

**Московский городской педагогический университет**

---

**Всероссийское периодическое издание**

# **СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ**

**2022**

**№ 4 (44)**

**Выходит 4 раза в год**

**ISSN (print): 2223–6872**

**ISSN (online): 2223–6880**

**Москва**

**2022**

**Системная психология и социология:** научно-практический журнал. М.: МГПУ, 2022.  
№ 4 (44). 132 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)

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](http://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](mailto: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](http://www.systempsychology.ru)

© ГАОУ ВО МГПУ, 2022

# СОДЕРЖАНИЕ

## Психологические исследования

Романова Е. С., Абушкин Б. М. Актуальные личностные ресурсы школьников в развитии компетенций самоутверждения в современном мире .....	5
Алексеевко М. С. Психологический профиль пилотов, эксплуатирующих разные типы воздушных судов .....	19
Ермолова Е. О., Чаганова С. А. Границы личности и механизмы психологической защиты студентов с различными типами чувствительности к справедливости .....	28
Коган Б. М., Ляпина А. М. Системная оценка нейропсихологических подходов коррекционной работы с детьми с особенностями развития .....	48
Васечко Е. П., Кононова Т. А. Системные особенности процесса формирования стрессоустойчивости у курсантов военных образовательных организаций .....	59
Карпова Н. Л., Рыжов Б. Н. Два эффекта семейной групповой логопсихотерапии при реабилитации лиц с заиканием .....	68
Медведева Е. А., Данилова Ю. Н. Системно-историческая ретроспектива социального статуса семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья ( <i>продолжение статьи № 2 (42), 2022</i> ) .....	81
Садов Н. В., Машкова Л. А. Системный анализ подходов к дистанционному обучению в России и за рубежом .....	95
Агавелян Р. О., Байчинов Р. Т. Возможности систематики интонационных характеристик голоса у казахоязычных детей с кохлеарным имплантом .....	104

## История психологии и психология истории

Иванов Д. В. Системные этико-психологические представления в диалогах Платона ( <i>продолжение статьи № 2 (42), 2022</i> ) .....	113
--	-----

## Информация

Сведения об авторах журнала «Системная психология и социология», 2022, № 4 (44) .....	121
Требования к оформлению статей .....	127

# CONTENTS

## Psychological Researches

<b>Romanova E. S., Abushkin B. M.</b> Actual personal resources of schoolchildren in the development of self-affirmation competencies in the modern world.....	5
<b>Alekseenko M. S.</b> Psychological profile of pilots operating different types of aircraft.....	19
<b>Ermolova E. O., Chaganova S. A.</b> Personality boundaries and mechanisms of psychological protection of students with different types of sensitivity to justice .....	28
<b>Kogan B. M., Lyapina A. M.</b> System evaluation of neuropsychological approaches to correctional work with children with developmental disabilities.....	48
<b>Vasechko E. P., Kononova T. A.</b> System features of the process of stress resistance formation in cadets of military educational organizations .....	59
<b>Karpova N. L., Ryzhov B. N.</b> Two effects of family group speech therapy in the rehabilitation of persons with stuttering .....	68
<b>Medvedeva E. A., Danilova Yu. N.</b> System-historical retrospective the social status of the family of a child with disabilities (continued, beginning see № 2 (42), 2022).....	81
<b>Sadov N. V., Mashkova L. A.</b> System analysis of approaches to distance education in Russia and abroad.....	95
<b>Agavelyan R. O., Baichinov R. T.</b> Possibilities of systematics of intonation characteristics of the voice in Kazakh-speaking children with a cochlear implant .....	104

## History of Psychology and Psychology of History

<b>Ivanov D. V.</b> Systemic ethical and psychological concepts in Plato's dialogues (continued, beginning see № 2 (42), 2022).....	113
--	-----

## Information

Authors of the Journal «Systems Psychology and Sociology», 2022, № 4 (44) .....	121
Author Guidelines .....	129

УДК 159.9.07

DOI: 10.25688/2223-6872.2022.44.4.01

## АКТУАЛЬНЫЕ ЛИЧНОСТНЫЕ РЕСУРСЫ ШКОЛЬНИКОВ В РАЗВИТИИ КОМПЕТЕНЦИЙ САМОУТВЕРЖДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

**Е. С. Романова,**

МГПУ, Москва,  
*RomanovaES@mgpu.ru,*

**Б. М. Абушкин,**

МГПУ, Москва,  
*AbushkinBM@mgpu.ru*

В статье обсуждаются вопросы понимания школьниками требований общества к развитию личностных качеств, необходимых для развития компетенций самоутверждения в современном мире. На основе диагностики личностных качеств школьников, выбранных на базе теоретического и практического опыта системной оценки ключевых компетенций для профессионального самоутверждения, выявлена типичная для школьной среды (старшеклассников) картина понимания своих личностных ресурсов. Данные, полученные на выборке 204 школьников с использованием 18 личностных показателей, позволили выявить характерные особенности в осознании школьниками своей готовности к самоутверждению в современном мире.

Системная оценка актуальных личностных ресурсов школьников в развитии компетенций самоутверждения в современном мире производилась посредством следующих методик: опросник волевого самоконтроля А. Г. Зверькова и Е. В. Эйдмана, опросник эмоциональной направленности личности Б. И. Додонова, тест жизнестойкости (версия Д. А. Леонтьева – Е. И. Рассказовой), методика исследования самоотношения С. П. Пантелеева, опросник толерантности к неопределенности Т. А. Корниловой.

Полученные результаты выявили типологическое разнообразие в личностных профилях, отражающее реальную картину понимания школьниками своих личностных возможностей в будущем. Системные показатели, характеризующие личностный потенциал школьников, позволяют организовать с ними высокоэффективную развивающую работу, способствующую становлению новых компетенций.

*Ключевые слова:* личностные качества; системная оценка; компетенции; саморазвитие; личностные профили; самосознание.

*Для цитаты:* Романова Е. С., Абушкин Б. М. Актуальные личностные ресурсы школьников в развитии компетенций самоутверждения в современном мире // Системная психология и социология. 2022. № 4 (44). С. 5–18. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.44.4.01

**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](mailto:RomanovaES@mgpu.ru)

ORCID: 0000-0002-9032-6869

© Романова Е. С., Абушкин Б. М., 2022

**Абушкин Борис Михайлович**, кандидат психологических наук, 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](mailto:AbushkinBM@mgpu.ru)

ORCID: 0000-0002-7688-7395

UDC 159.9.07

DOI: 10.25688/2223-6872.2022.44.4.01

## ACTUAL PERSONAL RESOURCES OF SCHOOLCHILDREN IN THE DEVELOPMENT OF SELF-AFFIRMATION COMPETENCES IN THE MODERN WORLD

**E. S. Romanova,**

MCU, Moscow,

[RomanovaES@mgpu.ru](mailto:RomanovaES@mgpu.ru),

**B. M. Abushkin,**

MCU, Moscow,

[AbushkinBM@mgpu.ru](mailto:AbushkinBM@mgpu.ru)

The article discusses the issues of students' understanding of society's requirements for the development of personal qualities necessary for the development of self-affirmation competencies in the modern world. Based on the diagnosis of personal qualities of schoolchildren selected on the basis of theoretical and practical experience of systemic assessment of key competencies for professional self-affirmation, a typical picture of the understanding of their personal resources for the school environment (high school students) is revealed. The data obtained on a sample of 204 schoolchildren using 18 personal indicators revealed characteristic features in the awareness of schoolchildren of their readiness for self-affirmation in the modern world.

A systemic assessment of the actual personal resources of schoolchildren in the development of self-affirmation competencies in the modern world was carried out by means of the following methods: questionnaire of volitional self-control by A. G. Zverkov and E. V. Eidman, questionnaire of emotional orientation of personality by B. I. Dodonov, test of resilience (version by D. A. Leontiev – E. I. Rasskazova), methodology of self-attitude research by S. P. Pantelev, questionnaire of tolerance to uncertainty by T. A. Kornilova.

The results revealed typological diversity in personality profiles, reflecting the real picture of students' understanding of their personal capabilities in the future. System indicators characterizing the personal potential of schoolchildren make it possible to organize developing work with schoolchildren with a high degree of efficiency in the development of new competencies.

*Keywords:* personal qualities; system assessment; competencies; self-development; personality profiles; self-awareness.

*For citation:* Romanova E. S., Abushkin B. M. Actual personal resources of schoolchildren in the development of self-affirmation competencies in the modern world // Systems Psychology and Sociology. 2022. № 4 (44). P. 5–18. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.44.4.01

**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 Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: [RomanovaES@mgpu.ru](mailto: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 Research 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

**Н**аиболее значимой областью, характеризующей успешность воспитательной работы в школе, является социальное развитие школьников. На фоне задач социализации обучающихся значимое место занимает проблема личной активности школьников в построении своего внутреннего мира, отражающего все компоненты реального социального мира. Самостоятельно выстроить адекватный мир своих возможностей, интересов и ценностей школьники не могут, поскольку этот раздел современного знания переполнен психологической детализацией, которую активно используют все социальные институты общества. Непосредственный переход школьника в социальную среду взрослого мира без серьезной большой внутренней работы для понимания основных механизмов взаимодействия повлечет череду неадекватных решений, разрушающих его личностную и социальную целостность.

В этой связи актуальная задача психологов состоит в системном формировании среди обучающихся платформы для личностного самоутверждения в современном мире на основе осознания и раскрытия внутренних ресурсов будущего профессионального становления.

### Особенности формирования личностного самоутверждения школьников

Сложность и многоплановость понятия личностного самоутверждения раскрывается при анализе самореализации, проявляющейся в активном взаимодействии человека с окружающим миром через ценности, интересы, эмоции и взгляды; анализе потребностей и мотивов, необходимых для достижения личностных целей; анализе тактик и стратегий в принятии решений. В подростковом возрасте

самоутверждение характеризуется противоречивыми проявлениями. С одной стороны, это борьба с самим собой, а с другой — приобретение новых знаний и навыков. Именно стремление к личностному самоутверждению способствует разностороннему развитию и формированию самооценки [8].

«Исследования по поддержанию самооценки показывают, что стратегии самосовершенствования взаимозаменяемы; угрозы самооценке в одной области провоцируют косвенные самоутверждения в несвязанных областях, которые эффективно заменяют потребности для непосредственного устранения первоначальных угроз»<sup>1</sup> [13: с. 173]. Рассматриваемая зарубежными исследователями модель «самоутверждение как перспектива» предполагает, что самоутверждение расширяет размер рабочей Я-концепции, в которой самооценка переплетается с более широкими диспозиционными представлениями о себе [12: с. 3].

«У людей есть базовая потребность поддерживать целостность Я, глобальное чувство личной адекватности. События, которые угрожают целостности личности, вызывают стресс и самозащиту, которые могут препятствовать производительности и росту». Однако высокий уровень самоутверждения «может обуздать эти негативные последствия» и приводит «к более широкому взгляду на себя и свои ресурсы, ослабляя последствия угрозы для личной целостности» [11: с. 333].

По мнению Х. Блэнтон с соавторами, «в многочисленных исследованиях самоутверждения Клод Стил и его коллеги продемонстрировали, что самоутверждение уменьшает потребность в оправдании диссонансного поведения...» [10: с. 684]. «Культура накладывает определенное влияние на процесс самоутверждения. В индивидуалистических культурах больше подчеркивается самость и выделяется независимость, в то время

<sup>1</sup> Здесь и далее перевод цитат наш. — *Е. Р., Б. А.*

как в коллективистских культурах подчеркивается родство и взаимозависимость играет значительную роль. Коллективисты с меньшей вероятностью будут мотивированы защищать свою целостность, поскольку в их культуре меньше внимания уделяется самоуважению»<sup>2</sup> [14]. Однако, учитывая, что мотивация самореализации имеет социальную направленность и нацелена на развитие общества, именно культура коллективизма способствует актуализации стремления личности к реализации своего внутреннего потенциала и самоутверждению в системе общественных отношений. В то же время культура индивидуализма в большей степени связана с мотивацией сохранения Я, что объясняет значительный рост ценности самоуважения среди индивидуалистов. При этом важную роль играет адекватная самооценка личности. Ряд исследований показывает, что люди с высокой самооценкой обладают большим количеством положительных активов и, следовательно, более устойчивы к угрожающим инцидентам. Люди с высокой самооценкой более склонны полагаться на самоутверждение, чем на другие защитные механизмы, к примеру такие, как рационализация [15].

Рассматривая особенности формирования личностного самоутверждения школьников, можно отметить, что эффективная форма самоутверждения для них включает развитую рефлексивность, всестороннюю активность, необходимый уровень самоконтроля и самодисциплины [5: с. 310]. Для современной успешной, реализующей себя личности важны качества, направленные на развитие способностей в коммуникативной, креативной и интеллектуальной сферах, а также в общей социальной практике [9]. Формирование личностного самоутверждения школьников становится важной составляющей в формировании культуры потребностей в системе образовательной среды [6; 7]. Применительно к обучающимся высокую научную значимость имеет задача выявления актуальных личностных ресурсов

школьников в плане их личностного самоутверждения в современном мире [4].

Современный подход к оценке личностного развития основывается на понятии «личностный потенциал». Личностный потенциал соотносится с ресурсами, которые активизируются в условиях необходимости преодоления кризисных событий, вызываемых различными обстоятельствами внешней среды. При этом ресурсы личности можно рассматривать как средства, которыми обладает сама личность или ее окружение. Наличие ресурсов личности может коррелировать с успешностью достижения ею конкретных результатов, однако не определяет достижения конкретной цели однозначно, так как личность может обладать ресурсами, но не знать о них или не уметь ими воспользоваться в нужный момент для достижения поставленной цели.

Личностный потенциал позволяет раскрыть внутренний источник собственной деятельности, осознавать себя и свои компетенции как ресурс и уметь ими пользоваться. При развитии личностного потенциала происходит осознанное присвоение ресурсов как собственного капитала (знания, навыки, компетенции), которым можно распоряжаться. При низком личностном потенциале ресурсы человека остаются незадействованными.

В последние годы выделяются следующие ключевые тенденции в области личностного развития, необходимого для самоутверждения в профессиональной сфере.

Во-первых, это развитие самостоятельности, поскольку в современном мире на первый план выходит экзистенциальный принцип свободы и ответственности. Проективные действия сотрудников организаций играют важнейшую роль в повышении эффективности труда и внедрении новых технологий. Профессионалу важно уметь действовать самостоятельно в различных контекстах, ставить цели, принимать решения, оценивая риски, нести ответственность за полученные результаты.

Во-вторых, развитие смежных компетенций. Ситуация неопределенности, постоянные изменения вынуждают работников брать на себя новые функции. Узконаправленные специалисты, замкнутые на решении небольшого круга задач, остаются невостребованными.

<sup>2</sup> Self-affirmation // Psychology Wiki. URL: [https://translated.turbopages.org/proxy\\_u/en-ru.ru.947b597b-63bd66a6-0ed66ae7-74722d776562/https/psychology.fandom.com/wiki/Self-affirmation](https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-ru.ru.947b597b-63bd66a6-0ed66ae7-74722d776562/https/psychology.fandom.com/wiki/Self-affirmation) (дата обращения: 15.12.2022).



Компаниям нужны универсальные сотрудники, компетенции которых позволяют удовлетворить многоплановые потребности организации. На наш взгляд, это очень оптимистичный тренд. Многолетний опыт работы со студентами подтверждает наличие мотива саморазвития в разных направлениях в рамках нового контекста работы, желание освоить новые горизонты своей профессии или даже новую специальность. Это делает человека более адаптивным и гибким: ему намного легче, чем другим, найти работу или занять другую позицию внутри своей компании.

В-третьих, тотальная цифровизация, развитие IT-компетенций. Цифровые знания и навыки включены в состав практически любой профессиональной компетенции, они стали базовыми требованиями к должности. Прежде всего, это владение основным программным обеспечением, используемым в профессии. Кроме этого, оценивается уровень цифровой грамотности в целом, навыки онлайн-коммуникации. В современных реалиях важно обладать способностью к быстрому обучению новым функциям программного обеспечения, а также изучать с нуля новые инструменты.

В-четвертых, развитие коммуникативных компетенций. Подавляющее большинство различных профессий опосредованы прямыми и косвенными межличностными взаимодействиями. Соответственно, возрастает и удельный вес определенных профессионально важных качеств (ПВК) в разных профессиях.

В-пятых, развитие управленческих компетенций, а именно: способность контролировать ситуацию, расстановка приоритетов, тактическое планирование, постановка задач, обратная связь, риск-менеджмент, работа с командой.

В-шестых, тренд на саморазвитие и самообучение. Во многих компаниях создается и поддерживается самообучающаяся профессиональная среда. Активно стимулируется взаимообучение при решении совместных задач, наставничество, внешнее обучение. Кроме того, важным элементом является скорость приобретения новых компетенций.

Требования к личностному развитию молодого поколения в настоящее время достигли почти предела возможного уровня,

ориентированного на высокую эффективность трудовой деятельности [3].

Современный диагностический инструментарий, используемый международными компаниями, представляющими консалтинговые услуги в области управления персоналом, не ограничивается измерением отдельных личностных качеств человека, оторванных от реальных требований практической деятельности. Инструменты оценки личности имеют структурную организацию, в которой выделяют до 5–7 основных областей (факторов), разделяющихся на более частные компетенции, включающие в себя личностные качества, количество которых при диагностике может достигать до 140 и более отдельных черт.

Содержание компетенций состоит из профессиональных и личностных качеств работника, определяющих успешность решения профессиональных задач [1; 2].

Основная тенденция, наблюдающаяся в современном рекрутменте, заключается в смещении акцентов при диагностике и в прогнозе профессиональной успешности со стабильных, жестко заданных свойств на гибкие переменные, потенциальные характеристики адаптации работника к новым условиям на конкретном рабочем месте для решения конкретных задач, на принятие им корпоративной культуры, на психологическую готовность интегрировать свою деятельность и поведение в определенную профессиональную среду с данными партнерами при решении данных задач. Вышесказанное демонстрирует преобразование психодиагностики из ретроспективной (с опорой на имеющийся опыт) на проективную, перспективную (ориентированную на будущие задачи, новые требования, новые модели деятельности и поведения).

### **Организация и методическое обеспечение исследования**

Исследование было направлено на оценку актуальных личностных ресурсов школьников для развития компетенций самоутверждения в современном мире.

В исследовании использовались следующие методики:

- 1) опросник волевого самоконтроля А. Г. Зверькова и Е. В. Эйдмана;
- 2) опросник эмоциональной направленности личности Б. И. Додонова;
- 3) тест жизнестойкости (версия Д. А. Леонтьева – Е. И. Рассказовой);
- 4) методика исследования самооотношения С. П. Пантелеева;
- 5) опросник толерантности к неопределенности Т. А. Корниловой.

В тестировании приняли участие 204 школьника 10-х классов московских школ. С помощью опросников регистрировались 17 показателей.

Оценка полученных результатов осуществлялась на основании определенных критериев:

- 1) критерия интерпретации первичного показателя. Каждый первичный показатель характеризуется количеством набранных баллов в абсолютном выражении. В соответствии с величиной набранного балла дается интерпретация поведения, соответствующего личностной черте. При значениях показателя менее 30 % (первая категория) делается предварительный вывод о слабой сформированности конкретного качества; при значениях более 70 % (третья категория) — о высокой сформированности. Результаты в средней части шкалы (вторая категория, от 30 до 70 %) свидетельствуют о недостаточной осознанности школьниками отдельных аспектов своего поведения, характеризующих личностную черту;

- 2) критерия интерпретации вторичного показателя. Первичные показатели переводятся во вторичные на основе расчета величины относительного отклонения первичного показателя от среднего значения для сравниваемой группы школьников. Величина отклонения оценивается по десятибалльной шкале — шкале стенов на основе расчета Z-показателя как меры отклонения показателя от среднего значения по выборке. Стены в диапазоне от 4 до 7 характеризуют зону общегрупповой нормы, где выраженность качества у разных школьников примерно одинакова (различия незначительны). Стены 8–10 свидетельствуют о достоверно высоком уровне сформированности

соответствующих качеств. Стены 1–3 указывают на достоверно недостаточный уровень сформированности личностных качеств.

### Обсуждение результатов исследования

Статистическим показателем индивидуальных результатов школьников является их частотное распределение по баллам измерительной шкалы каждого показателя. Было определено количество школьников, показавших свои результаты в пределах первой (1), второй (2) и третьей (3) категории (в % от общего количества). Распределение результатов учащихся по 17 измеряемым показателям представлено в таблице.

Представленная в таблице реальная картина распределения ответов позволяет каждому школьнику соотнести свой индивидуальный результат со всей группой, определив, в какой категории он находится, и оценить перспективу своей целенаправленной работы по развитию соответствующего личностного качества.

Представленные в таблице личностные качества расположены в убывающей последовательности процентной характеристики для третьей категории выраженности качества. Диапазон изменений этого показателя составляет от 67,6 до 17,8 %. Вначале идут личностные качества школьников, для которых характерна хорошая выраженность измеряемого качества (наибольший процент).

Общий анализ распределений показал, что по отдельным личностным качествам, наиболее понятным и актуальным для школьников, наблюдается наибольший процент в категории высоких результатов и, наоборот, личностные качества, недостаточно хорошо осознаваемые школьниками, увеличивают процент в категории низких результатов. В соответствии с полученными данными у школьников наиболее выражены следующие личностные качества: принятие риска; склонность к активной мыслительной деятельности; самоудовлетворенность достигнутым уровнем развития; стремление к общению; самопринятие. Значительно более слабо сформированы у школьников волевой самоконтроль;

Распределение ответов школьников по трем категориям их значимости в поведении

Принятие риска, характеризующее важность любого опыта для своего личностного и социального развития	<p>3. 67,6 2. 21,6 1. 10,8</p>
Склонность к активной мыслительной деятельности, решению сложных познавательных проблем	<p>3. 46,6 2. 36,7 1. 16,7</p>
Самоудовлетворенность достигнутым уровнем развития и нежелание меняться	<p>3. 46,1 2. 31,8 1. 22,1</p>
Стремление к общению, открытости, оптимизму и эмпатии	<p>3. 42,6 2. 44,2 1. 13,2</p>
Самопринятие со всеми своими достоинствами и недостатками, одобрение своих планов и желаний	<p>3. 42,6 2. 38,3 1. 19,1</p>
Мера увлеченности основной деятельностью, требующей напряжения воли для достижения желаемых результатов	<p>3. 41,2 2. 38,6 1. 17,2</p>
Саморуководство, когда источником активности и результативности в деятельности является сам человек	<p>3. 39,7 2. 46,6 1. 13,7</p>
Принятие новизны и противостояние неопределенности жизненных ситуаций	<p>3. 39,7 2. 47,1 1. 13,2</p>
Склонность воспринимать среду как угрозу или источник дискомфорта	<p>3. 39,7 2. 56,3 1. 6,4</p>

Стремление к лидерству и превосходству в значимых социальных средах	<table border="1"> <tr><td>3.</td><td>35,5</td></tr> <tr><td>2.</td><td>54,2</td></tr> <tr><td>1.</td><td>10,3</td></tr> </table>	3.	35,5	2.	54,2	1.	10,3
3.	35,5						
2.	54,2						
1.	10,3						
Самооценка как готовность ставить себе в вину свои промахи, неудачи и собственные недостатки	<table border="1"> <tr><td>3.</td><td>34,3</td></tr> <tr><td>2.</td><td>28,0</td></tr> <tr><td>1.</td><td>37,7</td></tr> </table>	3.	34,3	2.	28,0	1.	37,7
3.	34,3						
2.	28,0						
1.	37,7						
Контроль в деятельности, характеризующий убежденность в правильности выбора своего пути и необходимости настойчивого преодоления препятствий	<table border="1"> <tr><td>3.</td><td>29,4</td></tr> <tr><td>2.</td><td>34,2</td></tr> <tr><td>1.</td><td>32,8</td></tr> </table>	3.	29,4	2.	34,2	1.	32,8
3.	29,4						
2.	34,2						
1.	32,8						
Волевой самоконтроль, характеризующий меру достижения поставленных в деятельности задач в различных ситуациях	<table border="1"> <tr><td>3.</td><td>27,5</td></tr> <tr><td>2.</td><td>51,0</td></tr> <tr><td>1.</td><td>21,5</td></tr> </table>	3.	27,5	2.	51,0	1.	21,5
3.	27,5						
2.	51,0						
1.	21,5						
Самообладание, характеризующее способность к произвольной регуляции своих эмоциональных состояний и реакций	<table border="1"> <tr><td>3.</td><td>27,4</td></tr> <tr><td>2.</td><td>51,0</td></tr> <tr><td>1.</td><td>21,6</td></tr> </table>	3.	27,4	2.	51,0	1.	21,6
3.	27,4						
2.	51,0						
1.	21,6						
Настойчивость, характеризующая сознательное вовлечение в деятельность необходимых энергетических ресурсов	<table border="1"> <tr><td>3.</td><td>26,5</td></tr> <tr><td>2.</td><td>52,4</td></tr> <tr><td>1.</td><td>21,1</td></tr> </table>	3.	26,5	2.	52,4	1.	21,1
3.	26,5						
2.	52,4						
1.	21,1						
Социальный потенциал для стойкого совладания со стрессами	<table border="1"> <tr><td>3.</td><td>25,0</td></tr> <tr><td>2.</td><td>59,3</td></tr> <tr><td>1.</td><td>15,7</td></tr> </table>	3.	25,0	2.	59,3	1.	15,7
3.	25,0						
2.	59,3						
1.	15,7						
Уверенность в себе как в самостоятельном, волевом, энергичном, надежном человеке	<table border="1"> <tr><td>3.</td><td>17,8</td></tr> <tr><td>2.</td><td>62,6</td></tr> <tr><td>1.</td><td>19,6</td></tr> </table>	3.	17,8	2.	62,6	1.	19,6
3.	17,8						
2.	62,6						
1.	19,6						

самообладание; настойчивость; навыки использования социальных ресурсов для совладания со стрессами; самоуверенность.

По итогам системного анализа с использованием вторичных показателей — стенов — были выделены группы школьников с характерными профилями выраженности индивидуальных показателей (рис. 1–5).

1. Первая группа школьников составляет примерно 27 %. Они показали высокие результаты по показателям «волевой самоконтроль», «настойчивость», «самообладание».

Это свидетельствует об эффективности в достижении поставленных задач в различных ситуациях, сознательном вовлечении в деятельность необходимых энергетических ресурсов, способности к произвольной регуляции своих эмоциональных состояний и реакций.

Пример профиля, где по этим показателям у школьников от 8 и выше стенов, представлен на рисунке 1. Результаты школьников по остальным показателям соотносятся с этим фактом.

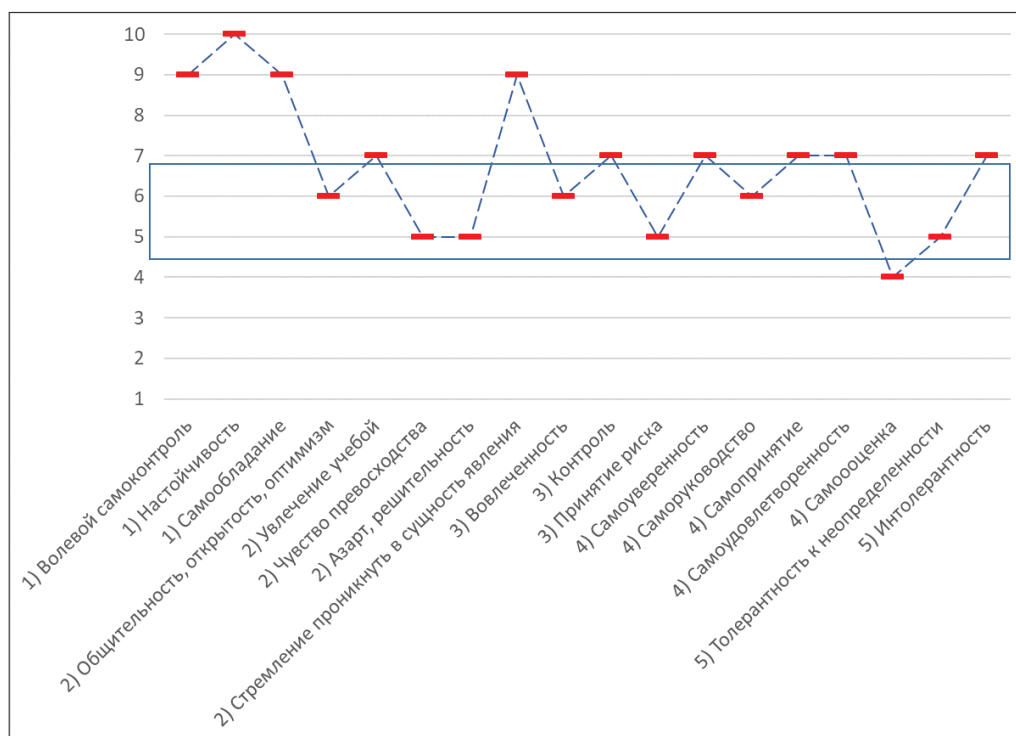


Рис. 1. Пример профиля школьника с высокими показателями волевой сферы

По показателю «общительность, открытость, оптимизм» результат чаще всего находится в пределах от 4 до 7 стенов (общегрупповая норма для школьников) или немного выше этого диапазона. Это ожидаемый результат при обнаруженном энергетическом потенциале школьника. Когда этот показатель ниже нормы, появляется основание для признания ответов по данному показателю не соответствующими реальному поведению учащегося. Этот момент выделяется при обсуждении результатов со школьниками.

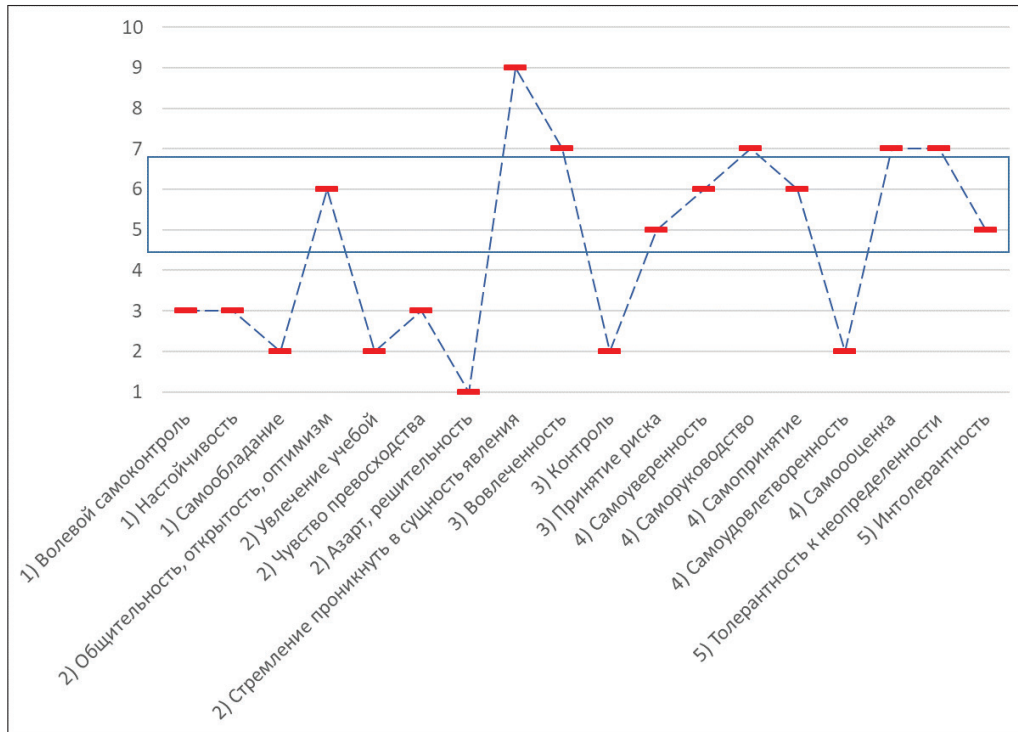
Показатель «увлечение учебной» находится на верхней границе статистической нормы или немного выше. Это относится и к показателям «азарт, решительность», «увлеченность» и «контроль».

Показатель «стремление проникнуть в сущность явления», как правило, не выражен в этой подгруппе и чаще находится ниже общегрупповой нормы. Особенности достигнутого результата по этому показателю отражают личностную ценностную ориентацию школьника и могут рассматриваться как основание для анализа и оценки результатов по другим показателям.

Группа показателей, связанных с отношением школьников к себе по ряду содержательных аспектов, также стремится к верхней границе нормы для данной группы учащихся. Особое значение в анализе профиля школьника имеет показатель «самооценка». Низкие баллы свидетельствуют об отсутствии самокритики в контексте своих возможностей и успехов. Высокие баллы отражают высокую меру недовольства школьника собой. В рассматриваемом профиле этот показатель значительно ниже нормы.

2. Вторая группа составляет примерно 21 %. Вошедшие в нее школьники, в отличие от учащихся из первой группы, продемонстрировали низкие результаты по показателям «волевой самоконтроль», «настойчивость», «самообладание».

Пример профиля, где по этим показателям у школьников от 3 и ниже стенов, представлен на рисунке 2. Их результаты по остальным показателям соотносятся с этим фактом. Данные личностные профили характерны для школьников со слабовыраженной волевой сферой (достоверно ниже средних значений для всех школьников), однако у них значимо



**Рис. 2.** Пример профиля школьника с низкими показателями волевой сферы

стремление к напряженной интеллектуальной деятельности. Характерным для этого профиля является показатель «самооценка» со средними по шкале баллами, которые отражают умеренную степень недовольства школьника собой.

