании толерантности к неопределенности как динамической характеристики или как устойчивой личностной черты; отсутствие адекватного инструментария; несогласованность данных отдельных результатов исследований обозначенного феномена; пробелы в исследовании ряда характеристик феномена, в частности отсутствие результатов исследований половых и возрастных особенностей толерантности к неопределенности.

В проведенном эмпирическом исследовании с использованием трех наиболее широко применяемых методик изучения толерантности к неопределенности (HTH, MSTAT-I, IAS)

было показано, что толерантность к неопределенности не связана с возрастом; интолерантность к неопределенности слабо положительно связана с возрастом; а межличностная интолерантность к неопределенности связана с возрастом слабо отрицательно. Связь межличностной интолерантности к неопределенности с возрастом, однако, была довольно слабой, что дает основание предположить, что это, скорее, артефакт. Тем не менее лица в возрасте 17–22 лет отличались более высокой межличностной интолерантностью к неопределенности по сравнению с лицами в возрасте 31–63 лет. Было также показано, что мужчины и женщины отличаются по ряду показателей толерантности к неопределенности, однако во всех случаях размер эффекта был небольшой.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает предположение о сложности и многогранности феномена толерантности к неопределенности. Поскольку неопределенность является неотъемлемой характеристикой жизни современного человека, исследование отношения человека к неопределенности представляет особую важность для психологии. Результаты исследования феномена толерантности к неопределенности могут оказаться полезны не только с точки зрения изучения конструкта самого по себе, но и применяться в психологической практике.

Литература

1. **Андреева И. Н., Куксо С. А.** Креативность и толерантность к неопределенности у женщин разного возраста и семейного положения // Психологический Vademecum: Психологическая феноменология в образовательной среде: мультидисциплинарный подход: сборник научных статей. Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2019. С. 51–55.
2. **Горлова Н. В.** Толерантность к неопределенности как индивидуально-личностная предпосылка процесса самоопределения в подростковом возрасте, ранней и поздней юности // Психологические исследования. 2020. Т. 13. № 70. DOI: 10.54359/ps.v13i70.198. URL: https://www.researchgate.net/publication/359098643_Tolerantnost_k_neopredelennosti_kak_individualno-licnostnaa_predposylka_processa_samoopredelenia_v_podrostkovom_vozraste_rannej_i_pozdnej_unosti (дата обращения: 02.10.2023).
3. **Злобина М. В.** Адаптация методики отношения к неопределенности Р. Нортона MAT-50: анализ внутренней структуры // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2022. Т. 19. № 3. С. 433–453.
4. **Кондрашихина О. А.** Диагностика толерантности к неопределенности: корреляция результатов психодиагностических измерений // Перспективы науки и образования. 2015. Т. 5. № 17. С. 83–87.
5. **Корнилова Т. В.** Новый опросник толерантности – интолерантности к неопределенности // Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 1. С. 74–86.
6. **Корнилова Т. В., Новикова М. А.** Самооценка интеллекта в структуре интеллектуально-личностного потенциала человека // Психологический журнал. Т. 32. № 2. С. 25–35.
7. **Леонтьев Д. А., Мандрикова Е. Ю., Рассказова Е. И., Фам А. Х.** Личностный потенциал в ситуации неопределенности и выбора // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 511–546.
8. **Леонтьев Д. А., Осин Е. Н., Луковицкая Е. Г.** Диагностика толерантности к неопределенности: Шкалы Д. Маклейна. М.: Смысл, 2016. 60 с.
9. **Матушанская А. Г., Алишев Б. С.** Толерантность к неопределенности и смежные психологические конструкты когнитивной психологии // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2011. Т. 153. № 5. С. 25–33.
10. **Осин Е. Н.** Факторная структура русскоязычной версии шкалы общей толерантности к неопределенности Д. Маклейна // Психологическая диагностика. 2010. Т. 2. С. 65–86.
11. **Первушина О. Н., Фёдоров А. А., Дорошева Е. А.** Переживание пандемии COVID-19 и толерантность к неопределенности // Reflexio. 2020. Т. 13. № 1. С. 5–20. DOI:10.25205/2658-4506-2020-13-1-5-20
12. **Соколова Е. Т.** Шок от столкновения с социокультурной неопределенностью: клинический взгляд // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. DOI:10.54359/ps.v8i40.560. URL: https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/560 (дата обращения: 02.10.2023).

13. **Тхостов А. Ш., Нелюбина А. С., Разлуцкий А. А., Мерзлякова А. М.** Апробация русскоязычной версии «Шкалы интолерантности к неопределённости (IUS)» // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Т. 15. № 4. С. 43–59. DOI: 10.24412/2073-0861-2022-4-43-59

14. **Юртаева М. Н.** Когнитивно-стилевые и личностные характеристики толерантности к неопределенности: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.01. Екатеринбург, 2011. 26 с.

15. **Budner S.** Intolerance of ambiguity as a personality variable // Personality. 1962. Vol. 30. № 1. P. 29–50. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1962.tb02303.x

16. **Buhr K., Dugas M. J.** Investigating the construct validity of intolerance of uncertainty and its unique relationship with worry // Journal of Anxiety Disorders. 2006. Vol. 20. № 2. P. 222–236. DOI: 10.1016/j.janxdis.2004.12.004

17. **Buhr K., Dugas M. J.** The intolerance of uncertainty scale: psychometric properties of the English version // Behaviour Research and Therapy. 2002. Vol. 40. № 8. P. 931–945. DOI: 10.1016/s0005-7967(01)00092-4

18. **Carleton R. N., Norton P., Asmundson G.** Fearing the unknown: A short version of the Intolerance of Uncertainty Scale // Journal of Anxiety Disorders. 2007. Vol. 21. № 1. P. 105–117. DOI: 10.1016/j.janxdis.2006.03.014

19. **Dugas M. J., Gagnon F., Ladouceur R., Freeston M. H.** Generalized anxiety disorder: a preliminary test of a conceptual model // Behaviour Research and Therapy. 1998. Vol. 36. № 2. P. 215–226. DOI: 10.1016/s0005-7967(97)00070-3

20. **Durrheim K., Foster D.** Tolerance of ambiguity as a content specific construct // Personality and Individual Differences. 1997. Vol. 22. № 5. P. 741–750. DOI: 10.1016/s0191-8869(96)00207-3

21. **Freeston M. H.** Why do people worry? / M. H. Freeston et al. // Personality and individual differences. 1994. Vol. 17. № 6. P. 791–802. DOI: 10.1016/0191-8869(94)90048-5

22. **Frenkel-Brunswik E.** Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable // Journal of Personality. 1949. Vol. 18. № 1. P. 108–143. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1949.tb01236.x

23. **Furnham A., Ribchester T.** Tolerance of ambiguity: A review of the concept, its measurement and applications // Current Psychology. 1995. Vol. 14. № 3. P. 179–199. DOI: 10.1007/bf02686907

24. **Grenier S., Barrette A.-M., Ladouceur R.** Intolerance of uncertainty and intolerance of ambiguity: similarities and differences // Personality and Individual Differences. 2005. Vol. 39. № 3. P. 593–600. DOI: 10.1016/j.paid.2005.02.014

25. **Hale W.** Resolving uncertainty about the intolerance of uncertainty Scale-12: application of modern psychometric strategies / W. Hale et al. // Journal of Personality Assessment. 2016. Vol. 98. № 2. P. 200–208. DOI: 10.1080/00223891.2015.1070355

26. **Herman J. L.** The tolerance for ambiguity scale: Towards a more refined measure for international management research / J. L. Herman et al. // International Journal of Intercultural Relations. 2010. Vol. 34. № 1. P. 58–65. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2009.09.004

27. **Hillen M. A.** Tolerance of uncertainty: Conceptual analysis, integrative model, and implications for healthcare / M. A. Hillen et al. // Social Science & Medicine. 2017. Vol. 180. P. 62–75. DOI: 10.1016/j.socscimed.2017.03.024

28. **Ladouceur R., Gosselin P., Dugas M. J.** Experimental manipulation of intolerance of uncertainty: a study of a theoretical model of worry // Behaviour Research and Therapy. 2000. Vol. 38. № 9. P. 933–941. DOI: 10.1016/s0005-7967(99)00133-3

29. **MacDonald A. P.** Revised scale for ambiguity tolerance: reliability and validity // Psychological Report. 1970. Vol. 26. № 3. P. 791–798. DOI: 10.2466/pr0.1970.26.3.791

30. **McLain D. L.** The MSTAT-I: a new measure of an individual's Tolerance for ambiguity // Educational and Psychological Measurement. 1993. Vol. 53. № 1. P. 183–189. DOI: 10.1177/0013164493053001020

31. **Merenluto K., Lehtinen E.** Number concept and conceptual change: towards a systemic model of the processes of change // Learning and Instruction. 2004. Vol. 14. № 5. P. 519–534. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2004.06.016

32. **Norton R. W.** Measurement of ambiguity tolerance // Journal of Personality Assessment. 1975. Vol. 39. № 6. P. 607–619. DOI: 10.1207/s15327752jpa3906_11

33. **Zvolensky M. J., Vujanovic A. A., Bernstein A., Leyro T.** Distress tolerance: theory, measurement, and relations to psychopathology // Current Directions in Psychological Science 2010. Vol. 19. № 6. P. 406–410. DOI: 10.1177/0963721410388642

References

1. **Andreeva I. N., Kukso S. A.** Kreativnost` i tolerantnost` k neopredelennosti u zhenshhin raznogo vozrasta i semejnogo polozheniya [Creativity and tolerance to uncertainty among women of different ages and marital status] // Psixologicheskij Vademecum: Psixologicheskaya fenomenologiya v obrazovatel`noj srede: mul`tidisciplinarny`j podxod: sbornik nauchny`x statej [Psychological Vademecum: Psychological phenomenology in the educational environment: a multidisciplinary approach: a collection of scientific articles]. Vitebsk: VGU imeni P. M. Masherova, 2019. P. 51–55.
2. **Gorlova N. V.** Tolerantnost` k neopredelennosti kak individual`no-lichnostnaya predposy`lka processa samoopredeleniya v podrostkovom vozraste, rannej i pozdnej yunosti [Tolerance for ambiguity as individual personality presupposition of the process of self-determination in adolescence and youth] // Psixologicheskie issledovaniya [Psychological Studies]. 2020. Vol. 13. № 70. DOI: 10.54359/ps.v13i70.198. URL: https://www.researchgate.net/publication/359098643_Tolerantnost_k_neopredelennosti_kak_individualno-licnostnaa_predposylka_processa_samoopredelenia_v_podrostkovom_vozraste_rannej_i_pozdnej_unosti (access date: 02.10.2023).
3. **Zlobina M.V.** Adaptaciya metodiki otnosheniya k neopredelennosti R. Nortona MAT-50: analiz vnutrennej struktury` [Adaptation of the measurement of ambiguity tolerance (MAT-50) by R. Norton: analysis of internal structure] // Psixologiya. Zhurnal Vy`sshej shkoly` e`konomiki [Psychology. Journal of the Higher School of Economics]. 2022. Vol. 19. № 3. P. 433–453.
4. **Kondrashihina O. A.** Diagnostika tolerantnosti k neopredelyonnosti: korrelyaciya rezul`tatov psixodiagnosticheskix izmerenij [Diagnostics tolerance for uncertainty: correlation between results of psycho-diagnostic measurements] // Perspektivy Nauki i Obrazovaniya [Perspectives of Science and Education]. 2015. Vol. 5. № 17. P. 83–87.
5. **Kornilova T. V.** Novy`j oprosnik tolerantnosti – intolerantnosti k neopredelennosti [Tolerance – intolerance of ambiguity new questionnaire] // Psixologicheskij zhurnal [Psychological Journal]. 2010. Vol. 31. № 1. P. 74–86.
6. **Kornilova T. V., Novikova M. A.** Samoocenka intellekta v strukture intellektual`no-lichnostnogo potenciala cheloveka [Intelligence self-evaluation in structural links with psychometric intelligence, personality traits, academic achievements and gender] // Psixologicheskij zhurnal [Psychological Journal]. Vol. 32. № 2. P. 25–35.
7. **Leont'ev D. A., Mandrikova E. Ju., Rasskazova E. I., Fam A. H.** Lichnostny`j potencial v situacii neopredelennosti i vy`bora [Personality potential in situations of uncertainty and choice] // Lichnostny`j potencial: struktura i diagnostika [In the book Personal potential: structure and diagnostics] / pod red. D. A. Leont`eva. M.: Smy`sl, 2011. P. 511–546.
8. **Leontiev D. A., Osin E. N., Lukovitskaya E. G.** Diagnostika tolerantnosti k neopredelennosti: Shkaly` D. MakLejna [Assessment of ambiguity tolerance: D. McLain's scales]. M.: Smy`sl, 2016. 60 p.
9. **Matushanskaya A. G., Alishev B. S.** Tolerantnost` k neopredelennosti i smezhny`e psixologicheskie konstrukty` kognitivnoj psixologii [Ambiguity tolerance and related concepts of cognitive psychology] // Ucheny`e zapiski Kazanskogo universiteta. Seriya: Gumanitarny`e nauki [Proceedings of Kazan University. Humanities Series]. 2011. Vol. 153. № 5. P. 25–33.
10. **Osin E. N.** Faktornaya struktura russkoyazy`chnoj versii shkaly` obshhej tolerantnosti k neopredelennosti D. MakLejna [Factor structure of the Russian version of the scale of general tolerance to ambiguity by D. McLane] // Psixologicheskaya diagnostika [Psychological Diagnostics]. 2010. Vol. 2. P. 65–86.
11. **Pervushina O. N., Fyodorov A. A., Dorosheva E. A.** Perezhivanie pandemii COVID-19 i tolerantnost` k neopredelennosti [The experience of the COVID-19 pandemic and tolerance to uncertainty] // Reflexio. 2020. Vol. 13. № 1. P. 5–20. DOI: 10.25205/2658-4506-2020-13-1-5-20
12. **Sokolova E. T.** Shok ot stolknoveniya s sociokul`turnoj neopredelennost`yu: klinicheskij vzglyad [Shock as the result of collision with sociocultural uncertainty and ambiguity: clinical approach] // Psixologicheskie issledovaniya [Psychological Studies]. 2015. Vol. 8. № 40. DOI:10.54359/ps.v8i40.560. URL: https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/560 (access date: 02.10.2023).
13. **Txostov A. Sh., Nelyubina A. S., Razluczkij A. A., Merzlyakova A. M.** Aprobaciya russkoyazy`chnoj versii «shkaly` intolerantnosti k neopredelyonnosti (IUS)» [Approbation of "Intolerance of uncertainty scale (IUS)" in Russian language] // Teoreticheskaya i e`ksperimental`naya psixologiya [Theoretical and Experimental Psychology]. 2022. Vol. 15. № 4. P. 43–59. DOI: 10.24412/2073-0861-2022-4-43-59
14. **Yurtaeva M. N.** Kognitivno-stilevy`e i lichnostny`e xarakteristiki tolerantnosti k neopredelennosti: avtoref. dis. … kand. psixol. nauk: 19.00.01 [Cognitive-style and personal characteristics of tolerance to uncertainty: abstract dis. ... Candidate of Psychological Sciences: 19.00.01]. Ekaterinburg, 2011. 26 p.

15. **Budner S.** Intolerance of ambiguity as a personality variable // Personality. 1962. Vol. 30. № 1. P. 29–50. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1962.tb02303.x

16. **Buhr K., Dugas M. J.** Investigating the construct validity of intolerance of uncertainty and its unique relationship with worry // Journal of Anxiety Disorders. 2006. Vol. 20. № 2. P. 222–236. DOI: 10.1016/j.janxdis.2004.12.004

17. **Buhr K., Dugas M. J.** The intolerance of uncertainty scale: psychometric properties of the English version // Behaviour Research and Therapy. 2002. Vol. 40. № 8. P. 931–945. DOI: 10.1016/s0005-7967(01)00092-4

18. **Carleton R. N., Norton P., Asmundson G.** Fearing the unknown: A short version of the Intolerance of Uncertainty Scale // Journal of Anxiety Disorders. 2007. Vol. 21. № 1. P. 105–117. DOI: 10.1016/j.janxdis.2006.03.014

19. **Dugas M. J., Gagnon F., Ladouceur R., Freeston M. H.** Generalized anxiety disorder: a preliminary test of a conceptual model // Behaviour Research and Therapy. 1998. Vol. 36. № 2. P. 215–226. DOI: 10.1016/s0005-7967(97)00070-3

20. **Durrheim K., Foster D.** Tolerance of ambiguity as a content specific construct // Personality and Individual Differences. 1997. Vol. 22. № 5. P. 741–750. DOI: 10.1016/s0191-8869(96)00207-3

21. **Freeston M. H.** Why do people worry? / M. H. Freeston et al. // Personality and individual differences. 1994. Vol. 17. № 6. P. 791–802. DOI: 10.1016/0191-8869(94)90048-5

22. **Frenkel-Brunswik E.** Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable // Journal of Personality. 1949. Vol. 18. № 1. P. 108–143. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1949.tb01236.x

23. **Furnham A., Ribchester T.** Tolerance of ambiguity: A review of the concept, its measurement and applications // Current Psychology. 1995. Vol. 14. № 3. P. 179–199. DOI: 10.1007/bf02686907

24. **Grenier S., Barrette A.-M., Ladouceur R.** Intolerance of uncertainty and intolerance of ambiguity: similarities and differences // Personality and Individual Differences. 2005. Vol. 39. № 3. P. 593–600. DOI: 10.1016/j.paid.2005.02.014

25. **Hale W.** Resolving uncertainty about the intolerance of uncertainty Scale-12: application of modern psychometric strategies / W. Hale et al. // Journal of Personality Assessment. 2016. Vol. 98. № 2. P. 200–208. DOI: 10.1080/00223891.2015.1070355

26. **Herman J. L.** The tolerance for ambiguity scale: Towards a more refined measure for international management research / J. L. Herman et al. // International Journal of Intercultural Relations. 2010. Vol. 34. № 1. P. 58–65. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2009.09.004

27. **Hillen M. A.** Tolerance of uncertainty: Conceptual analysis, integrative model, and implications for healthcare / M. A. Hillen et al. // Social Science & Medicine. 2017. Vol. 180. P. 62–75. DOI: 10.1016/j.socscimed.2017.03.024

28. **Ladouceur R., Gosselin P., Dugas M. J.** Experimental manipulation of intolerance of uncertainty: a study of a theoretical model of worry // Behaviour Research and Therapy. 2000. Vol. 38. № 9. P. 933–941. DOI: 10.1016/s0005-7967(99)00133-3

29. **MacDonald A. P.** Revised scale for ambiguity tolerance: reliability and validity // Psychological Report. 1970. Vol. 26. № 3. P. 791–798. DOI: 10.2466/pr0.1970.26.3.791

30. **McLain D. L.** The MSTAT-I: a new measure of an individual's Tolerance for ambiguity // Educational and Psychological Measurement. 1993. Vol. 53. № 1. P. 183–189. DOI: 10.1177/0013164493053001020

31. **Merenluto K., Lehtinen E.** Number concept and conceptual change: towards a systemic model of the processes of change // Learning and Instruction. 2004. Vol. 14. № 5. P. 519–534. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2004.06.016

32. **Norton R. W.** Measurement of ambiguity tolerance // Journal of Personality Assessment. 1975. Vol. 39. № 6. P. 607–619. DOI: 10.1207/s15327752jpa3906_11

33. **Zvolensky M. J., Vujanovic A. A., Bernstein A., Leyro T.** Distress tolerance: theory, measurement, and relations to psychopathology // Current Directions in Psychological Science 2010. Vol. 19. № 6. P. 406–410. DOI: 10.1177/0963721410388642

УДК 159.9.07
DOI: 10.25688/2223-6872.2023.47.3.4

СИСТЕМНЫЙ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ ПОДГОТОВКИ НАУЧНЫХ И НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ[1]

Л. Г. Лигай,
МГПУ, Москва,
LigajLG@mgpu.ru,

Е. Ю. Данилова,
МГПУ, Москва,
danilovaeyu@mgpu.ru,

В. В. Земченкова,
МГПУ, Москва,
zemchenkovavv@mgpu.ru

В статье представлены результаты исследования потенциала образовательной деятельности вуза по подготовке высококвалифицированных научных и научно-педагогических кадров в условиях изменений подготовки аспирантов. По результатам анкетирования трех групп респондентов: аспирантов первого года обучения, аспирантов второго и третьего года обучения и их научных руководителей — был проведен сравнительный анализ позиций респондентов о действующей и будущей системе подготовки в аспирантуре.

В результате исследования были выявлены основные цели поступления в аспирантуру, планы аспирантов на защиту кандидатской диссертации, мнение о качестве образования в аспирантуре на текущий момент и об отношении научных руководителей к изменениям в подготовке аспирантов в связи с принятием нового Положения о подготовке научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)[2].

Проведенный системный социолого-статистический анализ и контент-анализ полученных в ходе исследования данных позволил сформулировать ряд предложений, направленных на оптимизацию деятельности по подготовке аспирантов к защите кандидатской диссертации и выявить точки зрения научных руководителей на перспективы реализации новой модели подготовки высококвалифицированных научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре.

В настоящий момент остро стоит вопрос совершенствования деятельности аспирантуры как института подготовки высококвалифицированных научных кадров. От повышения эффективности работы этого института во многом будет зависеть будущее российской науки. Разработанная программа и представленный инструментарий могут лечь в основу полевого исследования по мониторингу процесса подготовки аспирантов. Материалы статьи могут быть интересны научным руководителям аспирантов и работникам управления аспирантуры и докторантуры.

Ключевые слова: системный анализ; аспирант; аспирантура; научный руководитель; подготовка научных и научно-педагогических кадров; социально-психологический анализ.

Для цитаты: Лигай Л. Г., Данилова Е. Ю., Земченкова В. В. Системный социально-психологический анализ проблем подготовки научных и научно-педагогических кадров // Системная психология и социология. 2023. № 3 (47). С. 45–60. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.47.3.4

---

[1] В подготовке материала статьи принимали участие *Р. Г. Резаков*, доктор педагогических наук, профессор, профессор департамента педагогики Института педагогики и психологии образования, начальник Управления научных исследований и разработок МГПУ; *И. А. Васильев*, кандидат философских наук, доцент, заведующий научно-исследовательской лабораторией мониторинга результатов научно-исследовательских работ и проектов Управления научных исследований и разработок МГПУ.

[2] Постановление от 30.11.2021 г. № 2122 «Об утверждении Положения о подготовке научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)» [Электронный ресурс] // Правительство России: сайт. URL: http://government.ru/docs/all/137783/ (дата обращения: 23.10.2023).

© Лигай Л. Г., Данилова Е. Ю., Земченкова В. В., 2023

Лигай Лада Геннадьевна, кандидат философских наук, доцент департамента философии и социальных наук, старший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории мониторинга результатов научно-исследовательских работ и проектов управления научных исследований и разработок Московского городского педагогического университета, Москва.
E-mail: LigajLG@mgpu.ru
ORCID*:* 0000-0002-2171-6572

Данилова Елена Юрьевна, специалист отдела интеграции образования и науки Управления научных исследований и разработок Московского городского педагогического университета, Москва.
E-mail: danilovaeyu@mgpu.ru
ORCID*:* 0000-0002-6371-468X

Земченкова Виктория Викторовна, специалист отдела сопровождения научных проектов и разработок Управления научных исследований и разработок Московского городского педагогического университета, Москва.
E-mail: zemchenkovavv@mgpu.ru
ORCID*:* 0000-0002-3102-4932

UDC 159.9.07
DOI: 10.25688/2223-6872.2023.47.3.4

SYSTEM SOCIO-PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE PROBLEMS OF TRAINING SCIENTIFIC AND SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL STAFF[3]

L. G. Ligai,
MCU, Moscow,
LigajLG@mgpu.ru,

E. Y. Danilova,
MCU, Moscow,
danilovaeyu@mgpu.ru,

V. V. Zemchenkova,
MCU, Moscow,
zemchenkovavv@mgpu.ru

The article presents the results of the study of educational activities potential of the university for the training of highly qualified scientific and scientific-pedagogical staff in the context of changes in the training of graduate students. Based on the results of a survey of three groups of respondents: first-year graduate students, second- and third-year graduate students and research supervisors, a comparative analysis of respondents' viewpoints on the current and future postgraduate training system was conducted.

As a result of the research, the main goals of admission to a postgraduate school, the plans of graduate students for the defense of a candidate dissertation, the opinion on the quality of education in a postgraduate school at the moment and on the attitude of scientific supervisors to changes in the training of graduate students in connection with the adoption of a new regulation on the training of scientific and scientific-pedagogical staff in a postgraduate school were identified .

The conducted systematic sociological and statistical analysis and content analysis of the data obtained during the study allowed us to formulate a number of proposals aimed at optimizing the activities of preparing

[3] The preparation of the article was attended by: *R. G. Rezakov,* Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Head of the Department of Scientific Research and Development of the MCU; *I. A. Vasiliev,* Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, head of the research laboratory for monitoring the results of research and projects of the Department of Scientific Research and the developments of the MCU.

graduate students for the defense of a candidate dissertation and to identify the points of view of scientific supervisors on the prospects for the implementation of a new model of training highly qualified scientific and scientific-pedagogical staff in a postgraduate school.

At the moment, there is an urgent issue of improving the activities of the postgraduate school as an institute for training highly qualified scientific staff . The future of Russian science will largely depend on improving the efficiency of this institute. The developed program and the presented tools can form the basis of a field study on monitoring the postgraduate training process. The materials of the article may be of interest to the scientific supervisors of graduate students and employees of the Department of postgraduate and doctoral studies.

Keywords: system analysis; postgraduate student; postgraduate study; scientific adviser; training of scientific and scientific-pedagogical personnel; socio-psychological analysis.

For citation: Ligai L. G., Danilova E. Yu., Zemchenkova V. V. System socio-psychological analysis of the problems of training scientific and scientific-pedagogical staff // Systems Psychology and Sociology. 2023. № 3 (47). P. 45–60. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.47.3.4

Ligai Lada Gennadievna, PhD in Philosophy, Senior Researcher, Research Laboratory of Monitoring the results of scientific research and projects Department of Scientific Research and Development of the Moscow City University, Associate Professor of the Department of Philosophy and Social Sciences of the Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: LigajLG@mgpu.ru

ORCID: 0000-0002-2171-6572

Danilova Elena Yuryevna, Specialist of the Department of Integration of Education and Science of the Department of Scientific Research and Development of the Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: danilovaeyu@mgpu.ru

ORCID: 0000-0002-6371-468X

Zemchenkova Victoria Viktorovna, Specialist of the Department for Support of Scientific Projects and Developments of the Department of Scientific Research and Development of the Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: zemchenkovavv@mgpu.ru

ORCID: 0000-0002-3102-4932

Введение

В последние десятилетия развития современной России наблюдается падение престижа академического труда и снижение интереса к научно-исследовательской деятельности. Этому в некоторой мере способствовал Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273 от 29 декабря 2012 г.[4] В документе подготовка кадров высшей квалификации (аспирантура) позиционировалась как этап высшего образования.

В источниках, описывающих развитие системы аспирантского образования после 2012 г., выделяются проблемы, с которыми столкнулось большинство учебных учреждений, выпускающих аспирантов. С проведенной законодательной реформой связывают падение показателей эффективности аспирантуры. В связи с этим на повестку дня часто выносился вопрос о целесообразности реформы аспирантуры и, как следствие, все чаще звучали предложения о фактическом возврате к прежним требованиям подготовки аспирантов. Это нашло отражение в Послании Президента РФ Федеральному собранию РФ в феврале 2023 г.[5], в котором рассматривался вопрос о российской высшей школе. Была предложена трехуровневая система подготовки специалистов с высшим образованием, где в отдельный, третий уровень профессионального

[4] URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=lo44v90849256879441 (дата доступа: 04.09.2023).

[5] URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_440178/?ysclid=lo44xydcro668692518 (дата доступа: 04.09.2023).

образования выделяется аспирантура как способ подготовки кадров для научной и преподавательской деятельности.

В современных публикациях и научных дискуссиях тема о проблемах повышение качества диссертационных исследований напрямую определялась необходимостью изменений в подготовке научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации. И в данном случае определенный интерес может представлять использование конкретных социолого-статистических данных для решения проблем качества подготовки аспирантов.

Аспирантура вчера

Исторически основа аспирантуры ассоциировалась с подготовкой кандидатской диссертации, однако после 2012 г. аспирантура стала ступенью высшего образования. Системный анализ материалов, которые затрагивали проблему функционирования и развития аспирантуры с 2012 по 2020 г., позволил выявить характерные затруднения для многих высших учебных заведений, занимающихся данной деятельностью, связанные как с обучением, так и с итоговой аттестацией (защитой) диссертаций. Отметим несколько проблем.

1. Необязательность диссертационной защиты, введенная после принятия изменений, снизила интерес аспирантов к работе над исследованиями для последующего присуждения ученой степени. Для прохождения итоговой аттестации требовалась защита научно-квалификационной работы. Эта ситуация дала возможность поступившим в аспирантуру продолжить обучение в вузе еще на три года. Такие показатели были представлены Институтом статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ. Данное исследование было проведено в 2016 г. среди 1866 аспирантов из 14 университетов по всей Российской Федерации, имеющих среди федеральных университетов статус вузов — участников «Проекта 5–100». Результаты анализа данных показали, что четвертая часть аспирантов — юноши мужского пола — поступили в аспирантуру, чтобы получить отсрочку от армии, а каждый десятый аспирант — с целью получить место для проживания в общежитии[6]. В публикациях этот феномен объяснялся отсутствием у молодых людей, как правило мужского пола, четких жизненных целей, планов и ориентиров, что приводило к восприятию аспирантуры как временного, «перевалочного пункта» для времяпровождения людей, «ищущих» себя в жизни [11: с. 354].