3. Третья группа школьников составляет примерно 25 %. Для нее характерно то, что большинство показателей не выходит за пределы общегрупповой нормы. Пример профиля по этим показателям у школьников представлен на рисунке 3.

4. Четвертая группа школьников составляет примерно 20 %. Показатель по шкале «самооценка» выходит за верхнюю границу общегрупповой нормы.

Для этих школьников характерна готовность ставить себе в вину свои промахи, неудачи и собственные недостатки. Этот аспект является ключевым для оценки и интерпретации результатов по другим шкалам. Пример профиля по этому показателю у школьников представлен на рисунке 4.

5. Пятая группа школьников составляет примерно 12 %. Им свойственна очень низкая активность мыслительной деятельности для решения сложных познавательных

проблем. Этот аспект является ключевым для оценки и интерпретации результатов по другим шкалам. Пример профиля по этому показателю у школьников представлен на рисунке 5.

Типологические особенности, представленные в выделенных пяти группах, могут рассматриваться как показатели существующего личностного потенциала школьников с учетом сложившейся жизненной практики. Выраженность проявления одних личностных качеств по отношению к другим дает возможность проводить целенаправленную работу по развитию или актуализации слабо выраженных качеств, что необходимо для развития компетенций самоутверждения в современном мире.

## Заключение

На основе обобщения научных и практических результатов по проблеме самоутверждения подростков, представленных в работах разных научных направлений в современной психологии, выбраны наиболее

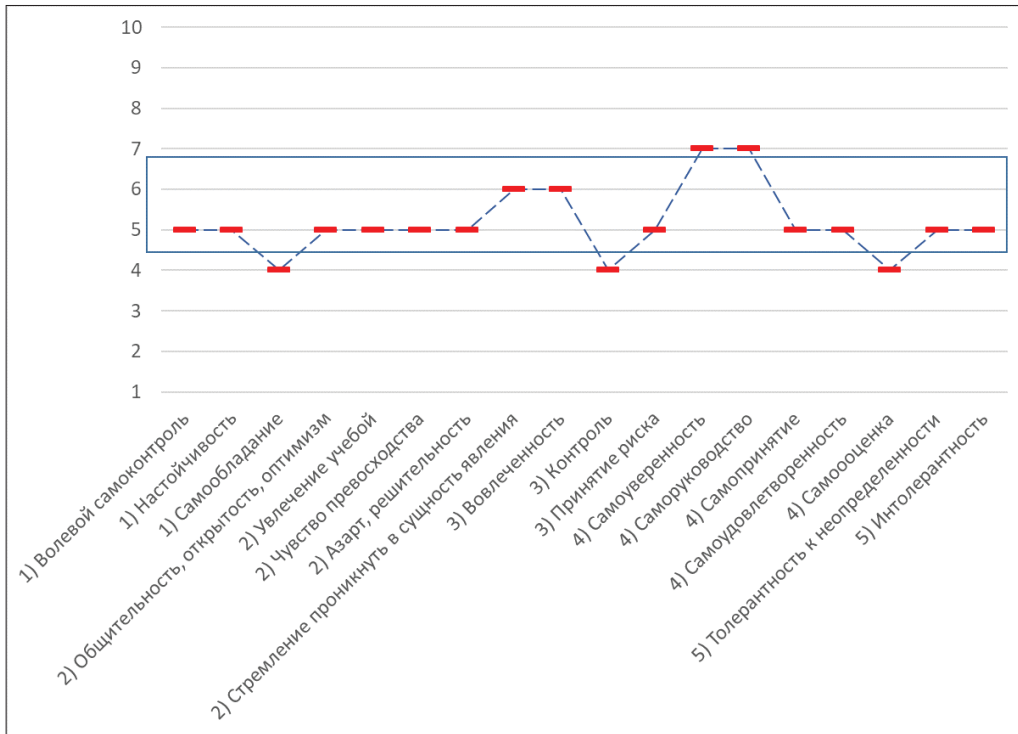


Рис. 3. Пример профиля школьника с показателями в пределах статистической нормы

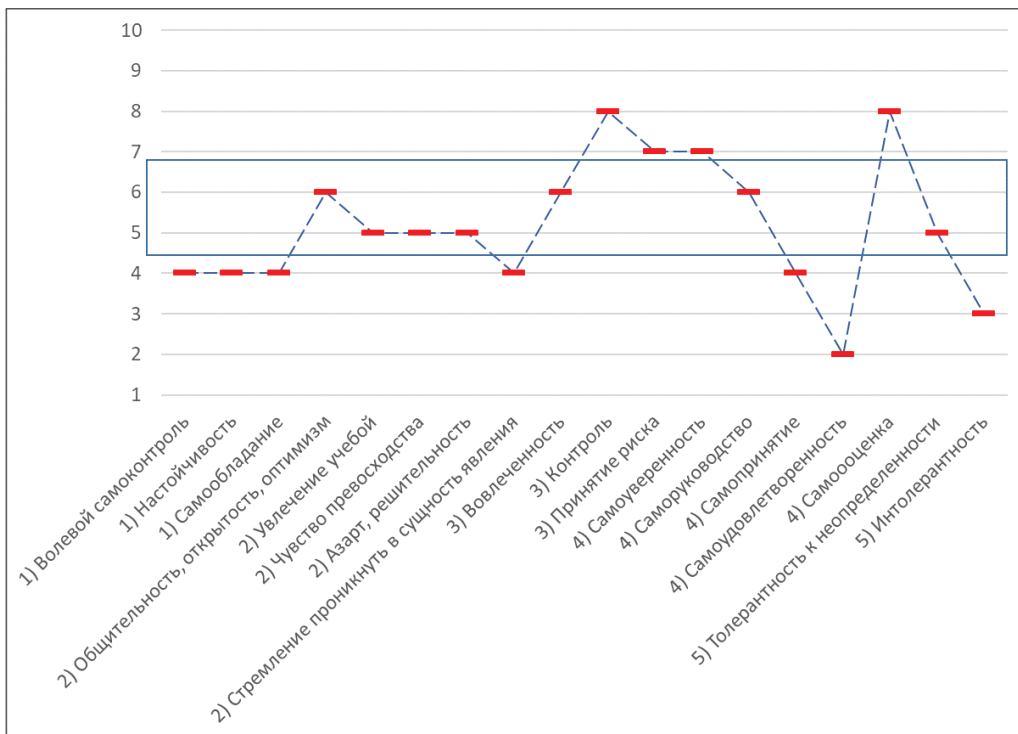
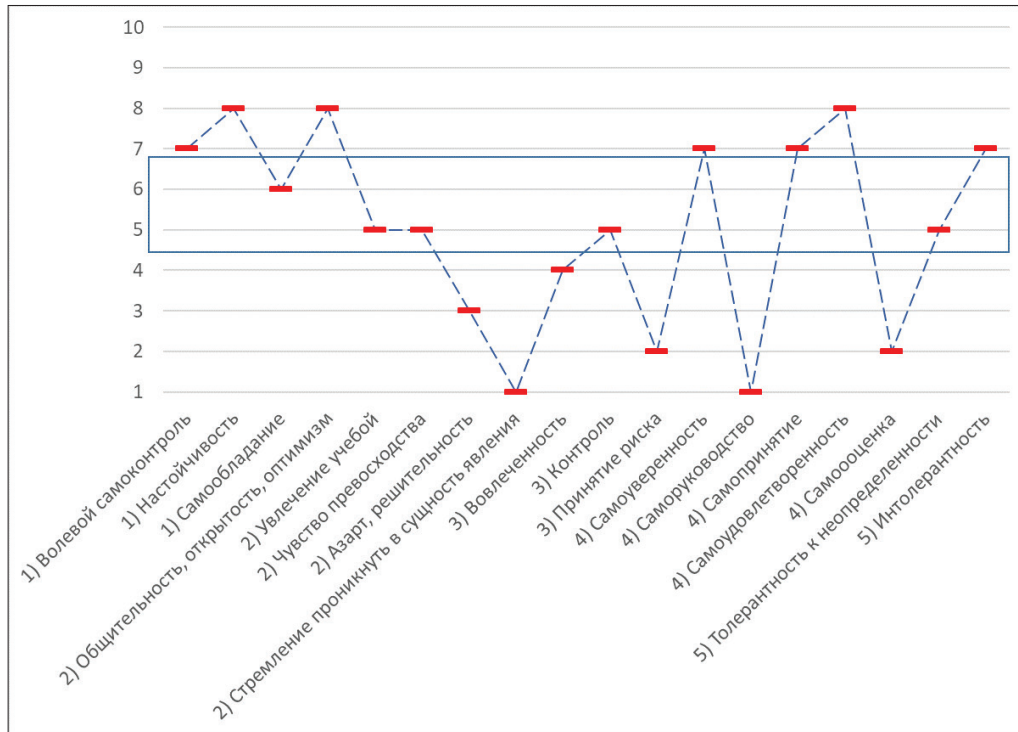


Рис. 4. Пример профиля школьника с высоким значением показателя «самооценка»



**Рис. 5.** Пример профиля школьника с низким значением показателя «стремление проникнуть в сущность явления»

адекватные для подросткового возраста диагностические методики. Результаты системной оценки старшеклассников позволили выделить характерное типологическое разнообразие в личностных профилях, отражающее реальную картину понимания школьниками своих

личностных возможностей в контексте своего самоутверждения в будущем. Полученные данные, характеризующие личностный потенциал школьников, позволяют организовать с ними высокоэффективную работу, направленную на развитие новых компетенций.

### Литература

1. **Базаров Т. Ю., Ерофеев А. К., Шмелев А. Г.** Коллективное определение понятия «компетенции»: попытка извлечения смысловых тенденций из размытого экспертного знания // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2014. № 1. С. 87–102.
2. **Байденов В.** Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 3–13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-v-professionalnom-obrazovanii-k-osvoeniyu-kompetentnostnogo-podhoda> (дата обращения: 12.12.2022).
3. **Непомнящая Д. О.** Использование компетентностного подхода при оценке персонала методом «360 градусов» // Бизнес-образование в экономике знаний. 2018. № 2 (10). С. 49–53. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-kompetentnostnogo-podhoda-pri-otsenke-personala-metodom-360-gradusov> (дата обращения: 06.12.2022).
4. **Перевозчикова Л. С.** Конструктивное самоутверждение личности как философская проблема // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 1. С. 138–145. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konstruktivnoe-samoutverzhenie-lichnosti-kak-filosofskaya-problema> (дата обращения: 06.12.2022).
5. Практическая психология образования: учеб. для студентов высш. и сред. спец. учеб. заведений / под ред. И. В. Дубровиной. 4-е изд. СПб.: Питер, 2004. 592 с.
6. **Романова Е. С., Абушкин Б. М.** Ценностно-смысловая направленность личности обучающихся как фактор развития их личностного потенциала // Системная психология и социология. 2019. № 4 (32). С. 5–17. DOI: 10.25688/2223-6872.2019.32.4.01



7. **Романова Е. С., Макшанцева Л. В.** Оценка и развитие личностного и социального потенциала обучающихся общеобразовательных организаций // Проблемы общей и педагогической психологии: коллективная монография. М.: РИТМ, 2019. С. 7–32.
8. **Романова Е. С., Рычихина Э. Н.** Типологизация московских школьников на основе их социально-психологического портрета // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 12 (80). С. 32–35.
9. **Чурекова Т. М.** Компетентностный подход в современном образовании как необходимость // Вестник Кемеровского государственного университета. 2009. № 4. С. 59–63. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyu-podhod-v-sovremennom-obrazovanii-kak-neobhodimost> (дата обращения: 06.12.2022).
10. **Blanton H., Cooper J., Silkurnik I., Aronson J.** When bad things happen to good feedback: Exacerbating the need for self-justification with self-affirmations // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1997. Vol. 23. № 7. P. 684–692. DOI: 10.1177/0146167297237002
11. **Cohen G. L., Sherman D. K.** The psychology of change: Self-affirmation and social psychological intervention // *Annual Review of Psychology*. 2014. Vol. 65. № 1. P. 333–371. DOI: 10.1146/annurev-psych-010213-115137
12. **Critcher C. R., Dunning D.** Self-affirmations provide a broader perspective on self-threat // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2015. Vol. 41. № 1. P. 3–18. DOI: 10.1177/0146167214554956
13. **Knowles M. L.** There’s no substitute for belonging: Self-affirmation following social and non-social threats / M. L. Knowles et al. // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2010. Vol. 36. № 2. P. 173–186. DOI: 10.1177/0146167209346860
14. **Heine S. J., Lehman D. R.** Culture, dissonance, and self-affirmation // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1997. Vol. 23. № 4. P. 389–400. DOI: 10.1177/0146167297234005
15. **Nail P. R., Misak J. E., Davis R. M.** Self-affirmation versus self-consistency: A comparison of two competing self-theories of dissonance phenomena // *Personality and Individual Differences*. 2004. Vol. 36. № 8. P. 1893–1905. DOI: 10.1016/j.paid.2003.08.019

## References

1. **Bazarov T. Yu., Erofeev A. K., Shmelev A. G.** Kollektivnoe opredelenie ponyatiya «kompetencii»: popy`tk`a izvlecheniya smy`slovy`x tendencij iz razmy`togo e`kspertnogo znaniya [Collective definition of the concept of “competence”: an attempt to extract semantic tendencies from fuzzy expert knowledge] // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psixologiya* [Moscow University Psychology Bulletin]. 2014. № 1. P. 87–102.
2. **Bajdenko V.** Kompetencii v professional`nom obrazovanii (k osvoeniyu kompetentnostnogo podxoda) [Competencies in professional education (towards the development of a competence-based approach)] // *Vy`sshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. 2004. № 11. P. 3–13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-v-professionalnom-obrazovanii-k-osvoeniyu-kompetentnostnogo-podhoda> (date of access: 12.12.2022).
3. **Nepomnyashhaya D. O.** Ispol`zovanie kompetentostnogo podxoda pri ocenke personala metodom «360 gradusov» [The use of a competency-based approach in personnel assessment using the “360 degrees” method] // *Biznes-obrazovanie v e`konomie znaniy* [Business Education in the Knowledge Economy]. 2018. № 2 (10). P. 49–53. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-kompetentostnogo-podhoda-pri-otsenke-personala-metodom-360-gradusov> (date of access: 06.12.2022).
4. **Perevozhnikova L. S.** Konstruktivnoe samoutverzhdenie lichnosti kak filosofskaya problema [Constructive self-assertion of personality as a philosophical problem] // *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal]. 2007. № 1. P. 138–145. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konstruktivnoe-samoutverzhdenie-lichnosti-kak-filosofskaya-problema> (date of access: 06.12.2022).
5. **Prakticheskaya psixologiya obrazovaniya: uchebnik dlya studentov vysshix i srednix special`nyx uchebnyx zavedenij** [Practical psychology of education: textbook for students of higher and secondary specialized educational institutions] / pod red. I. V. Dubrovinoj. 4-e izd. SPb.: Piter, 2004. 592 p.
6. **Romanova E. S., Abushkin B. M.** Cennostno-smy`slovaya napravlennost` lichnosti obuchayushixsya kak faktor razvitiya ix lichnostnogo potentsiala [Value-semantic orientation of students’ personality as a factor for development of their personal potential] // *Sistemnaya psixologiya i sociologiya* [Systems Psychology and Sociology]. 2019. № 4 (32). P. 5–17. DOI: 10.25688/2223-6872.2019.32.4.01

7. **Romanova E. S., Makshanceva L. V.** Ocenka i razvitie lichnostnogo i social'nogo potenciala obuchayushhixsya obshheobrazovatel'ny'x organizacij [Evaluation and development of the personal and social potential of students in educational institutions] // Problemy` obshhej i pedagogicheskoy psixologii: kollektivnaya monografiya [Problems of general and pedagogical psychology: collective monograph]. M.: RITM, 2019. P. 7–32.
8. **Romanova E. S., Ry`chixina E`. N.** Tipologizaciya moskovskix shkol'nikov na osnove ix social'no-psixologicheskogo portreta [Typology of Moscow schoolchildren based on their socio-psychological portrait] // Obshhestvo: sociologiya, psixologiya, pedagogika [Society: Sociology, Psychology, Pedagogics]. 2020. № 12 (80). P. 32–35.
9. **Churekova T. M.** Kompetentnostny`j podhod v sovremennom obrazovanii kak neobxodimost` [Competence-based approach in modern education as a necessity] // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of the Kemerovo State University]. 2009. № 4. P. 59–63. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-v-sovremennom-obrazovanii-kak-neobhodimost> (date of access: 06.12.2022).
10. **Blanton H., Cooper J., Slkurnik I., Aronson J.** When bad things happen to good feedback: Exacerbating the need for self-justification with self-affirmations // Personality and Social Psychology Bulletin. 1997. Vol. 23. № 7. P. 684–692. DOI: 10.1177/0146167297237002
11. **Cohen G. L., Sherman D. K.** The psychology of change: Self-affirmation and social psychological intervention // Annual Review of Psychology. 2014. Vol. 65. № 1. P. 333–371. DOI: 10.1146/annurev-psych-010213-115137
12. **Critcher C. R., Dunning D.** Self-affirmations provide a broader perspective on self-threat // Personality and Social Psychology Bulletin. 2015. Vol. 41. № 1. P. 3–18. DOI: 10.1177/0146167214554956
13. **Knowles M. L.** There's no substitute for belonging: Self-affirmation following social and non-social threats / M. L. Knowles et al. // Personality and Social Psychology Bulletin. 2010. Vol. 36. № 2. P. 173–186. DOI: 10.1177/0146167209346860
14. **Heine S. J., Lehman D. R.** Culture, dissonance, and self-affirmation // Personality and Social Psychology Bulletin. 1997. Vol. 23. № 4. P. 389–400. DOI: 10.1177/0146167297234005
15. **Nail P. R., Misak J. E., Davis R. M.** Self-affirmation versus self-consistency: A comparison of two competing self-theories of dissonance phenomena // Personality and Individual Differences. 2004. Vol. 36. № 8. P. 1893–1905. DOI: 10.1016/j.paid.2003.08.019

УДК 159.9.07

DOI: 10.25688/2223-6872.2022.44.4.02

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ ПИЛОТОВ, ЭКСПЛУАТИРУЮЩИХ РАЗНЫЕ ТИПЫ ВОЗДУШНЫХ СУДОВ

**М. С. Алексеенко,**

НИИЭС, Москва,  
*ulitsapesen@gmail.com*

Статья посвящена различиям психологических профилей пилотов гражданской авиации, эксплуатирующих разные типы воздушных судов. Психологический профиль пилота является результатом системной оценки его профессионально важных качеств. В статье проведен сравнительный анализ действующих командиров современных высокоавтоматизированных воздушных судов гражданской авиации. В настоящее время данная проблема не освещалась в научной литературе, однако мнение о существующих различиях между группами пилотов, управляющих самолетами Boeing, Airbus, Embraer и др., высказывается многими летчиками и инструкторами. Отсутствие данных о дифференцированном прогнозировании профессиональной пригодности пилотов с учетом специализации летного состава в зависимости от типа воздушного судна было компенсировано в ходе настоящего исследования.

Участие в исследовании опытных пилотов с большим налетом на конкретном типе самолета позволило оценить степень влияния эксплуатируемой техники на формирование специфических для каждого типа воздушного судна психологических качеств пилота, портрета профессионала. Полученные данные могут стать основой для дифференцированного подбора пилотов с учетом их предрасположенности к управлению разными типами воздушных судов, а также акцентируют внимание на значимости создания новых типов управления воздушными судами на базе принципа активного оператора как наиболее безопасной системы управления летательным аппаратом и гаранта сохранения высокого уровня надежности летной деятельности. Принятие во внимание факта трансформации профессионально важных качеств пилота под воздействием технического фактора позволяет нивелировать диссонанс в структуре его способностей.

*Ключевые слова:* безопасность полетов; человеческий фактор; высокоавтоматизированные воздушные суда; профотбор; психологический портрет пилота самолетов Boeing, Airbus, Embraer; сравнительный анализ пилотов.

*Для цитаты:* Алексеенко М. С. Психологический профиль пилотов, эксплуатирующих разные типы воздушных судов // Системная психология и социология. 2022. № 4 (44). С. 19–27. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.44.4.02

**Алексеенко Мария Сергеевна**, кандидат психологических наук, ведущий психолог Научно-испытательного института эргатических систем, преподаватель авиационно-учебных центров «Школа Аэрофлота» и S7 Training. Специалист по профессиональному психологическому отбору военных летчиков и пилотов гражданской авиации, Москва.

E-mail: *ulitsapesen@gmail.com*

ORCID: 0000-0003-0152-7026

## PSYCHOLOGICAL PROFILE OF PILOTS OPERATING DIFFERENT TYPES OF AIRCRAFT

**M. S. Alekseenko,**

STIES, Moscow,  
ulitsapesen@gmail.com

The article is devoted to the systemic assessment of differences in the psychological profiles of civil aviation pilots operating different types of aircraft. The psychological profile of the pilot is the result of a systemic assessment of his professionally important qualities. The article provides a comparative analysis of the current commanders of modern highly automated civil aviation aircraft. Currently, this problem has not been covered in the scientific literature, but the opinion about the existing differences between the groups of pilots operating Boeing, Airbus, Embraer, etc. is expressed by many pilots and instructors. The lack of data on the differentiated prediction of the professional suitability of pilots, taking into account the specialization of the flight crew, depending on the type of aircraft, was made up in the course of this study.

The participation of experienced pilots with a large raid on a specific type of aircraft in the study allowed us to assess the degree of influence of the operated equipment on the formation of psychological qualities of a pilot, specific for each type of aircraft, a portrait of a professional. The data obtained can be the main one for the differentiated selection of pilots, taking into account their predisposition to control different types of aircraft, and also focus on the importance of creating new types of aircraft control based on the principle of “active operator” as the safest principle of aircraft control and a guarantor of maintaining a high level of reliability of flight activities. Taking into account the fact of the transformation of professionally important qualities of a pilot under the influence of a technical factor makes it possible to level the dissonance in the structure of his abilities.

*Keywords:* system assessment; flight safety; human factor; highly automated aircraft; professional selection; psychological portrait of a Boeing, Airbus, Embraer pilot; comparative analysis of pilots.

*For citation:* Alekseenko M. S. Psychological profile of pilots operating different types of aircraft // Systems Psychology and Sociology. 2022. № 4 (44). P. 19–27. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.44.4.02

**Alekseenko Maria Sergeevna**, PhD in Psychology, Leading Psychologist at the Scientific Testing Institute of Ergatic Systems, teacher of the Aeroflot School and S7 Training aviation centers. Specialist in professional psychological selection of military pilots and civil aviation pilots, Moscow, Russia.

E-mail: ulitsapesen@gmail.com

ORCID: 0000-0003-0152-7026

### Введение

**В** условиях современной тенденции интенсивного сокращения авиационного парка импортных самолетов на первый план выходит задача отбора и подготовки пилотов, наиболее приспособленных в силу своего психологического профиля к работе с отечественной авиационной техникой. Данный переход должен произойти экстремально быстро при должном обеспечении безопасности полетов. А это возможно только при системной организации обучения и воспитания летного состава. Престиж российской техники в сознании многих молодых

пилотов невысок, и переход к эксплуатации российских самолетов может восприниматься ими как шаг назад и регресс в карьере. Однако практика уже сейчас показывает, что полеты на высокоавтоматизированных самолетах часто приводят к утрате навыков пилотирования и затруднениям в реализации принципа активного оператора в управлении воздушными судами (далее — ВС) [9; 10]. Конфликт установок, несоответствие между представлениями Я-идеального и Я-реального профессионального образа, наличие мышления, сформированного опытом управления зарубежными ВС, в основе которого лежит принцип бихевиоризма (реакция организма на внешние стимулы,

нет сигнализации — нет управляющего действия), актуализирует необходимость поиска предикторов успешной адаптации пилотов на новом витке развития отечественной авиации с опорой на знания, аккумулированные авиационными психологами за последние десятилетия эксплуатации ВС зарубежного производства. Зачастую представители зарубежных авиастроительных корпораций в дискуссиях о необходимости активного участия пилота в системе управления самолетом и снижения уровня автоматизации отвечают словами: «Вы правы, но сделайте свои самолеты так и реализуйте ваши идеи, а у нас подход иной: чем проще задачи у пилота, тем меньше вероятность ошибочных действий». Замечание верное, при этом, создавая свои самолеты, важно учитывать как положительный, так и отрицательный опыт зарубежных коллег. К чему приводит исключение пилота из контура управления ВС, можно оценить благодаря сравнительному анализу когнитивных, личностных профессионально важных качеств (ПВК) командиров высокоавтоматизированных ВС зарубежного производства.

### **Влияние технических средств деятельности на развитие человека как профессионала**

Летная деятельность относится к наиболее сложным разновидностям операторской работы. В ее структуре различают четыре основные составляющие: пилотирование, навигацию, эксплуатацию систем и оборудования и коммуникацию членов экипажа. Основной вид деятельности пилота, таким образом, связан с техникой. Анализ феномена влияния техники на человека имеет давнюю историю и в зарубежной, и в отечественной психологии и философии (А. Ридлер, И. Бекман, Ф. Рёло, У. Вендт, Э. Капп, Э. Гартиг, Ф. Дессауэр, О. Шпенглер, Л. Мамфорд, М. Хоркхаймер, Г. Маркузе). Отношение авторов к этому вопросу отличается. Так, например, Н. А. Бердяев, обращаясь к вопросу техники, высказывал свое негативное отношение к ее влиянию на человека. Естественные формы поведения человека, такие как межличностное общение, подвергаются технологизации, что неминуемо отражается

на структуре личности профессионала. Гордус отмечает, что человек «сам охотно становится объектом технологического воздействия, поскольку в тотальной технологизации жизни видит легкий способ решения проблем» [3: с. 5].

В ряде исследований было установлено, что успешность функционирования системы «человек – техника» в значительной степени лимитируется функциональными возможностями человека. Автоматизация процессов управления стала способом нейтрализации проблемы человеческого фактора при создании системы «человек – машина». Автоматизация при эксплуатации технических средств деятельности вторгается во внутренний мир человека, внося в него неизбежные коррективы: меняется восприятие мира и формы человеческого общения [2; 3: с. 13–14]. Формируется новый стиль поведения и мышления. Все меньше значения имеют те формы проявления человечности, которые не укладываются в рамки технологического подхода. Так, например, зарубежные специалисты связывают неподготовленность пилотов к принятию самостоятельных решений в нештатных ситуациях с формированием у них в процессе обучения стандартизированного мышления [2], спровоцированного тотальной технологизацией. Вся активность пилота как бы предопределена технологией работы в экипаже. Первоначально стандартизация реакций пилота была одним из способов упорядочивания его активности. Практика внедрения незакрепленных летных экипажей (пилоты летают по принципу «каждый с каждым», т. е., приходя на рейс, пилот может первый раз в жизни увидеть своего напарника) требовала повышения предсказуемости реакций пилотов в полете. Выход был найден — стандартизация деятельности. Однако, как показывает практика, идея стандартизации опасной профессии сама по себе является абсурдной.

Авторы обращают внимание на то, что технологизация влияет не только на человеческое общение, но и на мотивацию пилота. Так, около 70 % пилотов зарубежных высокоавтоматизированных ВС, признанных негодными к летной деятельности на этапе прохождения очередной врачебно-летной экспертизы, не имеют мотивацию к летной

деятельности, в то время как пилоты, летавшие на советской технике 30–40 лет назад, в 85 % случаев желали продолжить полеты любой ценой [6: с. 44]. Стали нередки ситуации, когда пилоты с низким уровнем соответствия требованиям летной деятельности в первый год работы, находясь в самом начале знакомства с большой авиацией, демонстрируют высокий уровень профессионального выгорания, порой приводящего к полному отказу от деятельности и смене профессии. Особенно такие ситуации учащаются в период нестабильности общества. Связаны ли описанные выше тенденции с влиянием технического фактора или обусловлены проблемами организации деятельности и условиями труда в современной авиации, можно оценить эмпирически.

#### Системная оценка особенностей психологического профиля пилотов

Исследования, основанные на изучении профессиональных особенностей пилотов не только через призму профессиографического анализа летной деятельности, но и через оценку специфики влияния техники на формирование мышления пилота, на наш взгляд, обеспечивают возможность повышения эффективности летного обучения за счет дифференцированного отбора пилотов. Основной принцип (его можно назвать принципом соответствия) заключается в подборе методов обучения и воспитания пилотов, наиболее соответствующих типу ВС.

В интересах решения задачи настоящего исследования был проведен анализ профессионально важных качеств действующих командиров воздушных судов (КВС) российской авиакомпании. В эксперименте приняли участие 85 командиров трех разных типов ВС: Boeing-737 (B-737), Airbus-320 (A-320), Embraer-170 (Emb-170) — все они относятся к классу высокоавтоматизированных самолетов. Из представленных типов ВС Airbus-320 наиболее автоматизирован, роль человека сведена к минимуму, самолет обладает высоким уровнем защиты от ошибочных (с точки зрения автоматики) действий экипажа. География полетов данных типов различна:

среднемагистральные Boeing-737, Airbus-320; ближнемагистральный Embraer-170. Полеты на Emb-170 отличаются высокой интенсивностью производимых пилотом операций взлета и посадки, так как маршрутная сеть полетов этого типа менее продолжительная по сравнению с A-320, B-737. Выборка является однородной с точки зрения уровня профессиональной подготовки. Возраст пилотов варьируется от 25 до 34 лет.

Для оценки когнитивных качеств был использован блок методик профессионального психологического отбора: многомерное исследование особенностей мышления Амтхауэра (субтесты 2–9); методика *V-test*, разработанная С. В. Алешиним и И. М. Жданько<sup>1</sup> для изучения способностей визуализации образов, а также классические для авиации методики: «Компасы» (оценка пространственных способностей), ЧКТ Горбова (переключение и распределение внимания), «Шкалы»<sup>2</sup>. С помощью классических для психологии методик оценки мотивации Хекхаузена и акцентуаций характера Леонгарда – Шмишека были получены данные об особенностях личностных ПВК командиров.

#### Результаты исследования

Анализ полученных данных позволил выявить особенности когнитивных и личностных профилей командиров высокоавтоматизированных ВС. Ниже приведены средние значения уровня развития ПВК по всей выборке. Из таблицы 1 видно, что слабыми местами представленной выборки являются показатели внимания и памяти. Точность деятельности превалирует над темпом, что свидетельствует в целом о наличии отрицательной динамики в развитии когнитивных ПВК пилотов высокоавтоматизированных ВС. Функция внимания и памяти, наряду с высокими показателями скорости умственных процессов, составляет

<sup>1</sup> Описание методик представлено в пособии: Развитие интеллектуальных способностей курсантов авиационных училищ / под ред. В. А. Пономаренко. М.; Челябинск: Челябинский дом печати. 1997. С. 178–203.

<sup>2</sup> Там же.

Средние значения уровня развития когнитивных ПВК командиров высокоавтоматизированных ВС

	Среднее значение (M)	Стандартное отклонение (σ)	Минимум	Максимум
Оценка когнитивных качеств	0,7	± 0,17	0,21	1
Пространственные способности	0,74	± 0,22	0,04	1
Внимание	0,39	± 0,36	0,05	0,96
Логическое мышление	0,8	± 0,76	0,05	0,96
Счетно-математические способности	0,68	± 0,22	0,02	1
Память	0,48	± 0,34	0,05	0,96
Темп психических процессов	0,62	± 0,27	0,05	0,92
Точность деятельности	0,84	± 0,74	0,05	0,96

основу надежности летчика, обеспечивая быстроту решения задач, своевременное принятие решений и большую работоспособность. Выявленная особенность требует более углубленного анализа и детальной проработки в дальнейших исследованиях в области безопасности полетов. Необходимо также обратить внимание на существенный разброс показателей развития изучаемых качеств. Командиры ВС многократно проходили процедуру профессионального психологического отбора, были допущены к выполнению самостоятельных полетов, обладают высоким уровнем профессиональной подготовки и налетом на данном типе ВС (не менее 5000 часов). Ожидается, что в процессе профессионального становления уровень их ПВК должен повышаться, а структура становится равномерной. Однако, как показало исследование, существенных отличий, по сравнению с пилотами-выпускниками и вторыми пилотами, в данной выборке нет, что также является плохо интерпретируемым фактором. Более того, можно обнаружить некоторое снижение показателей развития ПВК среди КВС по сравнению с данными их первичного отбора [1: с. 105–106].

Далее приведены результаты сравнительного анализа уровня развития когнитивных ПВК в трех группах пилотов (см. табл. 2). Интегральный показатель когнитивных качеств у пилотов Emb-170 снижен относительно других типов ( $0,7 \pm 0,17$ ). Скорее всего, это обусловлено спецификой самого типа ВС и географией полетов. Выпускники летных училищ, обладающие более высокими оценками, имеют возможность выбора типа ВС.

При трудоустройстве в первую очередь выбирают А-320 и лишь затем В-737 и Emb-170. Именно это обстоятельство, вероятно, объясняет высокий уровень развития когнитивных качеств пилотов А-320, другими словами, на этот тип изначально попадают более сильные курсанты.

Показатели развития вербально-логического мышления и счетно-математических способностей идентичны в трех группах. Соответственно, можно предположить, что тип эксплуатируемого ВС не связан с уровнем развития данных способностей и не оказывает существенного влияния на человека.

При анализе развития когнитивных ПВК пилотов Emb-170 обнаруживается положительный тренд. Различия интегральных оценок между группами на момент первоначального отбора в компанию существенно отличались, а на момент проведенного исследования в статусе КВС сгладились. Для понимания степени влияния технических средств деятельности на динамику изучаемых показателей необходимо сравнить индивидуальные значения интегральных показателей ПВК пилотов в начале их деятельности и на этапе ввода в должность командира. На данный момент можно констатировать, что функция внимания ( $0,5 \pm 0,26$ ) и памяти ( $0,6 \pm 0,26$ ) наиболее активна при выполнении полетов на А-320. Наивысший уровень автоматизации А-320 не приводит к снижению данных параметров и говорит о востребованности функций в процессе пилотирования. При этом точность деятельности выдерживания параметров полета, ювелирного выполнения процедур

Таблица 2

## Сравнительный анализ уровня развития когнитивных ПВК командиров В-737, А-320, Emb-170

	В-737	Emb-170	А-320	Наличие различий
Оценка когнитивных качеств	0,77 ± 0,17	0,7 ± 0,17	0,8 ± 0,14	
Пространственные способности	0,85 ± 0,1	0,71 ± 0,22	0,8 ± 0,26	
Внимание	0,37 ± 0,32	0,37 ± 0,26	0,5 ± 0,26	
Логическое мышление	0,81 ± 0,25	0,8 ± 0,17	0,8 ± 0,21	–
Счетно-математические способности	0,7 ± 0,21	0,68 ± 0,23	0,7 ± 0,22	–
Память	0,49 ± 0,3	0,45 ± 0,28	0,6 ± 0,26	
Темп психических процессов	0,74 ± 0,15	0,59 ± 0,23	0,7 ± 0,15	
Точность деятельности	0,88 ± 0,13	0,84 ± 0,16	0,9 ± 0,13	

высокозначимы на данном типе ВС. Пилоты В-737 отличаются равномерностью деятельности, точность и темп максимально сбалансированы. Соотношение точности и скорости деятельности высоко ценится пилотами-инструкторами (темп психических процессов —  $0,74 \pm 0,15$ ; точность деятельности —  $0,88 \pm 0,13$ ).

Исследование характерологических особенностей пилотов данной выборки по методике Леонгарда – Шмишека не выявило существенных особенностей. Полученные результаты согласуются с результатами более ранних исследований ряда авторов. Гипертимность — главная профессионально важная черта пилота. Однако следует отметить, что разброс показателей велик, поэтому целесообразно провести качественный анализ профилей личности командиров с выявлением процентного соотношения акцентуаций характера в представленной выборке. Частота встречаемости акцентуированных черт достаточно высока, у каждого второго командира одна или несколько шкал превышают значение 18 баллов. При этом только в 17 % случаев акцентуированными оказываются неблагоприятные для летной деятельности черты характера, такие как тревожность, застревание, циклотимность. Различий между группами по наличию акцентуаций характера не выявлено. Пилоты, имеющие акцентуированные черты характера, равномерно распределены в группах.

Мотивация достижения успеха остается ведущей для КВС, мотивация избегания неудач, мотивация аффилиации и мотивационный профиль с невыраженным градиентом мотивации достижения встречаются среди командиров реже (табл. 3).

Оценка мотивации командиров разных типов ВС отличается (табл. 4).

У командиров В-737 значительно преобладает мотивация достижения успеха, наименьшие значения по данному показателю обнаружены в группе командиров А-320. У значительной части пилотов А-320 преобладание мотивов достижения успеха не выражено (0,4 ед.). Преобладание мотивации избегания неудач в равной степени присуще пилотам В-737 (0,18 ед.) и А-320 (0,2 ед.), в рейтинге мотивации она занимает третье место. Мотивация аффилиации наименее выражена среди пилотов А-320: данная особенность может быть связана с тем, что А-320 является наиболее автоматизированным ВС, а значит, видоизменение процесса межличностного взаимодействия наиболее выражено. Максимальные значения показателей мотивации аффилиации отмечены у пилотов В-737. В авиационном кругу они действительно отличаются высокой потребностью в совместной деятельности, необходимостью получения обратной связи от коллег и повышенной мотивацией к общению. Отсутствие выраженного типа мотивации командиров А-320 (0,3 ед.) в некоторых случаях приводит к повышению напряженности при принятии решений в процессе пилотирования. На основе полученных данных можно сделать вывод об имеющихся различиях мотивационной сферы командиров различных ВС. Наиболее оптимальной для дальнейшего развития и переучивания на новые типы самолетов является мотивация достижения успеха, что многократно подтверждалось в работах Б. Н. Рыжова [5], А. М. Собченко [7], О. Н. Сиваш [6], Л. Бэррон и М. Роуз [8] и др.



Таблица 3

Средние значения развития характерологических и личностных особенностей командиров В-737, А-320, Emb-170

	Среднее значение (M)	Стандартное отклонение, σ	Минимум	Максимум
Демонстративность	11,5	3,43	4,00	18,0
Застревание	12,4	2,49	8,00	22,0
Педантичность	7,0	3,98	0,00	16,0
Возбудимость	3,8	3,38	0,00	12,0
Гипертимность	16,7	4,55	6,00	24,0
Дистимность	6,6	3,06	2,00	15,0
Тревожность	5,4	4,23	0,00	18,0
Аффективность	12,1	3,95	0,00	24,0
Эмотивность	13,4	4,61	3,00	24,0
Циклотимность	8,7	4,18	0,00	21,0
Мотивация достижения успеха	0,5	0,50	0,00	1,0
Мотивация избегания неудач	0,2	0,36	0,00	1,0
Отсутствие мотивации	0,1	0,32	0,00	1,0
Мотивация аффилиации	0,2	0,36	0,00	1,0
Мотивация 1 : 1 <sup>3</sup>	0,2	0,39	0,00	1,0

Таблица 4

Сравнительный анализ характерологических и личностных особенностей командиров В-737, А-320, Emb-170

	В-737	Emb-170	А-320	Максимум
Демонстративность	12,18	11,13	11,7	
Застревание	12,36	12,41	12,2	–
Педантичность	6,91	6,96	7,3	–
Возбудимость	3,82	3,85	3,8	–
Гипертимность	18	16,81	15,9	
Дистимность	6	6,89	6,1	–
Тревожность	4,09	5,59	5,6	
Аффективность	13,09	12,15	11,4	
Эмотивность	12	13,02	15,4	
Циклотимность	10,36	8,56	8,3	
Мотивация достижения успеха	0,64	0,52	0,4	
Мотивация избегания неудач	0,18	0,13	0,2	
Отсутствие мотивации	0	0,15	0,1	
Мотивация аффилиации	0,27	0,17	0,1	
Мотивация 1 : 1	0,09	0,17	0,3	

Можно предположить, что именно мотивация достижения успеха, наряду с повышенным уровнем гипертимности, делает командиров В-737 наиболее подходящими для переучивания на новые типы отечественных ВС в условиях интенсивного развития авиации.

<sup>3</sup> Мотивация 1 : 1 — мотивация достижения успеха равна мотивации избегания неудач.

**Заключение**

Отсутствие данных о дифференцированном прогнозировании профессиональной пригодности пилотов с учетом специализации летного состава в зависимости от типа ВС было нивелировано в ходе настоящего исследования. Психодиагностические исследования пилотов разных типов ВС выявили

специфику в развитии их ПВК — когнитивных и личностных. Наиболее выраженные различия обнаружены в мотивационной сфере командиров разных типов ВС, что свидетельствует о наличии взаимосвязи между типом воздушного судна, уровнем автоматизации и динамической профессиональной мотивации. Высокий уровень автоматизации не приводит к снижению когнитивных качеств пилота, однако трансформирует структуру мотивационной направленности профессионала, имея отрицательный тренд, являющийся небезопасным для летной деятельности. Так, рядом авторов показано, что единственной «рабочей» мотивацией, особенно в условиях опасности, является преобладание мотивации достижения успеха. На фоне снижения мотивации достижения успеха командиры А-320 также демонстрируют

тенденцию снижения показателей гипертимности при повышении показателей эмотивности, что, в свою очередь, говорит о наличии нежелательной трансформации личностного профиля в сторону снижения уверенности и решительности при увеличении эмоциональной реактивности.

Таким образом, выявленные закономерности и отличительные особенности исследуемых групп пилотов призваны инициировать новые работы, направленные на поиск компенсаторных возможностей личности в преодолении отрицательных факторов воздействия автоматизации и специфики эксплуатируемой техники в интересах повышения адаптационного потенциала летчика в преддверии нового этапа развития авиации.

### Литература

1. **Алексеев М. С.** Модель системного психологического обеспечения летной деятельности // Системная психология и социология. 2021. № 2 (38). С. 97–109. DOI: 10.25688/22236872.2021.38.2.09
2. **Баканов А. С., Сиваш О. Н.** Взаимосвязь когнитивного стиля и профессиональной успешности при взаимодействии с информационными системами // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2017. Т. 2. № 1. С. 161–174.
3. **Гордус А. М.** Техника и человеческая экзистенция в современном обществе: автореф. дис. ... канд. философских наук: 09.00.08. Ростов-на-Дону, 2008. 24 с.
4. **Корнеев В.** Анализ авиационных эргатических систем. Ridero, 2021. 57 с. URL: <https://zlibraries.ru/book/d4kx9wqpmk11> (дата обращения: 06.12.2022).
5. **Рыжов Б. Н.** Система мотивационных оппозиций как основа психологической индивидуальности // Системная психология и социология. 2020. № 4 (36). С. 5–21. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.36.4.1
6. **Сиваш О. Н.** Личностные характеристики летного состава с разной профессиональной квалификацией (в практике клинко-психологической экспертизы) // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 2. С. 43–56.
7. **Собченко А. М.** Психодиагностические исследования пилотов для проектирования систем управления обучением при тренажерной подготовке // Среднее профессиональное образование. 2020. № 6. С. 42–47.
8. **Barron L. G., Rose M. R.** Multitasking as a predictor of pilot performance: Validity beyond serial single-task assessments // Military Psychology. 2017. Vol. 29. № 4. С. 316–326. DOI: 10.1037/mil0000168
9. **Chernega N.** Analysis of the results of the research of individual-psychological factors in the structure of the image of higher education institutions // Problem space of modern society: philosophical-communicative and pedagogical interpretations. Part II. 2019. P. 607–620. URL: [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/61814/ssoar-2019-Problem\\_space\\_of\\_modern\\_society.pdf?sequence=1&is-Allowed=y&lnkname=ssoar-2019-Problem\\_space\\_of\\_modern\\_society.pdf#page=608](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/61814/ssoar-2019-Problem_space_of_modern_society.pdf?sequence=1&is-Allowed=y&lnkname=ssoar-2019-Problem_space_of_modern_society.pdf#page=608) (дата обращения: 06.12.2022).
10. **O'Hagan A. D., Issartel J., Wallet A. et al.** “Flying on empty” — effects of sleep deprivation on pilot performance // Biological Rhythm Research. 2020. Vol. 51. № 7. P. 1133–1154. DOI: 10.1080/09291016.2019.1581481

References

1. **Alekseenko M. S.** Model` sistemnogo psixologicheskogo obespecheniya letnoj deyatel`nosti [Model of system psychological support of flight activity] // Sistemnaya psixologiya i sociologiya [Systems Psychology and Sociology]. 2021. № 2 (38). P. 97–109. DOI: 10.25688/22236872.2021.38.2.09
2. **Bakanov A. S., Sivash O. N.** Vzaimosvyaz` kognitivnogo stilya i professional`noj uspeshnosti pri vzaimodejstvii s informacionny`mi sistemami [Relationship between cognitive style and professional success in interaction with information systems] // Institut psixologii Rossijskoj akademii nauk. Organizacionnaya psixologiya i psixologiya truda [Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational Psychology and Labor Psychology]. 2017. Vol. 2. № 1. P. 161–174.
3. **Gordus A. M.** Texnika i chelovecheskaya e`kzistenciya v sovremennom obshhestve: avtoreferat dis. ... kandidata filosofskix nauk [Technique and human existence in modern society: abstract of the thesis ... candidate of philosophical sciences]: 09.00.08. Rostov-na-Donu, 2008. 24 p.
4. **Korneev V.** Analiz aviacionny`x e`rgaticheskix system [Analysis of aviation ergatic systems]. Ridero, 2021. 57 p. URL: <https://zlibraries.ru/book/d4kx9wqpmk11> (date of access: 06.12.2022).
5. **Ry`zhov B. N.** Sistema motivacionny`x oppozicij kak osnova psixologicheskoy individual`nosti [The system of motivational oppositions as the basis of psychological individuality] // Sistemnaya psixologiya i sociologiya [Systems Psychology and Sociology]. 2020. № 4 (36). P. 5–21. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.36.4.1
6. **Sivash O. N.** Lichnostny`e karakteristiki letnogo sostava s raznoj professional`noj kvalifikaciej (v praktike kliniko-psixologicheskoy e`kspertizy`) [Personal characteristics of flight personnel with different professional qualifications (in the practice of clinical and psychological expertise)] // Psixologicheskij zhurnal [Psychological Journal]. 2009. Vol. 30. № 2. P. 43–56.
7. **Sobchenko A. M.** Psixodiagnosticheskie issledovaniya pilotov dlya proektirovaniya sistem upravleniya obucheniem pri trenazhernoj podgotovke [Psychodiagnostic studies of pilots for the design of training management systems in simulator training] // Srednee professional`noe obrazovanie [The Journal of Secondary Vocational Education]. 2020. № 6. P. 42–47.
8. **Barron L. G., Rose M. R.** Multitasking as a predictor of pilot performance: Validity beyond serial single-task assessments // Military Psychology. 2017. Vol. 29. № 4. C. 316–326. DOI: 10.1037/mil0000168
9. **Chernega N.** Analysis of the results of the research of individual-psychological factors in the structure of the image of higher education institutions // Problem space of modern society: philosophical-communicative and pedagogical interpretations. Part II. 2019. P. 607–620. URL: [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/61814/ssoar-2019-Problem\\_space\\_of\\_modern\\_society.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2019-Problem\\_space\\_of\\_modern\\_society.pdf#page=608](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/61814/ssoar-2019-Problem_space_of_modern_society.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2019-Problem_space_of_modern_society.pdf#page=608) (date of access: 06.12.2022).
10. **O`Hagan A. D., Issartel J., Wallet A. et al.** “Flying on empty”— effects of sleep deprivation on pilot performance // Biological Rhythm Research. 2020. Vol. 51. № 7. P. 1133–1154. DOI: 10.1080/09291016.2019.1581481

УДК 159.9.07

DOI: 10.25688/2223-6872.2022.44.4.03

## ГРАНИЦЫ ЛИЧНОСТИ И МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ТИПАМИ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ К СПРАВЕДЛИВОСТИ

**Е. О. Ермолова,**НГПУ, Новосибирск,  
*shamka05@mail.ru***С. А. Чаганова,**НГПУ, Новосибирск,  
*aurum94@mail.ru*

В статье обосновывается значимость системного изучения структуры связей между типами психологических границ личности и механизмами психологической защиты (защитными механизмами личности и копинг-стратегиями) у лиц с преобладанием разных типов чувствительности к справедливости. Акцентируется внимание на росте числа ситуаций в обществе, вызывающих у людей чувство несправедливости, а также на особенностях сознательной и неосознанной регуляции данных переживаний личностью студента.

Приведены результаты эмпирического исследования на студенческой выборке, осуществленного методом тестирования по следующим методикам: «Опросник чувствительности к справедливости»; «Индекс жизненного стиля»; «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях CISS»; «Границы Я»; «Психологические границы личности». Обработка данных проводилась методами математической статистики: кластерным (метод Варда и  $k$ -средних), сравнительным (критерий Краскела – Уоллиса ( $H$ -критерий)) и корреляционным (критерий  $r_s$  Спирмена). Выявлены и описаны взаимосвязи психологических границ, защитных механизмов личности и копинг-стратегий у лиц с разными типами чувствительности к справедливости.

Сделан вывод о существовании групп лиц с преобладанием одного конкретного типа чувствительности к справедливости: нарушителя, бенефициара, свидетеля, жертвы. Выявлены значимые различия между группами в использовании ряда механизмов регуляции чувства несправедливости. При этом в группе лиц с преобладанием одного типа чувствительности к справедливости выявлены как сходства, так и различия с другими группами в структуре взаимосвязи психологических границ и механизмов психологической защиты.

Отмечена тенденция к системному объяснению структурной организации личности через призму психологических границ и механизмов психологической защиты личности с разным типом чувствительности к справедливости, выполняющих роль минимизатора отрицательных переживаний, вызванных попаданием в ситуацию несправедливости.

*Ключевые слова:* системный анализ; структура; чувствительность к справедливости; ситуация несправедливости; психологические границы; защитные механизмы; копинг-стратегии; личность студента.

*Для цитаты:* Ермолова Е. О., Чаганова С. А. Границы личности и механизмы психологической защиты студентов с различными типами чувствительности к справедливости // Системная психология и социология. 2022. № 4 (44). С. 28–47. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.44.4.03

**Ермолова Екатерина Олеговна**, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии и истории психологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск.

E-mail: *shamka05@mail.ru*

ORCID: 0000-0002-1636-1527

**Чаганова Светлана Алексеевна**, аспирант по направлению «Общая психология, психология личности и история психологии» Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск.  
E-mail: aurum94@mail.ru  
ORCID: 0000-0002-7391-5653

UDC 159.9.07

DOI: 10.25688/2223-6872.2022.44.4.03

**PERSONALITY BOUNDARIES AND MECHANISMS  
OF PSYCHOLOGICAL PROTECTION OF STUDENTS  
WITH DIFFERENT TYPES OF SENSITIVITY TO JUSTICE**

**E. O. Ermolova,**

NSPU, Novosibirsk,  
shamka05@mail.ru

**S. A. Chaganova,**

NSPU, Novosibirsk,  
aurum94@mail.ru

The article substantiates the importance of a systemic study of the structure of connections between the psychological boundaries types of personality and the mechanisms of psychological protection (protective mechanisms of personality and coping strategies) in individuals with a predominance of different types of sensitivity to justice. Attention is focused on the growing number of situations in society that cause a person to experience feelings of injustice, as well as the features of conscious and unconscious regulation of these experiences by the student's personality.

The results of an empirical study on a student sample carried out by testing using the following methods are presented: "Questionnaire of sensitivity to justice"; "Life style index"; "Coping behavior in stressful situations CISS"; "Boundaries of Self"; "Psychological boundaries of personality". Further, data processing was carried out by methods of mathematical statistics: cluster (Ward and  $k$ -means method), comparative ( $H$ -criterion Kraskal – Wallis) and correlation ( $r_s$  Spearman criterion) analysis. The interrelations of psychological boundaries, protective mechanisms of personality and coping strategies in individuals with different types of sensitivity to justice are identified and described.

The conclusion about the existence of groups of persons with the predominance of one specific type of sensitivity to justice: the violator, the beneficiary, the witness, the victim is made. Significant differences between groups in the use of a number of mechanisms for regulating feelings of injustice were revealed. At the same time, in a group of individuals with the predominance of one type of sensitivity to justice, both similarities and differences with other groups were exposed in the structure of the relationship between psychological boundaries and mechanisms of psychological protection.

There is a tendency towards a systemic explanation of the structural organization of personality through psychological boundaries and mechanisms of psychological protection of individuals with different types of sensitivity to justice, acting as a minimizer of negative experiences caused by falling into a situation of injustice.

*Keywords:* system analysis; structure; sensitivity to justice; situation of injustice; psychological boundaries; defense mechanisms; coping strategies; student's personality.

*For citation:* Ermolova E. O., Chaganova S. A. Personality boundaries and mechanisms of psychological protection of students with different types of sensitivity to justice // Systems psychology and sociology. 2022. № 4 (44). P. 28–47. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.44.4.03

**Ermolova Ekaterina Olegovna**, PhD in Psychology, Associate Professor, Professor at the Department of general psychology and history of psychology of the Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia.

E-mail: shamka05@mail.ru

ORCID: 0000-0002-1636-1527

**Chaganova Svetlana Alekseevna**, postgraduate student in the direction of general psychology, personality psychology and history of psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia.

E-mail: aurum94@mail.ru

ORCID: 0000-0002-7391-5653

## Введение

**Д**искуссии относительно психологических границ личности и механизмов психологической защиты в условиях переживания чувства несправедливости никогда не теряли актуальности. Наиболее чувствительной к восприятию любого рода несправедливости оказывается молодежь, в том числе студенческая, стоящая на пути социально-ролевого перехода из мира детства в мир взрослости. Поскольку психологические границы выполняют функции различения и объединения, выделяя идентичное и защищая его от неидентичного, а механизмы психологической защиты позволяют поддерживать устойчивость и целостность личности, в том числе в ситуациях переживания несправедливости, возникла необходимость в системном изучении их структуры и специфики в контексте личностной организации.

В период юности вопросы этики, чести, совести, справедливости актуализируются благодаря доминированию познавательной мотивации и принадлежности к учебно-профессиональной группе, позволяющей приобрести новый социальный статус. Принадлежность к группе модифицирует круг интересов юношей, их ценностные ориентации и морально-нормативное поведение, обращая к участию в молодежных движениях, обучающих программах, тренингах и т. д. [13: с. 181]. В юношеском возрасте механизмы психологической защиты достигают устойчивой комбинации, обеспечивая определенные эмоциональные и поведенческие реакции на стрессовые ситуации, одной из которых выступает ситуация несправедливости. Психологические границы достигают оптимума функционирования, выступают личностным новообразованием возраста и способствуют переживанию непрерывности и непротиворечивости образа своего Я [5]. Таким образом, возникает как теоретическая, так и практическая необходимость изучения круга вопросов,

касающихся чувства справедливости у студенческой молодежи в социально-стрессовых ситуациях в обществе.

## Системные представления о чувствительности к справедливости, психологических границах личности и механизмах психологической защиты

Понятие справедливости, являясь исторически устоявшимся философско-психологическим конструктом, выступает в качестве регулятора социальных, политических и экономических отношений. Понятие «справедливость» постоянно встречается и прорабатывается уже в этико-психологических размышлениях Платона. В его представлениях справедливость — «установленный государством закон, строгое совершенство» [11: с. 187], а также «“благо”, состоящее из “смешения” разума, здравого состояния души и мужества» [11: с. 474], которое позиционируется и воспринимается под единым именем добродетели. В этом контексте она остается значимым конструктом и в более поздние периоды истории человеческой цивилизации, решавшей вопросы воспитания добродетельного человека [7]. Особое место понятие «справедливость» занимает в российской культуре, в сказках, в самой истории отечественной психологической мысли [8: с. 13–18].

В современной психологии справедливость описывается как основополагающий конструкт, представляющий собой основу наиболее благоприятного устройства общественной жизни и способный обеспечить выживание человечества благодаря объединению людей, когда речь идет о социальных отношениях [4: с. 9]. Наш современник В. Д. Шадриков считает, что справедливость — это порядок, основанный на ценности «стремление поступать по справедливости», по совести, что значит «нести нравственную ответственность за свое поведение перед окружающими» [18: с. 123, 171]. Как социальную ценность,

которая является «ориентиром при постановке целей» и задает ориентир активности [4: с. 7], а также «репрезентируется в ряде социальных норм» [4: с. 135], описывающих поведение человека, определяет справедливость О. А. Гулевич.

С целью выявления устойчивых индивидуальных особенностей в отношении к справедливости в психологии появилось понятие «чувствительность к справедливости» (далее — ЧС), предложенное М. Шмиттом и его соавторами [28: с. 222]. ЧС можно охарактеризовать как черту личности, определяющую уровень готовности воспринимать случаи несправедливости [1: с. 105]. Чувствительность к справедливости представлена четырьмя позициями: ЧС жертвы, ЧС свидетеля, ЧС нарушителя и ЧС бенефициара, каждая из которых обусловлена разными убеждениями, намерениями и мотивами.

В современной психологии существует ряд исследований чувствительности к справедливости, например, во взаимосвязи с показателями психологического благополучия. Так, согласно совместному исследованию С. К. Нартовой-Бочавер и Н. Б. Астаниной, чувствительность к справедливости жертвы обладает «мощным разрушительным влиянием на личность человека независимо от его пола. Она сопровождается негативными переживаниями и наносит удар многим параметрам жизнестойкости человека» [10: с. 21]. Исследования С. Бергера с соавторами показали, что люди с высоким уровнем ЧС свидетеля, ЧС бенефициара и ЧС нарушителя склонны вести себя в соответствии с социальными нормами и могут восстанавливать справедливость даже ценой личных потерь. По этой причине они обобщили данные особенности и ввели понятие просоциальной чувствительности [21]. Как пишет С. А. Голубева, в целом на формирование чувствительности к справедливости оказывают влияние культурная среда, формирующая понятие о справедливости, гендерные особенности, уровень образованности, а также сиюминутное воздействие раздражителя и условия, в которых находится личность [2: с. 148].

Несмотря на наличие ряда исследований чувствительности к справедливости в контексте различных аспектов изучения личности,

вопросы о том, что определяет индивидуальное восприятие несправедливости, как личность реагирует на ситуации несправедливости и как с ними справляется, еще недостаточно изучены в науке и ожидают ответа. В контексте данного исследования поставленные вопросы заставляют рассмотреть два психологических личностных конструкта:

- психологические границы личности, определяющие идентичное и проявляющиеся в структуре мотивации сохранения Я, защищая личность человека от неидентичного [5], тем самым определяя восприятие ситуации как справедливой или несправедливой;

- механизмы психологической защиты как регулятора переживаний, связанных с несправедливостью, по той причине, что они способствуют снижению уровня тревоги, уменьшению субъективных переживаний стресса, обусловленных попаданием в негативные ситуации [17: с. 27] и поиском наиболее оптимального для личности пути выхода из сложившейся ситуации. Под механизмами психологической защиты понимается совокупность защитных механизмов личности и копинг-стратегий в контексте защитной системы человека [15: с. 113].

Основываясь на идее о том, что процесс развития есть переход от использования личностью примитивных (первичных) регуляторных механизмов к более эффективным, благодаря которым достигается состояние адаптивности, т. е. приспособление приводит человека в согласие с окружающим миром [16: с. 39], следует отметить, что процессы дифференциации и интеграции выступают важнейшими функциями Я, отражая основные свойства психологических границ. Психологические границы развиваются в онтогенезе из недифференцированной матрицы представлений, через членение и объединение образов себя, мира и отношений и достигают определенного оптимума к юности [5], позволяя личности осознавать себя, пространство вокруг себя, свои мотивы и цели, вступать во взаимодействие с другими людьми, удерживать оптимальную дистанцию [6].

Психологические границы обладают проницаемостью и подвижностью. Проницаемость границ описывается в терминах «открытость /

закрытость» и «тонкие / толстые» [20; 24: с. 42]. Подвижность — «жесткие / гибкие» или «ригидные / флексибильные» (перевод понятий мой. — *E. E.*). Жесткие границы появляются в результате длительного негативного опыта психологического контакта и направлены на то, чтобы оградить и защитить личность от «угрожающего мира», часто с помощью нарушения границ других людей. Гибкие границы позволяют иметь дифференцированные представления о себе и о других людях, осознавать параметры протяженности собственного жизненного пространства, выбирать адекватные модели коммуникации, удерживать свои и уважать чужие границы [19: с. 168].

Психологические границы функционируют на бессознательном уровне, при этом нарушение этих границ приводит к переживанию чувства дискомфорта, что в ряде случаев провоцирует невозможность сохранения оптимальной дистанции.

Подобное становится следствием рассогласования работы функций психологических границ, что проявляется в нарастании тревоги, агрессии и страха и обычно отражает агрессивно-оборонительные формы поведения.

Наряду с процессами дифференциации и интеграции не меньшую роль в адаптации играет комбинация защитных механизмов. Согласно принципу когнитивного консонанса, потребность в поддержании неделимой картины мира и образа своего Я [3: с. 47], его устойчивости и целостности первична для человека. Поддержание целостности и устойчивости образа Я выполняют защитные механизмы, которые, в свою очередь, функционируют на границах Я.

Принимая во внимание исследования Дж. Харта, считающего, что защитные механизмы необходимы, для того чтобы противодействовать тревоге, придавать невозмутимость и спокойствие и позволять личности функционировать, не впадая в психическое расстройство [23], считаем, что в случае попадания личности в ситуацию несправедливости защитные механизмы будут призваны оградить человека от негативных переживаний, таких как чувство обиды, стыда и вины. Похожего мнения придерживаются и М. Ди Джузеппе и Дж. К. Перри, говоря о том, что защитные механизмы — это бессознательные,

автоматические психологические процессы, которые служат для защиты индивида от болезненных эмоций и мыслей [22]. Однако, как пишет М. Горовиц с соавторами, защитные механизмы, препятствуя выражению эмоциональных переживаний, способствуют избеганию встречи с проблемой [25: с. 326].

Согласно взглядам Р. Плутчика, механизмы психологической защиты активизируются в ситуации невозможности достижения целей для ослабления внутриличностного конфликта [27: с. 132]. См. также: [12: с. 24].

Помимо психологической защиты существуют копинг-стратегии, описанные Р. Лазарусом и С. Фолкман как способ преодоления трудностей социальной среды [26]. По мнению Т. Л. Крюковой, копинг-стратегии представляют собой «сознательное поведение, направленное на активное изменение, преобразование ситуации, поддающейся контролю, или на приспособление к ней, если ситуация не поддается контролю» [9: с. 4].

Как показывает системный анализ, основное отличие копинг-стратегий от защитных механизмов личности заключается в том, что совладающее поведение является осознанным поведением личности, а защитные механизмы действуют бессознательно, но в сумме они представляют механизмы психологической защиты личности; в этом и состоит целесообразность их совместного изучения — для выявления как сознательных, так и неосознаваемых компонентов защитной системы человека.

Таким образом, системный анализ позволяет выявить взаимосвязь типов психологических границ, защитных механизмов личности и доминирующих копинг-стратегий у лиц с разными типами чувствительности к справедливости, а также объяснить структурную организацию механизмов регуляции чувства несправедливости, выполняющих роль минимизатора отрицательных переживаний, вызванных попаданием в ситуацию несправедливости.

### Материалы и методы

Перед проведением исследования была сформулирована гипотеза о том, что некоторые эмоциональные и поведенческие



реакции личности в ситуации несправедливости могут быть обусловлены взаимосвязанной работой психологических границ личности и механизмов психологической защиты. Гипотеза имела ряд допущений: 1) существуют группы лиц с преобладанием определенного типа чувствительности к справедливости; 2) наблюдаются значимые различия в использовании группами лиц типов психологических границ, комбинации защитных механизмов личности и доминантных копинг-стратегий; 3) каждая группа использует особую структуру механизмов психологической защиты и психологических границ личности, отличных от других, для регуляции эмоциональных переживаний и поведенческих проявлений.

Выборку составили 105 респондентов в возрасте от 19 до 22 лет ( $M_x = 21$  год), что с позиций системной периодизации развития относится к эпохе юности [14]. Выборка исследования формировалась из студентов 2–3-го курсов факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета — участников специально организованного в 2021/2022 учебном году обучающего семинара «Психологические границы личности: нарушение, осознание, коррекция», набравших 10 баллов и более (из 15 возможных) в результате входного анкетного опроса «Мои границы в период пандемии COVID-19». Содержание семинара актуализировало также вопросы, касающиеся регуляции переживания чувства несправедливости, вызванного событиями, произошедшими за последние годы в обществе. В частности, речь идет об ограничительных мерах в связи с распространением новой коронавирусной инфекции COVID-19: необходимости ношения масок и соблюдении полутораметровой дистанции; добровольно-принудительной вакцинации; введении QR-кодов для посещения общественных мест; запрете массовых мероприятий; переходе на дистанционную форму обучения и т. д.

В рамках исследования был сформирован банк диагностических методик: опросник чувствительности к справедливости А. А. Адамян, С. К. Нартовой-Бочавер, М. Шмитт [1]; «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика,

Г. Келлермана, Х. Р. Конте<sup>1</sup>; «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях — CISS» Н. С. Эндлера, Дж. Д. Паркера<sup>2</sup>, адаптированный вариант Т. А. Крюковой [9: с. 49]; «Границы Я» Н. Браун, в адаптации Е. О. Шамшиковой [19], «Психологические границы личности» Э. Хартманна, в адаптации О. А. Шамшиковой, В. И. Волоховой [20].

Для подтверждения положений гипотезы применялся комплекс методов математической обработки: кластерный анализ (по методу Варда и  $k$ -средних) для дифференциации выборки на группы по данным четырех шкал опросника «Чувствительность к справедливости»; сравнительный анализ с использованием  $H$ -критерия Краскела – Уоллиса для выявления достоверных различий между группами, полученными в результате кластеризации выборки; корреляционный анализ ( $r_s$  Спирмена), отдельно на каждой группе, для выявления структуры взаимосвязей психологических границ личности и механизмов психологической защиты.

Таким образом, применение надежных методик диагностики и валидных методов математического анализа позволило выявить структуру психологических границ личности и механизмов психологической защиты у лиц с преобладанием разных типов чувствительности к справедливости и провести системный анализ сходств и различий между качественными характеристиками групп.