После 2012 г. исследователи стали указывать причины, которые мотивировали молодых людей на поступление в аспирантуру. Они условно разделены на две группы в зависимости от их связи с научно-исследовательской или образовательной деятельностью. В исследовательском проекте «Портрет современного российского аспиранта» учеными одного из институтов Высшей школы экономики к первой группе были отнесены те причины, которые связаны с карьерным ростом в научно-исследовательской сфере. Это — развитие карьеры в качестве:

- ✓ преподавателя вуза или другого образовательного учреждения;
- ✓ исследователя в вузе или научной организации;
- ✓ исследователя-аналитика в коммерческой организации [3: с. 93].

Ко второй группе причин исследователями ВШЭ были отнесены:

- ✓ желание продолжить обучение по профессии;
- ✓ нежелание покидать университетскую среду;
- ✓ отсрочка от армии;
- ✓ место в общежитии [13: с. 14].

В монографии С. Д. Резника, С. Н. Макаровой можно также встретить выводы о том, что половина обучающихся аспирантов — это те, «которые рассматривают обучение в аспирантуре как возможность избежать службы в армии, продлить свою студенческую жизнь, т. е., по сути, отсрочить наступление реальной взрослости, полной ответственности за свою жизнь, что можно объяснить определенной инфантильностью современной молодежи, отмечаемой многими психологами» [14: с. 34].

[6] *Герасимова Е.* Деградация образования подошла к опасному пределу [Электронный ресурс] // Независимая газета. 23.12.2020. URL: https://www.ng.ru/education/2020-12-23/8_8047_education2.html (дата обращения: 23.10.2023).

2. Исходя из того, что аспирантура являлась одной из ступеней образования, на количество защит повлияло отсутствие обязательного требования — получение кандидатской степени, — важного элемента подготовки кадров высшей квалификации. Об этом говорят уже приведенные выше цифры из исследований ВШЭ [13: с. 8]. Другие исследователи также отмечают эту проблему [1; 4; 7; 10]. К примеру, А. М. Марголин, Р. М. Мельников отмечают, что «цена подобного "достижения" — существенное снижение качества защищаемых диссертаций, в особенности — в общественных науках» [9: с. 10].

3. После введения нового закона изменилась сама процедура отбора в аспирантуру. Опыт поступающих и их научные достижения учитывались чаще с субъективных позиций. Несмотря на то что поступление в аспирантуру проходило на конкурсной основе, человеку со стороны поступить было сложнее, «потому что университетские кафедры продвигают "своего" и растят будущего ученого еще с университетской скамьи»[7].

4. Большой процент отчислений из аспирантуры в связи с невыполнением образовательной программы также оказывает негативное влияние на ее функциональность. По мнению Б. И. Бедного и Е. В. Чупрунова, «рост отсева во многом обусловлен чрезмерной формализацией образовательного процесса в аспирантуре нового типа, появлением дополнительных административных, академических и финансовых барьеров на пути к ученой степени. Некоторые молодые люди в процессе освоения аспирантской программы начинают осознавать, что не в состоянии преодолеть эти барьеры, и постепенно теряют мотивации к обучению и интерес к научной работе» [2: с. 14].

Часто речь идет о перегруженности современных аспирантов: это объясняется наполнением учебных программ новыми образовательными курсами и сложностью подготовки к государственной итоговой аттестации, что является причиной нежелания обучающихся защищать кандидатские диссертации[8]. К причинам снижения количества выпускных защит можно отнести сокращение общего числа диссертационных советов, появление смежных дисциплин, внесение изменений в требования к экспертизам диссертационных исследований. Эмпирические исследования, проведенные в ведущих вузах России, показали, что ощутимой проблемой для многих аспирантов являлись избыточная учебная программа и завышенные академические требования [2: с. 15; 6: с. 28].

5. Роль научного руководителя как наставника, выполняющего все требования к его деятельности по подготовке научной работы аспиранта, из-за перегруженности последнего образовательным процессом становилась все менее актуальной. Частота и качество взаимодействия с научным руководителем являются одним из основных факторов прогресса в обучении [12: с. 51, 54–55]. В различных источниках отмечается низкая эффективность труда научных руководителей и выявляются причины такой ситуации:

- ✓ превалирование формальных показателей оценки результативности деятельности научных руководителей, не позволяющее выявить их реальный научный потенциал, что зачастую приводит к выводам, которые искажают объективную картину [11: 348];
- ✓ ухудшение качественного состава научных руководителей. Так, отмечается, что в ряде случаев научный руководитель может не являться специалистом по теме диссертации [15: с. 59].

Таким образом, нельзя не согласиться с Е. А. Терентьевым и соавт., что «неструктурированная "модель наставничества" не справилась с новыми вызовами — перепроизводством научных кадров, снижением качества подготовки диссертаций, повышением уровня отсева» [15: с. 56].

6. Недостаточное финансирование аспирантской деятельности также является серьезным препятствием на пути получения ученой степени кандидата наук. «Способствовать притоку молодых в научную сферу будут развитие новых научных направлений, рост

[7] *Герасимова Е.* Указ. соч.

[8] *Кузьминов Я., Терентьев Е., Фрумин И.* Хорошая аспирантура — условие инновационного развития [Электронный ресурс] // Коммерсантъ: [сайт]. 14.04.2021. URL: https://www.kommersant.ru/doc/4769655 (дата обращения: 13.10.2023).

финансирования науки, создание благоприятного образа ученого» [8: с. 124]. В цитируемой выше работе ВЭШ приводятся данные исследований по этому вопросу [13: с. 35–40].

За последние пять лет в научном сообществе вопрос о реформировании российской аспирантуры поднимался не раз. Рассматривались два различных подхода к ее реформированию. Первый, основывался на самостоятельном регулировании научного образования нормативными документами и законом о науке. И в этом случае аспирантура не являлась бы третьим уровнем образования. Второй подход основывался на отношении к аспирантуре как третьему уровню высшего образования, следующему за магистратурой. Вопросы развития современной российской аспирантуры поднимались в рамках Профессорского форума «Наука. Образование. Регионы» (Москва, 6–7 февраля 2019 г.)[9]. Необходимо отметить, что обсуждение дальнейших перемен в аспирантуре в основной проходило с позиций второго подхода [2].

Результаты исследования и их обсуждение

В 2022 г. в Московском городском педагогическом университете сотрудниками научно-исследовательской лаборатории мониторинга результатов научно-исследовательских работ и проектов было проведено исследование потенциала образовательной деятельности вуза по подготовке высококвалифицированных научных кадров в условиях изменения обучения в аспирантуре. Для получения репрезентативных данных были разработаны анкеты для трех категорий респондентов: аспирантов первого года обучения, аспирантов второго и третьего года обучения и научных руководителей. В исследовании приняли участие 102 аспиранта очной формы обучения по программе подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре университета, что составило 34 % от генеральной совокупности данной категории обучающихся в МГПУ (по состоянию на 01.12.2022). В анкетном опросе, который проводился в электронном формате (в режиме онлайн с помощью Google Forms), также приняли участие 72 научных руководителя, что составило 45 % от генеральной совокупности данного контингента.

На вопрос анкеты для аспирантов: «Основная цель вашего поступления в аспирантуру?» — и вопрос анкеты для научных руководителей: «С какой целью, на ваш взгляд, выпускники вузов поступают в аспирантуру?» — респонденты имели возможность выбрать несколько вариантов ответов, таких как:

- ✓ защита кандидатской диссертации;
- ✓ профессиональное занятие научной деятельностью;
- ✓ возможность самореализации и профессионального развития вне академической среды;
- ✓ ряд других.

Анализ полученных данных показал: 74 % аспирантов первого курса и 87 % аспирантов второго и третьего курсов ответили, что основной целью поступления в аспирантуру является защита кандидатской диссертации. Большинство научных руководителей (67 %) согласны с этой позицией обучающихся.

Однако статистические данные, представленные Управлением аспирантуры и докторантуры МГПУ, говорят о крайне низком количестве защит кандидатских диссертаций по окончании обучения в аспирантуре (см. табл. 1). Не исключено, что часть защит кандидатских диссертаций проходила в диссертационных советах других вузов, так как в университете не по всем специальностям функционировали диссертационные советы.

Повышение социального и научного статуса как одну из основных целей поступления отметили больше половины представителей всех категорий респондентов (аспиранты первого курса — 53 %; аспиранты второго, третьего курсов — 58 %, научные руководители — 56 %).

Обращает на себя внимание тот факт, что почти половина научных руководителей (49 %) одной из основных целей поступления в аспирантуру назвали отсрочку от армии. С ними

[9] Программа профессорского форума 2019 [Электронный ресурс]. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.hse.ru/data/2018/12/28/1142991112/ПРОГРАММА%20ПРОФЕССОРСКОГО%20ФОРУМА%202019.pdf (дата обращения: 23.10.2023).

Таблица 1

Статистические данные приема в аспирантуру МГПУ и выпуска из нее за 2019–2022 гг. (кол-во человек)

Учебный год	Прием	Фактический выпуск	Защита диссертации по окончании обучения
2019/2020	188	91	3
2020/2021	177	106	3
2021/2022	201	100	2

солидарна лишь незначительная часть аспирантов.

Анализ ответов на вопросы, заданные научным руководителям о мотивации современных аспирантов, обучающихся по старой системе подготовки, на научно-исследовательскую деятельность и их планах на защиту кандидатской диссертации после окончания аспирантуры, показал следующее. С одной стороны, научные руководители говорят о низком проценте планирующих защитить кандидатскую диссертацию (табл. 2), с другой стороны, по результатам анкетирования, уровень мотивации аспирантов на научно-исследовательскую деятельность, с точки зрения научных руководителей, средний и ниже среднего, что может сказаться на качественных характеристиках диссертационных исследований (рис. 1).

Несмотря на то что значительное большинство аспирантов второго и третьего курсов (76 %) и их научных руководителей (74 %) оценили образовательную программу подготовки в аспирантуре по старой системе как оптимальную, акторы исследования выразили пожелание больше внимания и времени уделять научному компоненту (59 % — аспиранты 2, 3 курсов; 71 % — научные руководители): научная деятельность, направленная на подготовку диссертации к защите; подготовка публикаций; промежуточная аттестация по этапам выполнения научного исследования. При этом сложной и излишне объемной

Таблица 2

Прогноз научных руководителей по защите кандидатских диссертаций (в %)

Вероятность защиты	Ответы научных руководителей
от 30 % до 50 %	30 %
от 0 % до 30 %	23 %
от 50 % до 80 %	21 %
от 80 % до 100 %	10 %
Затрудняюсь ответить	10 %

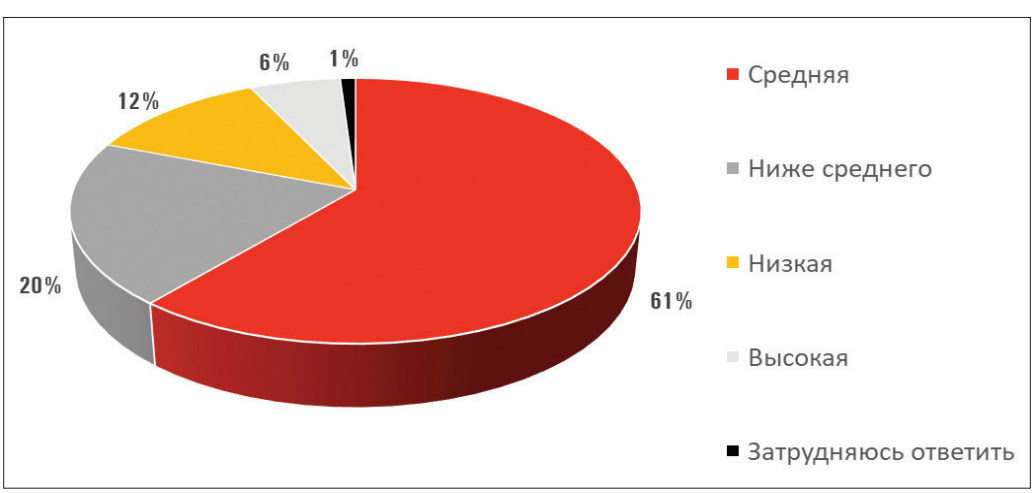

Рис. 1. Степень мотивации аспирантов на научно-исследовательскую деятельность

данная программа показалась для 9 % аспирантов 2, 3 курсов и для 10 % научных руководителей.

Анализируя ответы аспирантов всех курсов обучения на вопрос: «Привлекают ли вас и других аспирантов к выполнению научно-исследовательских проектов на кафедре, в институте?» — можно сделать вывод, что аспирантов первого курса, обучающихся по новой системе подготовки, стали более активно привлекать к данному виду деятельности, чем аспирантов, которые проходят обучение по старой программе (рис. 2).

Следующий блок вопросов анкеты был посвящен новой системе подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре. Из данных, представленных на рисунке 3, следует, что информацию об изменениях в системе подготовки респонденты получали из различных источников.

Однако следует отметить, что более чем четверти аспирантов такая информация неизвестна вообще. Это также находит свое подтверждение в анализе ответов аспирантов 2, 3 курсов на открытый вопрос: «Как может отразиться на потенциале образовательной деятельности нашего вуза введение новой системы подготовки научных и научно-педагогических кадров?». Большинство респондентов данной категории затруднились ответить на поставленный вопрос. О том, что вводимая система может позитивно повлиять на подготовку аспирантов было отмечено лишь в 11 неформализованных ответах.

Результаты исследований, проведенных ранее, свидетельствуют о том, что реализация решений, затрагивающих те или иные процессы и предполагающих внесение в эти процессы каких-либо изменений и/или инноваций, может вызывать в активной или пассивной

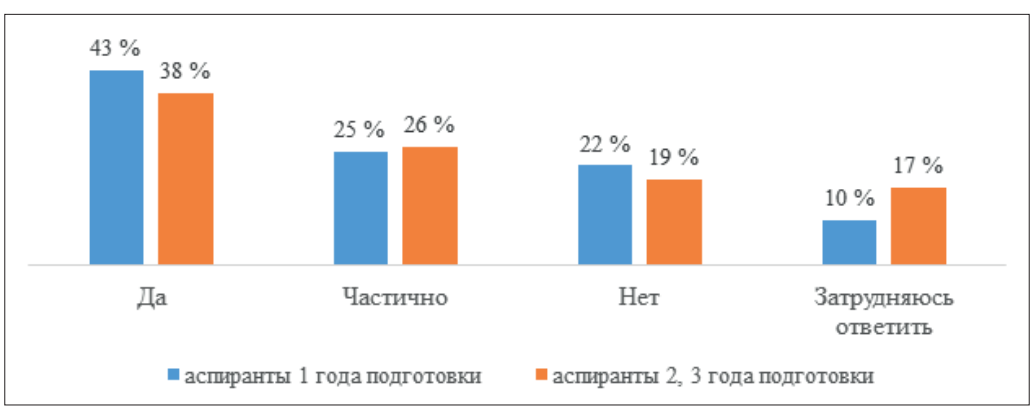

Рис. 2. Частота привлечения аспирантов к научно-исследовательским проектам, выполняемым на кафедре, в институте

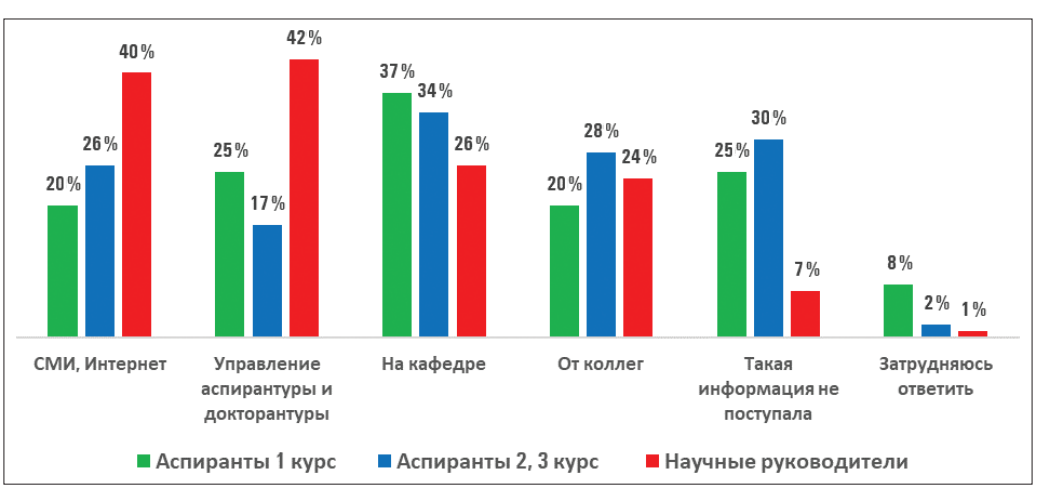

Рис. 3. Источники получения информации об изменениях в системе подготовки аспирантов

форме своего рода психологический барьер, к примеру, у основных участников образовательных отношений [5].

В данном исследовании научные руководители высказали свое отношение к изменениям в подготовке аспирантов в связи с принятием нового Положения подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре) (табл. 3).

Между тем сравнительный анализ данных, полученных в ходе анкетирования научных руководителей показывает, что большинство нововведений, сопровождающих реализацию новой программы подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре, не вызывают у данного контингента респондентов серьезных возражений, а скорее, пользуются их поддержкой и могут положительно отразиться на реализации новой модели подготовки. Но отразятся ли нововведения на количественных показателях поступления в аспирантуру? Свыше одной трети научных руководителей было сложно делать прогнозы, по всей вероятности, потому, что данная программа подготовки еще недостаточно апробирована. Следовательно, мнения респондентов по данному вопросу разделились (рис. 4).

Аспирантам всех курсов подготовки был задан вопрос: «Как вы считаете, окажет ли влияние новая система подготовки научных и научно-педагогических кадров на работу над кандидатской диссертацией?» Значительное большинство респондентов затруднились ответить на поставленный вопрос, что может быть связано с тем, что более четверти аспирантов не знакомы с информацией о новой системе подготовки (см. рис. 5).

Аналогичный результат был получен и в ответах респондентов на вопрос: «В каком направлении, на ваш взгляд, может измениться количество поступающих в аспирантуру

Таблица 3

Отношение научных руководителей к изменениям в подготовке аспирантов

Изменения	Позитивное	Не совсем позитивное	Не окажет никакого влияния	Негативное	Затрудняюсь ответить
Введение федеральных государственных требований вместо ФГОСов	51 %	11 %	21 %	3 %	14 %
Отмена государственной аккредитации	39 %	11 %	9 %	23 %	18 %
Аттестация в виде предзащиты	70 %	17 %	6 %	3 %	4 %
Возможность проведения диссертационных советов онлайн	51 %	20 %	8 %	17 %	4 %
Гибкость в отношении квалификационных требований к членам диссертационного совета	48 %	13 %	14 %	17 %	8 %

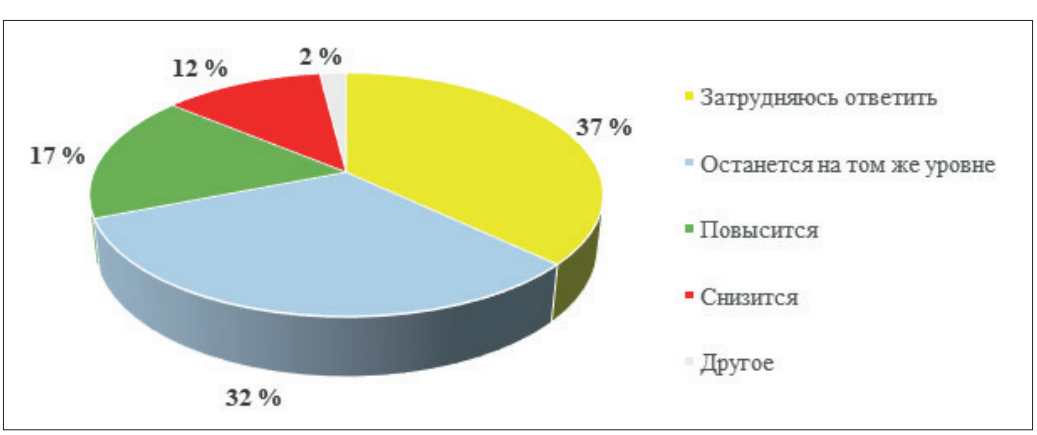

Рис. 4. Как отразятся нововведения на количественных показателях поступления в аспирантуру

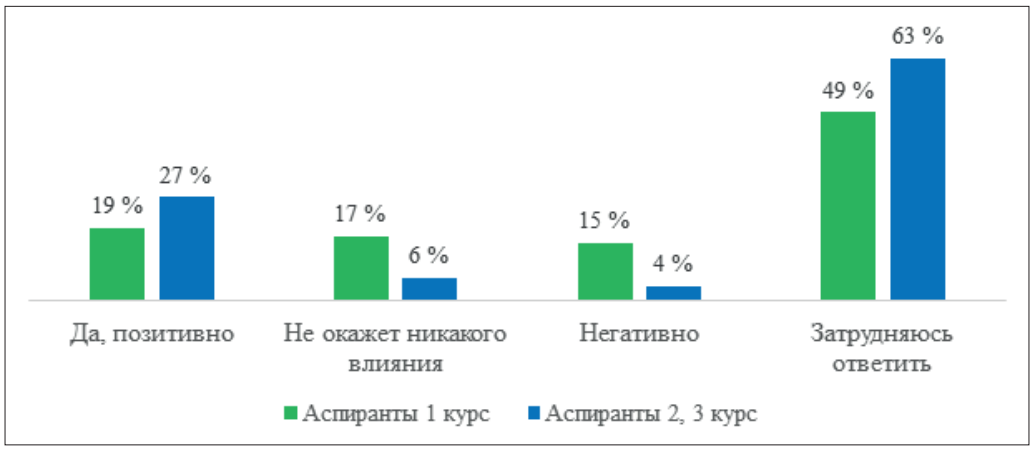

Рис. 5. Влияние новой системы подготовки научных и научно-педагогических кадров на работу над кандидатской диссертацией

МГПУ в связи с введением новой системы подготовки научных и научно-педагогических кадров?» Почти половина аспирантов старших курсов и свыше трети научных руководителей затруднились дать конкретный ответ (рис. 6). Следует также отметить: еще одна треть научных руководителей ответила, что количество поступающих в аспирантуру МГПУ в связи с введением новой системы подготовки аспирантов останется на том же уровне.

Системный сравнительный анализ социолого-статистических данных позволил сделать следующие выводы.

1. По мнению респондентов, наиболее актуальными (релевантными) целями поступления в аспирантуру являются защита кандидатской диссертации и профессиональное занятие научной деятельностью. Перспективу трудоустройства как цель поступления в аспирантуру рассматривает только треть участников исследования.

2. Абсолютное большинство респондентов считают программу подготовки в аспирантуре МГПУ по своей научной специальности оптимальной. Около трети первокурсников затруднились ответить на поставленный вопрос.

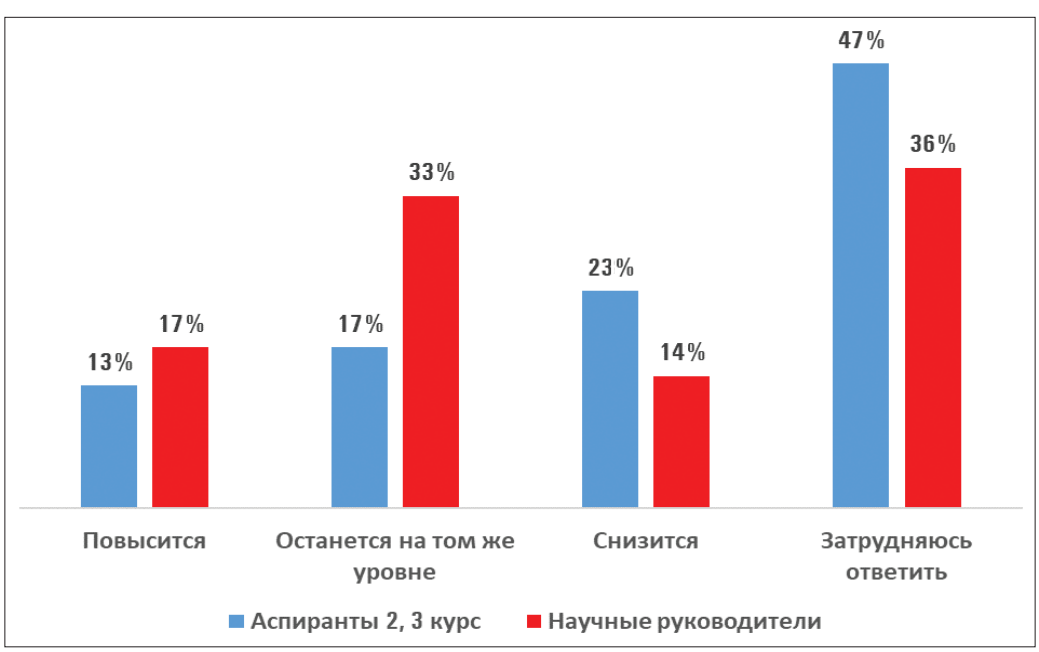

Рис. 6. Изменение количества поступающих в аспирантуру МГПУ в связи с введением новой системы подготовки научных и научно-педагогических кадров

Это может быть связано с тем, что данное исследование проходило в начале учебного года и многие из них еще не имели возможности в полном объеме составить свое мнение о программе подготовки.

3. Научные руководители высказали предположение, что порядка 50 % аспирантов, обучающихся по старой системе подготовки, планируют защитить кандидатскую диссертацию. Одной из причин относительно небольшого количества защит диссертаций в вузе может служить отсутствие диссертационных советов по ряду научных специальностей в университете. На момент проведения исследования, по данным Управления аспирантуры и докторантуры, в МГПУ ведется подготовка аспирантов по 42 научным специальностям и только по 15 из них в университете функционируют диссертационные советы.

4. Значительное большинство респондентов считает, что большая часть времени образовательной программы аспирантов должна быть ориентирована на научный компонент (научная деятельность, направленная на подготовку диссертации к защите, подготовка публикаций, промежуточная аттестация по этапам выполнения научного исследования).

5. Консультации аспирантов с научными руководителями, по мнению акторов исследования, должны проходить по мере необходимости, но не реже одного раза в месяц. Интересно отметить, что по мнению научных руководителей, инициаторами таких встреч выступают в основном они (научные руководители), однако аспиранты считают иначе.

6. У большинства аспирантов старших курсов сложились продуктивные взаимоотношения со своими научными руководителям.

7. Подавляющее число научных руководителей, принявших участие в анкетном опросе, положительно оценивают введение федеральных государственных требований вместо ФГОС; аттестацию в виде предзащиты; возможность проведения заседаний диссертационных советов онлайн; гибкость в отношении квалификационных требований к членам диссертационного совета как одни из ключевых пунктов в новой системе обучения и подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре по сравнению со старой.

Необходимость отмены государственной аккредитации, по мнению почти четверти респондентов, может оказать отрицательное влияние на подготовку высококвалифицированных научных кадров.

Можно предположить, что высказанные позиции респондентов этой категории не являются окончательными и могут измениться в процессе апробации новой программы подготовки.

При условии пролонгации настоящего исследования данный аспект может быть дополнительно изучен при более углубленном анализе проблемы.

8. Около половины научных руководителей, принявших участие в исследовании, затруднились ответить на вопросы, относящиеся к новой системе подготовки научных и научно-педагогических кадров. Это может быть связано с тем, что данная программа еще недостаточно апробирована.

Наряду с закрытыми и полузакрытыми вопросами анкеты для всех категорий респондентов содержали также и блок открытых вопросов. Ответы на такие вопросы респонденты могли давать в неформализованном виде.

Сравнительный социально-психологический анализ неформализованных ответов респондентов на открытые вопросы был проведен на основе использования качественно-количественного анализа полученных вербально-эмоциональных высказываний аспирантов первого, второго и третьего года обучения и их научных руководителей.

Научным руководителям были заданы вопросы о положительных и отрицательных аспектах подготовки аспирантов. Респонденты в основном обращали внимание на следующие положительные аспекты:

- изменение, дополнение, усовершенствование программы обучения[10];

[10] Примеры ответов респондентов на открытые вопросы анкеты: «Если говорить о существующих достоинствах, то, прежде всего, о четкой регламентации всех этапов обучения, сроках и формате отчетности»; «Совершенствование учебной программы подготовки аспирантов, проведение аттестаций и предзащит диссертационных исследований»; «Наличие аппаратно-программных комплексов для проведения научных исследований».

• ведение научной деятельности[11].

Анализ ответов выявил, что около 30 % научных руководителей отметили и отрицательные аспекты в вопросах действующей программы обучения аспирантов[12]. Не все научные руководители удовлетворены уровнем подготовки аспирантов и их мотивацией к научно-исследовательской деятельности.

Респондентам всех трех категорий был задан идентичный вопрос: «Что, на ваш взгляд, может повысить мотивацию аспирантов на научно-исследовательскую деятельность?» Самая большая доля ответов затрагивала материальную составляющую. С точки зрения респондентов, решение этого вопроса может повысить мотивацию аспирантов на научно-исследовательскую деятельность. Однако, как правило, информанты говорили о проблемах, не входящих в компетенцию вуза[13].

Между тем в ряде ответов затрагивались и другие аспекты материальной мотивационной составляющей: «Финансовое стимулирование научно-исследовательской деятельности»; «Поддержка, в первую очередь финансовая, аспирантов и проводимых ими исследований, возмещение расходов на академическую мобильность (конференции, совместные исследования); это сейчас доступно только для бакалавров и магистрантов»; «Научная активность отнимает много времени, но финансово окупается далеко не всегда. В таких случаях приходится много работать, что в свою очередь не дает возможность активно писать работу, статьи, участвовать в конференциях» и др.