## Результаты и обсуждение

В ходе предварительной работы с участниками исследования было отмечено рассогласование во мнениях о ситуациях несправедливости, которые нарушают психологические границы юношей и девушек. Кроме того, было выявлено рассогласование в установках респондентов, указывающих на готовность

<sup>1</sup> Методика «Индекс жизненного стиля». URL: <http://psyweb.global/database/knowledge/article-638-metodika-indeks-zhiznennogo-stilya?ysclid=1d37134h1i177810892> (дата доступа: 18.01.2023).

<sup>2</sup> Endler N. S., Parker J. D. Coping inventory for stressful situations (CISS): manual. Toronto, ON, Canada: Multi-Health Systems, 1990.

реагировать определенным образом на ситуацию несправедливости. Это привело к пониманию необходимости применения метода кластерного анализа для упорядочивания по схожести данных, полученных от респондентов, с целью выделения однородных групп.

Кластеризация выборки на группы по четырем шкалам «Опросника чувствительности к справедливости» методом Варда позволила получить дендрограмму, представленную на рисунке 1. Было установлено, что первый резкий скачок расстояния между

$\Gamma_1$  — ЧС нарушителя; 2-й кластер — личности с преобладанием чувствительности к справедливости бенефициара ( $\bar{x} = 34$ );  $\Gamma_2$  — ЧС бенефициара, 3-й кластер — с преобладанием чувствительности к справедливости свидетеля ( $\bar{x} = 35,8$ );  $\Gamma_3$  — ЧС свидетеля, и 4-й кластер — с преобладанием чувствительности к справедливости жертвы ( $\bar{x} = 21,8$ );  $\Gamma_4$  — ЧС жертвы, что позволяет рассматривать данные группы как максимально отличающиеся друг от друга, при этом обладающие внутренне схожими характеристиками.

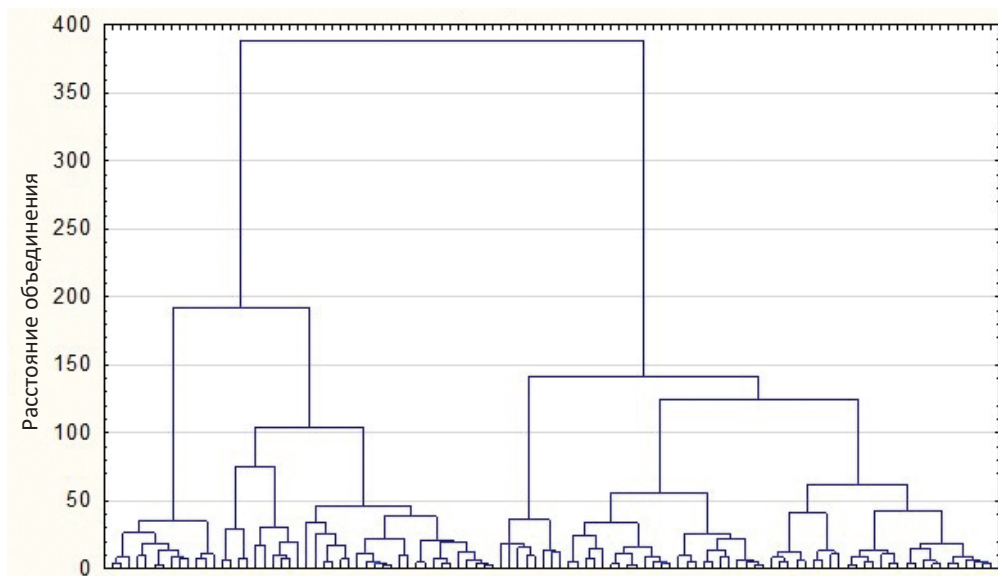


Рис. 1. Дендрограмма для 105 испытуемых. Метод Варда. Евклидово расстояние

кластерами наблюдается при переходе от 101-го к 102-му шагу при 104 шагах и 105 наблюдениях, из чего сделан вывод, что испытуемых можно разделить на четыре кластера.

На основании применения метода  $k$ -средних в первый кластер вошли 38 испытуемых, во второй — 19, в третий — 30 и в четвертый — 18. Для определения преобладающего типа чувствительности к справедливости в каждом кластере были проанализированы средние значения по каждой группе, позволяющие определить преобладание признака и, как следствие, принадлежность испытуемых к конкретному кластеру (табл. 1).

Полученные результаты кластерного анализа говорят о том, что 1-й кластер составляют личности с преобладанием чувствительности к справедливости нарушителя ( $\bar{x} = 28,9$ );

Основываясь на предположении о том, что в ситуации несправедливости эмоциональные и поведенческие реакции личности могут быть обусловлены взаимосвязанной работой психологических границ личности и механизмов психологической защиты, следует сравнить между собой группы с преобладанием разных типов чувствительности к справедливости для выявления значимых различий по показателям психологических границ, защитным механизмам личности и копинг-стратегиям. С этой целью был применен непараметрический  $H$ -критерий Краскела – Уоллиса (табл. 2).

Полученные результаты указывают на наличие значимых различий между группами с преобладанием разных типов чувствительности к справедливости по восьми исследуемым

Таблица 1

Показатели средних значений и стандартного отклонения для каждого кластера по шкалам методики «Опросник чувствительности к справедливости»

Шкалы	$\bar{x} \pm \sigma$ (1-й кластер)	$\bar{x} \pm \sigma$ (2-й кластер)	$\bar{x} \pm \sigma$ (3-й кластер)	$\bar{x} \pm \sigma$ (4-й кластер)
ЧС нарушителя	<b>28,9 ± 4,46</b>	16,3 ± 6,26	34 ± 7,33	16,3 ± 8,45
ЧС бенефициара	24,2 ± 5,22	<b>34 ± 4,61</b>	29,4 ± 7,53	12,4 ± 5,46
ЧС свидетеля	25,7 ± 5,88	23,1 ± 5,76	<b>35,8 ± 6,04</b>	18,1 ± 7,17
ЧС жертвы	25,5 ± 6,48	22,8 ± 4,21	33,7 ± 6,39	<b>21,8 ± 7,36</b>

Примечание: жирным шрифтом выделено максимальное значение показателя.

Таблица 2

Значимые различия по показателям психологических границ и механизмов психологической защиты между группами с преобладанием определенного типа чувствительности к справедливости

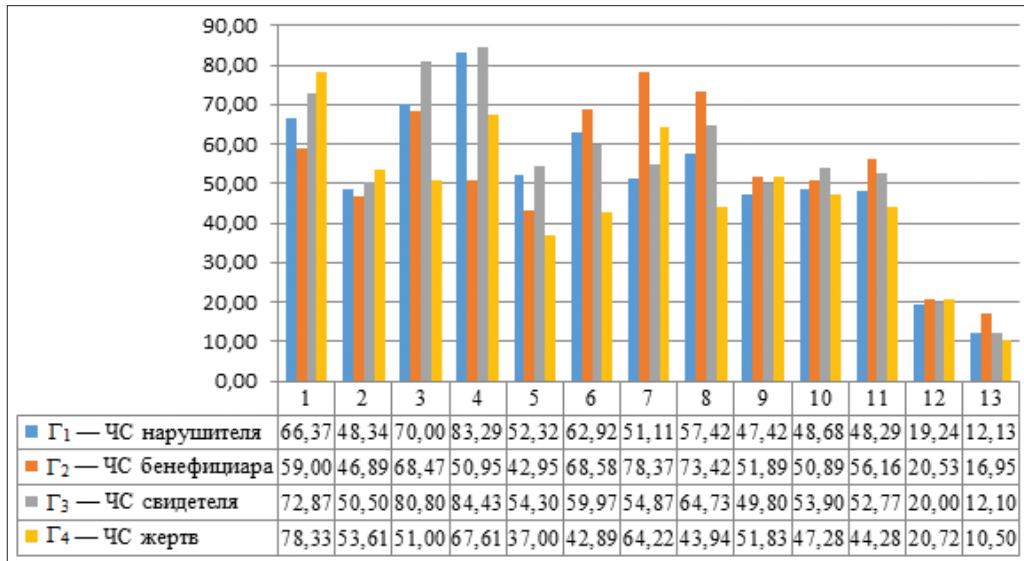
Показатели	Н-критерий Краскела – Уоллиса	Уровень значимости — p	z-значения				
			$\Gamma_1$ — ЧС нарушителя $\Gamma_2$ — ЧС бенефициара	$\Gamma_3$ — ЧС свидетеля $\Gamma_4$ — ЧС жертвы	$\Gamma_2$ — ЧС бенефициара $\Gamma_3$ — ЧС свидетеля	$\Gamma_2$ — ЧС бенефициара $\Gamma_4$ — ЧС жертвы	$\Gamma_2$ — ЧС бенефициара $\Gamma_3$ — ЧС свидетеля
Регрессия	9,8	0,02		3,09			
Компенсация	12,79	0,01	2,96		3,32		
Замещение	8,48	0,03				2,69	
Интеллектуализация	16,1	0,001	3,77				3,16
Реактивное образование	9,12	0,02				2,81	
Социальное отвлечение	9,75	0,02				2,81	
Подвижность границ	13,02	0,01	3,61			3,72	
Проницаемость границ	10,75	0,02		2,97			

показателям: защитным механизмам личности, таким как регрессия, компенсация, замещение, интеллектуализация, реактивное образование; копинг-стратегиям (социальное отвлечение) и типам психологических границ (подвижность, проницаемость).

Для выявления особенностей различий по показателям психологических границ личности и механизмам психологической защиты был проведен анализ средних значений в каждой группе. График средних значений показателей механизмов психологической защиты представлен на рисунке 2.

Так, достоверно отличаются группы с преобладанием ЧС свидетеля и ЧС жертвы по показателю психологической защиты «регрессия». Группы с преобладанием ЧС нарушителя и ЧС бенефициара, ЧС свидетеля и ЧС бенефициара

различаются в проявлении показателя «компенсация». Значимо различаются бенефициары и жертвы по выраженности показателей «замещение» и «реактивное образование», а также по копинг-механизму «социальное отвлечение». Кроме того, проявления показателя «интеллектуализация» достоверно различаются в группах с преобладанием ЧС бенефициара и ЧС нарушителя, ЧС бенефициара и ЧС свидетеля. По степени подвижности (жесткие / гибкие) и выраженности психологической дистанции и частоте нарушения психологических границ других людей значимо различаются группы с преобладанием ЧС нарушителя и ЧС бенефициара, а также ЧС бенефициара и ЧС жертвы. По степени проницаемости (открытые / закрытые) границ значимо различаются группы с преобладанием ЧС жертвы и ЧС свидетеля.



Примечание: 1 — отрицание; 2 — подавление; 3 — регрессия; 4 — компенсация; 5 — проекция; 6 — замещение; 7 — интеллектуализация; 8 — реактивное образование; 9 — проблемно-ориентированный копинг; 10 — эмоционально-ориентированный копинг; 11 — копинг, ориентированный на избегание; 12 — отвлечение; 13 — социальное отвлечение.

Рис. 2. График средних значений показателей механизмов психологической защиты в группах лиц с разными типами чувствительности к справедливости

Итак, можно представить характеристику представителя выделенных групп следующим образом:

$G_1$  — ЧС нарушителя: устойчиво использует такую защиту, как компенсация, часто нарушает границы других людей и имеет недифференцированное представление о протяженности границ своего и чужого жизненного пространства; границы — жесткие;

$G_2$  — ЧС бенефициара: использует замещение, реактивное образование и интеллектуализацию, а также копинг-стратегию «социальное отвлечение», обладает средним уровнем проницаемости психологических границ и средним уровнем психологической дистанции; границы — гибкие;

$G_3$  — ЧС свидетеля: преобладает регрессия и компенсация; выраженным свойством границ является их закрытость;

$G_4$  — ЧС жертвы: в меньшей мере используют регрессию, замещение, реактивное образование и копинг-механизм «социальное отвлечение», однако чаще других использует защитный механизм «отрицание»; границы характеризуются высокой степенью открытости.

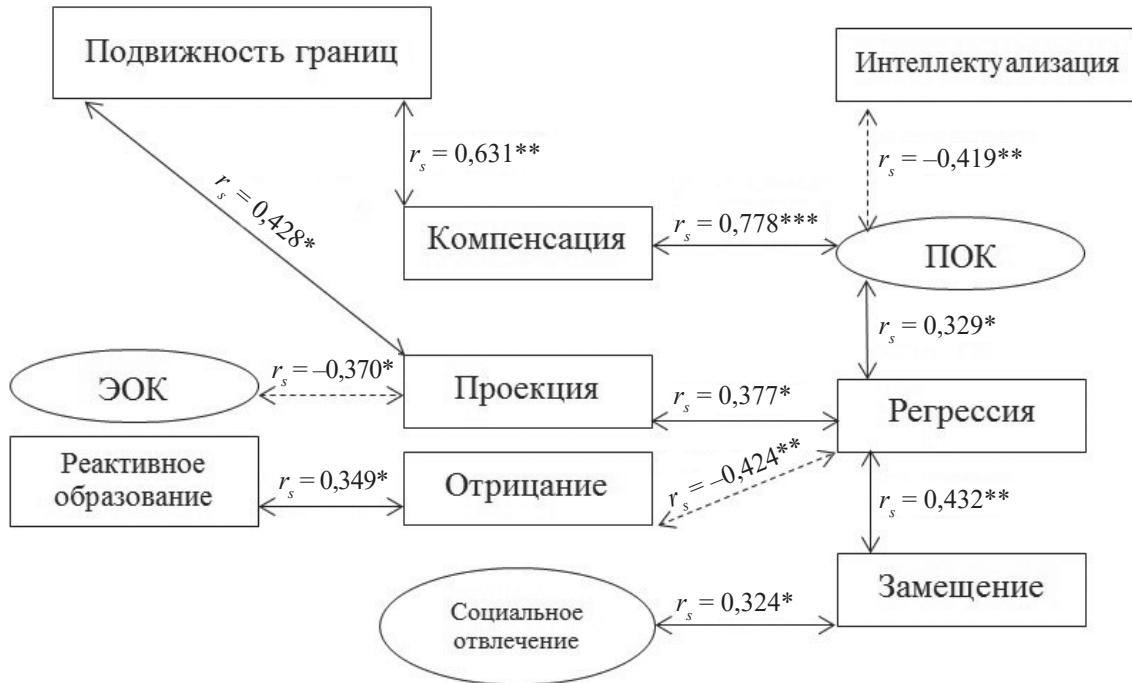
Проведенный кластерный анализ, применение критерия сравнения и анализ средних

значений позволил выделить группы с преобладанием одного определенного типа чувствительности к справедливости, а также установить значимые различия в использовании группами защитных механизмов, типов психологических границ личности и копинг-стратегий, что дает возможность перейти далее к применению корреляционного анализа ( $r_s$  Спирмена) отдельно на каждой группе для установления структуры взаимосвязей психологических границ личности и механизмов психологической защиты.

#### 1. Лица с преобладанием чувствительности к справедливости нарушителя

Проведенный анализ взаимосвязей у лиц с преобладанием чувствительности к справедливости нарушителя ( $G_1$  — ЧС нарушителя), т. е. особенно переживающих факты своего несправедливого отношения к другим, позволил определить структуру, представленную на рисунке 3.

Взаимосвязь механизма компенсации с проблемно-ориентированным копингом ( $r_s = 0,778$  при  $p = 0,001$ ) и показателем подвжности границ ( $r_s = 0,631$  при  $p = 0,001$ )



Примечание: \* —  $p = 0,05$ ; \*\* —  $p = 0,01$ ; \*\*\* —  $p = 0,001$ ; ПОК — проблемно-ориентированный копинг; ЭОК — эмоционально-ориентированный копинг.

**Рис. 3.** Результаты корреляционного анализа между механизмами психологической защиты и психологическими границами у лиц с преобладанием чувствительности к справедливости нарушителя ( $\Gamma_1$  — ЧС нарушителя)

указывает на то, что при нарушении прав других людей вызванное этим психическое напряжение будет находить разрядку через решение проблем, прямо или косвенно связанных с ситуацией несправедливости. При этом, защищаясь от переживания фрустрации, человек будет стремиться исправлять сложившуюся несправедливую ситуацию, не вдаваясь в интеллектуальные размышления о происходящем (проблемно-ориентированный копинг — интеллектуализация:  $r_s = -0,419$  при  $p = 0,01$ ).

Взаимосвязь отрицания и регрессии ( $r_s = -0,424$  при  $p = 0,01$ ) говорит о том, что чем сильнее личность осознает несправедливость собственных поступков по отношению к другим, тем больше проявляется регрессия, т. е. бессознательное стремление защитить себя с помощью поведения, свойственного более ранним периодам психического развития личности. Регрессия, показателем которой выступает, кроме некой незрелости поведения, физиологическое недомогание, например сонливость, также связана с замещением ( $r_s = 0,432$  при  $p = 0,01$ ), когда накопленные психические

аффекты выливаются не на их источник, а в более безопасное русло. В случае с чувствительностью к справедливости нарушителя это может проявляться в переносе чувства вины и стыда на другие объекты, не имеющие прямого отношения к ситуации несправедливого отношения к другим. Об этом свидетельствует и связь замещения с социальным отвлечением ( $r_s = 0,324$  при  $p = 0,05$ ): чувство вины и стыда за несправедливое получение благ может находить разрешение в контактах с другими, общении: таким образом эмоции от социального отвлечения могут оказывать успокаивающее действие в противовес укорам совести.

Взаимосвязь между проекцией и регрессией ( $r_s = 0,377$  при  $p = 0,05$ ), проекцией и подвижностью границ ( $r_s = 0,428$  при  $p = 0,01$ ) указывает на то, что при несправедливом отношении к другим, нарушении их границ человек может проявлять снисходительность к себе, ссылаясь на физиологическую усталость, невнимательность, а также объяснять мотивы своих поступков, руководствуясь распространенной логикой, что «в данной

ситуации на его месте так поступил бы каждый». При этом прямая связь регрессии с проблемно-ориентированным копингом ( $r_s = 0,329$  при  $p = 0,05$ ) указывает на нее как на способ защиты, спасающий личность от социального неодобрения в моменты решения проблемной ситуации. Взаимосвязь проекции с эмоционально-ориентированным копингом ( $r_s = -0,370$  при  $p = 0,05$ ) говорит о том, что в ситуации нарушения прав других человек тем чаще будет прибегать к способам быстрого снижения эмоционального напряжения, чем больше будет осознавать маловероятность того, что на его месте так же несправедливо по отношению к другим поступили бы и другие люди.

Прямая связь отрицания с реактивным образованием ( $r_s = 0,349$  при  $p = 0,05$ ) свидетельствует о том, что чем сложнее человеку осознать и признать факт несправедливого отношения к другим, тем вероятнее начинает проявляться способ психологической защиты «реактивное образование», который будет выражаться в социально желаемом поведении, будет переворачивать наоборот мотивы и цели поступков, выставляя личность в одобряемом свете, таким образом разряжая психическое напряжение, вызванное работой механизма «отрицание».

## 2. Лица с преобладанием чувствительности к справедливости бенефициара

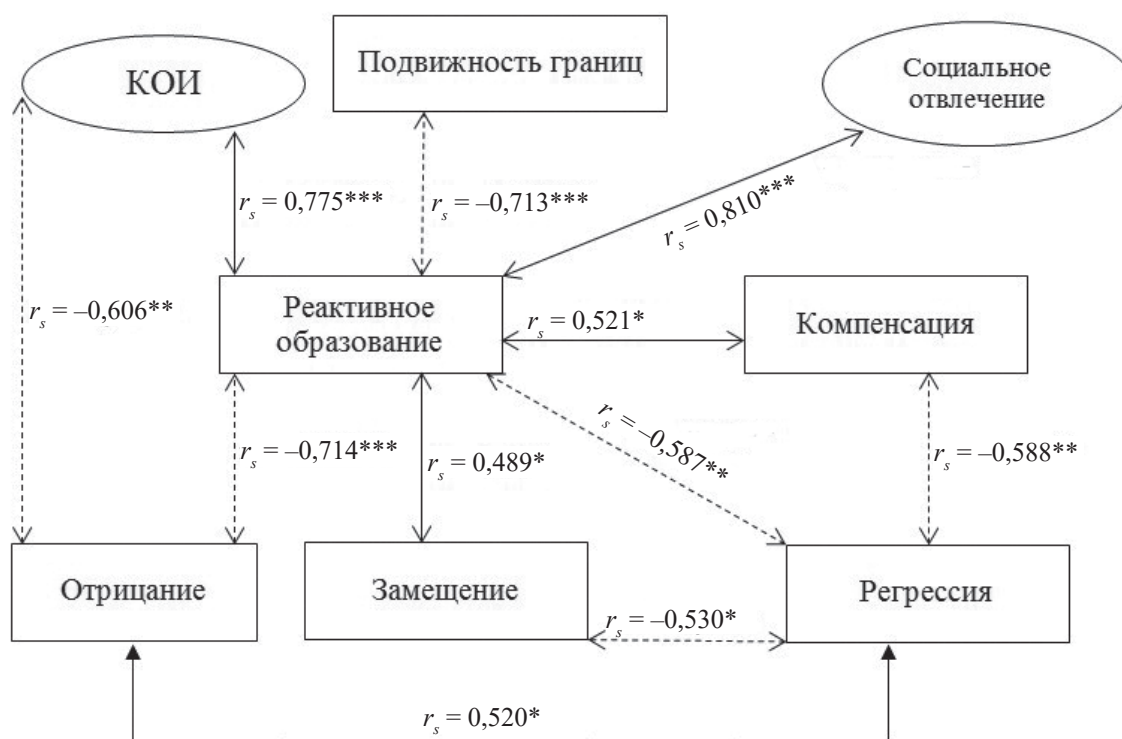
Анализ корреляционных связей внутри группы лиц с преобладанием чувствительности к справедливости бенефициара ( $\Gamma_2$  — ЧС бенефициара), т. е. наиболее остро переживающих незаслуженное получение благ, которые должны принадлежать другим, показывает особенности структуры, представленные на рисунке 4.

Прямые связи реактивного образования с социальным отвлечением ( $r_s = 0,810$  при  $p = 0,001$ ) и копингом, ориентированным на избегание ( $r_s = 0,775$  при  $p = 0,001$ ), а также отрицательная связь с подвижностью границ ( $r_s = -0,713$  при  $p = 0,001$ ) свидетельствуют о попытке личности найти социальную поддержку путем демонстрации одобряемого поведения. Реактивное образование, обратно

взаимосвязанное с отрицанием ( $r_s = -0,714$  при  $p = 0,001$ ), говорит о том, что чем меньше личность осознает свое несправедливое отношение к другим (высокий уровень отрицания), тем меньше проявлены социально одобряемые эмоции и действия (низкий уровень реактивного образования), меньше потребность в исправлении своего поведения.

Реактивное образование обратно связано с регрессией ( $r_s = -0,587$  при  $p = 0,01$ ), что указывает на возможность проявления социально одобряемых качеств и действий только в случае нахождения на реальном уровне развития, и, как следствие, находится в ресурсном состоянии для поворота истинных чувств на противоположные (при реактивном образовании). Кроме того, отмечается обратная связь отрицания с копингом, ориентированным на избегание ( $r_s = -0,606$  при  $p = 0,01$ ), т. е. если человек не будет осознавать факта получения благ за счет других, то у него и не возникнет потребности отвлекаться от него. Здесь же обнаружена и обратная связь регрессии с компенсацией ( $r_s = -0,588$  при  $p = 0,01$ ) и замещением ( $r_s = -0,530$  при  $p = 0,05$ ), свидетельствующая о том, что вымещение психического напряжения, направление его в другое русло и компенсация переживаний более возможны при условии зрелого поведения. Регрессия и отрицание ( $r_s = 0,520$  при  $p = 0,05$ ), имеющие прямую взаимосвязь, говорят о проявлении незрелости в поведении при отрицании человеком факта несправедливого пользования ресурсами других людей. Оба эти способа защиты совместно могут работать на психологическое отдаление от чувства ответственности за получение чужих благ. Реактивное образование, положительно связанное с компенсацией ( $r_s = 0,521$  при  $p = 0,05$ ) и замещением ( $r_s = 0,489$  при  $p = 0,05$ ), свидетельствует о том, что при переживании чувства вины из-за своего несправедливого отношения к другим человек может стараться компенсировать это социально одобряемыми действиями, таким образом выражая напряжение от чувств стыда и вины путем замещения. В таком случае можно говорить, что само реактивное образование выступает в роли замещения.

Следует отметить разницу в структуре способов психологической защиты лиц первой



Примечание: \* —  $p = 0,05$ ; \*\* —  $p = 0,01$ ; \*\*\* —  $p = 0,001$ ; КОИ — копинг, ориентированный на избегание.

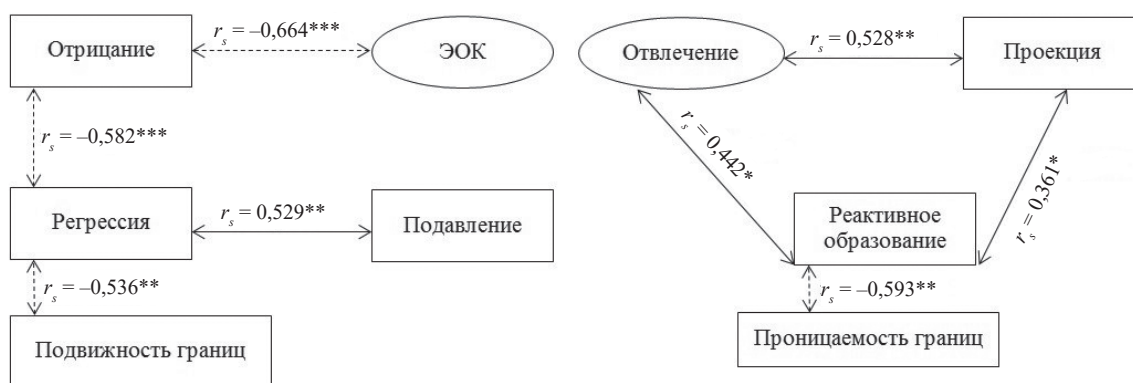
**Рис. 4.** Результаты корреляционного анализа между механизмами психологической защиты и психологическими границами у лиц с преобладанием чувствительности к справедливости бенефициара ( $\Gamma_2$  — ЧС бенефициара)

группы с чувствительностью к справедливости нарушителя. Если у «нарушителей» справедливости блага появляются за счет их собственных действий, а бенефициары получают их чужими руками, то у первых получается больше психического напряжения (прямая связь отрицания с реактивным образованием), а у вторых — меньше (обратная связь отрицания с реактивным образованием), что может быть связано с перекладыванием ответственности на других лиц, которые способствовали несправедливому получению благ.

### 3. Лица с преобладанием чувствительности к справедливости свидетеля

В группе лиц с преобладанием переживаний по поводу наблюдения несправедливого отношения к другим — чувствительности к справедливости свидетеля ( $\Gamma_3$  — ЧС свидетеля), наблюдаются взаимосвязи, представленные на рисунке 5.

Отрицание, обратное связанное с эмоционально-ориентированным копингом ( $r_s = -0,664$  при  $p = 0,001$ ), свидетельствует о том, что при неспособности осознать несправедливую ситуацию (в силу работы механизма «отрицание») уменьшается и потребность в эмоциональной разрядке. Обратная связь регрессии с отрицанием ( $r_s = -0,582$  при  $p = 0,001$ ) и подвижностью границ ( $r_s = -0,536$  при  $p = 0,01$ ) также говорит о том, что чем меньше человек осознает ситуацию несправедливости к другим, тем, соответственно, меньше потребность защитить себя с помощью поведения, свойственного более раннему уровню развития. Так, выявлена положительная взаимосвязь регрессии с подавлением ( $r_s = 0,529$  при  $p = 0,01$ ), что говорит о таких психических проявлениях, как подавление напряжения от наблюдаемой несправедливости вместе с возможным обесцениванием происходящего через неосознанный переход на более ранние ступени развития, где наблюдаемая несправедливость перестает казаться чем-то волнующим.



Примечание: \* —  $p = 0,05$ ; \*\* —  $p = 0,01$ ; \*\*\* —  $p = 0,001$ ; ЭОК — эмоционально-ориентированный копинг.

**Рис. 5.** Результаты корреляционного анализа между механизмами психологической защиты и психологическими границами у лиц с преобладанием чувствительности к справедливости свидетеля ( $\Gamma_3$  — ЧС свидетеля)

Реактивное образование, имея прямую связь с отвлечением ( $r_s = 0,442$  при  $p = 0,05$ ), свидетельствует о том, что чувства, появившиеся во время наблюдения несправедливого отношения к другим, все равно могут создавать напряжение и оттого требовать разрядки. В случае бездействия в ситуации несправедливости и переключения на иную деятельность человек может проективно приписывать свое поведение другим: «Не я один бездействовал, а все». Об этом говорит связь проекции с отвлечением ( $r_s = 0,528$  при  $p = 0,01$ ).

Положительная корреляция реактивного образования и проекции ( $r_s = 0,361$  при  $p = 0,05$ ) и отрицательная связь с проницаемостью границ ( $r_s = -0,593$  при  $p = 0,01$ ) говорит о том, что человек, переживающий от несправедливости к другим людям, может быть склонен не только приписать другим собственное нежелательное поведение и мысли, но и демонстрировать поведение и чувства, противоположные своим, нежелательным. Такой механизм может служить оправданием бездействию в случае наблюдения за ситуацией несправедливости. При этом в целом в данной группе мы получаем два несвязанных механизма регуляции несправедливости. Так, в одном случае действует поведение, выраженное в проявлении копинг-стратегии «отвлечение», вместе с такими способами защиты, как проекция и реактивное образование, а во втором случае, при срабатывании подавления, личность регрессирует, однако перестает отрицать фрустрирующие ситуации несправедливости

и в действие вступает эмоционально-ориентированный копинг. Таким образом, первый механизм является более социально-ориентированным, второй — эмоционально-ориентированным, т. е. по преобладанию проявлений способов защиты из одной группы можно сделать вывод о дальнейшей работе механизма.

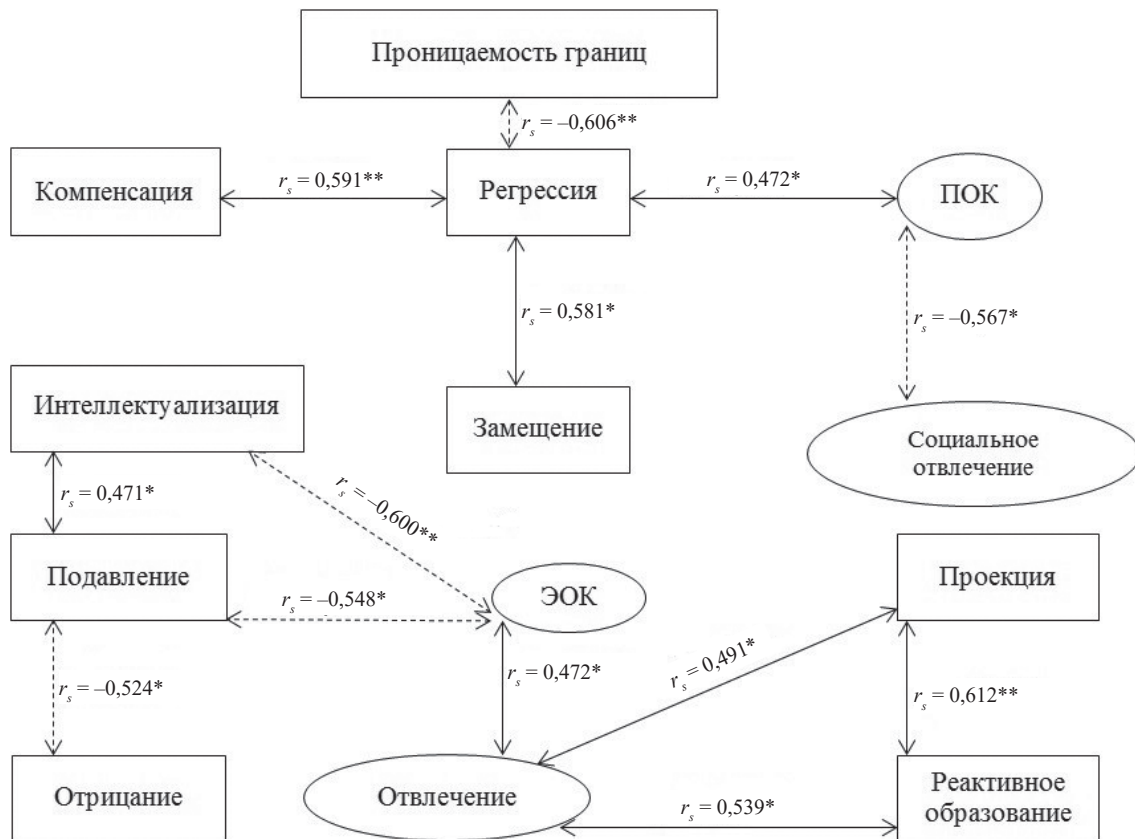
С учетом результатов корреляционного и сравнительного анализа уровня выраженности способа защиты «компенсация» приходим к выводу о его большем вкладе в структуру защиты у лиц из группы « $\Gamma_1$  — ЧС нарушителя», чем у тех, у кого преобладает ЧС свидетеля ( $\Gamma_3$ ) и ЧС бенефициара ( $\Gamma_2$ ).

#### 4. Лица с преобладанием чувствительности к справедливости жертвы

Анализ корреляционных связей внутри группы лиц с преобладанием чувствительности к справедливости жертвы ( $\Gamma_4$  — ЧС жертвы), наиболее остро переживающих несправедливость по отношению к себе, показывает взаимосвязи, представленные на рисунке 6.

Анализ взаимосвязей способов психической защиты в группе испытуемых, более всего переживающих по поводу несправедливого отношения к себе со стороны других людей, показывает сходство с группой свидетелей по таким параметрам, как реактивное образование и проекция. Однако у жертв несправедливого отношения к себе проекция,





Примечание: \* —  $p = 0,05$ ; \*\* —  $p = 0,01$ ; \*\*\* —  $p = 0,001$ ; ПОК — проблемно-ориентированный копинг; ЭОК — эмоционально-ориентированный копинг.

**Рис. 6.** Результаты корреляционного анализа между механизмами психологической защиты и психологическими границами у лиц с преобладанием чувствительности к справедливости жертвы ( $\Gamma_4$  — ЧС жертвы)

взаимосвязанная с реактивным образованием ( $r_s = 0,612$  при  $p = 0,01$ ), может проявляться как приписывание другим своих отрицательных качеств с целью объяснения поведения обидчиков и тем самым нивелирование психического напряжения в несправедливой ситуации.

Реактивное образование может проявляться как следствие беспомощности: при невозможности выразить эмоции гнева, злости в адрес обидчиков, например, по причине их превосходства по значимым для жертвы показателям (власть, положение в обществе), происходит преобразование в противоположные эмоции, что на уровне поведения может проявляться как оправдание их действий, согласие, что снижает напряжение. Кроме того, обнаружено, что интеллектуализация, имея отрицательную связь с эмоционально-ориентированным копингом ( $r_s = -0,600$  при  $p = 0,01$ ), демонстрирует принцип взаимосвязи когнитивного и аффективного,

т. е. у личности, использующей в качестве защиты уход в абстрактно-логические размышления, меньше потребности в быстрой эмоциональной разрядке. Положительные взаимосвязи регрессии с замещением ( $r_s = 0,581$  при  $p = 0,05$ ), и компенсацией ( $r_s = 0,591$  при  $p = 0,01$ ), а также обратная связь с проницаемостью границ ( $r_s = -0,601$  при  $p = 0,01$ ) говорят о том, что состояние жертвы несправедливости вызывает большее напряжение, чем в группе бенефициаров, где компенсация и замещение отрицательно связаны с регрессией. Прямая взаимосвязь этих способов защиты у жертв говорит о большем стрессе при несправедливости в свой адрес, а не в адрес других, что в результате может потребовать совместной работы этих способов защиты. Однако социальное отвлечение, отрицательно связанное с проблемно-ориентированным копингом ( $r_s = -0,567$  при  $p = 0,05$ ), свидетельствует о том, что при попытке разрешить

несправедливую ситуацию и добиться справедливости, личности с преобладанием ЧС жертвы могут избегать широких социальных контактов, следовательно, могут предпринимать попытки восстановить справедливость путем конкретного контакта с самим обидчиком. В то же время эмоционально-ориентированный копинг, обратно связанный с подавлением ( $r_s = -0,548$  при  $p = 0,05$ ), говорит о том, что при успешном психическом подавлении фрустрирующих переживаний снижается потребность в поведенческой эмоциональной разрядке. Соответственно, прямые связи реактивного образования и отвлечения ( $r_s = 0,539$  при  $p = 0,05$ ) и проекции с отвлечением ( $r_s = 0,491$  при  $p = 0,05$ ) говорят о необходимости не только снижать психическое напряжение путем ухода в иную деятельность, не имеющую отношения к несправедливой ситуации, но и выражать там свои «перевернутые» эмоции, а также приписывать свои слабости другим, как бы находя в этом опору.

Однако при попытке решить проблему несправедливости («проблемно-ориентированный копинг – регрессия») ( $r_s = 0,472$  при  $p = 0,05$ ) человек с ЧС жертвы может демонстрировать капризность, инфантильность, неосознанно ставя себя в детскую позицию просящего перед обидчиком.

Так же и отрицание, обратно связанное с подавлением ( $r_s = -0,524$  при  $p = 0,05$ ), говорит о минимизации потребности подавлять негативные переживания при изначальном отрицании факта несправедливости к себе. Связь эмоционально-ориентированного копинга с отвлечением ( $r_s = 0,472$  при  $p = 0,05$ ) свидетельствует о попытке избавиться от психического напряжения путем получения положительных эмоций за счет деятельности, не имеющей отношения к переживанию несправедливости. Однако при этом интеллектуализация, имея прямую связь с подавлением ( $r_s = 0,471$  при  $p = 0,05$ ), может, в свою очередь, способствовать более легкому вытеснению негативных переживаний за счет рассуждений о несправедливости, обидчиках и о себе в конкретной ситуации, так как часть этих переживаний будет уже обдумана, рационализирована и обоснована.

Тот факт, что уровень механизма регрессии отличается в группах с преобладанием ЧС свидетеля и ЧС жертвы по  $H$ -критерию Краскела – Уоллиса, при этом регрессия имеет различные взаимосвязи с другими способами защиты в каждой из групп, а в группах с ЧС бенефициара и ЧС жертвы такие механизмы защиты, как замещение и реактивное образование, различаются, в целом говорит об обширности и неоднородности структуры психологических механизмов защиты в группах с разными типами чувствительности к справедливости. Об этом же свидетельствуют и различия по показателю «интеллектуализация» между группами с ЧС нарушителя, бенефициара и свидетеля. Кроме того, следует обратить внимание на разную степень функционирования психологических границ, их прочность и подвижность, и взаимосвязи с механизмами психологической защиты у групп с разными типами чувствительности к справедливости.

Таким образом, системный анализ корреляционных связей между психологическими границами, защитными механизмами личности и копинг-стратегиями, проведенный отдельно в каждой группе, позволил качественно описать эмоциональные и поведенческие проявления личности с преобладанием конкретного типа чувствительности к справедливости, их сходства и различия и сделать выводы о структуре психологических границ и механизмов психологической защиты в каждой группе.

## Выводы

Системный анализ структуры психологических границ и механизмов психологической защиты у лиц с преобладанием разных типов чувствительности к справедливости позволил сделать следующие выводы.

1. Чувствительность к справедливости можно охарактеризовать как черту личности, определяющую устойчивые индивидуальные различия в готовности воспринимать случаи несправедливости. На основании результата кластерного анализа личность можно отнести к одному из типов чувствительности

к справедливости: нарушителя, бенефициара, свидетеля, жертвы.

2. Лица с преобладанием одного типа чувствительности к справедливости различаются в использовании ими типов психологических границ, защитных механизмов и копинг-стратегий. Нарушители устойчиво используют защитный механизм компенсации, часто нарушают границы других людей и определяют жесткие границы. Бенефициары используют замещение, реактивное образование, интеллектуализацию и копинг-стратегию «социальное отвлечение», устанавливают гибкие границы. У свидетелей преобладают регрессия и компенсация, выраженным свойством их психологических границ является закрытость. Жертвы чаще других используют защитный механизм «отрицание», их психологические границы характеризуются высокой степенью открытости.

3. Лица с преобладанием определенного типа чувствительности к справедливости обладают специфической структурой связей психологических границ и психологических механизмов защиты, направленных на снижение уровня тревоги и уменьшение субъективных последствий переживаемого стресса, и в целом по-разному реагируют на несправедливость.

Лица с преобладанием чувствительности к справедливости нарушителя характеризуются большей степенью социальной направленности, а также попытками загладить вину и избежать социального порицания. Для них характерна структура защиты, направленная на нивелирование чувства вины путем перекладывания ответственности за свои несправедливые поступки на других, при этом происходит обесценивание собственного асоциального поведения, снижается тревога и появляется возможность исправить несправедливость.

Лица с преобладанием чувствительности к справедливости бенефициара также имеют просоциальную направленность, но в более пассивной форме, чем в группе с преобладанием чувствительности к справедливости нарушителя, что вызвано стремлением не подчеркивать несправедливо полученные блага, но быть готовым оправдать их. Структура

защитных механизмов в данной группе обуславливает деятельность личности, направленную одновременно на поддержание иллюзорного добропорядочного образа в глазах окружающих и на готовность компенсировать блага в случае возможного осуждения.

Лица с преобладанием чувствительности к справедливости свидетеля характеризуются большей степенью социальной пассивности: их усилия направлены не на корректировку ситуации и восстановление справедливости, а на оправдание своего бездействия. При этом структура защитных механизмов является вариативной: оправдание бездействия может происходить как благодаря имитации социальной активности, так и за счет нивелирования напряжения путем получения эмоциональных впечатлений.

Лица с преобладанием чувствительности к справедливости жертвы характеризуются большей степенью направленности на себя и свои переживания, чем на социум, а также на заботу о своем психологическом состоянии, зачастую выраженную через обоснование собственной беспомощности и оправдание обидчиков. Структура защиты направлена на максимальное снижение напряжения путем разнообразных реакций, начиная от попыток самостоятельно оценить и пережить несправедливость до поиска поддержки в социуме, вплоть до стремления соединиться с ним и с обидчиками.

4. Полученные результаты свидетельствуют о важности системного изучения психологических границ личности, ее защитных механизмов и копинг-стратегий как неосознаваемых и сознательных регуляторов переживаний, связанных с попаданием личности в ситуацию несправедливости в контексте личностной организации.

## Заключение

Системный анализ результатов исследования, проведенного на студенческой выборке, показал, что юность является периодом наибольшей чувствительности к восприятию ситуаций несправедливости, одной из которых в 20-е годы XXI столетия оказалась

ситуация пандемии новой коронавирусной инфекции.

Результаты исследования показали, что личность может быть отнесена к одному из четырех типов чувствительности к справедливости. Между группами лиц с преобладанием разных типов чувствительности к справедливости (нарушителя, бенефициара, свидетеля, жертвы) существуют значимые различия в использовании комбинации механизмов психологической защиты и типов психологических границ личности. Психологические границы и механизмы психологической защиты играют важную роль в организации защитного поведения личности. Психологические границы призваны определять восприятие ситуации как справедливой или несправедливой, а механизмы психологической защиты служат регулятором переживаний, связанных с попаданием личности в ситуацию несправедливости. Выявлена структура связей между типами психологических границ

личности и механизмами психологической защиты (защитными механизмами личности и копинг-стратегиями). Расширены современные представления о структурной организации личности с разными типами чувствительности к справедливости.

Дальнейшее расширение диагностического инструментария и привлечение дополнительных методов анализа позволит углубить представление о регуляторных механизмах психологической защиты, их адаптивных и дезадаптивных функциях; представить психологическую характеристику (портрет) лиц с преобладанием одного конкретного типа чувствительности к справедливости в зависимости от личностных особенностей, в том числе типов психологических границ, и разработать перечень профилактических мероприятий, направленных на минимизацию последствий для личности переживания чувства несправедливости.

### Литература

1. Адамян А. А., Нартова-Бочавер С. К., Шмитт М. Опросник «Чувствительность к справедливости»: валидизация опросника на российской выборке // Психологический журнал. 2018. Т. 39. № 4. С. 105–116. DOI: 10.31857/S020595920000075-8
2. Голубева С. А. Чувствительность к справедливости: формирование и развитие // Психолог и вызовы современного мира: материалы VIII Международного семинара молодых ученых и аспирантов (г. Тамбов, 31 марта 2016 г.). Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес – Наука – Общество», 2016. С. 148–153.
3. Грановская Р. М. Психологическая защита у детей: монография. СПб.: Речь, 2000. 507 с.
4. Гулевич О. А. Социальная психология справедливости: монография. М.: Институт психологии РАН, 2011. 282 с.
5. Ермолова Е. О. Особенности функций психологических границ и коммуникативных способностей в период ранней юности // Развитие человека в современном мире. 2020. № 2. С. 55–68.
6. Ермолова Е. О. Системный анализ склонности личности к экстремизму в зависимости от типа психологических границ // Системная психология и социология. 2022. № 2 (42). С. 36–52.
7. Иванов Д. В., Галюк Н. А. Истоки гуманистических идей в психолого-педагогической теории // Теория и практика гуманизации педагогического процесса: сб. научно-методических трудов. Иркутск: Аспринг, 2006. Вып. 7. С. 262–274.
8. Иванов Д. В., Галюк Н. А. Введение в историю психологии профессионального образования: электронное учеб. пособие. Новосибирск: НГПУ, 2020. 160 с. 1 CD-R.
9. Крюкова Т. Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова; Авантитул, 2010. 64 с.
10. Нартова-Бочавер С. К., Астанина Н. Б. «Униженность и оскорбленность» как черта личности: феноменологический анализ позиции жертвы // Социальная психология и общество. 2014. № 2. С. 13–26.
11. Платон. Сочинения: в 3 т. Т. 3. Ч. 2 / под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса. М.: Мысль, 1972. 678 с.
12. Романова Е. С., Гребенников Л. Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика. Мытищи: Талант, 1996. 144 с.

13. **Рыжов Б. Н.** Системная психология: монография. 2-е изд. М.: Т8 Издательские Технологии, 2017. 356 с.
14. **Рыжов Б. Н., Котова О. В.** Динамика половозрастных особенностей мотивации в эпоху юности и молодости // Системная психология и социология. 2021. № 2 (38) С. 23–40. DOI: 10.25688/2223-6872.2021.38.2.03
15. **Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко.** М.: Институт психологии РАН, 2008. 474 с.
16. **Хартманн Х.** Эго-психология и проблема адаптации: монография. М.: Ин-т общегуманит. исследований, 2002. 160 с.
17. **Чаганова С. А.** Онтогенетическое развитие психологических защит как способов адаптации личности // СМАЛБТА. 2020. № 4. С. 21–29.
18. **Шадриков В. Д.** Происхождение человечности: учеб. пособие. 2-е изд. перераб. и доп. М.: Логос, 2001. 296 с.
19. **Шамшикова Е. О.** Адаптация зарубежной методики «Границы Я» Н. Браун (N. Brown) // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 4 (16). С. 167–173.
20. **Шамшикова О. А., Волохова В. И.** Психометрический анализ и стандартизация зарубежной методики «Психологические границы личности» Э. Хартманна // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 5 (42). С. 243–248.
21. **Berger S.** Justice sensitivity, moral emotions, and altruistic punishment / S. Berger et al. // SSRN Electronic Journal. 2010. URL: [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1612791](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1612791) (дата обращения: 06.12.2022). DOI: 10.2139/ssrn.1612791
22. **Di Giuseppe M., Perry J. C.** The hierarchy of defense mechanisms: assessing defensive functioning with the defense mechanisms rating scales Q-sort // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.718440/full> (дата обращения: 06.12.2022). DOI: 10.3389/fpsyg.2021.718440
23. **Hart J.** Toward an integrative theory of psychological defense // *Perspectives on Psychological Science*. Vol. 9. № 1. 2014. P. 19–39. DOI: 10.1177/1745691613506018
24. **Hartmann E.** Boundaries in the mind: a new psychology of personality. New York: Basic Books, 1991. 288 p.
25. **Horowitz M.** Control processes and defense mechanisms / M. Horowitz et al. // *The Journal of Psychotherapy Practice and Research*. 1992. Vol. 1. № 4. P. 324–336.
26. **Lazarus R. S., Folkman S.** Stress: appraisal and coping // *Encyclopedia of Behavioral Medicine*. New York: Springer Publishing House, 2013. P. 1913–1915. DOI: 10.1007/978-1-4419-1005-9\_215
27. **Plutchik R.** Emotions in the practice of psychotherapy: clinical implications of affect theories. Washington, DC: American Psychological Association Press, 2000. 229 p.
28. **Schmitt M., Baumert A., Gollwitzer M., Maes J.** The justice sensitivity inventory: factorial validity, location in the personality facet space, demographic pattern, and normative data // *Social Justice Research*. 2010. Vol. 23. № 2. P. 211–238. DOI: 10.1007/s11211-010-0115-2

## References

1. **Adamyan A. A., Nartova-Bochaver S. K., Shmitt M.** Oprosnik «Chuvstvitel`nost` k spravedlivosti»: validizaciya oprosnika na rossijskoj vy`borke [Questionnaire “Sensitivity to justice”: validation of the questionnaire on the Russian sample] // *Psixologicheskij zhurnal [Psychological Journal]*. 2018. Vol. 39. № 4. P. 105–116. DOI: 10.31857/S020595920000075-8
2. **Golubeva S. A.** Chuvstvitel`nost` k spravedlivosti: formirovanie i razvitie [Sensitivity to justice: formation and development] // *Psixolog i vy`zovy` sovremennogo mira: materialy` VIII Mezhdunarodnogo seminara molody`x ucheny`x i aspirantov [Psychologist and challenges of the modern world: materials of the VIII International seminar of young scientists and graduate students]*. (g. Tambov, 31 marta 2016 g.). Tambov: Izd-vo TROO «Biznes – Nauka – Obshhestvo», 2016. P. 148–153.
3. **Granovskaya P. M.** Psixologicheskaya zashhita u detej: monografiya [Psychological protection in children: monograph]. SPb.: Rech`, 2000. 507 p.
4. **Gulevich O. A.** Social`naya psixologiya spravedlivosti: monografiya [Social psychology of justice: monograph]. М.: Institut psixologii RAN, 2011. 282 p.

5. **Ermolova E. O.** Osobennosti funkciy psixologicheskix granicz i kommunikativny`x sposobnostej v period rannej yunosti [Features of the functions of psychological boundaries and communicative abilities in the period of early youth] // Razvitie cheloveka v sovremennom mire [Development of a person in the modern world]. 2020. № 2. P. 55–68.
6. **Ermolova E. O.** Sistemny`j analiz sklonnosti lichnosti k e`kstremizmu v zavisimosti ot tipa psixologicheskix granicz [System analysis of a person's propensity to violent extremism depending on the type of psychological boundaries] // Sistemnaya psixologiya i sociologiya [Systems Psychology and Sociology]. 2022. № 2 (42). P. 36–52.
7. **Ivanov D. V., Galyuk N. A.** Istoki gumanisticheskix idej v psixologo-pedagogicheskoy teorii [The origins of humanistic ideas in psychological and pedagogical theory] // Teoriya i praktika gumanizacii pedagogicheskogo processa: sbornik nauchno-metodicheskix trudov [Theory and practice of humanization of the pedagogical process: collection of scientific and methodological works]. Irkutsk: Asprint, 2006. Issue 7. P. 262–274.
8. **Ivanov D. V., Galyuk N. A.** Vvedenie v istoriyu psixologii professional`nogo obrazovaniya: e`lektronnoe uchebnoe posobie [Introduction to the history of the psychology of vocational education: electronic educational allowance]. Novosibirsk: NSPU, 2020. 160 p. 1 CD-R.
9. **Kryukova T. L.** Metody` izucheniya sovladayushhego povedeniya: tri koping - shkaly` [Methods for studying coping behavior: three coping scales]. Kostroma: KGU im. N. A. Nekrasova; Avantitul, 2010. 64 p.
10. **Nartova-Bochaver S. K., Astanina N. B.** «Unizhennost` i oskorblennost`» kak cherta lichnosti: fenomenologicheskij analiz pozicii zhertvy` [“Humiliation and insult” as a personality trait: a phenomenological analysis of the position of the victim] // Social`naya psixologiya i obshhestvo [Social Psychology and Society]. 2014. № 2. P. 13–26.
11. **Platon.** Sochineniya: v 3 t. T. 3. Ch. 2 [Plato. Works: in 3 vol. Vol. 3. Part 2] / pod obshh. red. A. F. Loseva i V. F. Asmusa. M.: My`sl`, 1972. 678 p.
12. **Romanova E. S., Grebennikov L. R.** Mexanizmy` psixologicheskoy zashhity`: genezis, funkcionirovanie, diagnostika [Psychological defense mechanisms: genesis, functioning, diagnostics]. My`tishhi: Talant, 1996. 144 p.
13. **Ry`zhov B. N.** Sistemnaya psixologiya: monografiya [Systems psychology: monograph]. 2-e izd. M.: T8 Izdatel`skie Tekhnologii, 2017. 356 p.
14. **Ry`zhov B. N., Kotova O. V.** Dinamika polovozrastny`x osobennostej motivacii v e`poxu yunosti i molodosti [Dynamics of sex and age characteristics of motivation in the epoch of adolescence and youth] // Sistemnaya psixologiya i sociologiya [Systems Psychology and Sociology]. 2021. № 2 (38) P. 23–40. DOI: 10.25688/2223-6872.2021.38.2.03
15. Sovladayushhee povedenie: Sovremennoe sostoyanie i perspektivy` [Coping behavior: current state and prospects] / pod red. A. L. Zhuravleva, T. L. Kryukovoj, E. A. Sergienko. M.: Institut psixologii RAN, 2008. 474 p.
16. **Xartmann X.** E`go-psixologiya i problema adaptacii: monografiya [Ego psychology and the problem of adaptation: monograph]. M.: In-t obshhegumanit. issledovanij, 2002. 160 p.
17. **Chaganova S. A.** Ontogeneticheskoe razvitie psixologicheskix zashhit kak sposobov adaptacii lichnosti [Ontogenetic development of psychological defenses as ways of personality adaptation] // SMAL`TA [SMALTA]. 2020. № 4. P. 21–29.
18. **Shadrikov V. D.** Proisxozhdenie chelovechnosti: uchebnoe posobie [Origin of humanity: textbook]. 2-e izd., pererab. i dop. M.: Logos, 2001. 296 p.
19. **Shamshikova E. O.** Adaptaciya zarubezhnoj metodiki «Granicy Ya» N. Braun (N. Brown) [Adaptation of the foreign methodology “Borders of I” N. Brown (N. Brown)] // Mir nauki, kul`tury`, obrazovaniya [The World of Science, Culture, Education]. 2009. № 4 (16). P. 167–173.
20. **Shamshikova O. A., Voloxova V. I.** Psixometricheskij analiz i standartizaciya zarubezhnoj metodiki «Psixologicheskie granicy lichnosti» E`. Xartmanna [Psychometric analysis and standardization of the foreign methodology “Psychological boundaries of personality” by E. Hartmann] // Mir nauki, kul`tury`, obrazovaniya [The World of Science, Culture, Education]. 2013. № 5 (42). P. 243–248.
21. **Berger S.** Justice sensitivity, moral emotions, and altruistic punishment / S. Berger et al. // SSRN Electronic Journal. 2010. URL: [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1612791](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1612791) (date of access: 06.12.2022). DOI: 10.2139/ssrn.1612791

22. **Di Giuseppe M., Perry J. C.** The hierarchy of defense mechanisms: assessing defensive functioning with the defense mechanisms rating scales Q-sort // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.718440/full> (date of access: 06.12.2022). DOI: 10.3389/fpsyg.2021.718440
23. **Hart J.** Toward an integrative theory of psychological defense // *Perspectives on Psychological Science*. Vol. 9. № 1. 2014. P. 19–39. DOI: 10.1177/1745691613506018
24. **Hartmann E.** *Boundaries in the mind: a new psychology of personality*. New York: Basic Books, 1991. 288 p.
25. **Horowitz M.** Control processes and defense mechanisms / M. Horowitz et al. // *The Journal of Psychotherapy Practice and Research*. 1992. Vol. 1. № 4. P. 324–336.
26. **Lazarus R. S., Folkman S.** *Stress: appraisal and coping* // *Encyclopedia of Behavioral Medicine*. New York: Springer Publishing House, 2013. P. 1913–1915. DOI: 10.1007/978-1-4419-1005-9\_215
27. **Plutchik R.** *Emotions in the practice of psychotherapy: clinical implications of affect theories*. Washington, DC: American Psychological Association Press, 2000. 229 p.
28. **Schmitt M., Baumert A., Gollwitzer M., Maes J.** The justice sensitivity inventory: factorial validity, location in the personality facet space, demographic pattern, and normative data // *Social Justice Research*. 2010. Vol. 23. № 2. P. 211–238. DOI: 10.1007/s11211-010-0115-2

**СИСТЕМНАЯ ОЦЕНКА НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ  
ПОДХОДОВ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ  
С ДЕТЬМИ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ**

**Б. М. Коган,**

МГПУ, Москва,  
*KoganBM@mgpu.ru*

**А. М. Ляпина,**

«Первая школа», Нижний Новгород,  
*akalashnikova@mail.ru*

Статья посвящена системной оценке возможностей нейропсихологического подхода к коррекционной работе с детьми с особенностями развития. Существующая ранее методология коррекции детей с определенными трудностями в обучении или поведении, а также с признаками дезадаптационных расстройств не давала необходимых результатов, так как не могла повлиять на развитие ребенка системно и комплексно. Нейропсихологический подход способен решить данную задачу, потому как именно он учитывает синдромный анализ нарушения и предполагает не прямое воздействие на изолированную функцию, а комплексную работу с ней, включая ее постепенное формирование и развитие, а также вовлечение в деятельность и в систему работы других функций. По итогам коррекционной работы, учитывающей нейропсихологию детского возраста и нейропсихологическую структуру дефекта конкретного ребенка, удастся достичь максимально эффективных результатов. Таким образом, на сегодняшний день знание основ нейропсихологии детского возраста необходимо каждому коррекционному специалисту для достижения максимальных результатов в своей работе.

Несмотря на то что нейропсихология является относительно молодой отраслью психологии, именно ее методы способны обеспечить оптимальный подход к каждому конкретному случаю. Представленный обзор направлен на системный анализ актуальных методов нейропсихологического воздействия на когнитивные и поведенческие аспекты работы с детьми с разными нарушениями. Предложена классификация современных нейропсихологических методов, на которых может основываться нейропсихологическая коррекционная работа.

*Ключевые слова:* системный анализ; нейропсихология; задержка психического развития; трудности в обучении; психокоррекция; нейропсихологические методы.

*Для цитаты:* Коган Б. М., Ляпина А. М. Системная оценка нейропсихологических подходов коррекционной работы с детьми с особенностями развития // Системная психология и социология. 2022. № 4 (44). С. 48–58. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.44.4.04

**Коган Борис Михайлович**, доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой специальной психологии и психолого-социальных технологий Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета, Москва.

E-mail: *KoganBM@mgpu.ru*  
ORCID: 0000-0002-1396-5720

**Ляпина Анна Михайловна**, нейропсихолог частного общеобразовательного учреждения «Первая школа», учитель-дефектолог школы-интерната № 1, Нижний Новгород.

E-mail: *akalashnikova@mail.ru*  
ORCID: 0000-0002-1340-8529



UDC 159.9

DOI: 10.25688/2223-6872.2022.44.4.04

**SYSTEM EVALUATION OF NEUROPSYCHOLOGICAL  
APPROACHES TO CORRECTIONAL WORK  
WITH CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES**

**B. M. Kogan,**

MCU, Moscow,  
*KoganBM@mgpu.ru,*

**A. M. Lyapina,**

“First School”, Nizhny Novgorod,  
*akalashnikova@mail.ru*

The article is devoted to a systemic assessment of the possibilities of a neuropsychological approach to correctional work with children with developmental disabilities. The previously existing methodology for correcting children with certain learning or behavior difficulties, as well as with signs of maladaptation disorders, did not give the necessary results, since they could not affect the child's development systematically and comprehensively. The neuropsychological approach is able to solve this problem, because it takes into account the syndrome analysis of the disorder and assumes not a direct impact on an isolated function, but complex work with it, including its gradual formation and development, as well as involvement in the activities and in the system of other functions. According to the results of correctional work, taking into account the neuropsychology of childhood and the neuropsychological structure of the defect of a particular child, it is possible to achieve the most effective results. Thus, today knowledge of the basics of neuropsychology of childhood is necessary for every correctional specialist to achieve maximum results in their work.

Despite the fact that neuropsychology is a relatively young branch of psychology, its methods are able to provide the most competent and optimal approach to each specific case. The presented review is aimed at a systematic analysis of current methods of neuropsychological impact on cognitive and behavioral aspects of working with children with various disabilities. The classification of modern neuropsychological methods on which neuropsychological correctional work can be based is proposed.

*Keywords:* system analysis; neuropsychology; mental retardation; learning difficulties; psychocorrection; neuropsychological methods.

*For citation:* Kogan B. M., Lyapina A. M. System evaluation of neuropsychological approaches to correctional work with children with developmental disabilities // Systems Psychology and Sociology. 2022. № 4 (44). P. 48–58. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.44.4.04

**Kogan Boris Mikhailovich**, Doctor of Biological Sciences, Professor. Head of the Department of Special Psychology and Psychological and Social Technologies at the Institute of Special Education and Psychology of the Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: *KoganBM@mgpu.ru*  
ORCID: 0000-0002-1396-5720

**Lyapina Anna Mikhailovna**, neuropsychologist at the private educational institution “First School”, teacher-defectologist at boarding school № 1, Nizhny Novgorod, Russia.

E-mail: *akalashnikova@mail.ru*  
ORCID: 0000-0002-1340-8529

## Введение

**К** детям с особенностями развития совершенно справедливо можно отнести как детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), так и их сверстников, не имеющих подобного официального статуса. Они также нуждаются в коррекции поведенческих трудностей и/или трудностей в обучении, из-за которых они не могут обучаться и развиваться в нормальном режиме, свойственном нормотипичным детям. Такие дети, безусловно, требуют пристального внимания коррекционных специалистов, так как в современном мире отмечается следующий парадокс: в условиях отсутствия ярко выраженных проблем с соматическим здоровьем часто развитие ребенка оценивается в рамках нормы, хотя функциональные проблемы у него присутствуют. Такой ребенок не может учиться в необходимом темпе, а зачастую у него встречаются и различные расстройства поведения [2: с. 2–54]. В современной популяции таких детей немало, что может быть связано с трудностями диагностики, однако это совсем не означает, что с ними не нужно проводить коррекционную работу.

Нарушения, подобные вышеописанным, не всегда поддаются стандартным методам коррекции, так как за расстройством, выступающим на первый план, часто скрывается совокупность многоплановых симптомов, каждый из которых претендует на право считаться первичным. Более того, сегодня специалисты из разных областей наблюдают резкое увеличение числа определенных феноменов в детской популяции, при этом каждый специалист работает с нарушением, которое соответствует его профессиональным интересам, но решить эту проблему, очевидно, возможно только в рамках синдромного подхода. Иными словами, разнообразные дефекты могут быть составляющими единой структуры нарушения (отклоняющегося развития), определить масштаб и синдромологию которой поможет лишь системно-динамический нейропсихологический анализ [1: с. 17–31]. Таким образом, грамотная и своевременная помощь детям с особенностями развития становится невозможной

без учета знаний, накопленных нейропсихологией детского возраста [17: с. 56–65].

## Нейропсихология как наука

Нейропсихология — относительно молодая отрасль психологической науки, относящаяся к направлению клинической (медицинской) психологии. Создание нейропсихологии как науки неразрывно связано с именами таких ученых, как Л. С. Выготский и А. Р. Лурия. Именно концепция Л. С. Выготского о развитии высших психических функций (ВПФ) легла в основу теории А. Р. Лурии. Современные ученые указывают на важную роль нейропсихологии детского возраста в решении вопросов полноценного развития психики детей и постановки своевременного и точного диагноза при наличии проблем в формировании ВПФ, а также трудностей ребенка в поведении и общении с окружающими. Нейропсихологический метод заслуживает пристального внимания специалистов, так как именно благодаря ему можно выявить и определить различные феномены, учитывая мозговое обеспечение онтогенеза ребенка. Это объясняется сразу несколькими причинами: в процессе нейропсихологического обследования удастся выявить основные факторы и описать механизмы, которые и являются первопричинами дезадаптации ребенка, а также оценить состояние функциональных звеньев психической деятельности [1: с. 18–31].

Изучение особенностей детской нейропсихологии происходит в двух направлениях: исследование очаговых поражений на разных этапах дизонтогенеза и комплекс нарушений психических функций, входящих в состав дизонтогенетических симптомов. Специфика патологии детского возраста заключается в том, что помимо различных нарушений психических функций встречаются и явления их недоразвития [9: с. 126–128]. О возможностях использования нейропсихологического подхода в работе с детьми с разными типами дизонтогенеза подробно писала И. И. Мамайчук [7: с. 258–315], которая попыталась обобщить нейропсихологические знания в плане их активного применения в коррекции детей

с ОВЗ. Основу нейропсихологической работы составляют представления о развитии и строении мозговой организации высших психических функций в онтогенезе. И первостепенной областью психокоррекционной работы является сенсомоторный уровень, который может рассматриваться как базовый для становления и развития ВПФ ребенка.

### Вариативность нейропсихологических подходов в коррекционной работе

Нейропсихологическая коррекция — направление, взявшее свое начало из теории развития и динамической организации ВПФ. «...Все психические процессы имеют сложное многоуровневое строение и опираются на работу множества мозговых структур...» [8: с. 242], при этом недостаточность отдельных ВПФ может проявляться при повреждении разных участков головного мозга и имеет специфичность в каждом конкретном случае. Теория нейропсихологической реабилитации, автором которой является Л. С. Цветкова, помогает сформулировать принципы нейропсихологической коррекции. Это опора на индивидуальные особенности ребенка, на сохраненные формы деятельности, на предметную деятельность и ее организацию, а также принцип программного обучения, принцип от простого к сложному, принцип использования игровой деятельности и эмоциональный контакт с ребенком» [8: с. 243–245]. При этом в нейропсихологической коррекции можно выделить четыре этапа: 1) диагностический (проведение обследования, выявление причин нарушений и составление программы коррекционной работы); 2) установочный (создание установки на плодотворную и успешную работу у ребенка и его родителей), 3) коррекционный (реализация программы) и 4) оценочный (эффективность) [8: с. 245–247].