Анализ показал, что вторым по значимости мотивирующим фактором, по мнению респондентов, выступает статус и престиж ученой степени кандидата наук, научно-педагогической, научной и научно-исследовательской деятельности[14].

Наряду с отмеченными факторами, которые могли бы мотивировать аспирантов на научно-исследовательскую деятельность, информанты также обращали внимание и на такие из них, как:

– возможность успешного (удачного) трудоустройства;

– включенность в совместную научно-исследовательскую деятельность;

– наличие диссертационных советов по специальности;

– современная, сбалансированная, насыщенная программа подготовки;

---

[11] «Возможность уделять большое внимание научному компоненту — участие в научных конференциях с докладами об исследовании, промежуточная аттестация по этапам научного исследования»; «Наличие профессиональных контактов, поддержка аспирантов со стороны педагогических коллективов, вовлечение аспирантов в общественные мероприятия».

[12] Например, «перегрузка учебного плана подготовки дисциплинами, которые не имеют прямого отношения к развитию аспиранта в выбранной области исследований»; «необходимость количественного сохранения контингента на “выходе” в ущерб качеству подготовки. Формальное доведение всех до предзащиты» и др.

[13] «Достойный уровень стипендии»; «Льготный проезд, доплаты по месту работы»; «Повышение размера стипендии аспиранта, чтобы он меньше внимания и времени тратил на поиски источников существования»; «Возврат дополнительного материального вознаграждения НПР за степень»; «Высокая зарплата работников вузов» и др.

[14] Вот какие мысли высказывали по этому поводу акторы исследования: «Понимание того, что успешная научная деятельность реально будет способствовать карьерному росту или даст возможность участвовать в успешных проектах, приносящих доход. Сейчас очень прагматичное время. Понимание того, что действительно можно защитить диссертацию»; «Осознание необходимости степени кандидата наук в будущей карьере»; «Повышение престижа и социальной привлекательности профессиональной научно-исследовательской деятельности, повышение общественной значимости и востребованности результатов исследований»; «Более определенная перспектива защиты, понимание того, как научно-исследовательская деятельность впишется в структуру профессиональной деятельности и будет способствовать карьерному росту» и т. п.

– преподавательский состав[15];
– учет базовой подготовки;
– информационная составляющая и ряд других мотивирующих факторов.

Научным руководителям было предложено назвать, какие факторы являются определяющими в процессе качественной подготовки аспирантов? После проведенного анализа ответов установлено, что, по мнению участников исследования, определяющими являются:

– программы подготовки аспирантов, в том числе и для поступления в аспирантуру[16];
– мотивация обучающихся в аспирантуре[17];
– качество научного руководства[18].

Заключение

Сравнительный социолого-статистический и социально-психологический анализ полученных в ходе исследования данных позволил сформулировать ряд предложений, направленных на оптимизацию деятельности по подготовке аспирантов к защите кандидатской диссертации. Данные предложения носят рекомендательный характер. Решение об их реализации может быть принято после широкого обсуждения в среде научно-педагогических кадров и администрации университета.

1. Рассмотреть вопрос о целесообразности разработки основных принципов (мероприятий, условий) системы социального лифта для аспирантов очной формы обучения и молодых кандидатов наук, успешно защитивших кандидатскую диссертацию. В этих принципах, в частности, могли бы быть отражены возможности и условия официального участия аспирантов в научно-исследовательской деятельности кафедр / институтов / вуза; возможности и условия трудовой научной, научно-педагогической деятельности в вузе для молодых кандидатов наук.

2. Поскольку решение вопроса о повышении стипендии аспирантам очной формы обучения не входит в компетенцию вуза, необходимо разработать положения о дополнительном материальном (из фондов университета) и моральном стимулировании аспирантов очной формы обучения, успешно (досрочно) выполняющих свой индивидуальный план научно-исследовательской деятельности, а также о дополнительном материальном (из фондов университета) и моральном стимулировании научных руководителей, чьи аспиранты успешно выполняют индивидуальный план научно-исследовательской деятельности, в срок или досрочно защитили кандидатскую диссертацию.

3. Открыть в вузе диссертационных советов по специальностям, по которым ведется подготовка аспирантов.

4. Акцентировать внимание преподавателей, проводящих занятия с аспирантами, на необходимости включения практико-ориентированной составляющей в программы подготовки, формирования у обучающихся компетенций XXI века (4К) — креативности, критического мышления, коммуникативной компетентности, навыков командной работы.

---

[15] Кроме того, следует обратить внимание на следующий, пусть и единичный, факт, о котором пишет аспирант старшего года подготовки: «Отсутствие принуждения вставлять инициалы научного руководителя в качестве соавтора своих статей. Мне совершенно непонятна эта система, где ты все делаешь сам, но буквально обязан приписывать к своим работам имя руководителя».

[16] «Реалистичность темы исследования для аспиранта, наличие научной школы и интеграция в нее»; «Требование соблюдения сроков и стремление к высокому качеству выполнения заданий»; «При поступлении в аспирантуру у аспиранта должны быть серьезные теоретические и практические наработки по теме исследования. Когда аспирант начинает с нуля, то он не успевает завершить работу».

[17] «Высокая осознанность и мотивированность аспирантов»; «Наличие мотивации к научно-исследовательской деятельности».

[18] «Высокая научная компетентность, опыт и требовательность научного руководителя, его способность вовлекать аспирантов в научно-исследовательскую деятельность, мотивировать их на подготовку и защиту диссертаций»; «Поддержка научных руководителей. Восстановление большего количества диссертационных советов, ликвидированных в эпоху “болонской системы”».

5. Сконцентрировать внимание соответствующих управлений университета на необходимости еще большего развития и совершенствования информационной составляющей как для поступающих в аспирантуру[19], так и для обучающихся в ней[20].

6. Разработать этический кодекс деятельности научных руководителей. В одном из пунктов кодекса может идти речь о неэтичности (некорректности, неприемлемости) включения в качестве соавтора статьи аспиранта его научного руководителя.

7. Сформулировать четкие требования к поступающим в аспирантуру. В частности, могли бы быть обозначены такие требования, как наличие у абитуриентов аспирантуры серьезных научных идей и наработок; понимание сфер и направлений применения результатов научного труда. Преимуществом при приеме в аспирантуру могли бы пользоваться претенденты, которые имеют предыдущее образование, близкое к научной специальности, и с готовыми наработками по теме.

8. Совершенствование временной компоненты при разработке программы подготовки аспирантов.

9. Учреждение в университете единого Дня аспиранта[21].

10. Оптимизация программы подготовки аспирантов[22].

11. Утверждение в вузе примерной тематики диссертационных исследований по конкретным специальностям в русле научных школ и комплексных научных межвузовских исследований[20].

Вопрос совершенствования деятельности аспирантуры как института подготовки высококвалифицированных научных кадров не является праздным. От повышения эффективности работы этого института во многом будет зависеть будущее российской науки. Разработанные программа и представленный инструментарий могут лечь в основу полевого исследования по мониторингу процесса подготовки аспирантов. Об эффективности новой программы подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре можно будет судить только после ее серьезной апробации в течение достаточного периода времени (не менее трех лет после начала ее реализации).

---

[19] Ответ аспиранта первого года обучения на вопрос анкеты: «…сейчас не популяризирована аспирантура, так как очень много информации в интернете не актуальной и негативной, также нет никаких достоверных условий поступления (и стандартов); приходилось звонить в каждый институт и сравнивать информацию, везде написано, что это ничего не дает: ни повышения к зарплате, ни льгот, ни должность; также очень много отзывов о бюрократии — часть людей не готовы к этому».

[20] Ответ аспирантов второго и третьего года обучения на вопрос анкеты: «Необходимо повысить информированность аспирантов о возможностях участия в конференциях, публикациях статей, перспективах развития на практике. Желательно публиковать все новости по данному вопросу в одном телеграмм-канале или группе VK. Пока что существует слабенькая группа VK, но ведется она на низком уровне».

[21] Ответ аспирантов второго и третьего годов обучения на вопрос анкеты: «Собрать аспирантов какого-нибудь сентября: все показать, рассказать; познакомить с потенциальными научными руководителями, с исследованиями, которые проводились в вузе; представить людей, к которым можно обратиться по разным вопросам».

[22] Ответы на вопросы анкеты: «Перегрузка учебного плана подготовки дисциплинами, которые не имеют прямого отношения к развитию аспиранта в выбранной области исследований»; «большое количество зачетов и дисциплин, которые опосредованно относятся к самому научному изысканию»; «нужно минимизировать количество формальных отчетов и предоставить возможность разработки индивидуальных образовательных маршрутов для аспирантов».

[23] Ответ аспирантов на вопрос анкеты: «Отсутствие утвержденной вузом примерной тематики диссертационных исследований аспирантов, в том числе в русле научных школ и комплексных межвузовских исследований».

Литература

1. Бедный Б. И., Воронин Г. Л., Миронос А. А., Рыбаков Н. В. Барьеры на пути к ученой степени: проблемы постаспирантского периода // Университетское управление: практика и анализ. 2021. № 1. С. 35–48. DOI: 10.15826/umpa.2021.01.003

2. Бедный Б. И., Чупрунов Е. В. Современная российская аспирантура: актуальные направления развития // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 3. С. 9–20. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-3-9-20

3. Бекова С. К., Джафарова З. Кому в аспирантуре жить хорошо: связь трудовой занятости аспирантов с процессом и результатами обучения // Вопросы образования. 2019. № 1. С. 87–108. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-1-87-108

4. Бекова С. К., Терентьев Е. А. Аспирантское образование: международный опыт и возможности его применения в России // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 6. С. 51–64. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-6-51-64

5. Бережная Ю. Н., Гуртов В. А. Аспирантура в новых реалиях // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 3 (109). С. 57–65. DOI: 10.15826/umpa.2017.03.037

6. Караваева Е. В., Маландин В. В, Мосичева И. А., Телешова И. Г. Аспирантура как уровень высшего образования: состояние, проблемы, возможные решения // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 11. С. 22–34. DOI: 10.31992/0869-3617-2018-27-11-22-34

7. Кармазинский А. Н. Аспирантура: проблемы и пути их решения [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования: сетевое издание. 2012. № 6. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=7614 (дата обращения: 17.10.2023).

8. Кельсина А. С. Анализ динамики численности аспирантов в России // Образовательные технологии. 2020. № 1. С. 117–124.

9. Марголин А. М., Мельников Р. М. Пути повышения эффективности подготовки аспирантов // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 12. С. 9–19. DOI: 10.31992/0869-3617-2018-27-12-9-19

10. Мироненко Е. С. Современные тенденции в развитии аспирантуры в контексте зарубежного и российского опыта [Электронный ресурс] // Вопросы территориального развития: сетевое издание. 2017. № 2 (37). С. 1–12. URL: http://vtr.isert-ran.ru/article/2208 (дата обращения: 23.10.2023).

11. Оноприенко В. И. Аспирантура глазами аспирантов и экспертов // Социологический альманах. 2019. № 10. С. 346–355.

12. Осипов Г. В., Савинков В. И. Динамика аспирантуры и перспективы до 2030 года: статистический и социологический анализ. М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2014. 152 с.

13. Портрет современного российского аспиранта / С. К. Бекова и др.; Высшая школа экономики, Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2017. 60 с. (Современная аналитика образования. № 7 (15)).

14. Резник С. Д., Макарова С. Н. Эффективное научное руководство аспирантами: монография. М.: ИНФРА-М, 2022. 151 с.

15. Терентьев Е. А., Бекова С. К., Малошонок Н. Г. Кризис российской аспирантуры: источники проблем и возможности их преодоления // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22. № 5 (117). С. 54–66. DOI: 10.15826/umpa.2018.05.049

References

1. **Bedny`j B. I., Voronin G. L., Mironos A. A., Ry`bakov N. V.** Bar`ery` na puti k uchenoj stepeni: problemy` postaspirantskogo perioda [Barriers to doctoral degree attainment: problems of the period after postgraduate studies] // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz [University Management: Practice and Analysis]. 2021. № 1. P. 35–48. DOI: 10.15826/umpa.2021.01.003

2. **Bedny`j B. I., Chuprunov E. V.** Sovremennaya rossijskaya aspirantura: aktual`ny`e napravleniya razvitiya [Modern doctoral education in Russia: current directions of development] // Vy`sshee obrazovanie v Rossii [Higher Education in Russia]. 2019. Vol. 28. № 3. P. 9–20. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-3-9-20

3. **Bekova S. K., Dzhafarova Z.** Komu v aspiranture zhit` xorosho: svyaz` trudovoj zanyatosti aspirantov s processom i rezul`tatami obucheniya [Who is happy at doctoral programs: the connection between employment and learning outcomes of PhD students] // Voprosy` obrazovaniya [Educational Studies Moscow]. 2019. № 1. P. 87–108. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-1-87-108

4. **Bekova S. K., Terent`ev E. A.** Aspirantskoe obrazovanie: mezhdunarodny`j opy`t i vozmozhnosti ego primeneniya v Rossii [Doctoral education: international experience and opportunities for its implementation in Russia] // Vy`sshee obrazovanie v Rossii [Higher Education in Russia]. 2020. Vol. 29. № 6. P. 51–64. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-6-51-64

5. **Berezhnaya Yu. N., Gurtov V. A.** Aspirantura v novy`x realiyax [Postgraduate studies in a new reality] // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz [University Management: Practice and Analysis]. 2017. Vol. 21. № 3 (109). P. 57–65. DOI: 10.15826/umpa.2017.03.037

6. **Karavaeva E. V., Malandin V. V, Mosicheva I. A., Teleshova I. G.** Aspirantura kak uroven` vy`sshego obrazovaniya: sostoyanie, problemy`, vozmozhny`e resheniya [Postgraduate course as a level of higher education: status, problems, possible solutions] // Vy`sshee obrazovanie v Rossii [Higher Education in Russia]. 2018. Vol. 27. № 11. P. 22–34. DOI: 10.31992/0869-3617-2018-27-11-22-34

7. **Karmazinskij A. N.** Aspirantura: problemy` i puti ix resheniya [Postgraduate studies: problems and ways to solve them] [E'lektronnyj resurs] // Sovremenny`e problemy` nauki i obrazovaniya: setevoe izdanie [Modern problems of science and education: network publication]. 2012. № 6. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=7614 (date of access: 17.10.2023).

8. **Kel`sina A. S.** Analiz dinamiki chislennosti aspirantov v Rossii [Analysis of the dynamics of the number of graduate students in Russia] // Obrazovatel`ny`e texnologii (g. Moskva) [Educational technologies (Moscow)]. 2020. № 1. P. 117-124.

9. **Margolin A. M., Mel`nikov R. M.** Puti povy`sheniya e`ffektivnosti podgotovki aspirantov [Ways to improve the efficiency of doctoral education] [E'lektronnyj resurs] // Vy`sshee obrazovanie v Rossii [Higher Education in Russia]. 2018. Vol. 27. № 12. P. 9–19. DOI: 10.31992/0869-3617-2018-27-12-9-19

10. **Mironenko E. S.** Sovremenny`e tendencii v razvitii aspirantury` v kontekste zarubezhnogo i rossijskogo opy`ta [Modern trends in the development of post-graduate studies in the context of foreign and domestic experience] // Voprosy` territorial`nogo razvitiya [Territorial Development Issues]: setevoe izdanie. 2017. № 2 (37). P. 1–12. URL: http://vtr.isert-ran.ru/article/2208 (date of access: 23.10.2023).

11. **Onoprienko V. I.** Aspirantura glazami aspirantov i e`kspertov [Post-graduate study as seen by post-graduate students and experts] // Sociologicheskij al`manax [Sociological Almanac]. 2019. № 10. P. 346–355.

12. **Osipov G. V., Savinkov V. I.** Dinamika aspirantury` i perspektivy` do 2030 goda: statisticheskij i sociologicheskij analiz [Dynamics of graduate school and prospects until 2030: statistical and sociological analysis]. M.: Centr social`nogo prognozirovaniya i marketinga, 2014. 152 p.

13. Portret sovremennogo rossijskogo aspiranta [The portrait of Russian doctoral student] / S. K. Bekova i dr.; Vysshaya shkola e'konomiki, Institut obrazovaniya. M.: NIU VShE', 2017. 60 p. (Sovremennaya analitika obrazovaniya [Modern education analytics]. № 7 (15)).

14. **Reznik S. D., Makarova S. N.** E`ffektivnoe nauchnoe rukovodstvo aspirantami: monografiya [Effective scientific guidance of graduate students: monograph]. M.: INFRA-M, 2022. 151 p.

15. **Terent`ev E. A., Bekova S. K., Maloshonok N. G.** Krizis rossijskoj aspirantury`: istochniki problem i vozmozhnosti ix preodoleniya [The crisis of postgraduate studies in Russia: what bears problems and how to overcome them] // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz [University Management: Practice and Analysis]. 2018. Vol. 22. № 5 (117). P. 54–66. DOI: 10.15826/umpa.2018.05.049

УДК 159.9.07
DOI: 10.25688/2223-6872.2023.47.3.5

СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ ВЗАИМОСВЯЗИ БУЛЛИНГ-СТРУКТУРЫ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АТМОСФЕРЫ В ШКОЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ[1]

Н. Г. Дядык,
ЮУрГГПУ, Челябинск,
djadykng@cspu.ru

Под буллингом понимают физическое и психологическое насилие, которое испытывают на себе учащиеся. Буллинг — это феномен групповой, и он имеет свою структуру. Настоящая статья посвящена изучению взаимосвязи между структурой буллинга и психологической атмосферой в школьном коллективе. В 2022 г. было проведено исследование структуры буллинга в школах города Челябинска и Челябинской области. Выборку составили 467 школьников от 10 до 16 лет, из них 228 мужского и 239 женского пола. Для сбора эмпирических данных использовались методика выявления буллинг-структуры Е. Г. Норкиной и опросник риска буллинга А. А. Бочавер и др.

Результаты исследования показали, что буллинг-структура связана с психологическим климатом в школе. Предикторы буллинга прямо связаны со склонностью детей занимать позиции жертвы, наблюдателя, помощника инициатора травли и обратно с позицией защитника жертвы и инициатора буллинга. Уровень благополучия прямо связан со склонностью занимать позицию инициатора и защитника, а также обратно связан со склонностью занимать позицию жертвы, наблюдателя и помощника инициатора травли. Таким образом, тип буллинга связан с буллинг-структурой, а также местом нахождения школы, ее типом, уровнем небезопасности в классе и полом школьников.

Ключевые слова: буллинг; структура буллинга; системный анализ; агрессия; школьный коллектив.

Для цитаты: Дядык Н. Г. Системный анализ взаимосвязи буллинг-структуры и психологической атмосферы в школьном коллективе // Системная психология и социология. 2023. № 3 (47). С. 61–72. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.47.3.5

Дядык Наталья Геннадьевна, кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры философии и культурологии Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, Челябинск.
E-mail: djadykng@cspu.ru
ORCID: 0000-0002-9256-3438

[1] Работа выполнена при финансовой поддержке Шадринского государственного педагогического университета по договору на выполнение НИР «Исследование буллинга как феномена группового действия» заявка № ШК-06-2023/1 от 20.04.2023.

© Дядык Н. Г., 2023

UDC 159.9.07
DOI: 10.25688/2223-6872.2023.47.3.5

SYSTEM ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE BULLYING STRUCTURE AND THE PSYCHOLOGICAL ATMOSPHERE IN THE SCHOOL COMMUNITY[2]

N. G. Dyadyk,
SUSHPU, Chelyabinsk,
djadykng@cspu.ru

Bullying is understood as physical and psychological violence experienced by students. Bullying is a group phenomenon, and it has its own structure. This article is devoted to the study of the relationship between the structure of bullying and the psychological atmosphere in the school community. In 2022, the research on the structure of bullying in Chelyabinsk and the Chelyabinsk region schools was conducted. The sample consisted of 467 schoolchildren from 10 to 16 years old, 228 of them male and 239 female. To collect empirical data, the method of identifying the "bullying structure" (E. G. Norkina) and the bullying risk questionnaire (A. A. Bochaver et al.) were used.

The results of the research showed that the bullying structure is associated with the psychological climate at school. Predictors of bullying are directly related to the tendency of children to take the position of victim, observer, assistant initiator of bullying and vice versa with the position of defender of the victim and initiator of bullying. The level of well-being is directly related to the tendency to take the position of initiator and defender, and is also inversely related to the tendency to take the position of victim, observer and assistant to the initiator of bullying. Thus, the type of bullying is related to the bullying structure, as well as the location of the school, its type, the level of security in the classroom and the gender of students.

Keywords: bullying; bullying structure; system analysis; aggression; school staff.

For citation: Dyadyk N. G. System analysis of the relationship between the bullying structure and the psychological atmosphere in the school community // Systems psychology and sociology. 2023. № 3 (47). P. 61–72. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.47.3.5

Dyadyk Natalya Gennadievna, PhD of Philosophical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Philosophy and Cultural Studies of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: djadykng@cspu.ru
ORCID: 0000-0002-9256-3438

Введение

Буллинг является на сегодня международной проблемой. Согласно исследованиям ЮНЕСКО, во всем мире почти треть учащихся подвергались со стороны одноклассников различным формам травли[3]. В образовательных учреждениях Российской Федерации явление буллинга также очень распространено. В 2019 г. рамках проекта «Мы считаем» было опрошено 1057 респондентов 10–18 лет, и более половины из них указали на то, что подвергаются травле в школе, 32 % заявили о психологической агрессии, 27 % — о физической [3].

[2] The work was carried out with the financial support of the Shadrinsky State Pedagogical University under the contract for the implementation of the research project "Research on bullying as a phenomenon of group action" application № SHK-06-2023/1, dated 20.04.2023.

[3] ЮНЕСКО: травле подвергается каждый третий школьник в мире [Электронный ресурс] // Милосердие.ру: православный портал о благотворительности. URL: https://www.miloserdie.ru/news/yunesko-travle-podvergaetsya-kazhdyj-tretij-shkolnik-v-mire/?ysclid=lo46wtjsxe421175281(дата обращения: 04.09.2023).

Изучая особенности проявления агрессии у детей и подростков, Д. Олвеус[4] ввел такое понятие, как «буллинг» — особое негативное отношение одних подростков к другим.

Буллинг включает четыре обязательных элемента:

1) неравномерность социальных статусов (обеспеченный – с низким доходом, физически сильный – слабый);

2) систематическое причинение физического или морального вреда (обидные шутки, подножки и т. д.);

3) умышленное причинение вреда;

4) настрой одной группы лиц против другой (конкуренция школ, классов, групп внутри класса).

Сегодня важной задачей психологов и педагогов является выявление и профилактика буллинга [6; 15]. Ключевую роль в профилактике буллинга играет понимание его статусно-ролевой структуры.

Статусно-ролевая структура буллинга

Ситуация буллинга имеет четкую структуру и детерминирована социально-психологическими причинами и индивидуально-личностными характеристиками участников [20].

Д. Олвеус говорит о круге буллинга, структуре, в которой роли могут переходить от одного участника к другому, причем последовательно и всегда в одном направлении. Роли: жертва (объект травли), буллер (агрессор), последователи (помощники), сторонники (поддерживающие, в том числе и пассивно), наблюдатели (безразличные), пассивные и активные защитники[5].

Другая классификация участников буллинга принадлежит О. Л. Глазман[6] и включает буллеров, их помощников, жертв, их защитников, наблюдателей. Ю. Л. Макарова выделяет роли буллера, помощников, жертвы, защитников жертвы (активные и пассивные)[7]. К. Мелладо и П. Мендес-Бустос в структуре буллинга определяют следующие роли: невовлеченные (свидетели), потерпевший (жертва), агрессор (буллер) [14]. Наиболее полной следует признать классификацию ролей в структуре буллинга, предложенную Д. Олвеусом.

Дадим характеристику каждого участника буллинг-структуры.

Буллеру обычно свойственно антисоциальное поведение, чувство напряжения, усталости, скуки, наличие психологических проблем (тревога, психосоматические симптомы) [2; 3; 8].

Буллер склонен к соперничеству, активен, подвержен сомнениям, обладает высоким уровнем тревожности, впечатлительности, педантичностью, стремится к последовательности действий и поступков. В трудных ситуациях он становиться неуверенным и готов впасть в отчаяние [3: с. 450].

Обычно у буллеров высокая самооценка, они склонны к нарциссизму, чувствительны к критике, безразличны к чувствам других, неспособны к эмпатии. В социально-ролевом отношении личность буллера может характеризоваться чрезмерной злостью, садизмом [1; 18].

Д. Олвеус отмечает, что буллеры испытывают потребность в доминировании над другими, стремятся ими управлять, получая удовлетворение от подчинения. Это позволяет им ощущать уверенность в себе[8].

Жертвами часто становятся здоровые дети или подростки, имеющие высокий уровень тревожности и заниженную самооценку. Жертвы робкие, испытывают трудности в социальном взаимодействии в школьном коллективе. Если родители детей данного коллектива имеют низкий уровень интеллектуального развития и осведомленности в вопросах инклюзивного

---

[4] *Olweus D.* Aggression in the schools: Bullies and whipping boys. Washington, DC: Hemisphere (Wiley), 1978. P. 160–183.

[5] Там же.

[6] *Глазман О. Л.* Психологические особенности участников буллинга // Известия Российского государственного педагогического ун-та им. А. И. Герцена. 2009. № 105. С. 159–165.

[7] *Макарова Ю. Л.* Гендерные особенности поведения участников подростковой буллинг-структуры // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2017. Т. 6. № 5А. С. 181–192.

[8] *Olweus D.* Bully/victim problems in school: Knowledge base and an effective intervention program // The Irish Journal of Psychology. 1997. № 18 (2). P. 170–190. DOI: 10.1080/03033910.1997.10558138

образования, жертвами становятся дети с умственной отсталостью или дети-инвалиды [12].

В исследовании Л. Н. Молчановой, А. А. Кузнецовой, А. В. Фоминой и А. А. Прокофьевой отмечается, что риск буллинга повышает неспособность детей с ограниченными возможностями обучаться вместе со здоровыми сверстниками [3].

Исследователи разделяют жертв в буллинг-структуре на агрессивных и покорных [5; 10; 11; 23]. Покорные жертвы (к которым чаще всего относятся девочки) в целом отличаются замкнутостью. Они испытывают коммуникативные трудности, поэтому стараются избегать сверстников, особенно групп, им дискомфортно посещать школу. Покорным жертвам свойственно чувство вины, критического отношения к себе, самоуничижения, которые усугубляются ситуациями буллинга, в которых жертва, по ее мнению, не смогла за себя постоять. В школе покорные жертвы предпочитают находиться ближе к взрослым [22].

Агрессивные жертвы похожи на буллеров. Среди них больше мальчиков. В ситуации буллинга они могут вести себя агрессивно, поддаваясь на провокации, демонстрировать раздражение, что является формой сопротивления. Ф. С. Осса с соавт. указывают, что такие жертвы могут вести себя агрессивно по отношению к более слабым сверстникам [17]. Они мстят таким образом за провокации со стороны буллеров, но ведут себя так, теряя самоконтроль. Агрессивные жертвы в большей степени отвержены сверстниками, чем пассивные [8; 16].

Жертвами становятся чаще всего тревожные и чувствительные, склонные к виктимному поведению дети, в некоторых случаях отличающиеся этнической принадлежностью, особенностями внешности, низким материальным положением.

Факторами риска приобретения статуса жертвы можно назвать внутрисемейные проблемы, низкий социальный статус, инвалидность, избыточный вес, психосоматические жалобы, низкую самооценку, проблемы со сном, пониженное настроение.

Помощниками буллера обычно являются мальчики. Они зависимы от буллера, но в то же время авторитарны по отношению к другим. Как правило, у них средний уровень притязаний и самооценки. В группе они обладают низким социометрическим статусом.

Личностные качества помощников буллера не позволяют им занять позиции лидера. Исследователи связывают это с недостатком общения с отцом, поэтому они тянутся к буллеру, который символизирует для них отца [24]. Девочки, становящиеся помощницами буллера, согласно исследованиям С. Кэрон и Ф. Смит, чаще всего сами боятся стать жертвой из-за особенностей внешности или этнической принадлежности [19].

Роль **активных защитников** свойственна признанным лидерам класса. Они обладают высоким социометрическим статусом, высокой самооценкой, их уважают сверстники. В случае прямого конфликта с буллером защитники обычно выходят победителями, поскольку физически более развиты, занимаются спортом, обладают высокими волевыми качествами, решительны [2; 7; 23].

Пассивные защитники осуждают агрессию, но свою позицию не показывают.

Девочки-защитники отличаются красотой, умом и умением подать себя окружающим. Они популярны среди мальчиков, другие девочки часто им завидуют и одновременно стремятся к общению с ними [19].

Наблюдатели играют важную роль в структуре буллинга, поскольку являются для буллера свидетелями его превосходства.

Наблюдатели обособлены от жертвы, буллера и остальных участников ситуации буллинга. Они считают, что ситуация буллинга их не касается. Часто они изолированы в социометрической структуре класса, они боятся за собственную безопасность. М. Л. Тарасенко и А. И. Павлишак отмечают, что следование роли наблюдателя может указывать на страх [8]. Обычно наблюдатели терпимы, имеют высокий социометрический статус и уровень притязаний [13; 16].

Существует тип наблюдателей, которым свойственны садистские наклонности. Они наслаждаются, смотря, как мучают жертву. Такие наблюдатели могут провоцировать буллера на насильственные действия, со стороны следя за происходящим, оставаясь в стороне от ситуации буллинга и уходя таким образом от ответственности [2; 21].

Методика

В 2022 г. было проведено исследование структуры буллинга в школах города Челябинска и Челябинской области. Выборку составили 467 школьников в возрасте от 10 до 16 лет (средний возраст по выборке — 13 лет). Из них 228 мужского и 239 женского пола. 263 — проживают и учатся в Челябинске (Металлургический, Ленинский, Курчатовский районы), 204 — в г. Копейск и селе Миасское Челябинской области. Количественные показатели, отражающие характеристику выборки и особенности исследуемых школ, представлены в таблице 1.

Для сбора эмпирических данных использовались методика выявления буллинг-структуры Е. Г. Норкиной[9] и опросник риска буллинга А. А. Бочавер и др.[10]. Исследование проводилось анонимно среди учащихся из сложившихся классных коллективов.

Результаты и их обсуждение

Результаты исследования (см. табл. 2) показали, что в исследуемых школах положительная психологическая атмосфера: по всем шкалам картина в исследуемой выборке оказалась более благоприятной, чем по полученная

Таблица 1

Характеристика выборки исследования

Показатели выборки исследования		Тип школы				Тип населенного пункта			Всего
		Гимназия	Городская общеобразовательная	Лицей	Сельская общеобразовательная	Большой город	Малый город	Село	
Женский пол	Кол-во	67	53	28	91	134	14	91	239
	%	67,7	44,2	39,4	51,4	50,9	51,9	51,4	51,2
Мужской пол	Кол-во	32	67	43	86	129	13	86	228
	%	32,3	55,8	60,6	48,6	49,5	48,1	48,6	48,8
Всего	Кол-во	99	120	71	177	263	27	177	467
	%	100	100	100	100	100	100	100	100

Среди исследуемых школ гендерное неравенство среди опрошенных школьников наблюдается в гимназии (девочек больше, чем мальчиков, в два раза) и в лицее (мальчиков больше, чем девочек, почти в два раза). В городских и сельских общеобразовательных школах было опрошено примерно одинаковое число мальчиков и девочек. Гендерное неравенство в отдельных школах вызвано тем, что опрашивались ученики отдельных классов.

Обнаруженные факты гендерного неравенства в школах определенного типа следует учитывать при интерпретации результатов исследования. Хотя они являются естественным результатом формирования классных коллективов и не требуют искусственного выравнивания выборки по признаку пола.

на выборке школьников г. Москвы и в общеобразовательной школе поселка Лыткарино (данные стандартизации опросника от 2015 года). В ряде других исследований показатели по шкалам данного указывали на то, что психологическая атмосфера в классах менее благополучна, чем в исследуемой выборке [2; 8; 9]. Однако, эти исследования отличаются относительно небольшими (от 25 до 100 человек) объемами выборки, и в них не всегда участие принимают школьники, образующие единый классный коллектив. В исследованиях,

[9] *Норкина Е. Г.* Методика на выявление «Буллинг-структуры» // Таврический научный обозреватель. 2016. № 3 (8). С. 170–174.

[10] Опросник риска буллинга (ОРБ) / А. А. Бочавер и др. // Вопросы психологии. 2015. № 5. С. 146–157.

Таблица 2

Описательные статистики по методике ОРБ

Риски буллинга	Статистики по выборке исследования (n = 467)				Данные стандартизации методики (n = 285)		p (по t-критерию Стьюдента)
	M	*SD*	*Асим.*	*Эксцесс*	*M*	*SD*	
Шкала небезопасности	6,95	3,06	0,20	–0,58	8,51	3,2	$p < 0,05$
Шкала благополучия	6,32	1,58	–0,16	–0,37	6,1	2,2	$p < 0,05$
Шкала разобщенности	2,56	1,95	0,60	–0,32	2,55	2,14	$p > 0,05$
Шкала равноправия	3,18	1,95	0,74	1,41	3,98	2,19	$p < 0,05$

Условные обозначения: M — среднее значение; *SD* — стандартное отклонение; *Асим.* —асимметрия; *p* — уровень значимости различий.

участие в которых приняли достаточно большое число школьников (n > 200) из районов с разным уровнем урбанизации [1], результаты оказались схожими с полученными нами.

В частности, было установлено, что риск буллинга среди учащихся, принимавших участие в исследовании, находится в пределах среднестатистической нормы. Показатели по шкале «небезопасность» позволяют заключить, что шанс стать жертвами травли у участников исследования ниже, чем у школьников из Москвы. Дело в том, что в исследуемых классах уровень фонового напряжения, связанного с низким качеством отношений и соблюдения правил общения, ниже, поэтому в исследуемых классах менее выражены негативные установки в общении: раздражение, негативизм, подозрительность.

Однако показатели по шкалам-антипредикторам оказались ниже полученных в ходе стандартизации значений, хотя и не выходят за рамки среднестатистической нормы.

В целом в исследуемых класса наблюдается атмосфера, характеризующаяся хорошим качеством отношений и соблюдением правил общения, отсутствием негативных установок по отношению к другим. Шкалы антипредикторы указывают на то, что в исследуемых школах сложилась психологическая атмосфера, благоприятствующая формированию доверия и общих коллективных ценностей.

Показатели по шкале благополучия позволяют говорить об устойчивости границ и правил коммуникаций в школьной среде. Это обеспечивает снижение уровня негативных установок по отношению к взаимодействию. Показатели по шкале равноправия говорят о незначительном дефиците ресурсов, которые могли бы защитить от проявлений буллинга. Подобная картина наблюдается в большинстве проведенных с помощью данной методики исследований в нашей стране [4; 8; 9]. Можно предположить, что уровень равноправия в российских школах в целом не очень высок.

Таким образом, результаты анализа рисков буллинга позволяют заключить, что в исследуемых школах риски буллинга не являются ярко выраженными. Но это не позволяет говорить о том, что школьники не сталкиваются с травлей или ее элементами. Таким образом, в ходе исследования определялась структура буллинга в исследуемых школах. Для этого применялась методика А. Г. Норкиной (табл. 3).

Таблица 3

Описательные статистики по методике А. Г. Норкиной

Роль в ситуации буллинга	*N*	*Мин.*	*Макс.*	*M*	*SD*	*Асим.*	*Эксцесс*
Инициатор	467	0	14	6,09	2,500	0,142	0,112
Помощник инициатора	467	0	11	4,29	1,846	0,528	0,389
Защитник	467	1	17	9,78	2,801	–0,255	–0,373
Жертва	467	1	13	6,34	2,233	0,308	–0,300
Наблюдатель	467	1	12	4,22	1,571	0,462	0,991

Условные обозначения: M — среднее значение; *SD* — стандартное отклонение; *Асим.* — асимметрия.

В исследуемой выборке преобладает склонность занимать позицию защитника в ситуации буллинга. На втором месте стоит склонность занимать позицию инициатора или жертвы буллинга. Менее всего опрошенные школьники склонны занимать в ситуации буллинга позицию помощника инициатора или наблюдателя.

Как представлено в таблице 4, склонность занимать позицию инициатора буллинга выше среди мальчиков, чем среди девочек ($p = 0{,}0006$).

По остальным ролевым позициям различий между представителями разного пола обнаружено не было.

Рекомендуемая автором методики процедура обработки данных предполагает выявление доминирующей ролевой позиции каждого школьника. Это необходимо делать на основе анализа максимальных значений, полученных по отдельным шкалам (ролям). В ходе исследования оказалось, что некоторые школьники проявляют высокую склонность занимать разные позиции в группе. Например, по шкале «инициатор» у школьника может быть 10 баллов, а по шкале «защитник» — 12 баллов. При этом, согласно предложенной процедуре подсчета баллов, его следует отнести к категории защитников. Другого школьника, у которого по шкале «инициатор» 8 баллов, а по шкале «защитник» 7 баллов, следует отнести к группе инициаторов буллинга. Но объективно он менее склонен быть инициатором буллинга, чем школьник из первого примера.

Таким образом, в своем исследовании мы применили процедуру стандартизации по следующему алгоритму:

1) перевели сырые баллы в нормализованные баллы ($M = 0$; $MS = 1$) и определили границы высокого, среднего и низкого уровня для каждой роли;

2) определили как доминирующую роль ту, по которой балл у школьника оказался выше среднего (табл. 5);

3) если у школьника ни по одной из шкал не оказалось значения выше среднего, то он был отнесен в группу детей, у которых доминирующая роль не определена;

4) если у школьника по нескольким шкалам оказалось значение выше среднего, то у него была диагностирована склонность к нескольким ролевым позициям в ситуации буллинга.

В ходе исследования мы проанализировали ролевые позиции исходя из нашего

Таблица 4

Половые особенности буллинг-структуры

Исследуемые параметры		Кол-во	*M*	*SD*	Статистики критерия равенства дисперсий Ливиня			Статистики *t*-критерия	
					равенство дисперсий	*F*	*p*	*t*	*p*
Инициатор	девочки	239	5,77	2,661	есть	5,63	0,02	–2,777	0,006
	мальчики	228	6,41	2,279	нет			–2,788	0,006
Помощник инициатора	девочки	239	4,29	1,812	есть	0,02	0,88	0,071	0,943
	мальчики	228	4,28	1,884	нет			0,071	0,943
Защитник	девочки	239	9,57	2,773	есть	0,08	0,78	–1,649	0,100
	мальчики	228	10,00	2,819	нет			–1,648	0,100
Жертва	девочки	239	6,44	2,285	есть	0,88	0,35	0,959	0,338
	мальчики	228	6,24	2,178	нет			0,960	0,338
Наблюдатель	девочки	239	4,18	1,657	есть	0,90	0,34	–0,632	0,527
	мальчики	228	4,27	1,477	нет			–0,634	0,526

Таблица 5

Таблица перевода сырых баллов по методике А. Г. Норкиной в уровень

Уровень	Сырые баллы по шкале				
	Инициатор	Помощник инициатора	Защитник	Жертва	Наблюдатель
Выше среднего	9–14	7–11	13–17	9–13	6–12
Средний	4–8	3–7	7–12	5–8	3–5
Ниже среднего	0–3	0–2	1–6	1–4	1–2

алгоритма и процедуры, предложенной автором методики. Результаты сопоставления данных представлены в таблице 6.

Таблица 6

Распределение школьников с разными ролевыми позициями в буллинге (количество человек из *n* = 467)

Роль в ситуации буллинга		Согласно стандартизированным показателям (высокий уровень)						Итого по сырым баллам (кол-во / %)
		Инициатор	Помощник инициатора	Защитник	Жертва	Наблюдатель	Неопределена	
Согласно максимальному баллу	Жертва	0	10	0	64	22	6	102 / 22
	Защитник	55	18	80	11	45	146	355 / 76
	Инициатор	14	3	1	0	5	1	24 / 5
	Наблюдатель	0	2	0	0	5	0	7 / 1
	Помощник инициатора	0	9	0	1	2	0	12 / 3
	Неопределена	7	15	0	9	11	9	51 / 11
Итого по стандартизированным баллам (кол-во / %)		76 / 16,3	57 / 12,2	81 / 17,3	85 / 18,2	90 / 19,3	162 / 34,7	

Как видно из таблицы 6, согласно максимальным значениям сырых баллов в выборке доминирует стремление занимать позицию защитника (76 % опрошенных). Аналогичные результаты получены в других исследованиях, проводимых с помощью методики А. Г. Норкиной [9]. В качестве жертвы склонны выступать 22 % школьников, в роли инициатора травли — 5 %, в роли помощника инициатора — 5 %. Не определена доминирующая позиция у 11 % школьников: у них наблюдается одинаковое максимальное значение в баллах по нескольким шкалам.

Если ориентироваться на стандартные значения по шкалам (а не на шкалу, по которой у респондента наблюдается максимальное значение в сырых баллах), распределение ролей в выборке выглядит более гармонично. В частности, роль защитника выражена на уровне выше среднего у 17,3 % школьников, инициатора — у 16,3 %, помощника инициатора — у 12,2 %. Чаще всего в выборке встречалась неопределенная позиция (34,7 % — дети, у которых значения по всем шкалам не превышают уровень средних значений по выборке). Позиция наблюдателя встретилась в выборке в 19,3 % случаев. При использовании нашего подхода к анализу данных оказалось, что количество жертв сопоставимо с количеством буллеров, что кажется более реалистичным, когда мы изучаем реальные классные коллективы.

Заключение

Результаты исследования позволили сделать следующие выводы.

1. В школах, которые принимали участие в исследовании, наблюдается благополучный психологический климат. В структуре буллинга в классе отмечено сопоставимое распределение инициаторов травли, их помощников, жертв и защитников. Большая доля приходится

на наблюдателей. При этом около 35 % школьников не имеют выраженной склонности к определенной ролевой позиции в буллинге. Занимать несколько ролевых позиций в ситуациях травли имеют склонность 18 % школьников.

2. Буллинг-структура связана с психологическим климатом в школе: предикторы буллинга прямо связаны со склонностью детей занимать позиции жертвы, наблюдателя, помощника инициатора травли и обратно — с позицией защитника жертвы и инициатора буллинга. Уровень благополучия прямо связан со склонностью занимать позицию инициатора и защитника, а также обратно связан со склонностью занимать позицию жертвы, наблюдателя и помощника инициатора травли.

Таким образом, тип буллинга связан с буллинг-структурой, а также местом нахождения школы, ее типом и полом школьников. Риск столкнуться с буллингом со стороны одноклассников зависит от места положения школы, склонности к роли наблюдателя и пола ребенка. Риск столкнуться с агрессией в классе зависит от уровня небезопасности в классе и места положения школы. Риск столкнуться с вербальным буллингом зависит от склонности занимать в ситуации травли позицию инициатора. Социальный буллинг связан с типом школы.

Литература

1. **Белеева И. Д., Заглодина Т. А., Панкратова Л. Э., Титова Н. Б.** Сравнительный анализ склонности подростков, проживающих в районах с разным уровнем урбанизации, к буллингу // Педагогическое образование в России. 2020. № 6. С. 188–194. DOI: 10.26170/po20-06-21
2. **Жерздев М. Р.** Психологический климат класса как фактор буллинга в школьной среде // Научные исследования молодых ученых: сб. статей IX Международной научно-практической конференции (Пенза, 17 февраля 2021 г.). Пенза: Наука и Просвещение, 2021. С. 209–211.
3. **Молчанова Л. Н., Кузнецова А. А., Фомина А. В., Прокофьева А. А.** Особенности статусно-ролевой структуры риска школьного буллинга среди подростков [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования: международный электронный научный журнал. 2022. № 4 (58). С. 440–456. URL: https://pnojournal.wordpress.com/2022-2/22-04/ (дата обращения: 23.10.2023). DOI: 10.32744/pse.2022.4.26
4. **Науменко М. В., Кузнецова О. А.** Особенности риска буллинга подростков, получающих дополнительные образовательные услуги // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2019. № 6 (172). С. 328–331.
5. **Никулина Н. Н.** Предпосылки формирования буллинга у подростков в образовательной среде // Актуальные вопросы общества, науки и образования: сб. статей II Международной научно-практической конференции (Пенза, 25 марта 2022 г.). Пенза: Наука и Просвещение, 2022. С. 126–128.
6. **Новикова И. С.** Буллинг в современной образовательной среде с позиции отечественных исследователей // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 8 (100). С. 129–132. DOI: 10.24158/spp.2022.8.19
7. **Серебрякова П. И.** Влияние позиций студентов в буллинг-структуре на уровень самооценки // XXXIV Международные Плехановские чтения: сб. статей студентов (Москва, 29–31 марта 2021 г.): в 4 т. Т. 4. М.: Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова, 2021. С. 215–218.
8. **Тарасенко М. Л., Павлишак А. И.** Исследование взаимосвязи буллинга и агрессивного поведения подростков в образовательной организации // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 4. URL: https://mir-nauki.com/PDF/51PSMN422.pdf (дата обращения: 03.10.2023).
9. **Усеинова Э. С.** Психологические особенности юношей с различными ролевыми позициями в буллинг-структуре // Инновации. Наука. Образование. 2021. № 36. С. 2386–2394.
10. **Cornu C.** An introduction to a whole-education approach to school bullying: recommendations from UNESCO scientific committee on school violence and bullying including cyberbullying / C. Cornu et al. // International Journal of Bullying Prevention. 2022. URL: https://link.springer.com/article/10.1007/s42380-021-00093-8#citeas (дата обращения: 02.10.2023). DOI: 10.1007/s42380-021-00093-8
11. **Dorio N. B., Clark N. K., Demaray M. K., Doll E. M.** School climate counts: a longitudinal analysis of school climate and middle school bullying behaviors // International Journal of Bullying Prevention. 2020. Vol. 2. P. 292–308. DOI: 10.1007/s42380-019-00038-2
12. **Hamstra C., Fitzgerald M.** Longitudinal effects from childhood abuse to bullying perpetration in adolescence: the role of mental health and social problems // Journal of Child & Adolescent Trauma. 2022. Vol. 15. P. 869–881. DOI: 10.1007/s40653-021-00409-2

13. **Lönnfjord V., Hagquist C.** Students' perception of efforts by school staff to counteract bullying and its association with students' psychosomatic problems: an ecological approach // Trends in Psychology. 2022. URL: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s43076-022-00176-5.pdf?pdf=button%20sticky (дата обращения: 02.10.2023). DOI: 10.1007/s43076-022-00176-5

14. **Mellado C., Mendez-Bustos P.** Heterogeneity in involvement in school bullying: a latent classes analysis // Revista Electronica Educare. 2021. Vol. 25. № 3. P. 1–15. DOI: 10.15359/ree.25-3.4

15. **Nickerson B. A.** Preventing and intervening with bullying in schools: a framework for evidence-based practice // School Mental Health. 2019. Vol. 11. P. 15–28. DOI: 10.1007/s12310-017-9221-8

16. **O'Higgins N. J.** Tackling bullying from the inside out: shifting paradigms in bullying research and interventions // International Journal of Bullying Prevention. 2020. Vol. 2. P. 161–169. DOI: 10.1007/s42380-020-00076-1

17. **Ossa F. C., Pietrowsky R., Bering R., Kaess M.** Symptoms of posttraumatic stress disorder among targets of school bullying // Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health. 2019. Vol. 13. URL: https://link.springer.com/article/10.1186/s13034-019-0304-1#citeas (дата обращения: 02.10.2023). DOI: 10.1186/s13034-019-0304-1

18. **Ostrov J. M.** Prospective associations between aggression / bullying and adjustment in preschool: Is general aggression different from bullying behavior? / J. M. Ostrov et al. // Journal of Child and Family Studies. 2019. Vol. 28. P. 2572–2585. DOI: 10.1007/s10826-018-1055-y

19. **Smith F. K., Caron S. L.** Exploring the experiences and impact of middle school and high school bullying: A qualitative analysis of interviews with college women // Current Psychology. 2022. Vol. 42 (2). URL: https://citation-needed.springer.com/v2/references/10.1007/s12144-022-03267-9?format=refman&flavour=citation (дата обращения: 02.10.2023) DOI: 10.1007/s12144-022-03267-9

20. **Stark A. M., Hopkins S.** The framing of past bullying experiences: Impact on social decision-making, emotions, and pred // International Journal of Bullying Prevention. 2022. Vol. 4. P. 266–284. DOI: 10.1007/s42380-021-00102-w

21. **Xie Z., Man W., Chuanjun L., Fu X.** A PRISMA-based systematic review of measurements for school bullying // Adolescent Research Review. 2023. Vol. 8. P. 219–259. DOI: 10.1007/s40894-022-00194-5

22. **Yubero S., Marta de las Heras, Navarro R., Larrañaga E.** Relations among chronic bullying victimization, subjective well-being and resilience in university students: a preliminary study // Current Psychology. 2023. Vol. 42. P. 855–866. DOI: 10.1007/s12144-021-01489-x

23. **Zeng L.-H., Hao Y., Hong J.-C., Ye J.-N.** Correction to: The relationship between teacher support and bullying in schools: the mediating role of emotional self-efficacy // Current Psychology. 2023. URL: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s12144-023-04689-9.pdf?pdf=button%20sticky (дата обращения: 02.10.2023).

24. **Zsila Á., Urbán R., Griffiths M. D., Demetrovics Z.** Correction to: gender differences in the association between cyberbullying victimization and perpetration: the role of anger rumination and traditional bullying experiences // International Journal of Mental Health and Addiction. 2020. Vol. 18 (1). P. 257. DOI: 10.1007/s11469-018-9926-4

References

1. **Beleeva I. D., Zaglodina T. A., Pankratova L. E`., Titova N. B.** Sravnitel`ny`j analiz sklonnosti podrostkov, prozhivayushhix v rajonax s razny`m urovnem urbanizacii, k bullingu [Comparative analysis of adolescences living in areas with different levels of urbanization, to bulling] // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii [Pedagogical Education in Russia]. 2020. № 6. P. 188–194. DOI: 10.26170/po20-06-21

2. **Zherzdev M. R.** Psixologicheskij klimat klassa kak faktor bullinga v shkol`noj srede [Psychological climate class as a factor of bullying in the school environment] // Nauchny`e issledovaniya molody`x uchyony`x: sbornik statej IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (Penza, 17 fevralya 2021 g.) [Scientific research of young scientists: collection of articles of the IX International scientific and practical conference]. Penza: Nauka i Prosveshhenie, 2021. P. 209–211.

3. **Molchanova L. N., Kuzneczova A. A., Fomina A. V., Prokof eva A. A.** Osobennosti statusno-rolevoj struktury` riska shkol`nogo bullinga sredi podrostkov [Features of the status-role structure of the risk of school bullying among adolescents] [E'lektronnyj resurs] // Perspektivy nauki i obrazovaniya [Perspectives of Science and Education]: mezhdunarodnyj e'lektronnyj nauchnyj zhurnal. 2022. № 4 (58). P. 440–456. URL: https://pnojournal.wordpress.com/2022-2/22-04/ (date of access: 23.10.2023). DOI: 10.32744/pse.2022.4.26.

4. **Naumenko M. V., Kuzneczova O. A.** Osobennosti riska bullinga podrostkov, poluchayushhix dopolnitel`ny`e obrazovatel`ny`e uslugi [Features of risk of bullying of the teenagers receiving additional educational services] // Ucheny`e zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta [Scientific Notes of the P. F. Lesgaft University]. 2019. № 6 (172). P. 328–331.

5. **Nikulina N. N.** Predposy`lki formirovaniya bullinga u podrostkov v obrazovatel`noj srede [Prerequisites for the formation of bullying in adolescents in an educational environment] // Aktual`ny`e voprosy` obshhestva, nauki i obrazovaniya. sbornik statej II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (Penza, 25 marta 2022 g.) [Current issues of society, science and education. collection of articles of the II International scientific and practical conference]. Penza: Nauka i Prosveshhenie, 2022. P. 126–128.

6. **Novikova I. S.** Bulling v sovremennoj obrazovatel`noj srede s pozicii otechestvenny`x issledovatelej [Bullying in the modern educational environment based on Russian researchers] // Obshhestvo: sociologiya, psixologiya, pedagogika [Society: Sociology, Psychology, Pedagogics]. 2022. № 8 (100). P. 129–132. DOI: 10.24158/spp.2022.8.19

7. **Serebryakova P. I.** Vliyanie pozicij studentov v bulling-strukture na uroven` samoocenki [The influence of students' positions in the bullying structure on the level of self-esteem] // XXXIV Mezhdunarodny`e Plexanovskie chteniya: Sbornik statej studentov V chety`rex tomax, Moskva, 29–31 marta 2021 goda [XXXIV International Plekhanov Readings: Collection of articles by students in four volumes, Moscow, March 29–31, 2021]. Vol. 4. M.: Rossijskij e`konomicheskij universitet imeni G. V. Plexanova, 2021. P. 215–218.

8. **Tarasenko M. L., Pavlishak A. I.** Issledovanie vzaimosvyazi bullinga i agressivnogo povedeniya podrostkov v obrazovatel`noj organizacii [The research of the relationship between bullying and aggressive behavior of teenagers in an educational organization] // Mir nauki. Pedagogika i psixologiya [World of Science. Pedagogy and Psychology]. 2022. Vol. 10. № 4. URL: https://mir-nauki.com/PDF/51PSMN422.pdf (date of access: 03.10. 2023).

9. **Useinova E`. S.** Psixologicheskie osobennosti yunoshej s razlichny`mi rolevy`mi poziciyami v bulling-strukture [Psychological characteristics of young men with different role positions in the bullying structure] // Innovacii. Nauka. Obrazovanie [Innovations. Science. Education]. 2021. № 36. P. 2386–2394.

10. **Cornu C.** An introduction to a whole-education approach to school bullying: recommendations from UNESCO scientific committee on school violence and bullying including cyberbullying / C. Cornu et al. // International Journal of Bullying Prevention. 2022. URL: https://link.springer.com/article/10.1007/s42380-021-00093-8#citeas (date of access: 02.10.2023). DOI: 10.1007/s42380-021-00093-8

11. **Dorio N. B., Clark N. K., Demaray M. K., Doll E. M.** School climate counts: a longitudinal analysis of school climate and middle school bullying behaviors // International Journal of Bullying Prevention. 2020. Vol. 2. P. 292–308. DOI: 10.1007/s42380-019-00038-2

12. **Hamstra C., Fitzgerald M.** Longitudinal effects from childhood abuse to bullying perpetration in adolescence: the role of mental health and social problems // Journal of Child & Adolescent Trauma. 2022. Vol. 15. P. 869–881. DOI: 10.1007/s40653-021-00409-2

13. **Lönnfjord V., Hagquist C.** Students' perception of efforts by school staff to counteract bullying and its association with students' psychosomatic problems: an ecological approach // Trends in Psychology. 2022. DOI: 10.1007/s43076-022-00176-5. URL: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s43076-022-00176-5.pdf?pdf=button%20sticky (date of access: 02.10.2023).

14. **Mellado C., Mendez-Bustos P.** Heterogeneity in involvement in school bullying: a latent classes analysis // Revista Electronica Educare. 2021. Vol. 25. № 3. P. 1–15. DOI: 10.15359/ree.25-3.4

15. **Nickerson B. A.** Preventing and intervening with bullying in schools: a framework for evidence-based practice // School Mental Health. 2019. Vol. 11. P. 15–28. DOI: 10.1007/s12310-017-9221-8

16. **O'Higgins N. J.** Tackling bullying from the inside out: shifting paradigms in bullying research and interventions // International Journal of Bullying Prevention. 2020. Vol. 2. P. 161–169. DOI: 10.1007/s42380-020-00076-1.

17. **Ossa F. C., Pietrowsky R., Bering R., Kaess M.** Symptoms of posttraumatic stress disorder among targets of school bullying // Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health. 2019. Vol. 13. URL: https://link.springer.com/article/10.1186/s13034-019-0304-1#citeas (date of access: 02.10.2023). DOI: 10.1186/s13034-019-0304-1

18. **Ostrov J. M.** Prospective associations between aggression / bullying and adjustment in preschool: Is general aggression different from bullying behavior? / J. M. Ostrov et al. // Journal of Child and Family Studies. 2019. Vol. 28. P. 2572–2585. DOI: 10.1007/s10826-018-1055-y

19. **Smith F. K., Caron S. L.** Exploring the experiences and impact of middle school and high school bullying: A qualitative analysis of interviews with college women // Current Psychology. 2022. Vol. 42 (2). URL: https://citation-needed.springer.com/v2/references/10.1007/s12144-022-03267-9?format=refman&flavour=citation (date of access: 02.10.2023). DOI: 10.1007/s12144-022-03267-9

20. **Stark A. M., Hopkins S.** The framing of past bullying experiences: Impact on social decision-making, emotions, and pred // International Journal of Bullying Prevention. 2022. Vol. 4. P. 266–284. DOI: 10.1007/s42380-021-00102-w

21. **Xie Z., Man W., Chuanjun L., Fu X.** A PRISMA-based systematic review of measurements for school bullying // Adolescent Research Review. 2023. Vol. 8. P. 219–259. DOI: 10.1007/s40894-022-00194-5

22. **Yubero S., Marta de las Heras, Navarro R., Larrañaga E.** Relations among chronic bullying victimization, subjective well-being and resilience in university students: a preliminary study // Current Psychology. 2023. Vol. 42. P. 855–866. DOI: 10.1007/s12144-021-01489-x

23. **Zeng L. H., Hao Y., Hong J. C. et al.** Correction to: The relationship between teacher support and bullying in schools: the mediating role of emotional self-efficacy // Current Psychology. 2023. DOI: 10.1007/s12144-023-04689-9 URL: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s12144-023-04689-9.pdf?pdf=button%20sticky (date of access: 02.10.2023).

24. **Zsila Á., Urbán R., Griffiths M. D., Demetrovics Z.** Correction to: gender differences in the association between cyberbullying victimization and perpetration: the role of anger rumination and traditional bullying experiences // International Journal of Mental Health and Addiction. 2020. Vol. 18 (1). P. 257. DOI: 10.1007/s11469-018-9926-4

УДК 159.923.2
DOI: 10.25688/2223-6872.2023.47.3.6

ВЗАИМОСВЯЗЬ РЕВНОСТИ И ПРИВЯЗАННОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

А. Е. Кучарин,
МГГЭУ, Москва,
kucharin@internet.ru,

Е. В. Котова,
АГЗ МЧС России, Химки,
e.kotova@amchs.ru

Статья посвящена системному исследованию параметров привязанности и ревности. В целях изучения их взаимосвязей было приведено эмпирическое исследование, в котором участвовали 70 студентов гуманитарных вузов в возрасте от 18 до 21 лет. Для определения стиля привязанности у испытуемых были использованы следующие методики: тест на тип привязанности Э. Чен (в адаптации Е. Кротовой) и «Опросник привязанности к близким людям» Н. В. Сабельниковой и Д. В. Каширского. Для определения уровня ревности использовалась шкала ревности Р. Лихи.