В отечественной нейропсихологии на сегодняшний день наиболее активно используются такие направления, как коррекционно-развивающее обучение и интегративные подходы. Суть подобных программ сводится к развитию слабых звеньев психики ребенка

при опоре на сильные звенья, что реализуется в процессе совместной работы ребенка и взрослого при постепенном усложнении выполняемых заданий. В этом случае коррекционные занятия нацелены на развитие функций II и III блоков мозга. Эффективность программы зависит от грамотного подбора заданий, соответствующих уровню развития ребенка. По большей части в этих программах используются стандартные методы коррекционной психологии и педагогики с учетом накопленного знания в области организации мозговой деятельности.

Отдельно отметим программы коррекции памяти, так как именно мнестические нарушения зачастую становятся причиной трудностей в обучении. Наиболее известные из подобных программ — это программа Э. Г. Симерницкой «Лурия-90», где ребенка обучают разнообразным приемам, помогающим упростить процесс запоминания<sup>1</sup>, и программа Ю. В. Микадзе и Н. К. Корсаковой (методика «Диакор»), которая содержит разнообразные коррекционные методики, развивающие объем восприятия и запоминания [8: с. 8–51]. Данные программы доказали свою эффективность, однако одним из главных их минусов является то, что они помогают не при всех видах нарушений. Зачастую у одного ребенка определяются сразу несколько разных нарушений, и в процессе коррекционной работы важно воздействовать на все слабые места.

Методику формирующего обучения при нейропсихологическом воздействии на детей с несформированностью некоторых групп ВПФ предложила использовать Л. С. Цветкова. Формирующее обучение, в отличие от коррекционной работы, не исправляет имеющиеся повреждения психических функций, а способствует их формированию благодаря специальным методам. Основная задача формирующего обучения заключается в создании систем ВПФ, а также в обучении ребенка принципу деятельности при котором поврежденная психическая функция включается в работу в составе других

<sup>1</sup> Симерницкая Э. Г. Нейропсихологическая диагностика и коррекция школьной неуспеваемости // Нейропсихология сегодня / под ред. Е. Д. Хомской. М.: МГУ, 1995. С. 154–160.

ВПФ. При этом общая методологическая организация формирующего обучения, созданная на основе системно-деятельностного подхода к формированию ВПФ, включает в себя развернутое нейропсихологическое обучение, методы развития активной произвольной деятельности, специализированные методы формирующего обучения, грамотную организацию труда и отдыха детей, а также методы учета динамики формирования ВПФ [1: с. 54–67].

Вторым направлением коррекционно-развивающего обучения при нейропсихологическом подходе является метод замещающего онтогенеза, предложенный А. В. Семенович. В его основе лежит сенсомоторная коррекция (телесно ориентированные упражнения), однако в совокупности с ней дополнительно автор предлагает использовать и когнитивные задания с целью преодоления школьных трудностей и расстройств ВПФ. Сама автор определяет свой метод как «нейропсихологическую технологию, содержащую инвариантный комплекс этапов психолого-педагогического сопровождения детей с различными типами развития: от вариантов нормативного и отклоняющегося до грубых форм патологического» [13: с. 14–15]. Метод замещающего онтогенеза (МЗО) является комплексным и представляет собой трехуровневую систему в соответствии с теорией А. Р. Лурии о трех блоках мозга.

А. В. Семенович предложила МЗО с целью «описать теоретическую и научно-прикладную модель, изоморфную типу морфофункционального развития их мозга» [13: с. 63]. По ее мнению, дисгенетический синдром — ведущее нарушение у таких детей. Исследователь предположила, что причиной данного синдрома является дефицит стволовых структур, возникающий на фоне раннего органического поражения или функциональной недостаточности. При этом у ребенка определяется «системно-динамическая задержка и дезинтеграция формирования подкорково-корковых и межполушарных функциональных взаимодействий» [13: с. 61], в результате чего проявляются разнообразные нарушения эмоциональных, познавательных, ауторегуляторных и психосоматических процессов.

В описании метода А. В. Семенович подробно указывает упражнения и их последовательность для работы над каждым уровнем. Так, для стабилизации и активации энергетического потенциала организма автор предлагает использовать дыхательные и глазодвигательные упражнения, массаж и самомассаж, растяжки, упражнения на расслабление и напряжение, а также формирование и коррекцию базовых сенсомоторных взаимодействий. Для коррекции второго блока мозга используются упражнения на соматогностические, тактильные, кинестетические, кинетические, номинативные, фонетико-фонематические и мнестические процессы, а также задания на развитие зрительного и слухового гнозиса и пространственные представления. А для формирования смыслообразующих функций психических процессов — игры с ритуалами, правилами, ролями, задания на развитие произвольного внимания и интеллектуальных процессов. В настоящее время метод замещающего онтогенеза и разработанные в соответствии с ним программы нейропсихологического сопровождения успешно используются при работе с детьми с ОВЗ [14].

Сегодня коррекционно-развивающее обучение является особенно актуальным и востребованным, благодаря чему появляются новые интегративные программы, в основе которых лежит нейропсихологический подход. Например, таковы программы Н. Я. и М. М. Семаго, которые прежде всего развивают произвольный компонент деятельности и формируют пространственные представления.

Первая программа основана на телесно ориентированных практиках: на первом этапе ребенок учится определять расслабление и напряжение собственного тела; второй этап заключается в работе над последовательной серией движений; на третьем этапе происходит выполнение реципрокных движений; на четвертом — формирование произвольной регуляции; на заключающем, пятом — формирование эмоциональной регуляции. По мнению авторов программы, грамотная работа коррекционного специалиста должна включать особые технологии и методы из клинической психологии, детской психологии,

нейропсихологии детского возраста и телесно ориентированной терапии [12: с. 15–32].

Вторую программу, нацеленную на формирование пространственных представлений, предлагается реализовывать в семь этапов. На первом — происходит работа над формированием представлений о собственном теле, на втором — продолжается работа над схемой тела, на третьем — происходит совершенствование схемы тела с упором на право-левую ориентировку. Четвертый этап связан с формированием квазипространственных представлений, пятый — посвящен формированию навыкам ориентировки и анализу времени, шестой — реализует формирование сравнительных степеней прилагательных. Седьмой этап завершающий, его целью является использование и формирование ребенком сложных речевых конструкций [11: с. 20–29].

Еще одной современной интегративной программой, базирующейся на нейропсихологическом подходе, является метод сенсомоторной коррекции Т. Г. Горячевой и А. С. Султановой и его более современная версия Т. Г. Горячевой и Ю. В. Никитиной. Метод направлен на нормализацию энергетического блока мозга через движение, так как грамотно проведенная коррекционная работа впоследствии приводит к активизации развития всех ВПФ, согласно теории А. Р. Лурии о трех функциональных блоках мозга. В основе метода сенсомоторной коррекции также лежит метод замещающего онтогенеза, который эффективно решает проблемы школьного обучения у детей с задержкой психического развития [3: с. 6–11]. Авторы метода сенсомоторной коррекции считают, что причиной определенных видов нарушений, таких как синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), задержка психического развития (ЗПР) и ранний детский аутизм (РДА), во многом является недостаточность функционирования подкорковых структур головного мозга, причиной которой становятся отклонения пренатального и раннего постнатального развития, поэтому основной упор коррекционной работы должен быть направлен именно на первый блок мозга.

«Функциональная недостаточность подкорковых образований приводит к серьезным нарушениям психического развития ребенка, определяющихся вторичными нарушениями — функциональной недостаточностью теменно-затылочных, височных, лобных и других зон мозга» [8: с. 253]. Так, у детей, имеющих первичную недостаточность подкорковых структур, встречаются нарушения «динамического и кинестетического праксиса, пространственного гнозиса, слабость слухоречевой памяти, недостаточность моторных и сенсорных аспектов речи, недостаточность восприятия ритмических структур» [8: с. 253]. Учитывая все вышесказанное, следует признать, что сенсомоторная коррекция для детей с особенностями развития является специфичной, при ее проведении необходимо использовать индивидуальный подход.

При апробации своей программы по методу сенсомоторной коррекции В. С. Колганова и Е. В. Пивоварова отмечают достижение высоких результатов при работе с детьми с разными нарушениями, в том числе с синдромом гиперактивности и дефицита внимания, с расстройствами аутистического спектра, с психосоматическими расстройствами, при этом поведение, нейродинамические показатели и произвольная саморегуляция улучшаются; кроме того, снижается число проявлений негативизма, агрессии и эмоциональной лабильности. При этом важным моментом является то, что наибольшие успехи отмечаются при работе с детьми в возрасте до 7 лет [6: с. 6–19].

Коррекционная работа на основе сенсомоторного метода активно используется не только в отечественной практике, но и за рубежом. Например, аналогичную процедуру предложила С. Г. Блайт [19]. Ее подход заключается в оценке нейромоторной готовности к обучению: она предлагает собственную батарею диагностических тестов, оценочные протоколы и их интерпретацию. В качестве коррекционной работы автор рекомендует использовать развивающую двигательную программу.

Метод сенсомоторной коррекции, предложенный С. Г. Блайт, не является единственным в зарубежной практике. Многие институты

и центры активно используют ультрасовременное оборудование на этапе диагностики и коррекции. В частности, нейропсихологические пробы выполняются под контролем МРТ, КТ и ЭЭГ. Подобный подход позволяет в режиме реального времени отмечать, какие участки мозга подключаются на определенной пробе, а какие остаются изолированными, за счет чего диагностика является более точной и наглядной. Кроме того, зарубежные специалисты часто и в больших объемах используют цифровые методы, например развитие когнитивных функций детей через мобильные приложения [23] и видеоигры [20; 22], отмечая эффективность таких программ. При работе с деструктивным поведением зарубежные нейропсихологи предлагают использовать метакогнитивную и медикаментозную коррекцию [18; 21: с. 369–391].

Рассматривая современные возможности коррекционной работы с детьми с особенностями развития, можно найти множество методов, базирующихся на представлениях А. Р. Лурии, но при этом не позиционирующихся как нейропсихологические подходы, однако имеющих основания называться интегративными. Например, метод сенсорной интеграции, предложенный Э. Дж. Айрес [17: с. 56]. Автор начал работу над сенсорной интеграцией в 50-х годах прошлого века. Ее взгляды основывались на иерархичных представлениях о центральной нервной системе, что вполне укладывается в нейропсихологический подход. Сенсорная интеграция, являясь бессознательным процессом, представляет собой упорядочивание ощущений, которые позволяют получить информацию о состоянии тела и окружающей среды. В частности, к нарушениям сенсорной интеграции относятся расстройства в работе вестибулярной системы, диспраксия, тактильная гиперчувствительность, нарушения слуха и речи, а также аутизм, связанный с патологической обработкой сенсорных сигналов. Для коррекционной работы с применением данного подхода требуется специализированное оборудование, такое как роликовая доска, качели-валик, балансирующие доски, горка, батут, гамаки, мягкие тоннели, гимнастический мяч и другие (см. об этом: [16: с. 110–125]). В целом метод имеет много общего

с сенсомоторной коррекцией и предполагает работу с психикой через тело.

Говоря о сенсорной интеграции, нельзя не отметить и мозжечковую стимуляцию, а именно программу Learning Breakthrough, созданную Ф. Бильгоу в США в середине прошлого века (см. об этом: [16: с. 52–68]). Основные положения программы имеют немало сходство с методом сенсорной интеграции, где ребенку предлагается работать с вестибулярным аппаратом, координацией и ощущениями тела. При этом данный метод прекрасно справляется с такими дефектами, как нарушение внимания, гиперактивность, диспраксия, проблемы в поведении и обучении.

В отечественных и зарубежных исследованиях подобных интегративных подходов представлено немало. Например, гимнастика мозга, нейробика, биологическая обратная связь, кинезиология. Существует еще одно современное направление, которое активно развивается в отечественной нейропсихологии, — коррекция высших психических функций через развитие межполушарных связей. Здесь ребенку предлагаются практические задания для выполнения двумя руками (рисование двумя руками, сбор синих фигур правой рукой, а зеленых — левой, различные кинезиологические упражнения, когнитивные задания на реакцию выбора и т. д.). Подобные примеры заданий представлены в виде сборников готовых упражнений с указанием их принадлежности к нейропсихологическому подходу, но без напоминания о научной базе, на которую они опираются. Все эти направления связывает одно — развитие головного мозга, создание новых, необходимых нейронных связей, формирование высших психических функций, основанное на учении о закономерностях развития мозга в онтогенезе.

### **Системный взгляд на проблему коррекционной работы**

Анализ современных источников по проблемам нейропсихологии детского возраста показывает: нейропсихологические подходы и подходы, использующие в своей основе знания

о развитии мозга в онтогенезе, к коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, так же как и методы нейропсихологической коррекции, многогранны и вариативны. В настоящее время выделяются следующие направления коррекционной работы с детьми с особенностями развития:

- 1) когнитивные (коррекционно-развивающее и формирующее обучение),
- 2) телесно ориентированные (сенсомоторная коррекция, сенсорная интеграция, мозжечковая стимуляция, кинезиология),
- 3) цифровые (видеоигры и виртуальная реальность),
- 4) аппаратные (биологическая обратная связь и т. п.),
- 5) развитие межполушарного взаимодействия (не нашедшее пока описания в научной литературе, но активно используемое в практической работе).

Обсуждая эффективность нейропсихологического подхода в работе с детьми с особенностями развития, невозможно игнорировать опыт сотрудников Научно-исследовательского центра детской нейропсихологии имени А. Р. Лурии (Москва) в области профилактики и коррекции трудностей обучения детей разного возраста. Существует несколько принципиальных моментов для создания оптимальных условий полноценной и грамотной коррекционной работы. Прежде всего это наличие индивидуального подхода, так как у каждого ребенка имеются свои особенности развития, а также различия в условиях жизни и воспитания, что и определяет своеобразие психического развития [7: с. 52–74].

Наиболее результативным на сегодняшний день является использование комплексного системного подхода к коррекционному воздействию в каждом отдельном случае, т. е. сочетание в каждом цикле занятий методов двигательной, когнитивной и эмоционально-личностной коррекции. В большей степени это обусловлено тем, что одна и та же психическая функция формируется под влиянием разных вариантов коррекционного воздействия (и двигательной, и когнитивной) [10: с. 17–25]. При этом в каждом конкретном случае в основе нейропсихологической коррекции могут лежать разные методы:

сенсорная интеграция, сенсомоторная коррекция, мозжечковая стимуляция, образовательная кинезиология, эрготерапия и т. д. [15: с. 7–97]. Успешное включение кинезиологических методов в комплексное лечение детей с ограниченными возможностями здоровья описано в работах ряда современных авторов [4; 5].

Системный подход позволяет рассмотреть два дополнительных направления в реализации психокоррекционной работы с детьми, имеющими особенности развития. Первое — психотерапия. Сюда следует отнести арт-терапию, песочную терапию, игровую терапию, сказкотерапию и др. В соответствии с принципами комплексного системного нейропсихологического подхода данное направление коррекционной работы необходимо, так как в отдельных случаях за всеми нарушениями стоят не соматические дефекты и не расстройства в работе мозговых структур, а именно психическое состояние, требующее своевременной коррекции.

Второе направление касается создания адекватной среды, в условиях которой реализуются коррекционная, воспитательная и образовательная работа с детьми с особенностями развития. Это направление имеет огромное значение в грамотной организации и реализации программ коррекционного сопровождения, основанных на нейропсихологическом подходе. К нему относятся методы психологического просвещения и консультирования.

Таким образом, наиболее эффективным в современных условиях является комплексный индивидуальный подход. Он позволяет учитывать сразу все направления психической деятельности ребенка и использовать именно те методы, которые окажут наиболее положительное воздействие в каждом конкретном случае. Кроме того, индивидуальный подход помогает организовать необходимую среду не только в учебном учреждении, но и дома. В качестве нейропсихологического подхода в коррекционной работе могут быть выбраны любые методы из обширного инструментария коррекционной психологии и педагогики в зависимости от выявленной структуры дефекта с учетом законов развития мозга в онтогенезе конкретного ребенка.

### Заключение

В современной детской нейропсихологии существует множество подходов к коррекционно-развивающему обучению, и все они уже успешно апробированы и обладают доказанной эффективностью. Однако не всегда использование одного конкретного метода позволяет добиться существенных результатов, и приходится искать и подключать новые варианты исправления нарушений. Обладая доказанной эффективностью, каждый из методов, безусловно, заслуживает отдельного внимания, однако не во всех случаях конкретный метод приносит ожидаемые результаты. При этом нейропсихологическая коррекция позволяет специалистам выбирать любые методики коррекционной педагогики и психологии,

оставляя неизменным основные принципы этой работы.

Таким образом, возникает научное обоснование использования комплексного индивидуального нейропсихологического подхода в коррекционной работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Преимущество данного подхода неоспоримо: комплексное воздействие всегда дает более эффективный результат, а индивидуальный подход позволяет адекватно выбрать необходимые методы коррекции в каждом конкретном случае. Однако у данного подхода есть и отрицательные стороны, в частности это энергоемкий, ресурсозатратный процесс, требующий высокой профессиональной подготовки специалистов.

### Литература

1. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: учеб. пособие / под ред. Л. С. Цветковой. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2006. 296 с.
2. **Баулина М. Е.** Нейропсихология: учебник для вузов. М.: ВЛАДОС, 2018. 391 с.
3. **Горячева Т. Г., Никитина Ю. В.** Расстройство аутистического спектра у детей. Метод сенсорной коррекции: учеб.-метод. пособие. М.: Генезис, 2021. 168 с.
4. **Коган Б. М., Жаков Д. А.** Прикладная кинезиология в нейропсихологической коррекции высших психических функций младших школьников // Специальное образование. 2022. № 2 (66). С. 233–245.
5. **Коган Б. М., Жаков Д. А.** Современные возможности кинезиологии в решении прикладных проблем коррекционной психологии // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2022. № 3. С. 57–62.
6. **Колганова В. С., Пивоварова Е. В.** Нейропсихологические занятия с детьми: в 2 ч. Ч. 1. М.: АЙРИС-пресс, 2021. 416 с.
7. **Мамайчук И. И.** Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2006. 400 с.
8. **Микадзе Ю. В., Корсакова И. К.** Нейропсихологическая диагностика и коррекция младших школьников. М.: ИнтелТех, 1994. 64 с.
9. Нейропсихология: хрестоматия / под ред. Е. Д. Хомской. СПб.: Питер, 2011. 992 с.
10. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении / под ред. Ж. М. Глозман. М.: Генезис, 2017. 336 с.
11. **Семаго Н. Я.** Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практ. пособие. М.: АЙРИС-пресс, 2007. 112 с.
12. **Семаго Н. Я., Семаго М. М.** Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М.: АРКТИ, 2000. 208 с.
13. **Семенович А. В.** Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учеб. пособие. М.: Генезис, 2017. 474 с.
14. **Сербина Л. Ф.** Использование нейропсихологического подхода в работе с детьми с ограниченными возможностями // Специальное образование: мат-лы XII Междунар. науч. конф. (г. Пушкин, 21–22 апреля 2016 г.) / под общ. ред. В. Н. Скворцова. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2016. Т. 1. С. 35–38.
15. Телесные практики, сенсорная интеграция и эрготерапия: сборник методических материалов семинара в рамках образовательного форума «Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями» / науч. ред.: О. Р. Ворошникова, А. И. Санникова;



сост.: М. Н. Мальцева, Е. А. Кобялковская, А. Г. Гилева (вып. ред.); Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. Пермь: [б. и.], 2018. 140 с.

16. **Цветкова Л. С.** Нейропсихологическая реабилитация больных. Речь и интеллектуальная деятельность: учеб. пособие. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2004. 424 с.

17. **Ayres A. J.** Sensory integration and the child: understanding hidden sensory challenges. Western Psychological Services, 2005. 211 p.

18. **Barkhordar F., Moghtadaie M., Jafari A. S. A.** Effectiveness met cognition strategies on children with spelling learning disabilities // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 2012. Vol. 69. P. 1244–1249. DOI:10.1016/j.sbspro.2012.12.057

19. **Blythe S. G.** Assessing neuromotor readiness for learning: the INPP developmental screening test and school intervention programme. Wiley – Blackwell, 2012. 112 p. DOI: 10.1002/9781119945017

20. **Flores-Gallegos R., Rodríguez-Leis P., Fernández T.** Effects of a virtual reality training program on visual attention and motor performance in children with reading learning disability // *International Journal of Child — Computer Interaction*. 2022. Vol. 32. № 1. P. 100394. DOI: 10.1016/j.ijcci.2021.100394

21. **Gallagher A., Bulteau C., Cohen D., L. Michaud J.** Neurocognitive development: normative development. Elsevier, 2020. 532 p.

22. **Ha S.** Pilot study of a mobile application-based intervention to induce changes in neural activity in the frontal region and behaviors in children with attention deficit hyperactivity disorder and/or intellectual disability / S. Ha [et al.] // *Journal of Psychiatric Research*. 2011. Vol. 146. P. 286–296. DOI: 10.1016/j.jpsychires.2021.11.018

23. **Kuriansky J.** Review of “Evaluation and treatment of neuropsychologically compromised children” // *Lurian Journal*. 2020. Vol. 1. № 2. P. 87–98. DOI: 10.15826/lurian.2020.1.2.7

## References

1. Aktual'ny'e problemy` nejropsixologii detskogo vozrasta: ucheb. posobie [Actual problems of childhood neuropsychology: textbook] / pod red. L. S. Czvetkovej. M.: Izdatel'stvo Moskovskogo psixologo-social'nogo instituta; Voronezh: MODE`K, 2006. 296 p.

2. **Baulina M. E.** Nejropsixologiya: uchebnik dlya vuzov [Neuropsychology: a textbook for universities]. M.: VLADOS, 2018. 391 p.

3. **Goryacheva T. G., Nikitina Yu. V.** Rasstrojstvo autisticheskogo spektra u detej. Metod sensomotornoj korrekcii: uchebno-metodicheskoe posobie [Autism spectrum disorder in children. Method of sensorimotor correction: textbook]. M.: Genezis, 2021. 168 p.

4. **Kogan B. M., Zhakov D. A.** Prikladnaya kineziologiya v nejropsixologicheskoy korrekcii vy`sshix psixicheskij funkcij mladshix shkol'nikov [Applied kinesiology in the neuropsychological correction of higher mental functions of younger schoolchildren] // *Special'noe obrazovanie [Special Education]*. 2022. № 2 (66). P. 233–245.

5. **Kogan B. M., Zhakov D. A.** Sovremenny'e vozmozhnosti kineziologii v reshenii prikladny`x problem korrekcionnoj psixologii [Modern possibilities of kinesiology in solving applied problems of correctional psychology] // *Sovremennaya nauka: aktual'ny'e problemy` teorii i praktiki. Seriya: Poznanie [Modern science: actual problems of theory and practice. Series: Knowledge]*. 2022. № 3. P. 57–62.

6. **Kolganova V. S., Pivovarova E. V.** Nejropsixologicheskie zanyatiya s det'mi: v 2 ch. Ch. 1 [Neuropsychological studies with children: in 2 parts. Part 1]. M.: AJRIS-press, 2021. 416 p.

7. **Mamajchuk I. I.** Psixokorrekcionny'e tehnologii dlya detej s problemami v razvitii [Psychocorrective technologies for children with developmental problems]. SPb.: Rech`, 2006. 400 p.

8. **Mikadze Yu. V., Korsakova I. K.** Nejropsixologicheskaya diagnostika i korrekciya mladshix shkol'nikov [Neuropsychological diagnostics and correction of younger schoolchildren]. M.: IntelTex, 1994. 64 p.

9. *Nejropsixologiya: xrestomatiya [Neuropsychology: reader]* / pod red. E. D. Xomskoj. SPb.: Piter, 2011. 992 p.

10. *Prakticheskaya nejropsixologiya. Opyt` raboty` s det'mi, ispyty`vayushhimi trudnosti v obuchenii [Practical neuropsychology. Experience in working with children with learning difficulties]* / pod red. Zh. M. Glozman. M.: Genezis, 2017. 336 p.

11. **Semago N. Ya.** Metodika formirovaniya prostranstvenny`x predstavlenij u detej doskol`nogo i mladshogo shkol`nogo vozrasta: prakticheskoe posobie [Methodology for the formation of spatial representations in children of preschool and primary school age: a practical guide]. M.: AJRIS-press, 2007. 112 p.
12. **Semago N. Ya., Semago M. M.** Problemnny`e deti: Osnovy` diagnosticheskoy i korrekcionnoj raboty` psixologa [Problem children: Fundamentals of diagnostic and correctional work of a psychologist]. M.: ARKTI, 2000. 208 p.
13. **Semenovich A. V.** Nejropsixologicheskaya korrekciya v detskom vozraste. Metod zameshhayushhego ontogeneza: uchebnoe posobie [Neuropsychological correction in childhood. The method of replacement ontogenesis: textbook]. M.: Genezis, 2017. 474 p.
14. **Serbina L. F.** Ispol`zovanie nejropsixologicheskogo polgoda v rabote s det`mi s ogranichenny`mi vozmozhnostyami [The use of neuropsychological half a year in work with children with disabilities] // Special`noe obrazovanie: materialy` XII mezhdunar. nauch. konf. [Special education: proceedings of the XII International scientific conference] (g. Pushkin, 21–22 aprelya 2016 g.) / pod obshh. red. V. N. Skvorczova. SPb.: LGU im. A. S. Pushkina, 2016. Vol. 1. P. 35–38.
15. Telesny`e praktiki, sensornaya integraciya i e`rgoterapiya: sbornik metodicheskix materialov seminaru v ramkax obrazovatel`nogo foruma «Sovremenny`e podxody` i tehnologii soprovozhdeniya detej s osoby`mi obrazovatel`ny`mi potrebnostyami» [Body practices, sensory integration and occupational therapy: a collection of methodological materials of the seminar within the framework of the educational forum “Modern approaches and technologies for supporting children with special educational needs”] / nauch. red.: O. R. Voroshnina, A. I. Sannikova; sost.: M. N. Mal`ceva, E. A. Kobyalkovskaya, A. G. Gileva (vy`p. red.); Perm. gos. gumanit.-ped. un-t. Perm`: [b. i.], 2018. 140 p.
16. **Czvetkova L. S.** Nejropsixologicheskaya reabilitaciya bol`ny`x. Rech` i intellektual`naya deyatel`nost`: uchebnoe posobie [Neuropsychological rehabilitation of patients. Speech and intellectual activity: study guide]. M.: Izdatel`stvo Moskovskogo psixologo-social`nogo instituta; Voronezh: MODE`K, 2004. 424 p.
17. **Ayres A. J.** Sensory integration and the child: understanding hidden sensory challenges. Western Psychological Services, 2005. 211 p.
18. **Barkhordar F., Moghtadaie M., Jafari A. S. A.** Effectiveness met cognition strategies on children with spelling learning disabilities // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2012. Vol. 69. P. 1244–1249. DOI:10.1016/j.sbspro.2012.12.057
19. **Blythe S. G.** Assessing neuromotor readiness for learning: the INPP developmental screening test and school intervention programme. Wiley – Blackwell, 2012. 112 p. DOI: 10.1002/9781119945017
20. **Flores-Gallegos R., Rodríguez-Leis P., Fernández T.** Effects of a virtual reality training program on visual attention and motor performance in children with reading learning disability // International Journal of Child — Computer Interaction. 2022. Vol. 32. № 1. P. 100394. DOI: 10.1016/j.ijcci.2021.100394
21. **Gallagher A., Bulteau C., Cohen D., L. Michaud J.** Neurocognitive development: normative development. Elsevier, 2020. 532 p.
22. **Ha S.** Pilot study of a mobile application-based intervention to induce changes in neural activity in the frontal region and behaviors in children with attention deficit hyperactivity disorder and/or intellectual disability / S. Ha [et al.] // Journal of Psychiatric Research. 2011. Vol. 146. P. 286–296. DOI: 10.1016/j.jpsychires.2021.11.018
23. **Kuriansky J.** Review of “Evaluation and treatment of neuropsychologically compromised children” // Lurian Journal. 2020. Vol. 1. № 2. P. 87–98. DOI: 10.15826/lurian.2020.1.2.7

**СИСТЕМНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА  
ФОРМИРОВАНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ  
У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ**

**Е. П. Васечко,**

НВИ войск национальной гвардии РФ, Новосибирск,  
*Vasechko.1977@bk.ru,*

**Т. А. Кононова,**

НВИ войск национальной гвардии РФ, Новосибирск,  
*Teka712@mail.ru*

Статья посвящена проблеме системной организации психологического обеспечения профессиональной деятельности военнослужащих. В статье анализируется специфика процесса системного формирования стрессоустойчивости у курсантов военных институтов войск национальной гвардии РФ с применением специализированных программ, учитывая психолого-педагогические особенности процесса обучения в военном вузе. Проводится оценка уровня стрессоустойчивости курсантов как одного из важнейших профессиональных качеств. Особое внимание при формировании стрессоустойчивости уделяется психологической подготовке будущих офицеров. В этой связи цель представленного исследования состояла в оценке эффективности программы формирования стрессоустойчивости курсантов.

Психологическая подготовка к военно-профессиональной деятельности — это система мероприятий, направленных на поддержание профессионального долголетия личного состава благодаря оценке качеств, определяющих профессиональную пригодность и работоспособность военнослужащего, а также коррекцию психологических состояний, снижающих результативность и надежность служебно-боевой деятельности. В настоящем исследовании представлены результаты оценки эффективности программы формирования стрессоустойчивости курсантов, реализованной на базе Новосибирского военного ордена Жукова института имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии РФ.

Системный анализ показывает, что успешность освоения военно-профессиональной деятельности во многом зависит от стрессоустойчивости. Настоящая работа является логическим продолжением исследования проблемы системной оценки стрессоустойчивости курсантов военных институтов. Результаты апробации программы формирования стрессоустойчивости позволяют сделать вывод о высокой эффективности использованных методов формирования навыков противодействия негативному влиянию стресс-факторов в боевых условиях. Таким образом, разработанная программа формирования стрессоустойчивости курсантов может быть использована в рамках образовательного процесса военного вуза с целью наиболее качественного осуществления системной профессиональной подготовки военных специалистов.

*Ключевые слова:* системные особенности; стрессоустойчивость; личность военнослужащего; психологическая подготовка; военно-профессиональная пригодность; курсанты военных вузов.

*Для цитаты:* Васечко Е. П., Кононова Т. А. Системные особенности процесса формирования стрессоустойчивости у курсантов военных образовательных организаций // Системная психология и социология. 2022. № 4 (44). С. 59–67. DOI: 10.25688/2223- 6872.2022.44.4.05

**Васечко Евгений Петрович**, подполковник, преподаватель кафедры военной педагогики и психологии Новосибирского военного ордена Жукова института имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации.

E-mail: vasechko.1977@bk.ru

ORCID: 0000-0002-2132-6873

**Кононова Татьяна Александровна**, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры военной педагогики и психологии Новосибирского военного ордена Жукова института имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации.

E-mail: teka712@mail.ru

ORCID: 0000-0001-9250-7359

UDC 159.9.07

DOI: 10.25688/2223-6872.2022.44.4.05

## SYSTEM FEATURES OF THE PROCESS OF STRESS RESISTANCE FORMATION IN CADETS OF MILITARY EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

**E. P. Vasechko,**

NMI of the National Guard Troops of the Russian Federation, Novosibirsk,  
*Vasechko.1977@bk.ru,*

**T. A. Kononova,**

NMI of the National Guard Troops of the Russian Federation, Novosibirsk,  
*Teka712@mail.ru*

The article is devoted to the problem of the system organization of psychological support of military personnel professional activity. The article analyzes the specifics of the process of systemic stress resistance formation among cadets of military institutes of the Russian Federation National Guard with the use of specialized programs, taking into account the psychological and pedagogical features of the training process at a military university. The assessment of the level of cadets stress resistance as one of the most important professional qualities is carried out. Special attention in the formation of stress resistance is paid to the psychological training of future officers. In this regard, the purpose of this work is the systemic development of stress tolerance among cadets of military educational organizations.

Psychological preparation for military professional activity is a system of measures aimed at maintaining the professional longevity of personnel, thanks to the assessment of qualities that determine the professional fitness and efficiency of a serviceman, as well as the correction of psychological conditions that reduce the effectiveness and reliability of service and combat activities. This study presents the results of evaluating the effectiveness of the cadets' stress resistance training program implemented on the basis of the Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after Army General I. K. Yakovlev of the National guard troops of the Russian Federation.

System analysis shows that the success of mastering military professional activity largely depends on stress resistance. This work is a logical continuation of the study of the problem of systemic assessment of stress resistance of military institutes cadets. The results of testing the stress resistance formation program allow us to conclude that the methods used to form cadets' skills to counteract the negative effects of stress factors in combat conditions are highly effective. Thus, the developed program for the formation of stress resistance of cadets can be used as part of the educational process of a military university, with the aim of the most qualitative implementation of systemic professional training of military specialists.