В результате исследования было выявлено, что между уровнем ревности и стилем привязанности есть определенная зависимость. У респондентов с надежным стилем привязанности достаточно низкие показатели ревности. При тревожно-избегающим стиле привязанности зафиксированы достаточно высокие показатели ревности. Полученные результаты применимы в психологическом консультировании пар, выстраивающих межличностные отношения.

Ключевые слова: системное исследование; привязанность; ревность; тревожность; надежный стиль привязанности; тревожно-избегающий стиль привязанности.

Для цитаты: Кучарин Е. А., Котова Е. В. Взаимосвязь ревности и привязанности в юношеском возрасте // Системная психология и социология. 2023. № 3 (47). С. 73–79. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.47.3.6

Кучарин Александр Евгеньевич, психолог, Московский государственный гуманитарно-экономический университет, Москва.
E-mail: kucharin@internet.ru
ORCID: 0009-0007-0578-400X

Котова Елена Владиславовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Академии гражданской защиты МЧС России, Химки.
E-mail: e.kotova@amchs.ru
ORCID: 0000-0002-2436-5325

© Кучарин Е. А., Котова Е. В., 2023

UDC 159.923.2
DOI: 10.25688/2223-6872.2023.47.3.6

THE RELATIONSHIP OF JEALOUSY AND ATTACHMENT IN ADOLESCENCE

A. E. Kucharin,
MSUHE, Moscow,
kucharin@internet.ru,

E. V. Kotova,
The Civil Defence Academy
of EMERCOM of Russia, Khimki,
e.kotova@amchs.ru

The article is devoted to a system study of the parameters of attachment and jealousy. In order to study the interrelationships of the parameters of attachment and jealousy, an empirical study in which 70 students of humanities universities aged 18 to 21 years participated was conducted. To determine the attachment style of the subjects, the following methods were used: the test for the type of attachment by E. Chen (adapted by E. Krotova) and the Questionnaire of attachment to close people by N. V. Sabelnikova and D.V. Kashirsky. R. Leahy's jealousy scale was used to determine the level of jealousy.

As a result of the study, it was revealed that there is a certain dependence between the level of jealousy and the style of attachment. Respondents with a reliable attachment style have fairly low rates of jealousy. With an alarmingly avoidant attachment style, fairly high rates of jealousy are recorded. The results obtained are applicable in psychological counseling for couples building interpersonal relationships.

Keywords: system research; attachment; jealousy; anxiety; reliable attachment style; anxiety-avoiding attachment style.

For citation: Kucharin E. A., Kotova E. V. The relationship of jealousy and affection in adolescence // Systems Psychology and Sociology. 2023. № 3 (47). P. 73–79. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.47.3.6

Kucharin Alexander Evgenievich, psychologist, Moscow State University of Humanities and Economics, Moscow, Russia.
E-mail: kucharin@internet.ru
ORCID: 0009-0007-0578-400X

Kotova Elena Vladislavovna, PhD in Psychology, Associate professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of the Civil Defence Academy of EMERCOM of Russia, Khimki, Russia.
E-mail: e.kotova@amchs.ru
ORCID: 0000-0002-2436-5325

Введение

Согласно теории привязанности Д. Боулби, человек, являясь социальным существом, испытывает потребность в заботе со стороны других членов общества. Понятие заботы в интерпретации Боулби следует понимать, как проявление любви. Ревность в этом случае рассматривается как естественная ответная реакция на потенциальную угрозу потери заботы. Теория привязанности утверждает, что связи, которые формируются в детстве в процессе становления детско-родительских отношений или отношений с иными значимыми близкими, влияют на то, каким образом человек будет взаимодействовать с окружающими в будущем. Эта теория имеет большое значение для психологии и психотерапии, так как она позволяет понять механизмы формирования эмоциональной связи между человеком и окружающим миром [1].

В соответствии с теорией современной системной психологии социально-психологический

феномен любви состоит в фиксации определенных видов мотивации на объекте любви. Любовная пара в таком случае представляет собой самостоятельную систему, элементами которой являются возлюбленные. Привязанность, основанная на возникновении чувства любви, является выражением мотивационных тенденций, направленных на удовлетворение целого ряда значимых потребностей. По этой причине возникновение угрозы удовлетворения этих потребностей вызывает у человека состояние тревоги [9]. Проявление ревности существенным образом снижает качество жизни как человека, испытывающего это чувство, так и того, по отношению к кому оно возникает.

Концепцию ревности одним из первых предложил З. Фрейд. По его мнению, ревность является аффективным состоянием, которое зачастую подлежит вытеснению в область бессознательного, что оказывает существенное влияние на характер и поведение личности [12: с. 219–221]. В работах А. Адлера ревность выступает в качестве негативной внутренней установки, являющейся проявлением чувства неполноценности [2: с. 50–69]. Основываясь на концепции психоанализа, П. Куттер видит причину возникновения ревности в детских травмах, связанных с переживанием ситуации отвержения ребенка родителями. В данной трактовке ревность свойственна нарциссическим личностям. Ненависть, возникающая как следствие ревности, выступает в роли защитного механизма личности с целью преодоления внутриличностного конфликта [5: с. 80–89]. Механизмы психологической защиты личности проявляются в ситуации столкновения со стрессом, и ревность является тем психологическим состоянием, которое способно актуализировать их [4]. Д. Басс и М. Хазелтон рассматривают ревность в контексте когнитивной психологии, относя этот психологический феномен к когнитивно-аффктивному комплексу [14]. Одним из аспектов человеческих отношений считают ревность Ц. П. Короленко и Н. В. Дмитриева. Ревность — эмоция, которая возникает вследствие страха потери значимых отношений с определенным человеком [3: с. 237–268].

Таким образом, в современной литературе существуют различные взгляды по проблеме психологии ревности [8; 11]. В настоящей работе ревность рассматривается как ответная реакция на угрозу потери эмоционально значимых отношений со значимым субъектом [6].

Организация и методы исследования

В целях изучения взаимосвязей параметров привязанности и ревности было проведено эмпирическое исследование, в котором участвовали 70 студентов гуманитарных вузов в возрасте от 18 до 21 лет. Для определения стиля привязанности у испытуемых были использованы следующие методики: тест на тип привязанности Э. Чен (в адаптации Е. Кротовой) [13: с. 135–136] и «Опросник привязанности к близким людям» Н. В. Сабельниковой и Д. В. Каширского [10]. Для определения уровня ревности мы использовали шкалу ревности Р. Лихи [7: с. 47–50].

Результаты и их обсуждение

В результате исследования были выявлены показатели по шкалам надежности / ненадежности привязанности и выраженного стиля привязанности. На рисунке 1 представлены показатели надежности и ненадежности привязанности респондентов.

Как видно из представленных графически данных, большинство респондентов имеют средний или высокий уровень надежности привязанности, что свидетельствует о нормотипичных межличностных отношениях.

На рисунке 2 представлено процентное соотношение показателей стилей привязанности, полученное по результатам теста на тип привязанности Э. Чен.

В ходе исследования респонденты были разделены на четыре группы в зависимости от выраженности того или иного стиля: надежный стиль привязанности зафиксирован у 42 человек, 9 % респондентов; тревожный тип выстраивания отношений характерен для 28,6 %, при этом 17,1 % испытуемых стремятся к тревожно-избегающему типу взаимоотношений, 11,4 % выстраивают отношения по типу избегания. Диагностика стиля

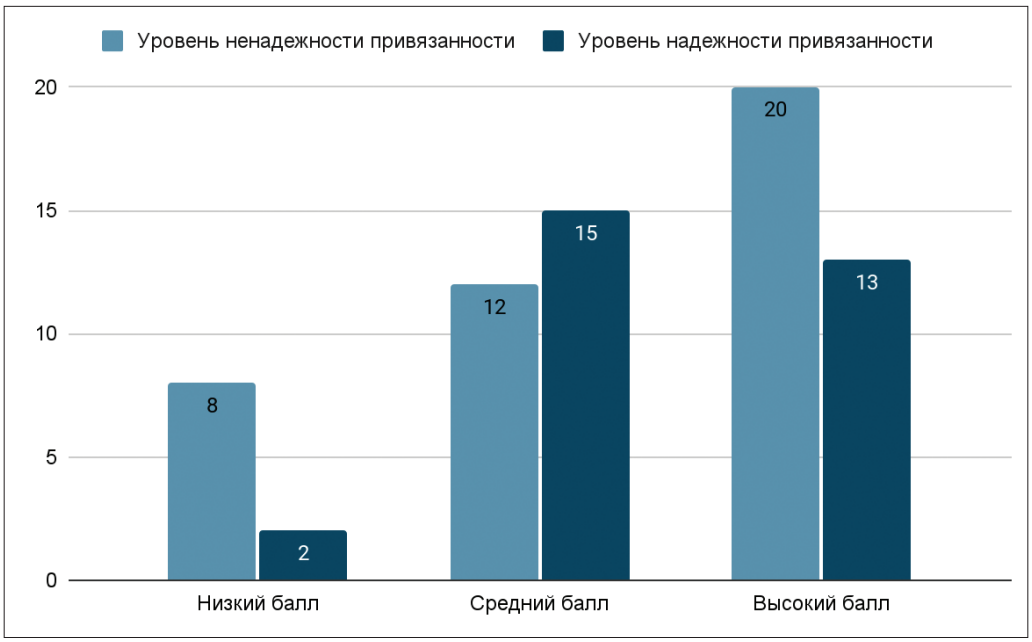

Рис. 1. Выраженность параметров надежности и ненадежности привязанности респондентов

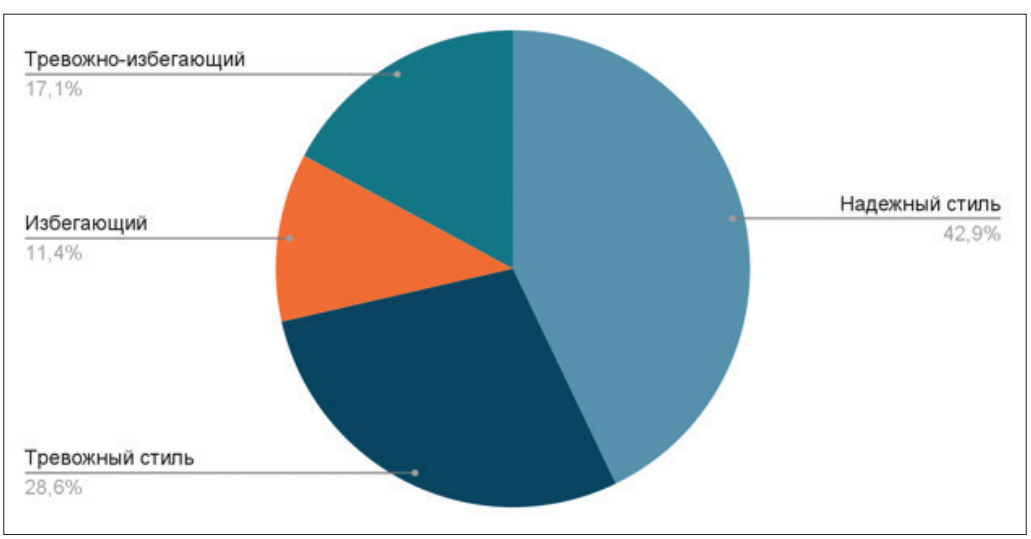

Рис. 2. Процентное соотношение стилей привязанности

привязанности к близким людям позволила получить более полную и точную картину исследуемого явления. Учитывая, что каждая методика имеет свои преимущества и ограничения, комбинация нескольких методик позволяет расширить возможности исследования. Использование нескольких методик повышает уровень достоверности результатов исследования, так как данные, полученные по различным методикам, могут подтверждать или опровергать друг друга, что позволяет установить более точные выводы. Показатели стиля привязанности к близким людям, полученные по результатам опросника привязанности к близким людям Н. В. Сабельниковой и Д. В. Каширского проиллюстрированы на рисунке 3.

Полученные результаты были соотнесены с показателями стилей привязанности и ревности (по шкале ревности Лихи). Результаты представлены в таблице.

В зависимости от преобладающего стиля привязанности меняются и показатели уровня

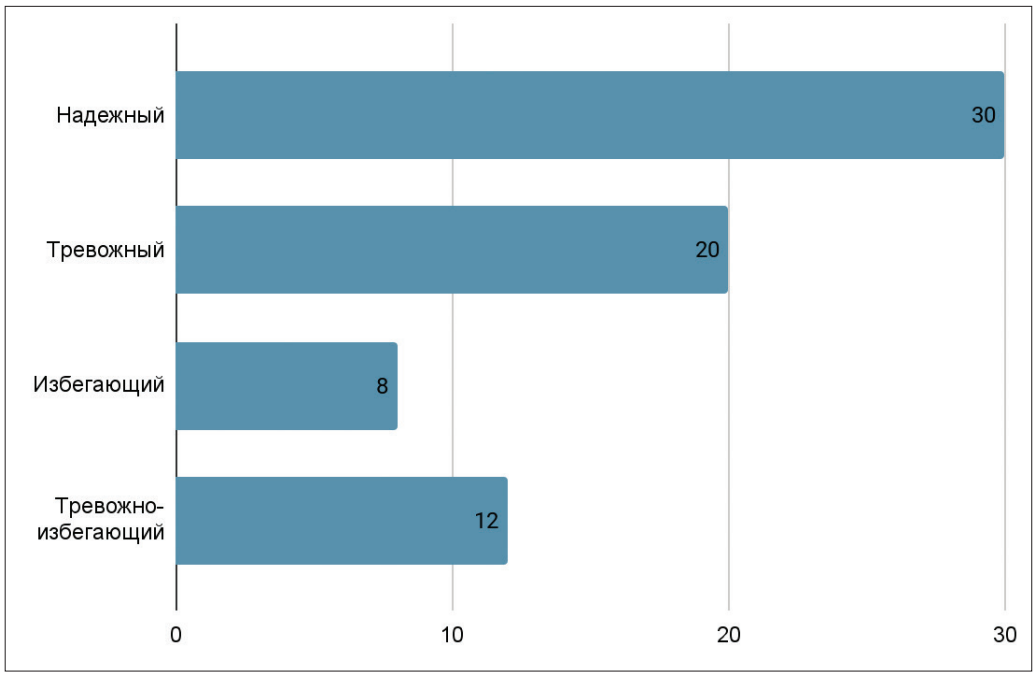

Рис. 3. Показатели стиля привязанности к близким людям

Таблица

Усредненные показатели ревности в зависимости от стиля привязанности

Стиль привязанности	Усредненный показатель ревности
Надежный	15,5
Тревожный	30,7
Избегающий	19,9
Тревожно-избегающий	47,5

ревности. Для выявления взаимосвязей между стилем привязанности и показателями ревности был проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Спирмена. В ходе исследования было установлена прямая корреляционная связь между стилем привязанности и уровня ревности респондентов (r_s = 0,734 при p = 0,0001).

Таким образом, можно предположить, что лица с надежным стилем привязанности проявляют меньше ревности в отношениях, чем лица с тревожным или избегающим стилем привязанности. Это можно заметить, если рассмотреть данные, представленные в таблице. Так, у респондентов с надежным стилем привязанности средний показатель ревности составил 15,5, а с тревожно-избегающим стилем соответственно — 47,5. Такие данные могут быть объяснены тем, что молодые люди с надежным стилем привязанности имеют более уверенные и здоровые отношения, которые не вызывают у них чувства угрозы, опасности и неопределенности. Респонденты с тревожным или избегающим стилем привязанности чаще испытывают ревность в отношениях (вплоть до ее патологических проявлений). У них меньше уверенности в своих отношениях, они склонны не доверять партнеру: это может проявляться в частых ссорах, скандалах, конфликтах и приводить к разрыву отношений. Особенно следует отметить высокие показатели ревности (47,5 баллов) у испытуемых с тревожно-избегающем стилем привязанности. Мы предполагаем, что это обусловлено выраженной филофобией — страхом любви, близких эмоциональных отношений. Проверка этой гипотезы требует дальнейших исследований.

Большинство респондентов (42,9 %) имеют надежный стиль привязанности. Это означает, что они чувствуют уверенность в своих близких

отношениях и легко доверяют другим людям. Они не испытывают страха быть брошенными или забытыми своими близкими. На втором месте (28,6 %) находятся участники исследования с тревожным стилем привязанности, что может указывать на то, что они чувствуют неуверенность, вступая в близкие отношения, и часто боятся быть брошенными другими людьми. Они могут испытывать страх отвержения и неудовлетворенности в своих отношениях. Избегающий и тревожно-избегающий стиль привязанности имеют 11 % и 17 % респондентов соответственно. Они могут испытывать трудности в установлении близких отношений, избегают глубоких эмоциональных привязанностей. При этом они могут испытывать сильные эмоции, но избегают конфликтов и чувствуют неуверенность в своих отношениях.

Стиль привязанности — это неригидный феномен. Разные стили привязанности могут проявляться в зависимости от личностных особенностей и опыта прошлых отношений. Эти результаты могут быть полезными для понимания того, как молодые люди строят свои близкие отношения и какие эмоции они испытывают. У небольшого количества респондентов зафиксирован низкий уровень надежности привязанности: это может быть обусловлено многими факторами, включая семейное воспитание, ранний жизненный опыт, потребности и личностные особенности. Например, респонденты, которые выросли в семьях, имеющих стабильные и надежные отношения, имеют более высокий уровень надежности привязанности, чем те, кто вырос в нестабильных межличностных отношениях. Лица с высоким уровнем надежности привязанности имеют более устойчивый характер и лучше умеют устанавливать отношения с другими людьми.

Заключение

Результаты исследования показывают, что респонденты имеют высокий и средний уровень надежной привязанности, что является положительным фактором их эмоционального и психологического благополучия.

Наличие прямой корреляционной связи между уровнем ревности и стилем привязанности указывает на то, что человек, склонный к ревности, будет иметь определенный стиль привязанности. Однако необходимо учитывать, что корреляция необязательно означает причинно-следственную связь. Кроме того, существует множество других факторов, которые могут оказывать влияние на уровень ревности у людей. Дальнейшее изучение данной темы может помочь людям лучше понимать себя и своих партнеров, а также научиться строить здоровые гармоничные отношения. Ревность часто становится серьезной проблемой, которая может негативно сказаться на отношениях и привести к их разрушению. Результаты исследования показывают, что стиль привязанности может существенно влиять на уровень ревности.

Литература

1. **Авдеева Н. Н.** Теория привязанности: современные исследования и перспективы [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017. Том 6. № 2. С. 7–14. DOI: 10.17759/jmfp.2017060201 (дата обращения: 23.10.2023).

2. **Адлер А.** Наука жить / пер. на рус. яз. Е. Антонова, Ю. Гиматова. СПб.: Питер, 2022. 240 с.

3. **Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В.** Сексуальность в постсовременном мире. М.: Академический проект; Культура. 2011. 326 с.

4. **Котова Е. В., Титова О. М.** Гендерные различия психологических защит в юношеском возрасте [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 3. URL: https://mir-nauki.com/PDF/63PSMN322.pdf (дата обращения: 06.10.2023).

5. **Куттер П.** Любовь, ненависть, зависть, ревность. Психоанализ страстей / пер. на рус. яз. С. С. Панков. СПб.: Б. С. К., 1998. 115 с.

6. **Кучарин А. Е.** Ревность: рабочее определение [Электронный ресурс] // Научный лидер: сетевое издание. 2023. № 25 (123). С. 55–57. URL: https://scilead.ru/public-journal/123 (дата обращения: 23.10.2023).

7. **Лихи Р.** Ревность. Как с ней жить и сохранить отношения. СПб.: Питер, 2019. 272 с.

8. **Мошкина Ю. Н.** Психология ревности: предикторы и феноменологические паттерны // Гуманизация образования. 2010. № 8. С. 32–38.

9. **Рыжов Б. Н.** Любовь. Системно-психологическая интерпретация феномена // Системная психология и социология. 2023. № 1 (45). С. 5–17. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.45.1.01

10. **Сабельникова Н. В., Каширский Д. В.** Опросник привязанности к близким людям // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 4. С. 84–97.

11. **Сергеева А. В.** Психология ревности: зарубежный и отечественный опыт научного исследования // Ученые записки СПбГИПСР. 2017. Вып. 2. Т. 28. С. 22–29.

12. **Фрейд З.** О некоторых невротических механизмах при ревности, паранойе и гомосексуализме // Собрание сочинений: в 10 т. Т. 7. Навязчивость, паранойя и перверсия / пер. на рус. яз. А. М. Боковикова. М.: Фирма СТД, 2006. С. 217–228.

13. **Чен Э.** Теория привязанности: эффективные практики, которые помогут построить прочные отношения с близкими и партнером: монография. М.: Эксмо-Пресс, 2021. 256 с.

14. **Buss D. M., Haselton M.** The evolution of jealousy // Trends in Cognitive Sciences. 2005. Vol. 9 (11). P. 506–507. DOI: 10.1016/j.tics.2005.09.006

References

1. **Avdeeva N. N.** Teoriya privyazannosti: sovremenny`e issledovaniya i perspektivy` [Child-parent relationship therapy: child-parent interaction therapy of Sheila Eyberg (on foreign sources)] [E`lektronny`j resurs] // Sovremennaya zarubezhnaya psixologiya [Journal of Modern Foreign Psychology]. 2017. Vol. 6. № 2. P. 7–14. DOI:10.17759/jmfp.2017060201 (date of access: 23.10.2023).

2. **Adler A.** Nauka zhit`[The science of living] / per. na rus. yaz. E. Antonova, Yu. Gimatova. SPb: Piter, 2022. 240 p.

3. **Korolenko Cz. P., Dmitrieva N. V.** Seksual`nost` v postsovremennom mire [Sexuality in the post-modern world]. M.: Akademicheskij proekt; Kul`tura. 2011. 326 p.

4. **Kotova E. V., Titova O. M.** Genderny`e razlichiya psixologicheskix zashhit v yunosheskom vozraste [Gender differences in psychological defenses in adolescence] [E`lektronny`j resurs] // Mir nauki. Pedagogika i psixologiya [World of Science. Pedagogy and psychology]. 2022. Vol. 10. № 3. URL: https://mir-nauki.com/PDF/63PSMN322.pdf (date of access: 06.10.2023).

5. **Kutter P.** Lyubov`, nenavist`, zavist`, revnost`. Psixoanaliz strastej [Love, hatred, envy, jealousy. Psychoanalysis of passions] / per. na rus. yaz. S. S. Pankov. SPb.: B. S. K., 1998. 115 p.

6. **Kucharin A. E.** Revnost`: rabochee opredelenie [Jealousy: working definition] [E`lektronny`j resurs] // Nauchny`j lider [Scientific Leader]: setevoe izdanie. 2023. № 25(123). P. 55–57.

7. **Lixi R.** Revnost`. Kak s nej zhit` i soxranit` otnosheniya [Jealousy. How to live with her and maintain a relationship]. SPb.: Piter, 2019. 272 p.

8. **Moshkina Yu. N.** Psixologiya revnosti: prediktory` i fenomenologicheskie patterny` [Psychology of jealousy: predictors and phenomenological patterns] // Gumanizaciya obrazovaniya [Humanization of Education]. 2010. № 8. P. 32–38.

9. **Ry`zhov B. N.** Lyubov`. Sistemno-psixologicheskaya interpretaciya fenomena [Love. System-psychological interpretation of the phenomenon] // Sistemnaya psixologiya i sociologiya [Systems Psychology and Sociology]. 2023. № 1 (45). P. 5–17. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.45.1.01

10. **Sabel`nikova N. V., Kashirskij D. V.** Oprosnik privyazannosti k blizkim lyudyam [Attachment to close people questionnaire] // Psixologicheskij zhurnal [Psychological Journal]. 2015. Vol. 36. № 4. P. 84–97.

11. **Sergeeva A. V.** Psixologiya revnosti: zarubezhny`j i otechestvenny`j opy`t nauchnogo issledovaniya [Psychology of jealousy: foreign and domestic experience of scientific research] // Ucheny`e zapiski SPbGIPSR [Scientific Notes Journal of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work]. 2017. Issue 2. Vol. 28. P. 22–29.

12. **Frejd Z.** O nekotoryx nevroticheskix mexanizmax pri revnosti, paranoje i gomoseksualizme [About some neurotic mechanisms in jealousy, paranoia and homosexuality] // Sobranie sochinenij: v 10 t. T. 7. Navyazchivost', paranojya i perversiya [Collected works: in 10 volumes. Vol. 7. Obsession, paranoia and perversion] / per. na rus. yaz. A. M. Bokovikova. M.: Firma STD, 2006. P. 217–228.

13. **Chen E`.** Teoriya privyazannosti: e`ffektivny`e praktiki, kotory`e pomogut postroit` prochny`e otnosheniya s blizkimi i partnerom: monografiya [Attachment theory: effective practices that will help build strong relationships with loved ones and partners: monograph]. M.: E`ksmo-Press, 2021. 256 p.

14. **Buss D. M., Haselton M.** The evolution of jealousy // Trends in Cognitive Sciences. 2005. Vol. 9 (11). P. 506–507. DOI: 10.1016/j.tics.2005.09.006

УДК 159.922.7
DOI: 10.25688/2223-6872.2023.47.3.7

В. И. ЛУБОВСКИЙ И СОВРЕМЕННАЯ СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Т. Г. Богданова,
МГПУ, Москва,
BogdanovaTG@mgpu.ru,

Н. М. Назарова,
МГПУ, Москва,
NazarovaNM@mgpu.ru

Статья написана к 100-летию известного отечественного психолога, одного из ученых, очень много сделавшего для развития современной специальной психологии в нашей стране, — доктора психологических наук, профессора, академика Российской академии образования В. И. Лубовского. В ней рассматриваются разные сферы деятельности академика и достижения его самого и основанной им школы. На протяжении многих лет им развивались идеи культурно-исторической теории Л. С. Выготского и его последователей, среди которых главное место занимал А. Р. Лурия, научный руководитель В. И. Лубовского; разрабатывались теоретико-методологические основы специальной психологии, включая исследование общих и специфических закономерностей психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, определение понятия «особые образовательные потребности». Проблемы дифференциальной диагностики нарушений развития и связанные с ее применением на практике психологические аспекты инклюзивного обучения были в центре внимания ученого на протяжении всей его научной деятельности. Значим вклад В. И. Лубовского и его учеников в изучение психологии детей с задержкой психического развития.

Существенным достижением стало создание под руководством ученого первого в нашей стране учебника для вузов «Специальная психология», который до настоящего времени является основным для студентов, обучающихся по специальностям дефектологического и психологического профилей. В создании учебника участвовали отечественные ученые, являющиеся ведущими специалистами в разных областях специальной психологии.

В. И. Лубовский был просветителем в самом точном значении этого слова: он принимал участие в создании терминологических словарей по психологии и дефектологии; своими многочисленными яркими выступлениями привлекал внимание к проблемам детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: В. И. Лубовский; специальная психология; закономерности психического развития детей; особые образовательные потребности; дети с задержкой психического развития.

Для цитаты: Богданова Т. Г., Назарова Н. М. В. И. Лубовский и современная специальная психология // Системная психология и социология. 2023. № 3 (47). С. 81–89. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.47.3.7

Богданова Тамара Геннадиевна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры специальной психологии и психолого-социальных технологий Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета, Москва.
E-mail: BogdanovaTG@mgpu.ru
ORCID: 0000-0002-5886-6494

Назарова Наталия Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры специальной педагогики и комплексной реабилитации Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета, Москва.
E-mail: NazarovaNM@mgpu.ru
ORCID: 0000-0002-8052-9849

© Богданова Т. Г., Назарова Н. М., 2023

UDC 159.922.7
DOI 10.25688/2223-6872.2023.47.3.7

V. I. LUBOVSKY AND MODERN SPECIAL PSYCHOLOGY

T. G. Bogdanova,
MCU, Moscow,
BogdanovaTG@mgpu.ru,

N. M. Nazarova,
MCU, Moscow,
NazarovaNM@mgpu.ru

The article was written for the 100th anniversary of the famous Russian psychologist, one of the scientists who did a lot for the development of modern special psychology in our country — Doctor of Psychological Sciences, professor, academician of the Russian Academy of Education — V. I. Lubovsky. It considers various fields of activity of the academician and his achievements and the school he has founded. Over the years, he developed the ideas of the cultural and historical theory of L. S. Vygotsky and his followers, among whom was A. R. Luria, the scientific supervisor of V. I. Lubovsky. Theoretical and methodological foundations of special psychology, including the study of general and specific patterns of mental development of children with disabilities, the definition of the concept of "special educational needs" were developed. The problems of differential diagnosis of developmental disorders, and the psychological aspects of inclusive education associated with its application in practice, have been in the focus of the scientist's attention throughout his scientific career. The contribution of V. I. Lubovsky and his students to the study of the psychology of children with mental retardation is also very significant.

A significant achievement was the creation, under the guidance of the scientist, "Special Psychology", the first textbook in our country for universities, which is still the main textbook for students of defectology and psychology profiles. Russian scientists, leading experts in various fields of special psychology, participated in the creation of this textbook.

V. I. Lubovsky was an educator in the most precise sense of the word: he took part in the creation of terminological dictionaries on psychology and defectology, and his numerous vivid speeches drew attention to the problems of children with disabilities.

Keywords: V. I. Lubovsky; special psychology; patterns of mental development of children; special educational needs; children with mental retardation.

For citation: Bogdanova T. G., Nazarova N. M. V. I. Lubovsky and modern special psychology // Systems Psychology and Sociology. 2023. № 3 (47). P. 81–89. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.47.3.7

Bogdanova Tamara Gennadievna, Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Special Psychology and Psychosocial Technologies, Institute of Special Education and Psychology, Moscow City University, Moscow, Russia.
E-mail: BogdanovaTG@mgpu.ru
ORCID: 0000-0002-5886-6494

Nazarova Natalia Mikhailovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Special Pedagogy and Complex Rehabilitation, Institute of Special Education and Psychology, Moscow City University, Moscow, Russia.
E-mail: NazarovaNM@mgpu.ru
ORCID: 0000-0002-8052-9849

Введение

Талант ученого-теоретика, блестящее мастерство экспериментатора, незаурядные организаторские способности сделали Владимира Ивановича Лубовского общепризнанным главой научной школы по специальной психологии нашей страны. Научная деятельность В. И. Лубовского многогранна, в этой связи следует поэтапно раскрыть и подчеркнуть отдельные ее стороны.

Теоретико-методологические основы специальной психологии

В. И. Лубовский на протяжении всей своей научно-педагогической деятельности развивает идеи Л. С. Выготского, его культурно-историческую концепцию, положения теории компенсации нарушенного развития и взгляды своего учителя — А. Р. Лурии [4; 6; 7]. Так, появляются две его важнейшие работы — «Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей» (1971) и «Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии)» (1978). Каждый из психологов, работающих в области специальной психологии, читал, изучал и цитировал ставшую классической статью В. И. Лубовского об общих и специфических закономерностях развития психики аномальных детей [8].

Базой как для формирования теоретико-методологических основ специальной психологии, так и для практической работы в специальной психологии и специальной педагогике послужило заключение Л. С. Выготского о том, что развитие психики аномальных детей подчиняется тем же основным закономерностям, которые обнаруживаются в развитии нормальных детей. Это заключение явилось следствием проведенных в отечественной психологии исследований[1]. В. И. Лубовский четко обозначил специфические закономерности аномального развития. Во-первых, особенностью при всех типах нарушений является снижение способности к приему, переработке, хранению и использованию информации. Эта особенность может наблюдаться на протяжении длительного времени или быть характерной только для определенного периода онтогенеза. Во-вторых, специфической закономерностью, наблюдающейся у всех категорий аномальных детей, являются трудности словесного опосредствования. Например, умственно отсталые дети испытывают больше трудности при необходимости устанавливать и сохранять в памяти опосредствованные связи, припоминание по ассоциации дается им с большим трудом. В-третьих, для всех видов аномального развития характерно замедление процесса формирования понятий.

Как писал сам В. И. Лубовский, «установление закономерностей, действующих в группе изучаемых явлений, и специфических особенностей, отражающих своеобразие каждого из них, является одной из важнейших задач любой области науки, и специальная психология не является исключением из этого правила. Однако, выделение общих закономерностей, с одной стороны, и особых, специфических проявлений этих общих законов развития, с другой, а также таких особенностей, которые характерны только для отдельных недостатков развития, — дело сложное и трудное» [14: с. 21]. По этой и другим причинам представления о специфических закономерностях при нарушениях психического развития не получили должного признания, а главное — долгое время не становились основой при решении основополагающих вопросов, таких, например, как определение специальных образовательных условий для детей с разными типами и разными вариантами нарушенного развития. Об этом сам В. И. Лубовский писал с горечью в 2013 г.: «Полагаю, без ложной скромности, что формирование этой концепции (подразумевается положение о сочетании общих и специфических закономерностей психического развития детей. — *Прим. Т. Б., Н. Н.*) может считаться научным открытием. Недооценка значения ее со стороны специалистов объясняется

[1] *Трошин Г. Я.* Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей. Петроград: Издание клиники доктора Г. Я. Трошина, 1915. 404 с.

как минимальным числом публикаций, так и ограниченным числом конкретного фактического материала, т. е. недостаточной иллюстрированностью» [11: с. 3]. На этом основании была предложена уникальная трактовка самого понятия «особые образовательные потребности», проведен анализ их компонентного состава, обозначены некоторые группы образовательных потребностей [9]. Значение данного понятия было подробно проанализировано в ряде современных работ [1; 2].

Принципиальную завершенность в качестве целостной системы психологических взглядов на нарушенное развитие имеет одна из фундаментальных работ В. И. Лубовского — вышедшее под его редакцией учебное пособие «Специальная психология» для студентов дефектологических факультетов педагогических учебных заведений. В этом учебном пособии делается попытка представить специальную психологию как самостоятельную и целостную область психологической науки. Следует отметить, что до этого в нашей стране не было учебных пособий по специальной психологии, а в начале XXI в. в течение одного года вышли из печати сразу два: первое — для студентов вузов — было подготовлено авторским коллективом под руководством В. И. Лубовского; второе — для студентов колледжей — вышло под редакцией одной из его учениц и сотрудниц Л. В. Кузнецовой. Учебное пособие под редакцией В. И. Лубовского выдержало более семи изданий [14; 15]. При этом, если первые издания пособия были стереотипными, то в последующем проводилось его совершенствование, исправление и дополнение. Седьмое издание 2014 г. состояло уже из двух томов и представляло собой не пособие, а учебник для бакалавриата и магистратуры [15].

Коллектив авторов, которых объединил В. И. Лубовский, это не просто ведущие специалисты в определенных областях специальной психологии, но и соратники, долгие годы работавшие с ним и под его руководством в Научно-исследовательском институте дефектологии (ныне — Институт коррекционной педагогики), позже — и в других институтах. Главу об особенностях психического развития умственно отсталых детей написала В. Г. Петрова; детей с нарушениями слуха — Т. В. Розанова; детей с нарушениями зрения — Л. И. Солнцева совместно с В. А. Лониной и Р. А. Курбановым; главу, посвященную развитию психики детей с церебральным параличом, — Е. М. Мастюкова; развитию слепоглухих детей — Т. А. Басилова. Каждый из этих ученых — яркий представитель отечественной школы специальной психологии, продолжавший и развивавший традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского, при характеристике особенностей психического развития опиравшийся прежде всего на собственные исследования и работы своих учеников. От издания к изданию учебник совершенствовался, претерпевал изменения, в него добавлялись новые главы, позволявшие полнее охарактеризовать все категории нарушенного развития. Так появились новые главы, которых не было в первых изданиях: о психическом развитии детей с речевыми нарушениями, детях с расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведения. В соответствии с этим к написанию глав были привлечены новые авторы, представлявшие следующие поколения ученых, занимающихся психологическими исследованиями детей с нарушенным развитием. Так, главу об особенностях психического развития детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата написала И. Ю. Левченко; о развитии детей с нарушениями в развитии эмоционально-волевой сферы и поведения, включая психологические особенности детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, с тревожно-фобическими нарушениями, детей с расстройством аутистического спектра, с дисгармоническим типом дизонтогенеза, — Л. В. Кузнецова; детей с речевыми нарушениями — С. М. Валявко [15]. Причем, двух последних глав в первых изданиях учебного пособия не было.

По словам самого редактора и одного из авторов этого пособия «без изучения психологии детей, имеющих недостатки развития, педагогическое образование нельзя считать полноценным. <…> Знание особенностей и возможностей детей с различными недостатками развития дает педагогу и школьному психологу средства для коррекции недостатков в условиях обычной школы и помогает

избежать непоправимых ошибок в определении пути обучения ребенка, которые иногда губительно сказываются на всей его жизни» [14: с. 3–6]. Для современной образовательной ситуации, требующей создания эффективных условий инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), эти слова звучат особенно актуально, хотя написаны они были в предисловии к первому изданию учебника, т. е. более двадцати лет назад, когда внедрение инклюзивного обучения только еще начиналось. Это еще один пример опережающего свое время мышления, способности предвидеть последствия далеко не всегда обоснованных исследованиями начинаний.

Проблемы диагностики нарушенного развития

Для специальной психологии на современном этапе ее развития, по мнению В. И. Лубовского, необходимы переход от диагностики отбора к диагностике специфических особенностей психического развития, стремление к поиску оптимальных условий компенсации различных вариантов нарушенного развития, расширяющих возможности личности, создающих различные обучающие и воспитывающие среды, дающие возможность построение развивающего образа жизни.

Значителен вклад В. И. Лубовского в психолого-педагогическую диагностику — от разработки ее теоретико-методологических основ до создания конкретного диагностического инструментария [10; 12]. С его точки зрения, система обучения детей с недостатками развития — это та область педагогической практики, где психологическая диагностика имеет большое значение. Психолого-педагогическая диагностика является составной частью комплексного, проходящего с учетом данных разных специалистов обследования, на основании результатов которого решается судьба ребенка, имеющего нарушения в развитии перцептивных функций, моторики, речи, умственной деятельности или эмоционально-волевой сферы. Главной задачей диагностики нарушений развития является выявление своеобразия психического развития ребенка. Понимание особенностей психического развития ребенка позволяет определить вариант его обучения, составить адекватную коррекционную программу, наметить основные указания к индивидуализации программы обучения. Эти указания определяются тем, какова степень выраженности первичного нарушения и какие проявления вторичных дефектов развития обнаружены в процессе диагностического обследования. В последние годы научной деятельности В. И. Лубовского увлекла идея создания учебника по диагностике нарушенного развития, основанного на обозначенных им подходах [13]. Были сделаны первые шаги в данном направлении, определен состав авторского коллектива.

Под руководством В. И. Лубовского были апробированы многие методики диагностического обследования ребенка, такие как интеллектуальный тест Д. Векслера, тест фрустрационной толерантности С. Розенцвейга, установление последовательности событий и многие другие, а также созданы диагностические комплексы, позволявшие решать сложные задачи. Так, например, с нашей точки зрения, не до конца использованы богатые возможности комплекса диагностических материалов, разработанного И. А. Коробейниковым под руководством В. И. Лубовского для психологической дифференциации нарушений развития у старших дошкольников (в период предшкольной диспансеризации), основанного на полноценной реализации количественно-качественного подхода. Для оценки готовности детей к школьному обучению ими была предложена модель дифференциальной диагностики негрубых и потому трудно определяемых нарушений развития. Как отмечали авторы, «подобное комплексирование диагностических проб являлось необходимой основой для осуществления единообразной интерпретации экспериментальных данных, процедуру которой мы стремились по возможности унифицировать в расчете на выражение результатов исследования в количественных показателях» [3: с. 5]. При этом оценивались такие показатели, как полноценность контакта со взрослым, способность с ним сотрудничать в процессе совместной деятельности; аффективный компонент

как показатель эмоциональной стабильности ребенка на протяжении всего обследования, динамики его поведения. Важной, на наш взгляд, представляется оценка способов ориентировки, целенаправленности, динамики продуктивности, степени истощаемости, способности ребенка переключаться с одного вида деятельности на другой. Для полной характеристики особенностей психического развития детей использовались еще два показателя — понимания обращенной речи и вербализации, т. е. способности к словесному отчету о выполняемых действиях, который мог служить косвенным признаком способности их осознанного выполнения. В совокупности оценка по данным параметрам позволяла получить обоснованное заключение о конкретном варианте негрубого нарушения в развитии ребенка, в том числе задержке психического развития определенного генеза, дать оценку готовности ребенка к обучению в школе. В дальнейшем же полученные результаты были одними из первых «камней», положенных в основу будущей концепции психологической диагностики нарушений в развитии [13].

На основе исследований, проведенных учениками и последователями В. И. Лубовского, были предложены конкретные способы оценки различных сторон психической деятельности ребенка с нарушенным развитием.

Психология детей с задержанным развитием

Трудно переоценить заслуги В. И. Лубовского в изучении категории детей с такими отклонениями, как задержка психического развития (ЗПР). Под его руководством ученики и сотрудники провели много разносторонних и плодотворных исследований психологических особенностей детей данной категории. Перечисление лишь некоторых фамилий показывает достижения учеников В. И. Лубовского в изучении психологии детей с ЗПР, которые продолжали, развивали, углубляли те исследования, которые были начаты их учителем и его соратниками. Приведем лишь несколько фамилий: И. А. Коробейников (от создания упоминаемого ранее комплекса для дифференциальной диагностики разных форм психического недоразвития до изучения факторов, определяющих особенности социализации и социальной адаптации детей, относящихся к разным возрастным группам, с легкими формами психического недоразвития); Л. В. Кузнецова, (особенности мотивационной готовности детей с ЗПР к обучению в школе до социально-психологических проблем инклюзии); С. А. Домишкевич (динамические особенности интеллектуальной деятельности); В. И. Нодельман (Насонова) (психологические механизмы овладения письмом и чтением), Г. Б. Шаумаров, Узбекистан, (от апробации интеллектуальных тестов для исследования интеллектуальной деятельности до изучения особенностей эмоционального развития лиц с ЗПР в контексте психологических проблем семьи); Е. С. Слепович, Белоруссия, (формирование игровой деятельности, взаимоотношений детей с различными типами интеллектуальных нарушений в процессе игры, развитие у этих детей активной речи). Поскольку в рамках одной статьи назвать всех учеников и последователей В. И. Лубовского не представляется возможным, этими примерами нам хотелось показать широту охвата проблем изучения детей с задержкой психического развития, имеющих практическую ценность до настоящего времени и сформировавших основные векторы развития данной отрасли специальной психологии.

Проблемы инклюзивного обучения

Одним из первых отечественных ученых-дефектологов В. И. Лубовский уже в 80-е гг. XX в. высказал реалистичный и взвешенный взгляд на проблемы интегрированного и инклюзивного обучения, в том числе возможности его реализации в нашей стране. Он не только предостерег от увлечения скоропалительным и бездумным переводом детей с особыми образовательными потребностями в массовую школу, отметив, что это серьезный, требующий подготовки, дорогостоящий процесс, но и высказался о необходимости предварительного научного изучения и последующего обоснования рекомендаций

целесообразности включения тех или иных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья в массовую систему образования. В. И. Лубовский подчеркивал, что интеграция — это ненасильственный и длительный процесс, в котором важно участие всех вовлеченных в него сторон: не только системы специального образования, но и массовой школы. Важнейшим же условием его реализации является создание необходимой специальной образовательной среды применительно к каждой категории детей с особыми образовательными потребностями. В дальнейшем, в более поздних работах, он продолжил анализ успехов и неудач внедрения инклюзивного обучения в систему образования нашей страны, который показал прозорливость ученого и верность высказанных им ранее предположений [5]. Приведем его слова: «Всегда следует иметь в виду: где бы ни обучался ребенок с ограниченными возможностями здоровья — в специальном учреждении или в условиях интеграции — это должно быть специальное обучение. Только так можно добиться успешной адаптации ребенка в школе и получения им образования, которое будет одним из условий его адаптации и интеграции в последующей взрослой жизни» [7: с. 28].

Неизмеримо высок вклад В. И. Лубовского совместно с коллективом авторов в разработку концепции и проектов стандартов специального образования, инициированную Министерством образования Российской Федерации в 90-е гг. XX в. Именно здесь были применены фундаментальные наработки отечественной специальной психологии, в том числе и результаты научных исследований самого В. И. Лубовского и его школы для научного обоснования Концепции и содержания специального образования детей с особыми образовательными потребностями.

Просветительская деятельность В. И. Лубовского

Все годы своей научной и педагогической деятельности В. И. Лубовский выступал как просветитель, несущий в широкие массы гуманистические взгляды на детей с отклонениями в развитии, характерные для традиций отечественной психологии и педагогики.

Одним из направлений такой деятельности ученого стало участие в составление словарей. Это в первую очередь психологические словари, в частности, не утративший своего значения «Психологический словарь», вышедший в 1983 г. под редакцией В. В. Давыдова, А. В. Запорожца; «Большой психологический словарь» под редакцией Б. Г. Мещерякова и В. П. Зинченко, выдержавший несколько изданий, до сих пор остающийся самым полным словарем по психологии в нашей стране. Кроме того, В. И. Лубовский был автором многих статей по специальной психологии в «Дефектологическом словаре» (1970)[2], в широко известном в России и за рубежом Терминологическом словаре-глоссарии ЮНЕСКО по специальному образованию, где ученый представлял советскую дефектологию (1977)[3].

В ряду многих замечательных черт личности особое место занимает талант педагога и лектора. До сих пор один из авторов этой статьи хранит конспект лекции по теоретическим и практическим аспектам психологической диагностики нарушенного развития, прослушанной в 1987 г. Мы были свидетелями ярких выступлений ученого на заседаниях диссертационного совета в НИИ дефектологии АПН СССР, где В. И. Лубовский был председателем; совета по защитам кандидатских и докторских диссертаций по специальной психологии и специальной педагогике в Московском городском педагогическом университете, заместителем председателя которого Владимир Иванович был долгие годы; на конференциях и теоретико-методологических семинарах, проводимых в Институте специального образования и комплексной реабилитации (ныне — Институт специального образования и психологии) МГПУ. В. И. Лубовский обладал даром завораживать аудиторию и вести ее за собой по сложным лабиринтам психологической

[2] Дефектологический словарь: [Около 1000 статей] / [глав. ред.: А. И. Дьячков (глав. ред.) и др.]; Акад. пед. наук СССР. Науч.-исслед. ин-т дефектологии. 2-е изд., доп. М.: Педагогика, 1970. 504 с.

[3] Terminology, special education / Lise Brunet et al. Unesco, International Bureau of Education, 1977. 368 p.

мысли, не упрощая изложение в ущерб научности, но и не усложняя его. Каждый слушатель мог ощутить работу мысли ученого и стать соучастником творческого процесса.

Особый талант В. И. Лубовского — распознать, поддержать и вырастить молодое научное дарование. Благодаря его острому глазу и фантастическому научному чутью специальная психология имеет сегодня немало талантливых исследователей, как молодых, так и уже сложившихся, авторитетных, активно развивающих новые и мало исследованные направления этой отрасли психологического знания. Некоторых мы уже упомянули, а всех учеников и последователей перечислить невозможно, потому что только аспирантов, соискателей и докторантов, защитивших свои работы под руководством В. И. Лубовского, более пятидесяти. Их перечисление показало бы не только глубину и разнообразие проведенных под руководством ученого исследований, но и стало бы свидетельством влияния отечественной школы специальной психологии, так как среди учеников были представители разных стран. В каждой научно-исследовательской работе, прошедшей через его руки как оппонента, рецензента или просто вдумчивого и глубоко эрудированного читателя, будь то кандидатская или докторская диссертация, вузовский учебник или студенческая дипломная работа, он находил подчас незамеченные как самим автором, так и другими читателями, новые исследовательские феномены, неожиданные результаты, определял векторы дальнейших исследований в русле данной проблемы.

Неутомимый труженик, талантливый ученый и Учитель для многих поколений дефектологов, как педагогов, так и психологов, — таким и останется в нашей памяти Владимир Иванович Лубовский.

Литература

1. **Богданова Т. Г.** Определение понятия «особые образовательные потребности» в работах В. И. Лубовского // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2018. № 1 (75). С. 15–21.
2. **Богданова Т. Г., Назарова Н. М.** Особые образовательные потребности как основа использования образовательных технологий // Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная монография / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова; Уральский государственный педагогический университет. Вып. 10. Екатеринбург: [Б. и.], 2018. С. 347–358.
3. **Коробейников И. А.** Психологическая дифференциация нарушений развития у старших дошкольников: методические рекомендации. М.: [Б. и.], 1982. 33 с.
4. **Лубовский В. И.** «Врастание в культуру» ребенка с нарушениями развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 3. С. 3–7.
5. **Лубовский В. И.** Инклюзия — тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями // Специальное образование. 2016. № 4. С. 77–87.
6. **Лубовский В. И.** Л. С. Выготский и специальная психология // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 118–124.
7. **Лубовский В. И.** Методологические проблемы специальной психологии // Специальная педагогика и специальная психология: современные методологические подходы: коллективная монография / под ред. Т. Г. Богдановой, Н. М. Назаровой. М.: ЛОГОМАГ, 2013. С. 9–36.
8. **Лубовский В. И.** Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей // Дефектология. № 6. 1971. С. 15–19.
9. **Лубовский В. И.** Особые образовательные потребности как условие успешного развития детей с ограниченными возможностями // Вестник образования и науки. Педагогика. Психология. Медицина. 2011. № 1. С. 47–52.
10. **Лубовский В. И.** Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М.: Педагогика, 1989. 104 с.
11. **Лубовский В. И.** Развитие словесной регуляции действий у детей (при нормальном и нарушенном развитии). 2-е изд., доп. М.: Буки Веди, 2013. 198 с.
12. **Лубовский В. И.** Современные проблемы диагностики задержки психического развития // Психологическая наука и образование. 2012. № 1. С. 230–240.
13. **Лубовский В. И., Коробейников И. А., Валявко С. М.** Новая концепция психологической диагностики нарушений развития // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 4. С. 50–60. DOI: 10.17759/pse.2016210405

14. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. И. Лубовского. М.: Академия, 2003. 460 с.

15. Специальная психология: учебник для бакалавриата и магистратуры: в 2 т. / под ред. академика РАО В. И. Лубовского. 7-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2016.

References

1. **Bogdanova T. G.** Opredelenie ponyatiya «osoby`e obrazovatel`ny`e potrebnosti» **v** rabotax V. I. Lubovskogo [Definition of the concept of "special educational needs" in the works of V. I. Lubovsky] // Korrekcionnaya pedagogika: teoriya i praktika [Correctional Pedagogy: Theory and Practice]. 2018. № 1 (75). P. 15–21.

2. **Bogdanova T. G., Nazarova N. M.** Osoby`e obrazovatel`ny`e potrebnosti kak osnova ispol`zovaniya obrazovatel`ny`x texnologij [Special educational needs as a basis for the selection and use of educational technologies // Ponyatijny`j apparat pedagogiki i obrazovaniya: kollektivnaya monografiya [Concepts and terms in pedagogy and education: collective monograph] / otv. red. E. V. Tkachenko, M. A. Galaguzova; Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. Vyp. 10. Ekaterinburg: [B. i.], 2018. P. 347–358.

3. **Korobejnikov I. A.** Psixologicheskaya differenciaciya narushenij razvitiya u starshix doshkol`nikov: metodicheskie rekomendacii [Psychological differentiation of developmental disorders in older preschoolers: guidelines]. M.: [B. i.], 1982. 33 p.

4. **Lubovskij V. I.** «Vrastanie v kul`turu» rebenka s narusheniyami razvitiya [Disabled child's "ingrowth to culture"] // Kul`turno-istoricheskaya psixologiya [Cultural-Historical Psychology]. 2006. № 3. P. 3–7.

5. **Lubovskij V. I.** Inklyuziya — tupikovy`j put` dlya obucheniya detej s ogranichenny`mi vozmozhnostyami [Inclusion: a dead end for education of children with disabilities] // Special`noe obrazovanie [Special Education]. 2016. № 4. P. 77–87.

6. **Lubovskij V. I.** L. S. Vy`gotskij i special`naya psixologiya [L. S. Vygotsky and special psychology] // Voprosy` psixologii [Questions of Psychology]. 1996. № 6. P. 118–124.

7. **Lubovskij V. I.** Metodologicheskie problemy` special`noj psixologii [Methodological problems of special psychology] // Special`naya pedagogika i special`naya psixologiya: sovremenny`e metodologicheskie podxody`: kollektivnaya monografiya [Special pedagogy and special psychology: modern methodological approaches: collective monograph] / pod red. T. G. Bogdanovoj, N. M. Nazarovoj. M.: LOGOMAG, 2013. P. 9–36.

8. **Lubovskij V. I.** Obshhie i specificheskie zakonomernosti razvitiya psixiki anomal`ny`x detej [General and specific patterns of development of the psyche of abnormal children] // Defektologiya [Defectology]. № 6. 1971. P. 15–19.

9. **Lubovskij V. I.** Osoby`e obrazovatel`ny`e potrebnosti kak uslovie uspeshnogo razvitiya detej s ogranichenny`mi vozmozhnostyami [Special educational needs as a condition of disabled children successful development] // Vestnik obrazovaniya i nauki. Pedagogika. Psixologiya. Medicina [Journal of Education and Science. Pedagogy. Psychology. Medicine]. 2011. № 1. P. 47–52.

10. **Lubovskij V. I.** Psixologicheskie problemy` diagnostiki anomal`nogo razvitiya detej [Psychological problems in diagnosing abnormal development of children]. M.: Pedagogika, 1989. 104 p.

11. **Lubovskij V. I.** Razvitie slovesnoj regulyacii dejstvij u detej (pri normal`nom i narushennom razvitii) [Development of verbal regulation of actions in children (with normal and impaired development)]. 2-e izd., dop. M.: Buki Vedi, 2013. 198 p.

12. **Lubovskij V. I.** Sovremenny`e problemy` diagnostiki zaderzhki psixicheskogo razvitiya [Modern problems of diagnostics of mental retardation] // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]. 2012. № 1. P. 230–240.

13. **Lubovskij V. I., Korobejnikov I. A., Valyavko S. M.** Novaya koncepciya psixologicheskoj diagnostiki narushenij razvitiya [Psychological diagnostics of developmental disorders: a new concept] // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]. 2016. Vol. 21. № 4. P. 50–60. DOI: 10.17759/pse.2016210405

14. Special`naya psixologiya: uchebnoe posobie dlya studentov vysshix pedagogicheskix uchebnyx zavedenij [Special psychology: textbook for students of higher pedagogical educational institutions] / pod red. V. I. Lubovskogo. M.: Akademiya, 2003. 460 p.

15. Special`naya psixologiya: uchebnik dlya bakalavriata i magistratury: v 2 t. [Special psychology: textbook for undergraduate and graduate studies in 2 vols] / pod red. akademika RAO V. I. Lubovskogo. 7-e izdanie, pererab. i dop. M.: Yurajt, 2016.

УДК 159.922.7
DOI 10.25688/2223-6872.2023.47.3.8

ЗНАЧЕНИЕ РАБОТ В. И. ЛУБОВСКОГО ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Д. В. Лубовский,
МГППУ, Москва,
LubovskiyDV@mgppu.ru

В статье проанализировано значение работ В. И. Лубовского, созданных им в последние годы жизни, для теории и практики современного специального обучения. Прослеживается развитие положений культурно-исторического подхода в исследованиях ученого. Показано теоретическое и практическое значение его концепции общих и специфических закономерностей развития, предложенного им подхода к диагностике нарушений развития, представлений о структуре дефекта, о проблемах и противоречиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: В. И. Лубовский; диагностика нарушений развития; нарушенное развитие; общие и специфические закономерности; структура нарушений; инклюзивное образование.

Для цитаты: Лубовский Д. В. Значение работ В. И. Лубовского для специальной психологии и практики обучения детей с нарушениями в развитии // Системная психология и социология. 2023. № 3 (47). С. 90–94. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.47.3.8

Лубовский Дмитрий Владимирович, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства» Московского государственного психолого-педагогического университета, Москва.
E-mail: LubovskiyDV@mgppu.ru
ORCID: 0000-0001-7392-4667

UDC 159.922.7
DOI 10.25688/2223-6872.2023.47.3.8

THE SIGNIFICANCE OF V. I. LUBOVSKY'S WORKS FOR SPECIAL PSYCHOLOGY AND THE PRACTICE OF TEACHING CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES

D. V. Lubovsky,
MSUPE, Moscow,
LubovskiyDV@mgppu.ru

The article analyzes the significance of V. I. Lubovsky's works for the theory and practice of modern special education, created by him in the last years of his life. The development of the provisions of the cultural and historical passage in the works of V. I. Lubovsky is traced. The theoretical and practical significance of his concept of general and specific patterns of development, his proposed approach to the diagnosis of developmental disorders, ideas about the structure of the defect, problems and contradictions of inclusive education are shown.

Keywords: V. I. Lubovsky; diagnostics of developmental disorders; impaired development; general and specific patterns; structure of disorders; inclusive education.

© Лубовский Д. В., 2023

For citation: Lubovsky D. V. The significance of V. I. Lubovsky's works for special psychology and the practice of teaching children with developmental disorders // Systems psychology and sociology. 2023. № 3 (47). P. 90–94. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.47.3.8

Lubovsky Dmitry Vladimirovich, PhD in Psychology, Associate Professor, Professor of the UNESCO Department of Cultural and Historical Psychology of Childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia.

E-mail: LubovskiyDV@mgppu.ru

ORCID: 0000-0001-7392-4667

15 декабря 2023 года исполняется сто лет со дня рождения Владимира Ивановича Лубовского — выдающегося российского психолога, видного исследователя в области специального образования, одного из основоположников отечественной специальной психологии как целостной науки. Юбилей — время подведения итогов. Теперь, когда после ухода из жизни ученого прошли годы, становится виднее значение его наследия не только для науки, созданию которой он посвятил значительную часть своей жизни, но и для междисциплинарной области наук об образовании. В данной статье мы ограничимся анализом значения работ, опубликованных В. И. Лубовским в последние годы жизни.

Необходимо отметить, что в работах последних лет В. И. Лубовский развивал теоретические принципы дефектологии, сформулированные Л. С. Выготским. К этим принципам относятся положение об общих закономерностях развития в норме и при нарушениях развития, о структуре дефекта, о диагностике нарушенного развития. Даже небольшая статья, посвященная терминологическим проблемам современной специальной педагогики и психологии, содержит попытку осмысления в современных условиях тех понятий, которые восходят к работам Л. С. Выготского [2]. Нельзя не отметить его многолетний интерес к проблемам диагностики развития, который проявлялся как в области дефектологии, так и применительно к различным техникам диагностической работы с детьми [6].