*Keywords:* system features; stress resistance; personality of a serviceman; psychological training; military-professional fitness; cadets of military universities.

*For citation:* Vasechko E. P., Kononova T. A. System features of the process of stress resistance formation in cadets of military educational organizations // Systems psychology and sociology. 2022. № 4 (44). P. 59–67. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.44.4.05

**Vasechko Evgeny Petrovich**, teacher of the Department of Military Pedagogy and Psychology of the Novosibirsk Military Order of the Zhukov Institute named after Army General I. K. Yakovlev of the National Guard Troops of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia.

E-mail: vasechko.1977@bk.ru

ORCID: 0000-0002-2132-6873

**Kononova Tatyana Alexandrovna**, PhD in Philology, Associate Professor, Professor of the Department of Military Pedagogy and Psychology of the Novosibirsk Military Order of the Zhukov Institute named after Army General I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia.

E-mail: teka712@mail.ru

ORCID: 0000-0001-9250-7359

## Введение

**П**рофессиональная подготовка курсантов представляет собой систему мероприятий, направленных на формирование и развитие профессионально важных качеств для служебно-боевой деятельности. В современных условиях несения службы следует обратить особое внимание на развитие стрессоустойчивости в рамках профессиональной подготовки выпускников военных образовательных учреждений, поскольку выполнение служебно-боевых задач часто связано с нахождением в экстремальных условиях.

Несмотря на то что в войсках национальной гвардии РФ в последние годы произошло увеличение численности военных психологов, уровень их подготовки и перечень решаемых ими задач, как правило, не связан с вопросами психологической подготовки военнослужащих. Теории психологического и психофизиологического обеспечения воинской деятельности, разработанные в 50–90-х гг. прошлого столетия, в современных условиях в полной мере не реализованы. Новейшие исследования показывают, что одним из важнейших факторов психологической подготовки военнослужащих является стрессоустойчивость [1; 4; 15]. В этой связи настоящая работа направлена на исследование эффективных способов формирования стрессоустойчивости курсантов военных образовательных организаций посредством системной психологической подготовки.

## Стрессоустойчивость как фактор психологической подготовки военнослужащих

Психологическая подготовка будущих офицеров — это система мероприятий, нацеленных на выработку у военнослужащих психической устойчивости, эмоционально-

волевых и нравственных качеств, необходимых для решения боевых задач [2; 7]. Совершенствование навыка эффективного реагирования в экстремальной и стрессовой боевой обстановке может способствовать не только успешной реализации боевой задачи, но и являться условием спасения жизни самого военнослужащего и его сослуживцев [3; 5]. В этой связи психологическая подготовка курсантов военных вузов направлена на:

- ✓ создание системных представлений о воздействии экстремальных условий на психику;
- ✓ формирование эмоциональной стабильности в экстремальной обстановке несения службы;
- ✓ обучение приемам регуляции психических состояний;
- ✓ поиск ресурсов человеческой психики, необходимых для преодоления стрессовых ситуаций;
- ✓ оценку и совершенствование психологического климата в структурных подразделениях.

В настоящее время военнослужащие войск национальной гвардии РФ совместно с формированиями Министерства обороны РФ и группировкой войск Луганской и Донецкой народных республик выполняют служебно-боевые задачи в ходе специальной военной операции на Украине. Многие из выпускников Новосибирского военного института войск национальной гвардии РФ выполняют воинский долг на Украине, некоторые стали ветеранами боевых действий и героями России. При этом существует риск возникновения боевых психических травм в ходе несения военной службы как результат воздействия стресс-факторов в экстремальной ситуации.

По определению И. А. Семеновой, «экстремальная ситуация — это жизненная ситуация, выходящая за рамки обычного человеческого опыта, представляющая угрозу для жизни, здоровья, благополучия человека или группы

людей» [9: с. 10]. Обрушения зданий, обстрелы, тела погибших — все, что в большей или меньшей степени связано с угрозой смерти, является экстремальной ситуацией, провоцирующей значительные физические и психические нагрузки. Часто вернувшиеся после реальных боевых событий военнослужащие сталкиваются с развитием посттравматического стрессового расстройства, в частности, выражающегося в нарушениях сна либо в его полной потере [12]. Это крайне отрицательно отражается на психологическом состоянии лиц, ставших непосредственными участниками экстремальных ситуаций. На фоне пережитого стресса участники боевых конфликтов могут переживать навязчивые состояния, а также демонстрировать деструктивное поведение, что способствует развитию психологических деформаций личности [11; 14].

В этой связи развитие навыков совладающего со стрессом поведения и формирование профессионально важного качества — стрессоустойчивости — особенно актуальны в современных условиях [6; 8]. При этом важно учитывать необходимость системной организации психологического обеспечения профессиональной деятельности военнослужащих, так как системный подход способствует получению комплексных представлений по проблеме боевой подготовки курсантов [10: с. 72].

### Организация и методы исследования

Настоящее исследование проведено на базе Новосибирского военного ордена Жукова института имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии РФ (НВИ РФ). Цель исследования состояла в оценке эффективности программы формирования стрессоустойчивости курсантов. Всего в исследовании приняли участие 180 курсантов мужского пола в возрасте 19–20 лет в составе двух групп: экспериментальной (ЭГ-2) и контрольной (КГ-2).

Оценка эффективности программы формирования стрессоустойчивости курсантов проводилась с помощью: многоуровневого личностного опросника «Адаптивность»

(МЛО-АМ), теста смысложизненных ориентаций (СЖО), методики самооценки стрессоустойчивости личности Ю. В. Щербатых, теста на стрессоустойчивость Ю. В. Щербатых, теста на определение уровня учебного стресса Ю. В. Щербатых [13: с. 44–67].

В целях формирования стрессоустойчивости будущих офицеров было реализовано поэтапное обучение курсантов навыкам противодействия негативному влиянию стресс-факторов в экстремальных ситуациях. Основой разработки тренинговой программы по формированию стрессоустойчивости курсантов стало совершенствование навыка эффективного реагирования в моделируемых экстремальных условиях боевой обстановки.

Работа с курсантами экспериментальной группы по формированию стрессоустойчивости проводилась в течение восьми недель и состояла из 20 занятий длительностью 90 минут каждое дважды в неделю.

В ходе проверки эффективности программы формирования стрессоустойчивости курсантов была проведена сравнительная оценка уровня стрессоустойчивости у курсантов военного института после реализации системы психолого-педагогических мероприятий, направленных на формирование стрессоустойчивости в экспериментальной (ЭГ-2) и контрольной (КГ-2) группах. Кроме того, была проведена сравнительная оценка уровня стрессоустойчивости в экспериментальной группе курсантов до (ЭГ-1) и после (ЭГ-2) реализации системы психолого-педагогических мероприятий.

### Результаты оценки эффективности программы формирования стрессоустойчивости курсантов

В целях выявления значимых различий при оценке показателей стрессоустойчивости в ЭГ-2 и КГ-2 был применен *t*-критерий Стьюдента для независимых выборок при  $p \leq 0,05$  и  $p \leq 0,01$  (критерий Ливиня подтвердил нормальность распределения выборки). В таблице 1 представлены значимые различия по результатам проведения методик в группах ЭГ-2 и КГ-2.

Результаты сравнительной оценки показателей методик в группах ЭГ-2 и КГ-2

Методика	Шкалы методики	t-критерий Стьюдента	Значимость различий (p)
Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность»	▪ поведенческая регуляция	5,812	0,000
	▪ коммуникативный потенциал	16,311	0,000
	▪ моральная нормативность	37,169	0,000
	▪ личностный адаптационный потенциал	4,380	0,000
Тест смысловых ориентаций	▪ общий показатель осмысленности жизни	2,375	0,019
	▪ цели в жизни	2,676	0,008
	▪ процесс жизни	4,053	0,000
	▪ результативность жизни	12,387	0,000
	▪ локус контроля — Я	9,093	0,000
	▪ локус контроля — жизнь	4,878	0,000
Самооценка стрессоустойчивости личности Ю. В. Щербатых		3,907	0,000
Тест на стрессоустойчивость Ю. В. Щербатых	▪ базовый уровень стрессочувствительности	-2,226	0,027
	▪ показатель динамической чувствительности к стрессам	-1,989	0,048
	▪ общий уровень стрессочувствительности	-2,003	0,047
	▪ повышенная реакция на обстоятельства	-4,467	0,000
	▪ склонность все излишне усложнять	-13,900	0,000
	▪ предрасположенность к психосоматическим заболеваниям	-2,541	0,012
	▪ деструктивные способы преодоления стрессов	-20,558	0,000
	▪ конструктивные способы преодоления стрессов	2,435	0,016
Тест на определение уровня учебного стресса Ю. В. Щербатых		-6,068	0,000

В результате были получены достоверные различия между курсантами групп ЭГ-2 и КГ-2 по показателям методики многоуровневого личностного опросника «Адаптивность». При этом показатели поведенческой регуляции, коммуникативного потенциала, моральной нормативности, личностного адаптационного потенциала значимо выше в группе ЭГ-2 по сравнению с результатами ЭГ-1. Это означает, что в целом у курсантов, прошедших обучение по программе формирования стрессоустойчивости, выше уровень поведенческой регуляции и адаптивности по сравнению с курсантами, не участвовавшими в программе. У курсантов ЭГ-2 более высокий уровень развития коммуникативных способностей; в этой связи им легче устанавливать контакты с другими людьми, они менее склонны к конфликтам. Курсанты ЭГ-2 гораздо более реалистичны в оценке своего места и роли в коллективе, они более нацелены на соблюдение норм поведения

и существующих правил. Они лучше адаптируются к новым условиям, быстрее входят в новый коллектив, легче ориентируются в создавшейся ситуации и вырабатывают стратегию своего поведения.

Достоверные различия между курсантами групп ЭГ-2 и КГ-2 были также обнаружены по показателям методики оценки смысловых ориентаций. Общий показатель осмысленности жизни у курсантов группы ЭГ-2 значимо выше этого же показателя в группе КГ-2. Аналогичные результаты были получены также по показателям «цели в жизни», «процесс жизни», «результативность жизни», «локус контроля — Я», а также «локус контроля — жизнь». Таким образом, курсанты, прошедшие подготовку по программе формирования стрессоустойчивости, в большей степени склонны считать самих себя ответственными за свою жизнь. В целом их жизнь кажется им более позитивной и осмысленной, чем курсантам группы КГ-2.

В ходе исследования было установлено, что курсанты ЭГ-2 и КГ-2 достоверно различаются по показателю самооценки стрессоустойчивости личности. Курсанты ЭГ-2 склонны оценивать собственную стрессоустойчивость более высоко, чем курсанты КГ-2. При этом курсанты ЭГ-2 значительно меньше подвержены учебному стрессу. Они меньше переживают во время учебы и меньше волнуются во время экзаменов, что позволяет им концентрироваться на содержании заданий.

Кроме того, были выявлены достоверные различия по показателям теста на стрессоустойчивость Ю. В. Щербатых. Было установлено, что среди курсантов ЭГ-2 высокий уровень стрессочувствительности, включая базовую, общую и динамическую. Это означает, что курсанты, прошедшие подготовку по программе формирования стрессоустойчивости, способны адекватно противостоять стрессам с помощью адекватных образцов поведения. Им не свойственно импульсивно реагировать на происходящие события, излишне усложнять ситуацию и усугублять стресс; они менее предрасположены к развитию психосоматических заболеваний. Курсанты ЭГ-2 значительно чаще используют конструктивные способы преодоления стресса и значительно реже прибегают к деструктивным способам.

Для выявления изменений, произошедших в экспериментальной группе в процессе апробации программы, был проведен сравнительный анализ первого и второго контрольных срезов результатов ЭГ-1 и ЭГ-2 с использованием  $t$ -критерия Стьюдента при  $p \leq 0,05$  и  $p \leq 0,01$  (критерий Ливиня подтвердил нормальность распределения выборки). В таблице 2 представлены значимые различия по результатам проведения методик в группах ЭГ-2 и ЭГ-2.

В результате прохождения программы формирования стрессоустойчивости у курсантов экспериментальной группы значительно повысился уровень психической устойчивости и поведенческой регуляции, им стала присуща более адекватная самооценка, а также объективное восприятие действительности. В группе ЭГ-2 значительно повысился

уровень коммуникативных способностей, курсанты стали быстрее устанавливать контакты с окружающими, при этом в меньшей степени выражая склонность к конфликтам в общении. Их уровень социализации стал выше, им стало легче понять и принять свою роль в коллективе. В целом в группе ЭГ-2 повысилась способность адаптироваться к меняющимся условиям, в том числе к новым задачам и новому окружению, без потери работоспособности при сохранении стабильного эмоционального состояния.

В ходе исследования было установлено, что результаты курсантов экспериментальной группы до и после участия в программе развития стрессоустойчивости достоверно различаются по всем показателям методики СЖО. Курсанты экспериментальной группы стали более целеустремленными, а цели, которые они ставят перед собой, стали более осмысленными. В группе ЭГ-2 отмечается повышение эмоциональной вовлеченности в происходящие события. Курсанты стали серьезнее относиться к делу, которое выбрали в качестве профессии, при этом повысилась уверенность в возможности влияния на исход жизненных и боевых ситуаций.

Результаты теста на стрессоустойчивость Ю. В. Щербатых свидетельствуют о том, что прохождение программы способствовало значительному снижению показателей стрессочувствительности (базовой, динамической, общей) среди курсантов экспериментальной группы. Курсанты стали менее чувствительны к стрессовым ситуациям, стали более успешно сопротивляться стрессам, используя эффективные образцы поведения. Они стали менее склонны импульсивно реагировать на события, усложнять стрессовую ситуацию, использовать деструктивные способы борьбы со стрессами.

Для выявления изменений, произошедших независимо от апробации программы, был проведен сравнительный анализ результатов первого и второго контрольных срезов по методике самооценки стрессоустойчивости личности Ю. В. Щербатых. Выявлено, что курсанты контрольной группы до прохождения обучения оценивают собственную стрессоустойчивость значимо выше, чем после.



Значимые различия по результатам сравнения ЭГ-1 и ЭГ-2

Методика	Шкалы методики	t-критерий Стьюдента	Значимость различий (p)
Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность»	▪ поведенческая регуляция	-6,905	0,000
	▪ коммуникативный потенциал	-25,095	0,000
	▪ моральная нормативность	-63,521	0,000
	▪ личностный адаптационный потенциал	-5,837	0,000
Тест смысложизненных ориентаций в адаптации Д. А. Леонтьева	▪ общий показатель осмысленности жизни	-3,020	0,003
	▪ цели в жизни	-3,071	0,002
	▪ процесс жизни	-8,980	0,000
	▪ результативность жизни	-22,163	0,000
	▪ локус контроля — Я	-11,966	0,000
	▪ локус контроля — жизнь	-10,701	0,000
Тест на стрессоустойчивость Ю. В. Щербатых	▪ базовый уровень стрессочувствительности	3,722	0,000
	▪ показатель динамической чувствительности к стрессам	3,424	0,001
	▪ общий уровень стрессочувствительности	3,227	0,001
	▪ повышенная реакция на обстоятельства	11,203	0,000
	▪ склонность все излишне усложнять	10,385	0,000
	▪ предрасположенность к психосоматическим заболеваниям	4,089	0,000
	▪ деструктивные способы преодоления стрессов	15,504	0,000
	▪ конструктивные способы преодоления стрессов	-4,030	0,000
Тест на определение уровня учебного стресса Ю. В. Щербатых		6,011	0,000

Таким образом, у курсантов контрольной группы значимое изменение можно отметить только по одному показателю: они стали оценивать свою стрессоустойчивость гораздо ниже, чем раньше.

### Заключение

В результате применения комплекса психолого-педагогических мероприятий, направленных на формирование стрессоустойчивости у курсантов в процессе обучения в военном вузе, были выявлены следующие различия между показателями контрольной и экспериментальной групп:

- у курсантов ЭГ-2 по сравнению с курсантами КГ-2 выше уровень поведенческой регуляции, более адекватная оценка себя и окружающей действительности, более высокий уровень развития коммуникативных способностей, более выражено стремление следовать нормам, более реалистична оценка

себя как члена коллектива, выше адаптивные способности;

- у курсантов ЭГ-2 больше осмысленных целей в будущем, удовольствия от процесса жизни, более позитивная оценка прошлого, выше ответственность за свою жизнь, вера в достижимость целей, жизнь в целом более осмысленна;
- у курсантов ЭГ-2 ниже стрессочувствительность и склонность к неадекватным и деструктивным образцам поведения;
- курсанты ЭГ-2 оценивают собственную стрессоустойчивость выше, чем курсанты КГ-2, что является адекватным согласно другим показателям;
- курсанты ЭГ-2 значительно меньше подвержены учебному стрессу.

Таким образом, разработанная программа формирования стрессоустойчивости курсантов может быть использована в рамках образовательного процесса военного вуза с целью наиболее качественного осуществления системной профессиональной подготовки военных специалистов.

## Литература

1. **Авдиенко Г. Ю., Гайворонский Г. О.** Стрессоустойчивость военнослужащих войск национальной гвардии и программа по ее повышению // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. 2018. № 4 (5). С. 45–47.
2. **Аксёнов К. В.** Понятие «Военно-профессиональная подготовка», ее сущность и содержание // Ярославский педагогический вестник. 2010. Т. 2. № 4. С. 169–174.
3. **Алиев У. С.** Военная психология как составная часть военной науки в образовании // Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования: сб. статей по материалам XIX Междунар. науч.-практ. конф. № 1 (19). М.: Интернаука, 2019. С. 110–117.
4. **Ванесян А. С., Мокеев Г. И.** Формирование и повышение стрессоустойчивости — основа боеспособности военнослужащих Российской Федерации // Инновационная наука. 2020. № 9. С. 82–86.
5. **Васечко Е. П., Кононова Т. А.** Системная оценка стрессоустойчивости курсантов военных институтов // Системная психология и социология. 2021. № 4 (40). С. 68–74. DOI: 10.25688/2223-6872.2021.40.4.6
6. **Дербин П. А., Петровская М. В.** Развитие стрессоустойчивости военнослужащих как направление психологической работы в подразделении // Современные технологии обеспечения гражданской обороны и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. 2012. № 1 (3). С. 215–217.
7. **Кольга В. В., Тимохович А. С.** Организационно-педагогическая структура формирования военно-профессиональных качеств офицеров-ракетчиков в аэрокосмическом вузе // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 6. С. 282–289.
8. **Лямзин Е. Н., Саванин И. А.** Фактор стрессоустойчивости как совокупность психологической и физической подготовки военнослужащих // Психология и педагогика служебной деятельности. 2021. № 3. С. 211–214.
9. Психология экстремальных ситуаций: учеб. пособие / сост. И. А. Семенова. Ульяновск: УВАУ ГА (И), 2012. 138 с.
10. **Рыжов Б. Н.** Системная психология. М.: Т8 Издательские Технологии, 2017. 356 с.
11. **Сеттаров И. А.** Боевая психическая травма и посттравматическое стрессовое расстройство: причины, последствия, профилактика / И. А. Сеттаров [и др.] // Sciences of Europe. 2018. № 26-1 (26). С. 58–63. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/boevaya-psihiicheskaya-travma-i-posstravmaticheskoe-stressovoe-rasstroystvo-prichiny-posledstviya-profilaktika> (дата обращения: 29.11.2022).
12. **Хадарцев А. А., Стариков Н. Е., Грачев Р. В.** Профессиональный стресс у военнослужащих (обзор литературы) // Вестник новых медицинских технологий. 2020. Т. 27. № 2. С. 74–82.
13. **Щербатых Ю. В.** Психология стресса и методы коррекции. СПб.: Питер, 2006. 256 с.
14. **Mohammad A. A. A.** Resilience, burnout, and role stress among military personnel // Middle East Current Psychiatry. 2012. Vol. 19. Issue. 2. P. 123–129. DOI: 10.1097/01.xme.0000407820.80263.73
15. **Seol J. (설정훈)** The role of psychological hardiness and social support between stress and mental health among military personnel: a mediated moderation analysis // Korean Journal of Health Psychology. 2018. Vol. 23. Issue 1. P. 57–79. DOI: 10.17315/kjhp.2018.23.1.004

## References

1. **Avdienko G. Yu., Gajvoronskij G. O.** Stressoustojchivost' voennosluzhashhix vojsk nacional'noj gvardii i programma po ee povыsheniyu [Stress resistance of the military personnel of the National Guard Troops and a program to improve it] // Vestnik Sankt-Peterburgskogo voennogo instituta vojsk nacional'noj gvardii [Bulletin of the St. Petersburg Military Institute of the National Guard Troops]. 2018. № 4 (5). P. 45–47.
2. **Aksyonov K. V.** Ponyatie «Voенno-professional'naya podgotovka», ee sushhnost' i sodержanie [The concept of «Military professional training», its essence and content] // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]. 2010. Vol. 2. № 4. P. 169–174.
3. **Aliiev U. S.** Voennaya psixologiya kak sostavnaya chast' voennoj nauki v obrazovanii [Military psychology as an integral part of military science in education] // Pedagogika i psixologiya v sovremennom mire: teoreticheskie i prakticheskie issledovaniya: sb. statej po materialam XIX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. [Pedagogy and psychology in the modern world: theoretical and practical research: a collection of articles based

on the materials of the XIX International scientific and practical conference]. № 1 (19). М.: Internauka, 2019. P. 110–117.

4. **Vanesyan A. S., Mokeev G. I.** Formirovanie i povыshenie stressoustojchivosti — osnova boespособnosti voennosluzhashhix Rossijskoj Federacii [Formation and improvement of stress resistance — the basis of the combat capability of military personnel of the Russian Federation] // Innovacionnaya nauka [Innovative Science]. 2020. № 9. P. 82–86.

5. **Vasechko E. P., Kononova T. A.** Sistemnaya ocenka stressoustojchivosti kursantov voenny`x institutov [The system assessment of stress resistance of military institutes cadets] // Sistemnaya psixologiya i sociologiya [Systems psychology and sociology]. 2021. № 4 (40). P. 68–74. DOI: 10.25688/2223-6872.2021.40.4.6

6. **Derbin P. A., Petrovskaya M. V.** Razvitie stressoustojchivosti voennosluzhashhix kak napravlenie psixologicheskoy raboty` v podrazdelenii [Development of stress resistance of military personnel as a direction of psychological work in the unit] // Sovremenny`e tekhnologii obespecheniya grazhdanskoj oborony` i likvidacii posledstvij chrezvy`chajny`x situacij [Modern technologies for civil defense and emergency response]. 2012. № 1 (3). P. 215–217.

7. **Kol`ga V. V., Timoxovich A. S.** Organizacionno-pedagogicheskaya struktura formirovaniya voenno-professional`ny`x kachestv oficerov-raketchikov v ae`rokosmicheskom vuze [Organizational and pedagogical structure of the formation of military-professional qualities of rocket officers in an aerospace university] // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal]. 2011. № 6. P. 282–289.

8. **Lyamzin E. N., Savanin I. A.** Faktor stressoustojchivosti kak sovokupnost` psixologicheskoy i fizicheskoy podgotovki voennosluzhashhix [Stress tolerance factor as a combination of psychological and physical training of military personnel] // Psixologiya i pedagogika sluzhebnoj deyatel`nosti [Psychology and Pedagogy of Service Activity]. 2021. № 3. P. 211–214.

9. Psixologiya e`kstremal`ny`x situacij: ucheb. posobie [Psychology of extreme situations: textbook] / sost. I. A. Semenova. Ul`yanovsk: UVAU GA (I), 2012. 138 p.

10. **Ry`zhov B. N.** Sistemnaya psixologiya [Systems psychology]. М.: T8 Izdatel`skie Tekhnologii, 2017. 356 p.

11. **Settarov I. A.** Boevaya psixicheskaya travma i postravmaticheskoe stressovoe rasstrojstvo: prichiny`, posledstviya, profilaktika [Combat psychic trauma and post-traumatic stress disorder: causes, consequences, prevention] / I. A. Settarov [et al.] // Sciences of Europe. 2018. № 26-1 (26). P. 58–63. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/boevaya-psihicheskaya-travma-i-posstravmaticheskoe-stressovoe-rasstrojstvo-prichiny-posledstviya-profilaktika> (date of access: 29.11.2022).

12. **Xadarcev A. A., Starikov N. E., Grachev R. V.** Professional`ny`j stress u voennosluzhashhix (obzor literatury`) [Occupational stress in military personnel (literature review)] // Vestnik novy`x medicinskix tekhnologij [Bulletin of New Medical Technologies]. 2020. Vol. 27. № 2. P. 74–82.

13. **Shherbaty`x Yu. V.** Psixologiya stressa i metody` korrekcii [Psychology of stress and methods of correction]. SPb.: Piter, 2006. 256 p.

14. **Mohammad A. A. A.** Resilience, burnout, and role stress among military personnel // Middle East Current Psychiatry. 2012. Vol. 19. Issue. 2. P. 123–129. DOI: 10.1097/01.xme.0000407820.80263.73

15. **Seol J. (설정훈)** The role of psychological hardiness and social support between stress and mental health among military personnel: a mediated moderation analysis // Korean Journal of Health Psychology. 2018. Vol. 23. Issue 1. P. 57–79. DOI: 10.17315/kjhp.2018.23.1.004

**ДВА ЭФФЕКТА СЕМЕЙНОЙ ГРУППОВОЙ ЛОГОПСИХОТЕРАПИИ  
ПРИ РЕАБИЛИТАЦИИ ЛИЦ С ЗАИКАНИЕМ****Н. Л. Карпова,**ПИ РАО, Москва,  
nlkarpova@mail.ru,**Б. Н. Рыжов,**МГПУ, Москва,  
RyzhovBN@mgpu.ru

Статья посвящена исследованию особенностей мотивационной сферы личности заикающихся при оценке эффективности семейной групповой логопсихотерапии. Заикание — одна из наиболее распространенных форм нарушения речи, следствием которой является невозможность полноценного взаимодействия с окружающими. На сегодняшний день метод семейной групповой логопсихотерапии зарекомендовал себя как эффективный способ социореабилитации и развития личностного потенциала лиц с речевыми нарушениями. В этой связи цель настоящей работы состоит в оценке динамических показателей мотивационной сферы участников психокоррекционной работы и выявлении эффектов семейной групповой логопсихотерапии.

Исследование проводилось в разновозрастных группах семейной логопсихотерапии на базе Психологического института Российской академии образования. В исследовании приняли участие лица с нарушением речевого общения в форме заикания, а также их родственники. Общее количество обследуемых — 84 человека в возрасте 16–45 лет. Для оценки динамических показателей мотивационной сферы использовался тест системного профиля мотивации (СПМ).

В ходе оценки результатов социореабилитации заикающихся были выявлены два эффекта семейной групповой логопсихотерапии, нашедших отражение в мотивационном профиле личности испытуемых. Первый эффект состоит в положительной динамике показателей социальных видов мотивации (познавательной мотивации и мотивации самореализации), что выражается в успешном освоении социально-коммуникативных навыков, стремлении к самопознанию, саморазвитию и реализации творческого потенциала. Второй эффект заключается в активизации внутренних ресурсов на индивидуальном и личностном уровнях при актуализации ценности альтруистической мотивации. Таким образом, участие в группах семейной логопсихотерапии является эффективным способом преобразования личности заикающихся в процессе социореабилитации.

*Ключевые слова:* заикание; логоневроз; семейная групповая логопсихотерапия; системная психология; мотивация; психокоррекция; социореабилитация.

*Для цитаты:* Карпова Н. Л., Рыжов Б. Н. Два эффекта семейной групповой логопсихотерапии при реабилитации лиц с заиканием // Системная психология и социология. 2022. № 4 (44). С. 68–80. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.44.4.06

**Карпова Наталия Львовна**, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Психологического института Российской академии образования, Москва.

E-mail: nlkarpova@mail.ru

ORCID: 0000-0001-9964-7629

**Рыжов Борис Николаевич**, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и практической психологии Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета, Москва.

E-mail: RyzhovBN@mgpu.ru

ORCID: 0000-0001-8848-3622

UDC 159.9.07

DOI: 10.25688/2223-6872.2022.44.4.06

## TWO EFFECTS OF FAMILY GROUP SPEECH THERAPY IN THE REHABILITATION OF PERSONS WITH STUTTERING

**N. L. Karpova,**

PI RAO, Moscow  
*nlkarpova@mail.ru,*

**B. N. Ryzhov,**

MCU, Moscow,  
*RyzhovBN@mgpu.ru*

The article is devoted to the study of the motivational sphere features of the personality of stammerers in assessing the effectiveness of family group speech therapy. Stuttering is one of the most common forms of speech disorders, the consequence of which is the inability to interact fully with others. Today the method of family group speech therapy has proven to be an effective way of social rehabilitation and development of the personal potential of people with speech disorders. In this regard, the purpose of this work is to assess the dynamic indicators of the motivational sphere of participants in psychocorrective work and to identify the effects of family group speech therapy.

The study was conducted in different age groups of family speech therapy on the basis of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education. The study involved persons with speech communication disorders in the form of stuttering, as well as their relatives. The total number of subjects — 84 people aged 16–45 years. To assess the dynamic indicators of the motivational sphere, a test of the Motivation System Profile (MSP) was used.

During the evaluation of the results of social rehabilitation of stammerers, two effects of family group speech therapy, which were reflected in the motivational profile of the personality of the subjects were identified. The first effect consists of the positive dynamics of indicators of social types of motivation (cognitive motivation and motivation of self-realization), which is expressed in the successful development of social and communicative skills, the desire for self-knowledge, self-development and the realization of creativity. The second effect is to activate internal resources at the individual and personal levels while actualizing the value of altruistic motivation. Thus, participation in family speech therapy groups is an effective way to transform the personality of stammerers in the process of social rehabilitation.

*Keywords:* stuttering; logoneurosis; family group speech therapy; system psychology; motivation; psychocorrection; social rehabilitation.

*For citation:* Karpova N. L., Ryzhov B. N. Two effects of family group speech therapy in the rehabilitation of persons with stuttering // Systems Psychology and Sociology. 2022. № 4 (44). P. 68–80. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.44.4.06

**Karpova Natalia Lvovna**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Leading Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia.

E-mail: *nlkarpova@mail.ru*

ORCID: 0000-0001-9964-7629

**Ryzhov Boris Nikolayevich**, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of General and Practical Psychology at the Institute of Special Education and Psychology of the Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: *RyzhovBN@mgpu.ru*

ORCID: 0000-0001-8848-3622

## Введение

Современные исследования в области оценки эффективности психотерапевтической работы показывают, что индивидуально-психологические характеристики пациента являются одним из наиболее важных факторов, определяющих результативность психотерапевтического воздействия. Степень влияния личностных особенностей наиболее ярко раскрывается в процессе групповой работы.

В настоящее время система семейной групповой логопсихотерапии Ю. Б. Некрасовой – Н. Л. Карповой [4; 5; 18: с. 19–34], которая развивается с конца 1980-х гг. на основе эффективной авторской методики групповой логопсихотерапии Ю. Б. Некрасовой для заикающихся старших подростков и взрослых [12: с. 24], применяется для социореабилитации заикающихся детей, подростков и взрослых. Среди выпускников групп семейной логопсихотерапии отмечается положительная динамика речевых и личностных показателей, однако эффект психотерапевтического воздействия варьируется в зависимости от особенностей мотивационной сферы участников. В этой связи актуальной становится проблема выявления индивидуально-психологических особенностей заикающихся для повышения эффективности семейной групповой логопсихотерапии в каждом конкретном случае. Использование диагностического инструментария, разработанного в рамках системно-психологического подхода, позволяет выявить и оценить степень влияния особенностей мотивационной сферы личности лиц с логоневрозом на успешность психотерапевтического воздействия. Цель настоящей работы состоит в исследовании динамических показателей мотивационной сферы участников семейной групповой логопсихотерапии и выявлении эффектов логопсихокоррекционного воздействия.

### Системный взгляд на психологические особенности лиц с заиканием

Проблема исследования заикания как одного из наиболее распространенных речевых нарушений широко освещена в современной

литературе. При этом необходимо подчеркнуть, что среди отечественных специалистов в области логопедии, психиатрии и психотерапии нет однозначности в понимании терминов «заикание» и «логоневроз», в то время как в зарубежной литературе употребляется только термин «заикание» (stuttering, stammering). Рядом авторов заикание рассматривается как одна из форм невроза, однако современные исследования показывают, что практически всегда невротический фон дефекта речи имеет органическую основу и функциональные нарушения мозговой деятельности [3: с. 74–75]. Соответственно, в международной классификации болезней (МКБ-10) есть только нозология «заикание» [7]. Термин «логоневроз» используется, когда особо подчеркивается невротическая составляющая этого нарушения речи, порой превалирующая над функциональной составляющей, что будет показано ниже.

Обращаясь к истории изучения заикания, отметим: Х. Лагузен, выделивший заикание как самостоятельное речевое расстройство, утверждал, что основная причина его возникновения кроется в аффективных реакциях, таких как гнев, страх, стыд, испуг (цит. по: [20: с. 21]). Заикание может развиваться в результате острой психотравмы, либо длительно действующей психотравмирующей обстановки [10].