Всем специалистам, которые в начале XXI в. получали высшее педагогическое, специальное дефектологическое или психологическое образование, знаком учебник специальной психологии, созданный под общей редакцией и по инициативе В. И. Лубовского. Каждый год известнейшее издательство, выпускающее огромное количество учебной литературы для системы высшего образования, переиздает этот учебник, что совсем не случайно. Как в первое издание, вышедшее в 2002 г., так и в исправленное и дополненное новыми главами двухтомное издание учебника 2014 г. были включены главы, посвященная общим и специфическим закономерностям нарушенного развития, особым образовательным потребностям, а также диагностике нарушенного развития — проблемам, которые В. И. Лубовский разрабатывал на протяжении многих лет. Эти дополнения в учебник, ставший в свое время книгой, чаще всего выдаваемой в библиотеках российских вузов, имеют огромное значение как для специальной психологии и педагогики, так и для совершенствования организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В отличие от первой публикации по проблеме общих закономерностей [4] здесь выделены разные виды закономерностей — общие (т. е. те, что наблюдаются и при нормотипическом развитии); специфические, характерные для всех видов нарушенного развития (более медленный, чем в норме, темп развития; сниженный объем приема и переработки информации; затрудненность словесного опосредствования сниженная работоспособность и т. д.); закономерности, специфические для близких типов нарушенного развития (например, то общее, что наблюдается при разных типах нарушений анализаторов); модально-специфические закономерности, характерные только для одного типа развития [9: с. 30-48]. Несомненно, концепция общих и специфических закономерностей представляет собой продолжение разработки идей Г. Я. Трошина и Л. С. Выготского о нарушенном развитии. Нельзя не отметить

и ее огромное значение для современного образования, в котором интенсивно развиваются инклюзивные образовательные практики. В этих условиях учитель не может, да и не должен, быть дефектологом широкого профиля, но знания общих и специфических закономерностей развития, а также представления об особых образовательных потребностях облегчают разработку подхода к обучению детей с особенностями развития.

В главе, посвященной диагностике нарушений развития [10: с. 207–233], В. И. Лубовский последовательно раскрывает несколько взаимосвязанных принципов диагностики: во-первых, необходимость сочетания количественной оценки и качественного анализа результатов исследования; во-вторых, учет в процессе диагностического обследования общих и специфических закономерностей нарушенного развития; в-третьих, значение ключевых показателей развития для дифференциации трудноразличимых нарушений развития (легкой умственной отсталости, задержки психического развития, общего недоразвития речи). Отчетливо прослеживается тенденция на преодоление эмпиризма в данной области специальной психологии.

Дальнейшее развитие эти принципы получают в работе В. И. Лубовского, С. М. Валявко и И. А. Коробейникова [7]. Предложенная соавторами новая концепция диагностики нарушений развития направлена не только на обоснование диагностических критериев, позволяющих дифференцировать три вышеупомянутые вида нарушений развития у детей. В работе приведены данные по нескольким параметрам для наглядно-образного, словесно-логического мышления, образной и словесной памяти детей с нормотипическим развитием, легкой умственной отсталостью, задержкой психического развития, общим недоразвитием речи и нарушениями слуха. Анализ данных убедительно показывает, что для детей каждой группы присуще характерное сочетание показателей, которое образует свойственный для данной группы профиль развития.

Многие острые и нерешенные проблемы диагностики нарушений в развитии затрагивались В. И. Лубовским практически во всех его статьях последних лет: в статье, в которой изложена новая концепция диагностики нарушенного развития, предложенная В. И. Лубовским, И. А. Коробейниковым и С. М. Валявко [7], а также в его последней статье о структуре дефекта, вышедшей уже после ухода ученого из жизни (именно поэтому редакция журнала «Системная психология и социология» сочла необходимым опубликовать эту статью в данном номере журнала, посвященном юбилею ученого, для того чтобы с ней могли ознакомиться новые поколения исследователей) [5]. В научном наследии В. И. Лубовского данная статья — один из наиболее ярких примеров развития в его работах принципов, сформулированных еще Л. С. Выготским и получивших свое продолжение в культурно-исторической психологии и теории деятельности. Так, в работе «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства», сыгравшей огромную роль в дальнейшем развитии психологической диагностики, Л. С. Выготский подчеркивал значение исследований, в которых психологи стремились раскрыть структурные аспекты симптомокомплексов, наблюдаемых при различных вариантах аномального развития. Направленность диагностического исследования на раскрытие динамического объединения симптомов в сложную структуру и составляет, по Л. С. Выготскому, своеобразие способа научного мышления, который применяется в диагностике, заключающееся в том, что «мы изучаем данное конкретное явление с точки зрения определения его принадлежности к той или иной клинической картине развития» [1: с. 319]

Положения, сформулированные Л. С. Выготским, получили дальнейшее развитие в работах его последователей. Один из ярких примеров — психолого-педагогическая классификация нарушений речевого развития детей, предложенная Р. Е. Левиной. В основу ее классификации положено выделение вариантов недоразвития речи на основе соотношения между первичными и вторичными нарушениями, обусловливающими специфику потребностей детей в развивающей работе. Другой, не менее яркий пример — подход к исследованию нейропсихологических синдромов, предложенный учителем В. И. Лубовского А. Р. Лурией, который считал, что

основная задача диагностики высших психических функций при локальных поражениях мозга «заключается в том, чтобы, описав общую картину возникающих изменений психической деятельности, выделить основной дефект, вывести из него вторичные системные нарушения и тем самым приблизиться к объяснению того синдрома, который является следствием основного дефекта» [8: с. 254]. Этот же подход к диагностике нарушений развития был применен в начатых под руководством А. Р. Лурии, перешедшего работать в НИИ дефектологии, полномасштабных сравнительных исследованиях высших психических функций детей и подростков при различных вариантах нарушенного развития. В. И. Лубовский придавал огромное значение этим исследованиям как предпосылкам современной специальной психологии.

Предложенный В. И. Лубовским подход дает возможность прогнозировать динамику развития детей при различных типах дизонтогенеза и ставить такой психологический диагноз, который, по мнению Л. С. Выготского, обязательно должен содержать в себе прогноз, т. е. давать представление о зоне ближайшего развития ребенка. В статье проанализированы не все возможные подходы к выявлению структурного инварианта, характерного для различных типов нарушений в развитии. Так, В. И. Лубовский высоко оценивал возможности факторного анализа при обработке данных сравнительных исследований, но в статье данный метод не упомянут.

Наконец, статья В. И. Лубовского «Инклюзия — тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями» [3] стала самой обсуждаемой его работой последних лет, вызвала много споров и немало ожесточенной критики. Отсутствие необходимого научно-методического обоснования инклюзивных образовательных практик, уменьшение возможностей индивидуализации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования, закрытие многих учреждений для детей с ОВЗ в начале – середине 2010-х гг. вызывали у выдающегося исследователя специального образования обоснованное беспокойство. Со времени написания статьи прошло семь лет, многие проблемы инклюзивного образования успешно решаются. В то же время остаются нерешенными некоторые организационные проблемы, такие как недостаточное количество квалифицированных тьюторов в системе массового образования, трудности с выделением ресурсных комнат, проблемы разработки индивидуальных образовательных программ и многое другое. Наряду с этими трудностями сохраняется ряд проблем, связанных со специфическими закономерностями нарушенного развития и некоторыми принципиальными противоречиями, которые практически неразрешимы или разрешимы с большим трудом. К ним относятся противоречия между темпом обучения условно здоровых школьников и замедленностью переработки информации школьниками с ОВЗ, между общими образовательными потребностями школьников с развитием в норме и с особыми — школьников с ОВЗ, и, что наиболее существенно, между необходимостью максимальной индивидуализации обучения детей с особенностями развития и ее крайней затрудненностью в условиях общеобразовательной школы.

Таким образом, значение работ В. И. Лубовского, созданных им в последние годы жизни, имеет значение для теории и практики специального обучения по крайней мере в двух аспектах. Прежде всего они представляют значительный интерес как дальнейшее развитие культурно-исторического подхода в специальной психологии и педагогике. Мы проследили лишь некоторые линии развития идей Л. С. Выготского в этих работах. Главное заключается в значении этих работ для теории и практики современного специального образования. Это касается направленности диагностики на выявление структуры нарушения и поиска оснований для дифференциации близких по симптоматике, но различных по сути нарушений развития. Это относится и к намеченному В. И. Лубовским пересмотру сложившейся терминологии, который необходим не только для уточнения функций и места специальной педагогики и психологии в современном образовании, но и для решения насущных проблем, связанных с правом на образование лиц с ограниченными возможностями.

Литература

1. **Выготский Л. С.** Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собр. соч.: в 6 т. Т. 5. М.: Педагогика, 1983. С. 257–322.
2. **Лубовский В. И.** В плену терминологических заблуждений // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2016. № 3 (69). С. 3–7.
3. **Лубовский В. И.** Инклюзия — тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями // Специальное образование. 2016. № 4 (44). С. 77–86.
4. **Лубовский В. И.** Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей // Дефектология. 1971. № 6. С. 15–19.
5. **Лубовский В. И.** Что такое «структура дефекта»? // Специальное образование. 2018. № 4 (52). С. 145–157.
6. **Лубовский В. И., Валявко С. М., Князев К. Е.** Забытый, но не утраченный тест // Системная психология и социология. 2016. № 3 (19). С. 23–30.
7. **Лубовский В. И., Коробейников И. А., Валявко С. М.** Новая концепция психологической диагностики нарушений развития // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 4. С. 50–60. DOI: 10.17759/pse.2016210405
8. **Лурия А. Р.** Высшие корковые функции и их нарушение при локальных поражениях мозга. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1962. 434 с.
9. Специальная психология: учебник для бакалавриата и магистратуры: в 2 т. / В. И. Лубовский [и др.]; отв. ред. В. И. Лубовский. 7-е изд., перераб. и доп. Т. 1. М.: Юрайт, 2023. 430 с.
10. Специальная психология: учебник для вузов: в 2 т. / В. И. Лубовский [и др.]; отв. ред. В. И. Лубовский. 7-е изд., перераб. и доп. Т. 2. М.: Юрайт, 2023. 276 с.

References

1. **Vy`gotskij L. S.** Diagnostika razvitiya i pedologicheskaya klinika trudnogo detstva [Developmental diagnostics and pedological clinic of difficult childhood] // Sobr. soch. v 6 t. T. 5 [Collected works in 6 volumes. Vol. 5]. M.: Pedagogika, 1983. P. 257–322.
2. **Lubovskij V. I.** V plenu terminologicheskix zabluzhdenij [Captive of terminological misconceptions] // Korrekcionnaya pedagogika: teoriya i praktika [Correctional Pedagogy: Theory and Practice]. 2016. № 3 (69). P. 3–7.
3. **Lubovskij V. I.** Inklyuziya — tupikovy`j put` dlya obucheniya detej s ogranichenny`mi vozmozhnostyami [Inclusion: a dead end for education of children with disabilities] // Special`noe obrazovanie [Special Education]. 2016. № 4. P. 77–87.
4. **Lubovskij V. I.** Obshhie i specificheskie zakonomernosti razvitiya psixiki anomal`ny`x detej [General and specific patterns of development of the psyche of abnormal children] // Defektologiya [Defectology]. 1971. № 6. P. 15–19.
5. **Lubovskij V. I.** Chto takoe «struktura defekta»? [What is the “structure of defect”?] // Special`noe obrazovanie [Special Education]. 2018. № 4 (52). P. 145–157.
6. **Lubovskij V. I., Valyavko S. M., Knyazev K. E.** Zaby`ty`j, no ne utrachenny`j test [Lost, but not forgotten test] // Sistemnaya psixologiya i sociologiya [Systems Psychology and Sociology]. 2016. № 3 (19). P. 23–30.
7. **Lubovskij V. I., Korobejnikov I. A., Valyavko S. M.** Novaya koncepciya psixologicheskoj diagnostiki narushenij razvitiya [Psychological diagnostics of developmental disorders: a new concept] // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]. 2016. Vol. 21. № 4. P. 50–60. DOI: 10.17759/pse.2016210405
8. **Luriya A. R.** Vy`sshie korkovy`e funkcii i ix narushenie pri lokal`ny`x porazheniyax mozga [Higher cortical functions and their impairment in local brain lesions]. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1962. 434 p.
9. Special`naya psixologiya: uchebnik dlya bakalavriata i magistratury`: v 2 t. [Special psychology in 2 volumes: textbook for undergraduate and graduate studies] / V. I. Lubovskij [i dr.]; otvetstvenny`j redaktor V. I. Lubovskij. 7-e izd., pererab. i dop. Vol. 1. M.: Yurajt, 2023. 430 p.
10. Special`naya psixologiya: uchebnik dlya vuzov: v 2 t. [Special psychology in 2 volumes: textbook for universities] / V. I. Lubovskij [i dr.]; otvetstvenny`j redaktor V. I. Lubovskij. 7-e izd., pererab. i dop. Vol. 2. M.: Yurajt, 2023. 276 p.

УДК 159.922.7
DOI: 10.25688/2223-6872.2023.47.3.9

ЧТО ТАКОЕ «СТРУКТУРА ДЕФЕКТА»?[1]

В. И. Лубовский

Настоящая статья публикуется в связи со 100-летним юбилеем со дня рождения выдающегося ученого, основателя научной школы российской специальной психологии, доктора психологических наук, профессора, академика РАО В. И. Лубовского, более двадцати лет проработавшего в МГПУ. Многоплановость и разносторонность его научных интересов отражены в более чем 200 публикациях, включая несколько известных учебников и монографий, отдельные из которых переведены на иностранные языки. Научный вклад В. И. Лубовского в области специальной психологии и педагогики имеет общемировое значение.

Материал последней статьи В. И. Лубовского был любезно предоставлен редакцией научно-методического журнала «Специальное образование» для репринта. В научной статье автором подчеркивалась невозможность отражения содержания основного понятия специальной психологии и специальной педагогики — «структура дефекта» — как набора определенных количественных показателей психологических / психофизиологических функций. Отмечалось, что существует чрезвычайная вариативность и совпадение количественных показателей ряда функций при нескольких дизонтогенетических типах нарушенного развития. Таким образом, при анализе процесса психодиагностики типов развития В. И. Лубовский выделял этап дифференциальной психодиагностики и ее объект — познавательную сферу и психофизиологические возможности. Им было подчеркнуто, что в пределах каждого типа развития при вариативности показателей отдельных функций сохраняются определенные соотношения: функция, наиболее развитая по сравнению с другими, при всех индивидуальных вариантах и динамических изменениях сохраняет более высокое место, как и остальные, тоже остающиеся на своих местах. Это соотношение и представляет основные компоненты структуры дефекта.

Ключевые слова: структура дефекта; недостатки (нарушения) развития; дифференциальная психодиагностика; наглядно-образное мышление; зона ближайшего развития / обучаемость; стандартизованные интеллектуальные тесты; количественные оценки; способ познавательного взаимодействия (или способ взаимодействия с окружающей средой).

Для цитаты: Лубовский В. И. Что такое «структура дефекта»? // Системная психология и социология. 2023. № 3 (47). С. 95–104. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.47.3.9

Лубовский Владимир Иванович (1923–2017), кандидат педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования, Москва.

[1] Текст статьи предоставлен редакцией журнала «Специальное образование» и подготовлен к публикации С. М. Валявко. Первоисточник: *Лубовский В. И.* Что такое «структура дефекта»? // Специальное образование. 2018. № 4 (52). С. 145–157.

UDC 159.922.7
DOI: 10.25688/2223-6872.2023.47.3.9

WHAT IS THE "STRUCTURE OF DEFECT"?[2]

V. I. Lubovsky

This article is published in connection with the 100th anniversary of birth of an outstanding scientist, the founder of the scientific school of Russian special psychology, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences V. I. Lubovsky, who worked at Moscow State Pedagogical University for more than twenty years. The diversity and versatility of his scientific interests are reflected in more than 200 publications, including several well-known textbooks and monographs, some of which have been translated into foreign languages. V. I. Lubovsky's scientific contribution to the field of special psychology and pedagogy is of global importance.

The material of the last article by V. I. Lubovsky was kindly transferred by the editorial board of the scientific and methodological journal "Special Education" for reprint. In the scientific article, the author emphasized the impossibility of reflecting the content of the basic concept of special psychology and special pedagogy — "defect structure" — as a set of certain quantitative indicators of psychological / psychophysiological functions. It was noted that there is an extreme variability and coincidence of quantitative indicators of a number of functions in several dysontogenetic types of impaired development. Therefore, when analyzing the process of psychodiagnostics of types of development, V. I. Lubovsky distinguished the stage of differential psychodiagnostics and its object — the cognitive sphere and psychophysiological possibilities. He emphasized that within each type of development, with the variability of the indicators of individual functions, certain ratios remain: the function that is most developed compared to others, with all individual variants and dynamic changes, retains a higher place, just like the others, also remaining in their places. This ratio represents the main components of the defect structure.

Keywords: structure of defect; defects (disorders) of development; differential psycho-diagnostics; visual-imagery thinking; zone of proximal development (teachability); standardized intellectual tests; quantitative estimation; method of cognitive interaction (or method of interaction with environment).

For citation: Lubovsky V. I. What is the "structure of defect"? // Systems Psychology and Sociology. 2023. № 3 (47). P. 95–104. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.47.3.9

Lubovsky Vladimir Ivanovich (1923–2017), Candidate of Pedagogy, Doctor of Psychology, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Russia.

Что такое структура дефекта? Термин этот широко употребляется в среде специалистов в разных областях дефектологии: педагогами-дефектологами, логопедами, представителями специальной психологии, медиками, которые работают с детьми, имеющими недостатки развития. При этом он используется для обозначения двух связанных, но не идентичных понятий.

Первое относится к основной характеристике недостатков развития, наблюдаемых у конкретного субъекта (взрослого или ребенка). В этом случае говорят, например: «Структура дефекта у этого мальчика типична для задержки психического развития» или «Этот юноша — типичный олигофрен». То есть характеризуют субъекта как представителя определенного типа нарушенного развития. (Признаем, что в основе такого суждения все-таки больше феноменологии, чем структуры. У психиатров такая оценка, основанная на опыте, звучит как «общее клиническое впечатление», т. е. диагноз в первом приближении, без уточнения структуры.) Как известно, все дети, попадающие на ПМПК (психолого-медико-педагогическую комиссию), проходят медицинский осмотр, и это первая

[2] The material of the article was provided to the editorial board of the journal "Special Education" and prepared for publication by S. M. Valyavko. Primary source: *Lubovsky V. I.* What is the "structure of defect"? // Special Education. 2018. № 4 (52). P. 145–157.

часть этапа дифференциальной диагностики. Но какими бы определениями ни характеризовали детей медики, какие бы ни указывали количественные характеристики (это относится прежде всего к субъектам с недостатками зрения и слуха), завершение этапа дифференциальной диагностики и окончательное определение образовательного маршрута за специальными психологами. Нередко оказывается, что ребенок, отнесенный к слабовидящим, для ориентировки в окружающем и осуществления деятельности использует только осязание и, наоборот, определенный как незрячий, действует, пользуясь зрительным восприятием. Мы предлагаем для оценки и описания таких ситуаций ввести понятие «способ взаимодействия с окружающей средой» (или «способ познавательного взаимодействия»). Следующий этап процесса диагностики — изучение индивидуальных особенностей — детально описан многими исследователями.

В другом варианте употребления рассматриваемый термин служит именно для обозначения специфики типа развития: «структура дефекта при умственной отсталости», «структура дефекта при слабовидении» и др., т. е. в этом случае подразумевается набор признаков и закономерностей развития, определяющих сущность всей категории индивидов, которые могут быть отнесены к данному типу, независимо от индивидуальных различий (а последние характеризуются довольно большим разбросом).

Первый вариант использования термина — первое понятие — принимается однозначно и не вызывает никаких проблем. Совершенно иное дело — второе значение термина. Оно нуждается в серьезном рассмотрении. Ни в специальной психологии, ни в общей психологической литературе нет определения структуры дефекта. Приведем самое общее определение, основанное на соединении двух понятий «структура» и «дефект» и соответствующее общепринятому употреблению термина: структура дефекта — это система недостаточных психических функций, которая отличает данный конкретный тип дефекта [5; 11]. Но сразу возникает несколько вопросов. Один из них — о количественном и качественном наполнении набора этих функций (именно поэтому дифференциальный диагноз, различающий категории детей, например, с нарушениями когнитивного развития, невозможен без анализа качественных характеристик).

Чуть выше подробно рассматривается участие медиков в первой части процесса дифференциальной диагностики. Естественно, во всех случаях они учитывают результаты объективных наблюдений за ребенком. И эти феноменологические данные выражаются в некоторых случаях (нарушения слуха и зрения) в форме точных количественных показателей. Однако, когда включается в процесс дифференциальной диагностики специальный психолог, он во всех случаях должен установить состояние интеллектуального развития, поскольку от его состояния зависит определение учебного маршрута каждого ребенка. При этом нередко оказывается, что психическая активность и все проявления взаимодействия с окружающей средой не соответствуют медицинской квалификации анализаторных недостатков. Например, при наличии определения, соответствующего слепоте, ребенок действует, пользуясь остаточным зрением, буквально «читая носом» плоскопечатный шрифт. И наоборот, при зрении выше 0,04 ребенок ориентируется, основываясь на осязании. То же самое бывает с показателями слуха. В свое время Т. А. Власова посвятила этой проблеме монографию [4].

Почти все недостаточно сформированные, дефектные психические функции свойственны не одному типу дизонтогенеза, а двум-трем. Так, например, недостатки умственного развития в разной степени выраженности как основной дефект присущи не только умственной отсталости, но и задержке психического развития. Они в ограниченной форме и применительно только к словесному мышлению проявляются и при общем недоразвитии речи [3], и даже для того, чтобы в процессе диагностики отличить нормально развивающегося ребенка, также необходимо детально оценить особенности его умственного развития.

Изучая результаты применения диагностических интеллектуальных заданий, можно также видеть, что и количественные различия показателей нескольких типов частично совпадают: диапазон разброса показателей

нормально развивающихся детей частично перекрывается диапазоном детей с задержкой психического развития и практически полностью совпадает с ареалом разброса показателей детей с общим недоразвитием речи. Только показатели умственно отсталых полностью отличаются от нормы (см. табл. 1, последний столбец данных).

Так, например, при недостатках зрения границей между слепотой и слабовидением считается острота зрения, равная 0,04. Лица с более низкой остротой зрения относятся к незрячим, с более высокой — к слабовидящим. Однако нередко оказывается, что относительно независимо от остроты зрения субъект с более низким показателем ее должен быть

Таблица 1

Показатели сформированности наглядно-образного мышления по тесту «Прогрессивные матрицы Дж. Равена»

Дети	Средняя успешность (из 35 возможных баллов)	Стандартное отклонение	Оказание помощи (количество случаев в среднем)			Низший и высший результат в группе (в баллах)
			1 (выделение)	2 (вкладыши)	3 (вычленение)	
Норма	24,6	± 1,5	3,0	0,8	1,8	18,5–31,25
ЗПР	19,0	± 1,5	5,0	2,7	1,0	14,75–21,5
УО	12,0	± 3,7	7,0	4,2	0	6,25–16,5
ОНР	21,1	± 3,5	2,3	0,5	1,0	16,0–28,75
Глухие	23,5	± 1,5	2,9	1,3	0,8	

Показателем сформированности мышления служит успешность, а показателем обучаемости — число, обратное количеству случаев оказания помощи. Однако показатели детей других категорий частично совпадают с ареалом разброса показателей детей с ЗПР. Тем не менее любой специалист, работающий с детьми этих типов нарушенного развития, скажет вам, что недостатки умственного развития, в разной мере выраженные, являются основной чертой (характеристикой) и умственно отсталых детей, и детей с ЗПР. При этом надо учитывать, что данные, представленные в таблице 1, отражают результаты, полученные после оказания детям помощи, т. е. являются показателями зоны ближайшего развития. Если же обратиться к результатам применения стандартизованных интеллектуальных тестов (тест WJSC-R), то показатели детей с ЗПР и с умственной отсталостью совпадают в еще большей мере [12].

Недостаточность количественных оценок отмечается даже в тех случаях, когда при нарушениях зрения и слуха используются установленные медиками количественные границы между такими типами нарушенного развития, как слабовидение и слепота или глухота и тугоухость (слабослышание).

отнесен к слабовидящим, так как он пользуется зрением, а не осязанием для ориентировки в окружающей среде и для осуществления всех видов деятельности. Бывают и обратные случаи: при более высокой остроте зрения ведущим средством ориентировки оказывается осязание. Таким образом, ведущим показателем отнесения к определенному типу развития оказывается способ познавательного взаимодействия с окружающей средой. Эта особенность не может быть оценена никакими количественными показателями.

В 1989 г., рассматривая проблему дифференциальной диагностики детей, относящихся к разным типам нарушенного развития, имеющих сходные недостатки психической деятельности, мы предложили использовать для четкого их различения показатели выполнения заданий, адресованных трем видам мышления, оценку детальных особенностей речевого развития и обучаемость. Была предложена таблица, которая позволяла видеть четкие различия между детьми с легкой степенью умственной отсталости, ЗПР и ОНР при использовании соответствующего набора методик [6].

Приводим эту таблицу, дополненную в соответствии с результатами более поздних

исследований графами «образная» и «словесная память» (табл. 2).

Таблица 2

Системообразующие функции

Уровень сформированности функций								
Мышление			Речь			Обучаемость	Память	
наглядно-действенное	наглядно-образное	словесно-логическое	лексика	грамматика	фонетика		образная	словесная

Если в эту таблицу поместить соответствующие показатели детей одного возраста, относящихся к типам развития, имеющим сходные недостатки развития одних и тех же функций, будут видны их различия. Это был первый шаг к пониманию структуры дефекта.

Вторым шагом мог бы стать раздел о диагностике нарушений развития в учебнике «Основы психодиагностики» [7]. Это было единственное (из многочисленных) руководство по общей психодиагностике, редактор которого решил, что такой раздел необходим. У знакомившихся с этим учебником на основании размытых воспоминаний при чтении данной статьи может возникнуть впечатление, что в ней воспроизводится то, что уже было. Все это не так. Процентные показатели в учебнике были использованы для глобальной оценки уровня сформированности трех познавательных функций: мышления, речи и обучаемости. При этом три выделенных уровня: (нормальный), слабо-, средне- и глубоковыраженная недостаточность — оценивались произвольно назначенным количеством процентов. Такая оценка ничего общего со структурой дефекта не имела, и по существу это была дань интуитивно-эмпирическому подходу, т. е. фактически шаг назад. Истинным вторым шагом (через 20 лет!) было создание новой концепции диагностики нарушений развития. Оно было, по существу, осмыслением результатов возможностей использовать установленные в 1985 г. различия для создания подлинной количественно-качественной дифференциальной диагностики нарушений развития. На это потребовалось немало лет и обширный экспериментальный материал. Новая концепция, наконец, опубликована [8; 9].

Из вышесказанного очевидно следует, что какого-либо количественного показателя, специфического только для какого-то одного типа развития, вообще не может существовать. Тем более что по мере обучения и развития показатели эти значительно меняются. И вместе с тем, несмотря на количественные изменения, дефект (т. е. тип нарушенного развития) сохраняется. Видимо, в структуре дефекта каждого типа развития **есть нечто, что остается постоянным. Именно оно** и является «хранителем своеобразия» каждого типа нарушенного развития.

Становится очевидным, что ни однозначные количественные показатели сформированности психических функций, входящих в составляющие структуру дефекта, ни какие-либо количественные интервалы не могут служить основанием для отнесения к определенному типу дизонтогенеза.

Подытожим причины этого.

1. Одни и те же психические функции (или, вернее, набор индикаторов развития выделяемых функций вне зависимости от типа развития) составляют структуру дефекта разных типов развития, включая «норму». И тогда статистически устойчивые их вариации (в качественном и количественном выражениях) могут характеризовать тот или иной тип развития (см. табл. 1 и диаграмму на рис. 1). Каждый тип имеет свою величину разброса показателей, и эти величины в некоторых случаях даже перекрываются (сравните, например, УО и ЗПР, где различие высшего и низшего результата в дошкольном возрасте ничтожно. Разумеется, если мы возьмем другие функции и выделим системообразующие показатели — к примеру, не наглядно-образное мышление, а словесно-логическое, показатели в соотношении будут другими, но различия между типами сохраняются!).

2. Значительный диапазон разброса индивидуальных показателей всех функций.

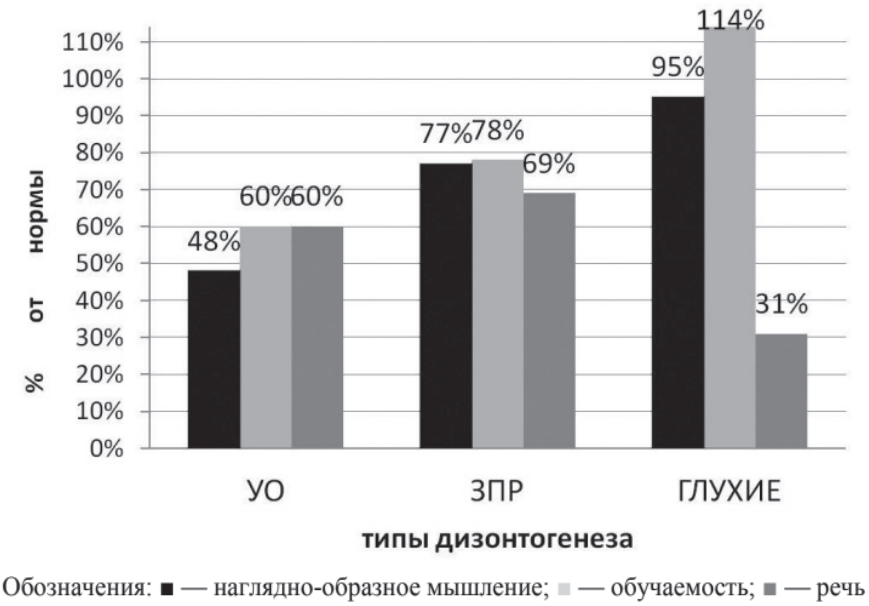

Рис. 1. Основные компоненты структуры дефекта дошкольников с умственной отсталостью, ЗПР и глухотой

3. Частичное (более-менее значительное) совпадение диапазонов разброса индивидуальных показателей сформированности психических функций у выборок разных типов развития.

4. Количественные показатели функций значительно увеличиваются в процессе обучения и развития, приближаясь к показателям нормы (кроме умственной отсталости).

5. Даже когда используются однозначные медицинские показатели сенсорных функций, относящихся к определенному типу дизонтогенеза, далеко не всегда они определяют тип развития.

И вместе с тем существует нечто, специалистами воспринимаемое на бессознательном (невербализуемом) уровне, позволяющее даже грубо количественно оценивать («легкая», «умеренная», «тяжелая» степень дефекта), служащее надежным показателем того или иного типа развития. Что же это такое?

Обратимся к графическому отображению структуры дефекта на рисунках 1 и 2. По существу, это количественное соотношение функций, сохраняющееся при изменении возраста и разное при разных типах развития. Единственное, что может сохраняться в условиях описанного выше количественного многообразия и непостоянства, — определенное соотношение показателей функций, образующих структуру дефекта. Это означает, что функции, которые были сформированы лучше других, всегда и в пределах разброса индивидуальных показателей, и в процессе развития будут сохранять более высокие значения, чем другие, менее развитые в данный момент. Это и служит основой постоянства типа развития.

В исследовании использована ранее нам неизвестная процентильная шкала, широко применяемая психологами на Западе для определения ранговых мест показателей каких-либо функций участников экспериментов [13].

За 100 % в нашей работе принимается средний показатель группы нормально развивающихся сверстников. По каждой функции вычисления производятся отдельно.

Рисунок 2 дает представление о сохранении соотношения функций при значительном увеличении показателей уровня сформированности в процессе обучения и взросления.

Во всех случаях применялись методики из набора Т. В. Розановой [10]. Кроме того, использовались отдельные задания из детского варианта теста Векслера. О корректности применения, к сожалению, говорить трудно, поскольку такую колоссальную по объему работу проводило всего несколько

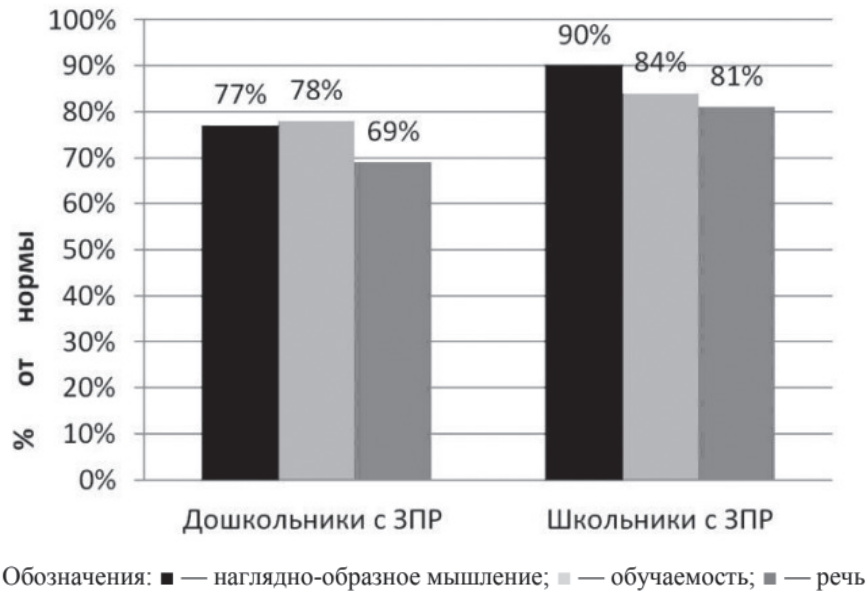

Рис. 2. Соотношение основных составляющих структуры дефекта при ЗПР на разных возрастных этапах

высококлассных психологов ВНИИД[1] — ведущих специалистов в соответствующей области.

За 100 % принят средний показатель группы нормально развивающихся сверстников. Для единообразия представленности показателей за величину обучаемости принята цифра, обратная суммарному количеству помощи, оказанной детям при решении заданий.

Почему же указанная закономерность не была обнаружена раньше ни отечественными, ни зарубежными психологами? Все дело в том, что обнаружилось это только благодаря анализу результатов многосторонних фундаментальных сравнительных исследований, в которых были получены данные выполнения одних и тех же заданий представителями разных типов развития. Такие исследования до 70-х годов прошлого столетия практически нигде не проводились. К счастью, мы располагаем таким материалом, накопленным за период с 70-х годов прошлого века до начала нынешнего коллективом психологов Института дефектологии (ныне — ИКП[2]).

Между тем понимание структуры дефекта если не оправдывает, то по крайней мере объясняет интуитивно-эмпирический подход к диагностике нарушений развития, существующий ныне и в нашей стране, и за рубежом.

Совершенно ясно, что в структуру дефекта входят не только познавательные и сенсорные функции, но и эмоционально-волевые. Однако для их выделения необходимо располагать материалом многосторонних исследований соответствующих функций, и прежде всего выделить структурообразующие элементы многих проявлений эмоционально-волевой сферы.

Такая попытка была предпринята в работе И. А. Коробейникова, предложившего схему качественно-количественного анализа психической деятельности в процессе экспериментально-психологического исследования детей с ЗПР и легкой умственной отсталостью [6]. Наряду с традиционными параметрами анализа интеллектуально-мнестической деятельности детей автором были введены оценочные шкалы, позволяющие отразить проявления эмоционально-волевой и отчасти поведенческой сферы, которые следовало учитывать в процессе анализа и интерпретации всей совокупности формальных достижений ребенка. Подобный подход оказался достаточно

[3] ВНИИД — Научно-исследовательский институт дефектологии АПН РСФСР / СССР (1943–1992) (прим. — *Ред.*).

[4] ИКП — Институт коррекционной педагогики РАО (1992–2023); ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики» (с 2023 г.) (прим. — *Ред.*).

продуктивным в рамках модели дифференциальной экспресс-диагностики, но принципы, положенные в его основу, вполне пригодны для исследования структуры дефекта у разных категорий детей с нарушениями развития. В исследовании С. М. Валявко констатируется своеобразие личностного развития при разных типах речевого дизонтогенеза [1; 2]. Кроме того, для дифференциальной диагностики в детском возрасте особенно важное значение имеет диагностика когнитивной сферы, и прежде всего в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте.

Формирование представлений о структуре дефекта открывает широчайшие перспективы для дальнейших исследований в этом направлении, потенциальные темы которого пригодны для диссертационных исследований и необходимы для уточнения ряда проблем. Один пример: необходимо выяснить, насколько полно конкретная структура дефекта охватывает популяцию, для которой она типична. Для этого необходимо исследовать «края» ареала одновозрастной популяции. Мы не могли это сделать, поскольку располагаем только сводными данными. Аналогичная проблема связана с динамическими изменениями. Организовать такие исследования во все времена было непросто, а сегодня это представляется практически невозможным.

Читатель познакомился с материалами исследования, которое представляет собой попытку создания новой теории. В соответствии с афоризмом немецкого химика Кирхгофа, «Нет ничего практичнее хорошей теории», однако, не претендуя на высокое качество представленного материала, следует сказать, что как гипотеза предложенная теория вполне доказательна и убедительна. И свою продуктивность доказала блестяще: 1) на ее основе была создана новая концепция диагностики недостатков развития, что наконец осуществило мечту Л. С. Выготского о «качественной диагностике вместо количественной» (см. [4; 11]); 2) возможно подлинное качественное описание каждого типа нарушенного развития (что и явилось основой нового подхода к дифференциальной диагностике); 3) открывается возможность поиска нового подхода к вечно дискутируемому вопросу о способе определения уровня нормального развития. Является очевидным, что постоянные устойчивые количественные показатели невозможны, что отмечал еще Л. С. Выготский: нет одной нормы, есть сто норм [11].

Мы приводим детальные доказательства (причины) этой невозможности. И вместе с тем обнаружен такой количественный показатель, который, динамично изменяясь в зависимости от размеров популяции, возраста и образования субъектов, остается постоянным. Это соотношение системообразующих функций. Оно, как было показано выше, является относительно постоянным для каждого типа нарушенного развития. А ведь так называемый нормально развивающийся человек — такой же тип развития, как и нарушенные, следовательно, имеет свое специфическое и свойственное только ему соотношение системообразующих функций.

Литература

1. **Валявко С. М.** О типологии личностного развития дошкольников в норме и с нарушениями речевого развития // Особые дети в обществе: сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов / под ред. О. Г. Приходько, И. Л. Соловьевой. Ставрополь: Ставролит, 2015. С. 24–29.

2. **Валявко С. М.** Сравнительно-сопоставительный анализ развития мотивационной сферы старших дошкольников в норме и с нарушениями речевого развития // Системная психология и социология. 2014. № 4 (12). С. 65–73.

3. **Власенко И. Т.** Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи. М.: Педагогика. 1990. 183 с.

4. **Власова Т. А.** О влиянии нарушений слуха на развитие ребенка: к вопросу комплектования вспомогательных школ. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1954. 132 с.

5. **Выготский Л. С.** Собр. соч.: в 6 т. Т. 5: Основы дефектологии / под. ред. Т. А. Власовой. М.: Педагогика, 1983. 369 с.

6. **Коробейников И. А.** Психологическая дифференциация нарушений развития у старших дошкольников: методические рекомендации / НИИ психиатрии М-ва здравоохранения РСФСР. М.: [Б. и.], 1982. 33 с.

7. **Лубовский В. И.** Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М.: Педагогика, 1989. 102 с.

8. **Лубовский В. И.** Диагностика нарушений развития // Основы психодиагностики / под ред. А. Г. Шмелева. Ростов н/Д: Феникс, 1996. С. 231–257.

9. **Лубовский В. И., Коробейников И. А., Валявко С. М.** Задачи, принципы и возможности реконструирования системы психологической диагностики нарушений развития // Дефектология. 2015. № 6. С. 47–56.

10. **Лубовский В. И., Коробейников И. А., Валявко С. М.** Новая концепция психологической диагностики нарушений развития // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 4. С. 50–60.

11. **Розанова Т. В., Яшкова Н. В.** Методы психологического обследования глухих детей, испытывающих повышенные трудности в обучении // Клинико-психологические исследования глухих детей со сложным дефектом: сб. науч. тр. / АПН СССР, НИИ дефектологии; [под ред. М. С. Певзнер, Т. В. Розановой]. М: [Б. и.], 1980. С. 43–66.

12. Словарь Л. С. Выготского / под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2007. 119 с.

13. **Шаумаров Г. Б.** К оценке значения интеллектуальных тестов в диагностике и изучении детей с интеллектуальной недостаточностью // Дефектология. 1979. № 6. С. 16–24.

14. **Mahan T., Mahan A.** Assessing children with special needs. New York; London: Holt, Rinehart &Winstone, 1981.

References

1. **Valyavko S. M.** O tipologii lichnostnogo razvitiya doshkol`nikov v norme i s narusheniyami rechevogo razvitiya [On the typology of personal development of preschool children in normal conditions and with speech development disorders] // Osoby`e deti v obshhestve: sbornik nauchny`x dokladov i tezisov vy`stuplenij uchastnikov I Vserossijskogo s``ezda defektologov [Special children in society: collection of scientific reports and abstracts of speeches of participants of the I All-Russian Congress of Defectologists] / pod redakciej O. G. Prixod`ko, I. L. Solov`evoj. Stavropol': Stavrolit, 2015. P. 24–29.

2. **Valyavko S. M.** Sravnitel`no-sopostavitel`ny`j analiz razvitiya motivacionnoj sfery` starshix doshkol`nikov v norme i s narusheniyami rechevogo razvitiya [Comparative analysis of the development of the motivational sphere of older preschoolers in normal conditions and with speech development disorders] // Sistemnaya psixologiya i sociologiya [Systems Psychology and Sociology]. 2014. № 4 (12). P. 65–73.

3. **Vlasenko I. T.** Osobennosti slovesnogo my`shleniya vzrosly`x i detej s narusheniyami rechi [Features of verbal thinking in adults and children with speech disorders]. M.: Pedagogika. 1990. 183 p.

4. **Vlasova T. A.** O vliyanii narushenij sluxa na razvitie rebenka: k voprosu komplektovaniya vspomogatel`ny`x shkol [On the influence of hearing impairment on the development of a child: on the issue of staffing auxiliary schools]. M.: Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR, 1954. 132 s.

5. **Vy`gotskij L. S.** Sobr. soch. v 6 t. T. 5: Osnovy defektologii [Collected works in 6 vol. Vol. 5: Fundamentals of defectology] / pod. red. T. A. Vlasovoj. M.: Pedagogika, 1983. 369 p.

6. **Korobejnikov I. A.** Psixologicheskaya differenciaciya narushenij razvitiya u starshix doshkol`nikov: metodicheskie rekomendacii [Psychological differentiation of developmental disorders in older preschoolers: methodological recommendations] / NII psixiatrii M-va zdravooxraneniya RSFSR. M.: [B. i.], 1982. 33 p.

7. **Lubovskij V. I.** Psixologicheskie problemy` diagnostiki anomal`nogo razvitiya detej [Psychological problems in diagnosing abnormal development of children]. M.: Pedagogika, 1989. 102 p.

8. **Lubovskij V. I.** Diagnostika narushenij razvitiya [Diagnosis of developmental disorders] // Osnovy` psixodiagnostiki [Fundamentals of psychodiagnostics] / pod red. A. G. Shmeleva. Rostov n/D.: Feniks, 1996. P. 231–257.

9. **Lubovskij V.I., Korobejnikov I. A., Valyavko S. M.** Zadachi, principy` i vozmozhnosti rekonstruirovaniya sistemy` psixologicheskoj diagnostiki narushenij razvitiya [Tasks, principles and possibilities of reconstructing the system of psychological diagnostics of developmental disorders] // Defektologiya [Defectology]. 2015. № 6. P. 47–56.

10. **Lubovskij V. I., Korobejnikov I. A., Valyavko S. M.** Novaya koncepciya psixologicheskoj diagnostiki narushenij razvitiya [New concept of psychological diagnosis of developmental disorders] // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]. 2016. Vol. 21. № 4. P. 50–60.

11. **Rozanova T. V., Yashkova N. V.** Metody` psixologicheskogo obsledovaniya gluxix detej, ispy`ty`-vayushhix povy`shenny`e trudnosti v obuchenii [Methods of psychological examination of deaf children experiencing increased learning difficulties] // Kliniko-psixologicheskie issledovaniya gluxix detej so slozhny`m defektom [Clinical and psychological studies of deaf children with complex disabilities]: sbornik nauchnyx trudov / APN SSSR, NII defektologii; [pod red. M. S. Pevzner, T. V. Rozanovoj]. M: [B. i.], 1980. P. 43–66.

12. Slovar` L. S. Vy`gotskogo [Dictionary L. S. Vygotsky] / pod red. D. A. Leont`eva. M.: Smy`sl, 2007. 119 p.

13. **Shaumarov G. B.** K ocenke znacheniya intellektual`ny`x testov v diagnostike i izuchenii detej s intellektual`noj nedostatochnost`yu [To assess the value of intellectual tests in the diagnosis and study of children with intellectual disability] // Defektologiya [Defectology]. 1979. № 6. P. 16–24.

14. **Mahan T., Mahan A.** Assessing children with special needs. New York; London: Holt, Rinehart &Winstone, 1981.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ ЖУРНАЛА «СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ», 2023, № 3 (47)

«SYSTEMS PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY» AUTHORS, 2023, № 3 (47)

РОМАНОВА Евгения Сергеевна — доктор психологических наук, профессор. Заведующая кафедрой общей и практической психологии, заведующая лабораторией социально-психологических исследований в образовании Института специального образования и психологии МГПУ. Заслуженный учитель Российской Федерации, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации. Лауреат премии Президента Российской Федерации в области образования, лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования. Почетный профессор МГПУ, член президиума УМО университетов Российской Федерации. Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, Москва (Россия).

ROMANOVA Evgeniya Sergeevna — Doctor of Psychological Sciences, Professor. Head of the Department of General and Practical Psychology, Head of the Laboratory of Social and Psychological Researches in Education at the Institute of Special Education and Psychology of the MCU. Honorary Teacher of the Russian Federation, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation. Laureate of the President of the Russian Federation Education Award. Laureate of the Russian Federation Government Education Award. Honorary Professor of the Moscow City University, member of the Presidium of Educational and Methodological Consolidation of the Universities of the Russian Federation. Honorary Worker of Higher School of the Russian Federation, Moscow (Russia).

E-mail: RomanovaES@mgpu.ru

ЛУБОВСКИЙ Владимир Иванович (1923–2017) — кандидат педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования, Москва (Россия).

LUBOVSKY Vladimir Ivanovich (1923–2017) — Candidate of Pedagogy, Doctor of Psychology, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Moscow (Russia).

АБУШКИН Борис Михайлович — кандидат психологических наук, доцент. Доцент кафедры общей и практической психологии, главный научный сотрудник лаборатории социально-психологических исследований в образовании Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета, Москва (Россия).

ABUSHKIN Boris Mikhailovich — PhD in Psychology, Associate Professor. Associate Professor of the Department of General and Practical Psychology, Chief Researcher of the Laboratory of Social and Psychological Researches in Education, Institute of Special Education and Psychology, Moscow City University, Moscow (Russia).

E-mail: AbushkinBM@mgpu.ru

БОГДАНОВА Тамара Геннадиевна — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры специальной психологии и психолого-социальных технологий Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета, Москва (Россия).

BOGDANOVA Tamara Gennadievna — Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Special Psychology and Psychosocial Technologies, Institute of Special Education and Psychology, Moscow City University, Moscow (Russia).

Email: BogdanovaTG@mgpu.ru

БРАЗГУН Татьяна Николаевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии и реабилитологии, Московского государственного психолого-педагогического университета, Москва (Россия).

BRAZGUN Tatyana Nikolaevna — PhD in Psychology, Associate Professor of the department of special psychology and rehabilitation science, Moscow State Psychological and Pedagogical University, Moscow (Russia).

E-mail: bayzel10@yandex.ru

ДАНИЛОВА Елена Юрьевна — специалист отдела интеграции образования и науки Управления научных исследований и разработок Московского городского педагогического университета, Москва (Россия).

DANILOVA Elena Yuryevna — Specialist of the Department of Integration of Education and Science of the Department of Scientific Research and Development of the Moscow City University, Moscow (Russia).

E-mail: danilovaeyu@mgpu.ru

ДЯДЫК Наталья Геннадьевна — кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры философии и культурологии Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, Челябинск (Россия).

DYADYK Natalya Gennadievna — PhD of Philosophical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Philosophy and Cultural Studies of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk (Russia).

E-mail: djadykng@cspu.ru

ЗЕМЧЕНКОВА Виктория Викторовна — специалист отдела интеграции образования и науки Управления научных исследований и разработок Московского городского педагогического университета, Москва (Россия).

ZEMCHENKOVA Victoria Viktorovna — Specialist of the Department for Support of Scientific Projects and Developments of the Department of Scientific Research and Development of the Moscow City University, Moscow (Russia).

E-mail: zemchenkovavv@mgpu.ru

ЗЛОБИНА Марина Владимировна — психолог, старший преподаватель кафедры психологии личности Института медицины и психологии В. Зельмана, Новосибирский национальный исследовательский государственный университет, Новосибирск (Россия).

ZLOBINA Marina Vladimirovna — psychologist, senior lecturer at the Department of Personality Psychology, V. Zelman Institute of Medicine and Psychology, Novosibirsk State University, Novosibirsk (Russia).

E-mail: marinazlobina1991@mail.ru

КОТОВА Елена Владиславовна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Академии гражданской защиты Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий имени генерал-лейтенанта Д. И. Михайлика, Химки (Россия).

KOTOVA Elena Vladislavovna — PhD in Psychology, Associate professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of the Academy of Civil Defense of the Ministry of Emergency Situations of Russia, Khimki, (Russia).

E-mail: e.kotova@amchs.ru

КРАСНОРЯДЦЕВА Ольга Михайловна — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и педагогической психологии факультета психологии Национального исследовательского Томского государственного университета, Томск (Россия).

KRASNORYADTSEVA Olga Mikhailovna — Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of General and Educational Psychology, Faculty of Psychology, Tomsk State University, Tomsk (Russia).

E-mail: krasnoo@mail.ru

КУЧАРИН Александр Евгеньевич — психолог, Московский государственный гуманитарно-экономический университет, Москва (Россия).

KUCHARIN Alexander Evgenievich — psychologist, Moscow State University of Humanities and Economics, Moscow (Russia).

E-mail: kucharin@internet.ru

ЛИГАЙ Лада Геннадьевна — кандидат философских наук, доцент департамента философии и социальных наук, старший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории мониторинга результатов научно-исследовательских работ и проектов Управления научных исследований и разработок Московского городского педагогического университета, Москва (Россия).

LIGAI Lada Gennadievna — PhD in Philosophy, Senior Researcher, Research Laboratory of Monitoring the Results of Scientific Research and Projects, Department of Scientific Research and Development of the Moscow City University, Associate Professor of the Department of Philosophy and Social Sciences of the Moscow City University, Moscow (Russia).

E-mail: LigajLG@mgpu.ru

ЛУБОВСКИЙ Дмитрий Владимирович — кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства» Московского государственного психолого-педагогического университета, Москва (Россия).

LUBOVSKY Dmitry Vladimirovich — PhD in Psychology, Associate Professor, Professor of the UNESCO Department of Cultural and Historical Psychology of Childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow (Russia).

E-mail: LubovskiyDV@mgppu.ru

НАЗАРОВА Наталия Михайловна — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры специальной педагогики и комплексной реабилитации Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета, Москва (Россия).

NAZAROVA Natalia Mikhailovna — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Special Pedagogy and Complex Rehabilitation, Institute of Special Education and Psychology, Moscow City University, Moscow (Russia).

E-mail: NazarovaNM@mgpu.ru

ТКАЧЕВА Виктория Валентиновна — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры олигофренопедагогики и клинических основ дефектологии Института детства Московского педагогического государственного университета, Москва (Россия).

TKACHEVA Victoria Valentinovna — Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of Department of Oligophrenopedagogy and Clinical Foundations of Defectology, Institute of Childhood at the Moscow State Pedagogical University, Moscow (Russia).

E-mail: vikt-tkacheva@yandex.ru

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Журнал «Системная психология и социология» публикует оригинальные теоретические работы и исследования по проблемам системных описаний в психологии и социологии.

В научном журнале размещаются следующие виды работ:

- методологические и теоретические статьи;
- статьи, описывающие новый метод, тест, опросник и т. д.;
- эмпирические исследования;
- информационно-аналитические материалы;
- рецензирование статей, книг и т. д.

В зависимости от жанра статья должна иметь определенную структуру. Если статья описывает эмпирические исследования, новые методические приемы, тесты, опросники и т. д., то структура статьи включает следующие разделы: «Введение», «Методика», «Результаты и их обсуждение», «Выводы», «Заключение», «Литература».

Информационно-аналитические статьи, методические и теоретические статьи предполагают наличие таких разделов, как «Введение», «Результаты», «Выводы», «Заключение», «Литература».

В редакцию принимаются материалы объемом до одного авторского листа (не более 40 тыс. знаков с пробелами). Объем статей, подготовленных по заказу редакции, не ограничивается. Текст должен быть набран шрифтом *Times New Roman*, 14-м кеглем, через 1,5 интервала с выравниванием по ширине. Поля: слева — 2 см, справа — 1 см, верхнее и нижнее — по 2 см соответственно. Все страницы рукописи должны быть пронумерованы.

Заголовки разделов статьи печатаются шрифтом *Times New Roman*, полужирным, 14-м кеглем, без курсива, по центру столбца. В конце заголовков разделов точка не ставится (например, Результаты).

Заголовок статьи оформляется по образцу: название (по центру страницы, заглавными буквами, полужирным шрифтом, 14-й кегль, не более 7 слов, без точки в конце названия).

Ниже — инициалы и фамилия автора. Например: И. И. Иванов.

Укажите также, пожалуйста, **уникальный номер ORCID каждого из авторов.**

Статья должна начинаться с расширенной аннотации (не менее 200 и не более 250 слов, или 1600–1850 знаков с пробелами), в которой полностью раскрывается структурная логика статьи, включая разделы «Введение», «Методология и методика исследования», «Результаты исследования», «Заключение».

После аннотации указывается перечень ключевых слов (5–10 слов). Ключевые слова отделяются друг от друга точкой с запятой. Текст аннотации набирается прямым (без курсива) шрифтом с точкой в конце.

Название статьи, равно как и аннотация, ключевые слова, обязательно предоставляется с переводом на английский язык.

Библиографические ссылки при цитировании приводятся в конце статьи в алфавитном порядке на русском и английском языках. Ссылки на литературу оформляются в тексте в квадратных скобках (например: [15: с. 140], где первая цифра означает порядковый номер из списка литературы, а вторая — номер страницы источника (если это цитата)).

Упоминание всех персоналий в тексте статьи обязательно с инициалами.

В списке литературы желательно указывать **не менее 20 источников**. Из них, желательно, чтобы **половина была на английском языке**, при этом **цитируемые источники** (как русскоязычные, так и англоязычные, индексируемые в РИНЦ, Scopus и WoS) — это издания **за последние 5 лет.** Также следует указывать DOI для тех источников, у которых он есть (о наличии DOI можно узнать по ссылке: http://search.crossref.org/) и на которые есть ссылки

в тексте статьи. При упоминании (ссылке) на источники более раннего года выпуска эти источники указываются в постраничной сноске (внизу листа со сквозной нумерацией) и в список литературы эти ссылки не включаются. Количество ссылок на работы автора статьи должно быть ограничено одним-двумя источниками, при ссылке на работы других авторов допускается упоминание двух-трех источников.

Рисунки, графики, схемы нельзя сканировать, они должны выполняться в графических редакторах, поддерживающих векторные и растровые изображения. К статье отдельно прилагаются файлы с рисунками, графиками в таком формате, чтобы легко можно было внести правки согласно требованиям публикации.

К статье необходимо приложить следующие сведения об авторе: фамилия, имя и отчество полностью; ученая степень и звание; место работы и должность; контактный телефон и адрес электронной почты, подписанное фото каждого автора 3 × 4 (в формате *.jpg). Сведения об авторе (кроме контактных данных) должны быть представлены на русском и английском языках.

Рецензирование проходит в период от одного до трех месяцев. Решение о публикации принимается на основе результатов рецензирования редколлегией. В случае положительного решения публикация происходит в порядке очередности поступления материалов в редакцию.

Материалы предоставляются как по электронной почте журнала: systempsychology@mgpu.ru, так и в распечатанном виде (+ копия статьи на диске в электронном формате *doc. Word 2000, 2003 (и выше)) в Институте психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

Адрес редакции журнала: 127287, Москва, Петровско-Разумовский пр., д. 27.

E-mail: systempsychology@mgpu.ru

Телефон: 8 (495) 612-67-16

AUTHOR GUIDELINES

An article should ordinarily not exceed 40 000 of signs, including references and tabular material. It should be typed in standard Times New Roman 11 print, with 1 line spacing in MS Office files (Word 2000, 2003 and etc.). Exceptions may be made with prior approval of the Editor in Chief.

It is authors' responsibility to ensure their reviews are comprehensive and as up to date as possible so the data are still current at the time of publication.

Article Structure

Abstract

A concise and factual abstract is required (**not exceeding 200–250 words**). The abstract should state briefly the introduction, purpose of the research, research methods, the principal results and major conclusions. References here should be avoided.

Keywords

Immediately after the abstract, provide a maximum of **5–10 keywords**. Be careful with abbreviations: only abbreviations firmly established in the field may be eligible.

Introduction

Research methods

Results and discussion

Conclusion

Literature (**at least 20 references or more and over the last 5 years predominantly**). As the author of your research article, you should refer to your own works not more than twice, but in so doing every other authors of the works you need to refer should be cited not more than twice or three times.

Graphical Abstract and Tables

A graphical abstract is optional, its use is encouraged as it draws more attention to the article. The graphical abstract should summarize the contents of the article in a concise, pictorial form designed to capture the attention of a wide readership. Graphical abstracts should be submitted as a separate file via email. The image should be readable using a regular screen resolution. Preferred file types: *tiff, *pdf or MS Office files. Please submit tables as editable text and not as images. Tables can be placed either next to the relevant text in the article, or on separate page(s) at the end. Number tables consecutively in accordance with their appearance in the text and place any table notes below the table body.

Every author should send the following information: his full surname, name, his academic status and degree; his unique **ORCID identifier**, the place of his work and information about the post he takes; contact information, including e-mail and his photo 3 × 4 (Preferred file types: *tiff, *jpg).

Contact Details for Submission

Authors are requested to submit their articles and contact details electronically via e-mail: systempsychology@mgpu.ru. Authors also should remember to supply the names and contact details of all co-authors, mentioned in the article.

E-mail: systempsychology@mgpu.ru
Tel.: 8 (495) 612-67-16

ДЛЯ ЗАМЕТОК

СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Научно-практический журнал

2023
№ 3 (47)

Выходит 4 раза в год

Главный редактор выпуска:
кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т. П. Веденеева*
Редактор:
И. Е. Посоха
Техническое редактирование и верстка:
О. Г. Арефьева

Научно-информационный издательский центр МГПУ
129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, корп. 1
Телефон: +7 (499) 181-50-36

Подписано в печать: 29.12.2023 г.
Формат: 70 × 108 $^{1}/_{16}$. Бумага: офсетная.
Объем: 7,25 печ. л. Тираж: 1000 экз.