Обзор исследований последних десятилетий зарубежных специалистов по вопросам возникновения заикания, интенсивности симптомов и вероятности спонтанного восстановления плавной речи показал, что заикание определяется генетическими и эпигенетическими факторами. К генетическим относятся определенные локусы в геноме, к эпигенетическим — взаимоотношения в семье, эмоциональная атмосфера в ней, наличие или отсутствие поддержки от сиблингов или родителей. При этом исследователи отмечают, что во многих случаях при коррекционной работе с детьми, имеющими заикание, необходима психотерапевтическая помощь и их родителям [6].

Невротическая реакция усиливается по мере того, как сам заикающийся и его окружение концентрируют внимание на речевом

дефекте, вследствие чего возникает «боязливое самочувствие» [17: с. 10]. Усиление психического напряжения приводит к расстройству речевой саморегуляции, в результате чего развивается патологическое психическое состояние и закрепление речевого дефекта [4]. Таким образом, заикание можно охарактеризовать как напряженное состояние психики, возникающее в ситуации значимого общения и проявляющееся в нарушении плавности, ритмичности и логики речи. По мнению ряда авторов, для успешного решения проблемы невроза речи необходимо применение комплексного подхода, поскольку нарушение системы речевого общения неизбежно ведет к личностным изменениям, что делает заикание предметом изучения не только логопедии, но и психологии [23: с. 321].

В значительном количестве исследований отмечается коммуникативный характер заикания, выраженный в том, что проблема возникает только в момент значимого речевого общения [5; 14; 22]. При разговоре вслух наедине с собой речь заикающегося может быть ритмичной и плавной. Установлено также, что речевой дефект не проявляется при произнесении отдельных звуков или звукосочетаний вне смыслового контекста, поскольку для возникновения заикания необходимо осмысленное высказывание [2: с. 71]. Кроме того, в ситуации доверительного общения, в комфортной психологической обстановке заикание может практически полностью отсутствовать, но в значимых для человека ситуациях, при возникновении психического напряжения речь заикающегося существенно ухудшается. Таким образом, как подчеркивает Ю. Б. Некрасова, одним из основных психологических механизмов заикания является неспособность говорящего изменить свое патологическое психическое состояние во время речевого общения [12: с. 24].

Степень тяжести заикания определяется двумя составляющими: функциональными нарушениями речи и личностными невротическими нарушениями. Соотношение личностных и речевых нарушений носит индивидуальный характер. В ряде случаев функциональные нарушения превосходят невротические, в других — невротический компонент

доминирует над функциональным компонентом заикания [21].

Рассматривая психологический аспект невротического заикания, специалисты выделяют ряд личностных особенностей заикающихся, обусловленных наличием речевого дефекта: Ю. Б. Некрасова указывает на стойкое патологическое нарушение готовности к речи, стеснительность, стремление к уединению, пессимизм и неверие в возможность преодолеть речевой дефект [11: с. 22]. В. И. Селиверстов отмечает, что у заикающихся может проявляться также расторможенность, показная разболтанность и резкость [17: с. 41]. Исследования Т. И. Пашуковой показали, что для заикающихся характерно преобладание интровертированного типа эгоцентризма, выражающегося в уверенности человека в собственной правоте при невозможности публично отстаивать свое мнение перед окружающими. Результатом подобного поведения может стать отказ от межличностного общения [13: с. 107]. Таким образом, речевой дефект у лиц с заиканием не только нарушает полноценный процесс коммуникации, но и приводит к изменениям личности, провоцирующим социальную дезадаптацию. Данный факт отмечают и зарубежные специалисты. В работах А. Крейга, Э. Блюмгарта, И. Тран, а также Дж. С. Ярусса и Р. В. Кесала показано, что заикание связано с негативными поведенческими, когнитивными и аффективными реакциями и может ограничивать возможность людей участвовать в повседневной жизни, работе, общении [24; 27]. Кроме того, современные исследования направлены на изучение степени влияния заикания на качество жизни [25; 26].

При этом в большинстве случаев заикающиеся считают речевой дефект главной причиной возникновения трудностей в вопросе успешной самореализации, и это становится основой мотивообразования. По мнению А. Н. Леонтьева, мотив выполняет функцию побуждения к деятельности и придает ей личностный смысл (цит. по: [8: с. 5]). У здорового человека речь обеспечивает и регулирует все другие формы деятельности, но не является смыслообразующей. В то же время у лиц, страдающих логоневрозом, речевая

деятельность первична по отношению к другим видам деятельности. Целью речи здесь является не регуляция деятельности, а правильная речь. Заикающийся старается подбирать более легкие слова, обдумывает, как лучше построить речевое высказывание, как его произнести, чтобы избежать речевых запинок. Ж. М. Глозман отмечает, что изменение иерархии смыслообразующих мотивов имеет положительные и отрицательные последствия. Стремление избавиться от речевого недостатка способствует образованию стойкой мотивации к работе по избавлению от заикания, что является позитивным моментом. Отрицательным последствием становится диссонанс между мотивами деятельности и ограниченными речевыми возможностями. Речевой дефект препятствует удовлетворению потребности в общении, и, как следствие, нарушение речи оказывается сверхзначимым для заикающихся [2: с. 110]. В. П. Мерзлякова и Е. Н. Рау подчеркивают: мотивационные изменения выражаются в том, что заикающийся в любой деятельности прежде всего стремится не к успеху, а старается избежать неудач. Подобное поведение ведет к уклонению от социального взаимодействия [9: с. 24].

Актуальной проблемой многочисленных исследований в области коррекции заикания является разработка продуктивных методов преодоления речевых и личностных нарушений, а также закрепления и оценки положительных результатов [1: с. 93–95; 19]. Одним из эффективных средств реабилитации заикающихся стала система семейной групповой логопсихотерапии Ю. Б. Некрасовой – Н. Л. Карповой. В данной парадигме логопсихотерапии заикание рассматривается как нарушение речевого общения, поэтому цель логопсихотерапевтической работы состоит в первую очередь в социореабилитации заикающихся, их полноценном включении в жизнь общества [5: с. 28]. В ходе логопсихокоррекционного воздействия происходит восстановление межличностного общения и преобразование личности заикавшегося из коммуникативно ограниченной и пассивной в коммуникативную, социально активную [21: с. 75]. Семейная групповая логопсихотерапия предполагает включение ближайшего

окружения в психокоррекционный процесс на всех его этапах. Это связано с тем, что именно семейное окружение способно как закрепить и усилить имеющийся логоневроз, так и стать мощным ресурсом на пути к избавлению от речевого дефекта [4: с. 339]. Осознанная мотивационная включенность самих заикающихся и их семейного окружения в процесс реабилитации является важнейшим фактором преодоления речевого нарушения и восстановления межличностной коммуникации<sup>1</sup>.

Тем не менее вопрос динамики мотивационной сферы участников логопсихотерапевтической работы и ее оценки требует дополнительного исследования. По мере включения участников группы в процесс коррекции происходят качественные изменения личности большинства из них. Учитывая, что мотивационная сфера является ядром человеческой личности, эти изменения должны отражаться на мотивационном профиле заикающихся. Виды мотивации, описанные в концепции современной системной психологии, учитывают наличие в структуре личности как социальных, так и биологических мотивационных тенденций [16: с. 141]. К биологическим видам мотивации относятся мотивация витальности, репродуктивная мотивация, мотивация альтруизма и мотивация самосохранения. К социальным — познавательная мотивация, мотивация самореализации, нравственная мотивация и мотивация сохранения Я [15: с. 6–9]. Поскольку главной задачей семейной групповой логопсихотерапии является социореабилитация заикающихся, необходима объективная оценка тех эффектов, которые проявляются в мотивационной сфере личности в результате логопсихотерапевтической работы. В этой связи системно-психологический анализ динамических характеристик профиля мотивации заикающихся будет способствовать выявлению эффектов психокоррекционного воздействия.

<sup>1</sup> Карпова Н. Л. Мотивационная включенность в деятельность: структура, механизмы, условия формирования (на материале социореабилитационного процесса): автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1998. 48 с.



### Процедура и методика исследования

Исследование динамических показателей мотивационной сферы заикающихся проводилось в нескольких группах семейной логопсихотерапии, работавших на базе Психологического института Российской академии образования (ПИ РАО). В исследовании приняли участие подростки и взрослые с нарушением речевого общения в форме заикания, а также их родственники. Всего обследованные прошли 84 человека, из них 26 человек — заикающиеся и 58 членов их семей (все были без речевых нарушений). Возраст участников исследования варьировался от 16 до 45 лет. Для оценки динамических показателей мотивационной сферы испытуемых использовался тест системного профиля мотивации (СПМ) [15: с. 350]. Тест позволяет определить профиль мотивации обследуемого и динамику выраженности каждого из восьми системных типов мотивации.

Исследование особенностей мотивационной сферы заикающихся было включено в общий диагностический блок и являлось частью семейной групповой логопсихотерапии, состоящей из четырех этапов. На первом, пропедевтическом этапе, в ходе разработанной Ю. Б. Некрасовой динамической психотерапевтической диагностики, основанной на методе библиотерапии, выявляется компенсаторный фонд личности, а также реализуется изучение семейного окружения заикающегося. На втором этапе, в ходе сеанса эмоционально-стрессовой психотерапии (автор К. М. Дубровский), происходит снятие симптомокомплекса заикания посредством погружения подготовленной группы заикающихся в ситуацию фрустрации. Третий этап — активная семейная групповая логопсихотерапия — состоит из комплекса ежедневных занятий в течение 4–5 недель для заикающихся и их родственников. Используемые методы групповой психотерапии (библиотерапия, кинезитерапия, символотерапия, кинотерапия) направлены на восстановление нормальной речи заикающихся, формирование коммуникативных навыков, активизацию творческого потенциала личности. Четвертый, контрольно-поддерживающий этап, проходивший через четыре месяца после завершения

основного курса, представляет собой ежедневные групповые логопсихотерапевтические занятия в течение двух недель [4: с. 339–340].

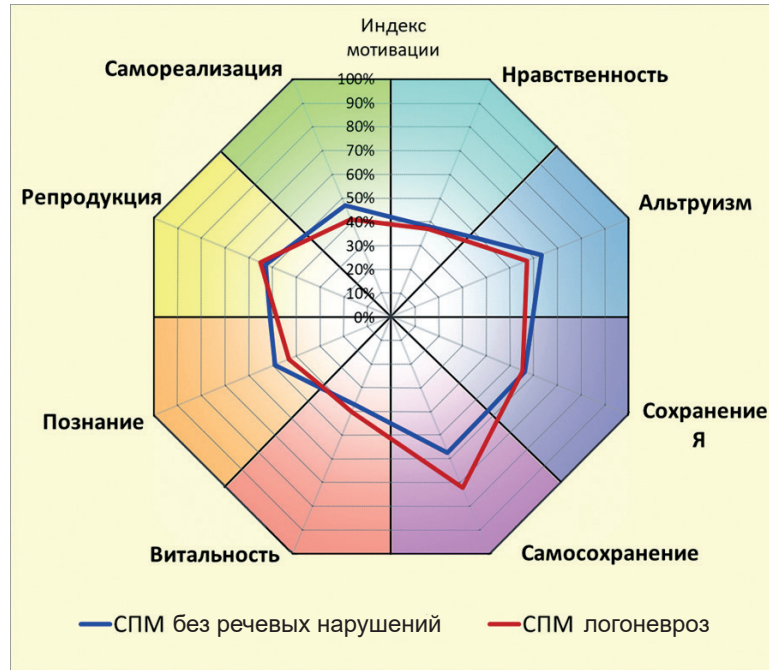
Исследование динамических показателей мотивационного профиля личности проводилось в два этапа: 1) на стадии первичной психодиагностики, 2) после завершения курса семейной групповой логопсихотерапии. Временной промежуток между двумя этапами составил шесть месяцев.

### Особенности мотивационной сферы лиц с логоневрозом

В ходе исследования был проведен системно-психологический анализ мотивационной сферы заикающихся и их родственников без речевых нарушений, позволивший выявить особенности мотивационного профиля заикающихся. На рисунке 1 графически представлены усредненные показатели индексов мотивации заикающихся и обследуемых без речевых дефектов, выраженные в процентном соотношении. Красной линией на графике обозначен усредненный профиль мотивации заикающихся, синей — лиц без речевых нарушений. Представленные результаты отражают особенности мотивационной сферы обследуемых, выявленные в ходе первичной психодиагностики.

Полученные результаты свидетельствуют о присутствии статистически значимых различий в выраженности мотивации самосохранения в мотивационном профиле обследуемых. У заикающихся (72 %) показатели индекса этой мотивации значимо выше, чем у лиц без речевых дефектов (58 %)². Проводя системно-психологический анализ полученных данных, следует отметить, что мотивация самосохранения относится к биологическим видам мотивации и связана с адаптацией человека во внешней среде. Высокие значения индекса мотивации самосохранения у заикающихся можно объяснить повышенным уровнем психического напряжения, возникающего при взаимодействии с окружающей

<sup>2</sup> Достоверность различий рассчитывается с помощью *U*-критерия Манна – Уитни для независимых выборок при  $p \leq 0,01$ .



**Рис. 1.** Усредненный системный профиль мотивации (СПМ) лиц с заиканием и лиц без речевых нарушений до прохождения курса семейной групповой логопсихотерапии

действительностью. Многие ситуации (поход в магазин, ответ на занятия, разговор с начальником), являющиеся обыденными для большинства здоровых людей, воспринимаются лицами с речевым дефектом как потенциальная угроза. Часто страх речевых ситуаций и сильное эмоциональное напряжение порождают вегетативные реакции организма (тошноту, повышенное сердцебиение, потливость и др.), что негативным образом сказывается на психическом и физическом состоянии лиц с логоневрозом. В этой связи ценности, связанные с заботой о здоровье, комфорте, а также личной безопасности, зачастую являются для заикающихся наиболее значимыми.

В ходе сравнительного анализа системных профилей мотивации двух групп обследуемых были выявлены следующие значимые различия (при  $p \leq 0,05$ ): показатели индексов мотивации альтруизма, самореализации и познания у лиц без речевых нарушений несколько выше, чем у заикающихся. С позиций системной психологии альтруистическая мотивация относится к биологическим видам мотивации, но при этом имеет социоцентрическую направленность, поскольку нацелена на заботу о физическом благополучии окружающих. Более низкие

показатели индекса мотивации альтруизма у заикающихся (57%), по сравнению с обследуемыми без нарушений речи (62%), указывают на присутствие такой личностной особенности, как эгоцентризм. Сравнительно невысокие показатели индекса мотивации самореализации заикающихся (41% у лиц с логоневрозом и 47% у лиц без речевых нарушений) объясняются социальной дезадаптацией, развивающейся на фоне нарушения речевого взаимодействия с окружающими. Выраженность мотивации познания, направленной на развитие личности, у заикающихся меньше (43%), чем у здоровых в плане речи людей (49%), что является следствием информационного самоограничения и самоизоляции ввиду невозможности построения полноценного процесса коммуникации.

#### **Динамика мотивационных показателей лиц с заиканием по результатам семейной групповой логопсихотерапии**

В таблице представлены усредненные значения индексов мотивации лиц с заиканием до и после прохождения курса семейной групповой логопсихотерапии (СГЛПТ).

Таблица

Усредненные показатели индексов мотивации заикающихся до и после курса СГЛПТ (%)

Вид мотивации	Индекс мотивации до СГЛПТ	Индекс мотивации после СГЛПТ
Витальность	40	37
Познание	43	51
Репродукция	55	54
Самореализация	41	50
Нравственность	37	37
Альтруизм	57	57
Сохранение Я	55	58
Самосохранение	72	57

Сравнительный анализ полученных результатов выявил статистически значимое повышение выраженности обобщенного показателя социальных видов мотивации при понижении обобщенного показателя биологических. Из числа биологических видов мотивации отрицательные динамические изменения коснулись индексов мотивации витальности и самосохранения. Среди социальных видов мотивации положительная динамика была обнаружена для индексов мотивации познания, самореализации и сохранения Я. Было выявлено статистически значимое снижение мотивации самосохранения в мотивационном профиле заикающихся после завершения психокоррекционной работы<sup>3</sup>. В то же время в динамике мотивационных показателей было обнаружено статистически значимое увеличение индексов мотивации познания и самореализации ( $p \leq 0,05$ ). Положительную динамику индекса познавательной мотивации у лиц с заиканием можно объяснить действием компенсаторных механизмов, актуализированных в процессе психокоррекционной работы. Предоставленная в ходе семейной групповой логопсихотерапии возможность активного коммуникативного взаимодействия при поддержке и принятии близкого окружения служит катализатором личностного роста. Развитие познавательной мотивации влечет за собой активизацию потребности в интеллектуальном и творческом самовыражении, что, в свою очередь, выражается в положительной динамике мотивации самореализации. Наблюдается

также тенденция положительной динамики социальной мотивации сохранения Я, что может быть интерпретировано как стремление отстаивать свою точку зрения и личные жизненные принципы.

В процессе качественной оценки результатов реабилитации все обследованные заикающиеся были разделены на две группы. Критерием разделения послужил эффект, достигнутый в ходе проведения логопсихокоррекционной работы. В первую группу вошли заикающиеся (77 % выборки), в мотивационном профиле которых была выявлена положительная динамика обобщенного показателя социальных видов мотивации (самореализации и познания) при значительном снижении выраженности индекса мотивации самосохранения. Во вторую группу (23 % выборки) — с положительной динамикой обобщенного показателя биологических видов мотивации (самосохранения и альтруизма) при высоком индексе мотивации сохранения Я, имеющей социальную направленность. На рисунке 2 представлены усредненные показатели индексов мотивации первой и второй групп обследуемых, выраженные в процентном соотношении. Синей линией на графике обозначен усредненный профиль мотивации лиц с заиканием с преобладанием социальных видов мотивации (группа 1), красной — заикающихся с преобладанием биологических видов мотивации (группа 2). Представленные результаты отражают два эффекта, выраженных в мотивационном профиле обследуемых после завершения курса семейной групповой логопсихотерапии.

Результатом участия заикающихся в реабилитационных мероприятиях семейной

<sup>3</sup> Достоверность различий рассчитывается с помощью *T*-критерия Уилкоксона для зависимых выборок при  $p \leq 0,01$ .

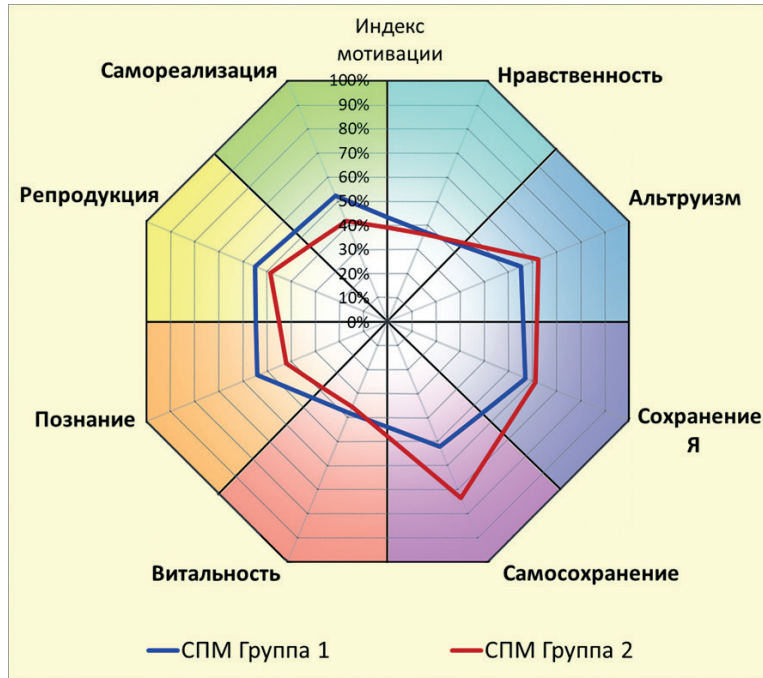


Рис. 2. Усредненный СПМ лиц с заиканием группы 1 и группы 2 по результатам прохождения курса СГЛПТ

логопсихотерапии для большинства обследуемых (группа 1) стала положительная динамика обобщенного показателя индексов социальных видов мотивации (см. рис. 2). В этой группе произошел значимый рост выраженности индексов мотивации познания и самореализации. Для данной группы обследуемых психокоррекционная работа стала фактором раскрытия творческого потенциала личности. В процессе логопсихотерапии были актуализированы виды мотивации, направленные на развитие личности и социума. Преодоление трудностей и эмоциональное удовлетворение от успешной работы над речевым дефектом при активной поддержке членов семьи стало для заикавшихся важнейшим ресурсом на пути к восстановлению межличностного общения. Снятие коммуникативных барьеров позволило не только раскрыть познавательный потенциал личности, но и послужило толчком к трансформации из пассивной в социально активную личность. Достигнутый эффект подтверждает успешность семейной групповой логопсихотерапии в социальной реабилитации лиц с заиканием.

В менее многочисленной, второй группе лиц, страдающих заиканием, отмечается

доминирование в мотивационном профиле биологических видов мотивации: альтруизма и самосохранения (см. рис. 2). Кроме того, обращает на себя внимание высокий уровень индекса социальной мотивации сохранения Я. Системно-психологический анализ мотивационных профилей этих обследуемых позволяет сделать вывод, что в процессе логопсихокоррекционного воздействия у заикавшихся был получен эффект активизации внутренних ресурсов на индивидуальном и личностном уровнях при актуализации ценности альтруизма. Следует отметить, что в условиях болезни высокие показатели индекса мотивации самосохранения оправданны, поскольку основные силы человека направлены на борьбу с недугом. Высокие показатели индекса мотивации сохранения Я говорят о росте самоуважения и стремлении отстаивать базовые ценности своей личности. При этом положительная динамика индекса альтруистической мотивации позволяет говорить о позитивном векторе развития личности в плане социальной адаптации. Стремление ориентироваться не только на собственные нужды, но и быть психологически восприимчивым к потребностям окружающих является важной ступенью

на пути к восстановлению межличностного взаимодействия и, как следствие, становится ступенью дальнейшей социореабилитации.

Таким образом, в результате исследования было обнаружено два эффекта семейной групповой логопсихотерапии, в основе которых лежит смещение локуса мотивации в сторону преобладания социальной либо биологической направленности. Такое смещение связано с пониманием заикающегося своего речевого дефекта и выбором индивидуальной стратегии преодоления логоневроза.

### Заключение

В ходе оценки результатов реабилитации заикающихся были выявлены два эффекта семейной групповой логопсихотерапии, нашедших отражение в мотивационном профиле личности. Первый эффект состоит в положительной динамике показателей социальных видов мотивации (познавательной мотивации и мотивации самореализации), что выражается в успешном освоении социально-

коммуникативных навыков, стремлении к самопознанию, саморазвитию и реализации творческого потенциала. Вторым эффектом является осознанная работа над проблемой нарушения речевого общения. Положительная динамика индексов мотивации самосохранения и мотивации сохранения Я способствуют мобилизации внутренних ресурсов на уровне организма и личности. Повышение уровня выраженности мотивации альтруизма влечет за собой актуализацию охранительных тенденций по отношению к семье, родственникам и другим членам общества, что позитивным образом сказывается на процессе восстановления социальной полноценности личности.

Таким образом, участие в группах семейной логопсихотерапии является эффективным способом преобразования личности заикающихся в процессе социореабилитации. Включение ближайшего окружения в логопсихокоррекционный процесс способствует закреплению позитивной динамики восстановления речевого общения и межличностного взаимодействия.

### Литература

1. Выдающиеся ученые Психологического института: Н. И. Жинкин, Ю. Б. Некрасова, Н. С. Лейтес / ред.-сост. Н. Л. Карпова. М.: ПИ РАО; РШБА, 2021. 400 с.
2. Глоzman Ж. М. Психология. Общение и здоровье личности: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры. 2-е изд. М.: Юрайт, 2017. 202 с.
3. Глоzman Ж. М., Николаева Е. И., Карпова Н. Л., Добрин А. В. Роль функциональной асимметрии в развитии и динамике когнитивных и речевых расстройств. М.: ПИ РАО, 2022. 194 с.
4. Карпова Н. Л. Семейная групповая логопсихотерапия как модель системы социореабилитации // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4. № 4 (16). С. 338–342.
5. Карпова Н. Л. Система семейной групповой логопсихотерапии: традиции и новые подходы // Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / под ред. Н. Л. Карповой. М.; СПб.: Нестор-История, 2011. С. 27–34.
6. Карпова Н. Л., Николаева Е. И. Семейные факторы, повышающие вероятность возникновения заикания у ребенка (обзор зарубежных исследований) // Дефектология. 2020. № 3. С. 41–50.
7. Кисельникова Н. В., Кисельников А. А. Соотношение понятий «логоневроз» и «заикание» // Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / под ред. Н. Л. Карповой. М.; СПб.: Нестор-История, 2011. С. 63–65.
8. Леонтьев Д. А. Понятие мотива у А. Н. Леонтьева и проблема качества мотивации // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2016. № 2. С. 3–18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-motiva-u-a-n-leontieva-i-problema-kachestva-motivatsii> (дата обращения: 19.11.2022).
9. Мерзлякова В. П., Рау Е. Н. Развитие мотивационной сферы заикающихся в процессе логопсихокоррекции. М.: Секачев В. Ю., 2011. 136 с.
10. Миссуловин Л. Я., Зиновьева Е. А. К вопросу о степени тяжести судорожного синдрома при заикании и логоневрозе // Специальное образование: мат-лы XII Междунар. науч. конф.,

21–22 апреля 2016 г. / под общ. ред. В. Н. Скворцова. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2016. Т. 2. С. 6–9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-stepeni-tyazhesti-sudorozhnogo-sindroma-pri-zaikanii-i-logonevroze> (дата обращения: 19.11.2022).

11. **Некрасова Ю. Б.** Лечение творчеством / под ред. Н. Л. Карповой. М.: Смысл, 2006. 222 с.
12. **Некрасова Ю. Б.** Психологические основы процесса социореабилитации заикания: автореф. дис. ... д-ра психол. наук в форме научного доклада. М., 1992. 45 с.
13. **Пашукова Т. И.** Исследование эгоцентризма у заикающихся в процессе логопсихотерапии // Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / под ред. Н. Л. Карповой. М.; СПб.: Нестор-История, 2011. С. 101–109.
14. **Рау Е. Ю.** Динамика некоторых характеристик личности в процессе психотерапии заикающихся // Вопросы психологии. 1984. № 3. С. 67–72.
15. **Рыжов Б. Н.** Система мотивационных оппозиций как основа психологической индивидуальности // Системная психология и социология. 2020. № 4 (36). С. 5–21. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.36.4.1
16. **Рыжов Б. Н.** Системная психология. 2-е изд. М.: Т8 Издательские Технологии, 2017. 356 с.
17. **Селиверстов В. И.** Заикание у детей: Психокоррекционные и дидактические основы логопедического воздействия: учеб. пособие для студентов высш. и средн. пед. учеб. заведений. 4-е изд. М.: ВЛАДОС, 2001. 208 с.
18. Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / под ред. Н. Л. Карповой. М.; СПб.: Нестор-История, 2011. 328 с.
19. **Спиридонов В. Ф., Кисельникова (Волкова) Н. В., Данина М. М.** Репрезентация личностной проблемы и процесс ее решения как предмет психологического исследования // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 2. С. 27–37.
20. **Шевцова Е. Е.** Преодоление рецидивов заикания. М.: В. Секачев, 2005. 128 с.
21. **Яковистенко А. Д.** Особенности динамики личностных и речевых характеристик заикающихся в процессе социореабилитации (на примере семейной групповой логопсихотерапии) // Казанский педагогический журнал. 2007. № 6 (54). С. 74–79.
22. **Яковистенко А. Д.** Психологические аспекты заикания // Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / под ред. Н. Л. Карповой. М.; СПб.: Нестор-История, 2011. С. 54–58.
23. **Янченко И. В.** Теоретический обзор проблемы логоневроза // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2008. № 1. С. 319–322.
24. **Craig A., Blumgart E., Tran Y.** The impact of stuttering on the quality of life in adults who stutter // Journal of Fluency Disorders. 2009. Vol. 34. № 2. P. 61–71. DOI: 10.1016/j.jfludis.2009.05.002
25. **Yaruss J. S.** Assessing quality of life in stuttering treatment outcomes research // Journal of Fluency Disorders. 2010. Vol. 35. № 3. P. 190–202. DOI: 10.1016/j.jfludis.2010.05.010
26. **Yaruss J. S., Quesal R. W.** Overall assessment of the speaker's experience of stuttering (OASES): documenting multiple outcomes in stuttering treatment // Journal of Fluency Disorders. 2006. Vol. 31. № 2. P. 90–115. DOI: 10.1016/j.jfludis.2006.02.002
27. **Yaruss J. S., Quesal R. W.** Stuttering and the International Classification of Functioning, Disability, and Health (ICF): an update // Journal of Communication Disorders. 2004. Vol. 37. № 1. P. 35–52. DOI: 10.1016/s0021-9924(03)00052-2

## References

1. Вы`dayushhiesya ucheny`e Psixologicheskogo instituta: N. I. Zhinkin, Yu. B. Nekrasova, N. S. Lejtes [Outstanding scientists of the Psychological Institute: N. I. Zhinkin, Yu. B. Nekrasova, N. S. Leites] / red.-sost. N. L. Karpova. М.: PI RAO, RShBA, 2021. 400 p.
2. **Glozman Zh. M.** Psixologiya. Obshhenie i zdorov`e lichnosti: ucheb. posobie dlya bakalavriata i magistratury` [Psychology. Communication and personal health: textbook for bachelor's and master's degrees]. 2-е изд. М.: Yurajt, 2017. 202 p.
3. **Glozman Zh. M., Nikolaeva E. I., Karpova N. L., Dobrin A. V.** Rol` funkcional`noj asimmetrii v razvitiu i dinamike kognitivny`x i rechevy`x rasstrojstv [The role of functional asymmetry in the development and dynamics of cognitive and speech disorders]. М.: PI RAO, 2022. 194 p.
4. **Karpova N. L.** Semejnaya gruppovaya logopsixoterapiya kak model` sistemy` socioreabilitacii [Family group logopsychotherapy as a model of the system of social rehabilitation] // Izvestiya Saratovskogo

universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psixologiya razvitiya [Bulletin of the Saratov University. New series. Series: Acmeology of Education. Psychology of Development]. 2015. Vol. 4. № 4 (16). P. 338–342.

5. **Karpova N. L.** Sistema semejnoy gruppovoy logopsixoterapii: tradicii i novy`e podxody` [The system of family group logopsychotherapy: traditions and new approaches] // Semejnaya gruppovaya logopsixoterapiya: issledovanie zaikaniya [Family group logopsychotherapy: a study of stuttering] / pod red. N. L. Karpovoj. M.; SPb.: Nestor-Istoriya, 2011. P. 27–34.

6. **Karpova N. L. Nikolaeva E. I.** Semejny`e faktory`, povy`shayushhie veroyatnost` vozniknoveniya zaikaniya u rebenka (obzor zarubezhny`x issledovanij) [Family factors that increase the likelihood of stuttering in a child (a review of foreign studies)] // Defektologiya [Defectology]. 2020. № 3. P. 41–50.

7. **Kisel`nikova N. V., Kisel`nikov A. A.** Sootnoshenie ponyatij «logonevroz» i «zaikanie» [Correlation between the concepts of “logoneurosis” and “stuttering”] // Semejnaya gruppovaya logopsixoterapiya: issledovanie zaikaniya [Family group logopsychotherapy: a study of stuttering] / pod red. N. L. Karpovoj. M.; SPb.: Nestor-Istoriya, 2011. P. 63–65.

8. **Leont`ev D. A.** Ponyatie motiva u A. N. Leont`eva i problema kachestva motivatsii [A. N. Leontiev’s concept of motive and the problem of the quality of motivation] // Vestnik Moskovskogo universiteta [Bulletin of the Moscow University]. Issue 14: Psixologiya [Psychology]. 2016. № 2. P. 3–18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-motiva-u-a-n-leontieva-i-problema-kachestva-motivatsii> (date of access: 19.11.2022).

9. **Merzlyakova V. P., Rau E. N.** Razvitie motivacionnoj sfery` zaikayushhixsya v processe logopsixokorrekcii [Development of the motivational sphere of stutterers in the process of logopsychocorrection]. M.: Sekachev V. Yu., 2011. 136 p.

10. **Missulovin, L. Ya., Zinov`eva E. A.** K voprosu o stepeni tyazhesti sudorozhnogo sindroma pri zaikanii i logonevroze [On the question of the severity of convulsive syndrome in stuttering and logoneurosis] // Special`noe obrazovanie: materialy` XII mezhdunar. nauch. konf. [Special education: proceedings of the XII Intern. scientific conf.], 21–22 apr. 2016 g. / pod obshh. red. prof. V. N. Skvorczova. SPb.: LGU im. A. S. Pushkina, 2016. Vol. 2. P. 6–9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-stepeni-tyazhesti-sudorozhnogo-sindroma-pri-zaikanii-i-logonevroze> (date of access: 19.11.2022).

11. **Nekrasova Yu. B.** Lechenie tvorchestvom [Treatment with creativity] / pod red. N. L. Karpovoj. M.: Smy`sl, 2006. 222 p.

12. **Nekrasova Yu. B.** Psixologicheskie osnovy` processa socioreabilitatsii zaikaniya: avtoref. dis. ... d-ra psixol. nauk v forme nauchnogo doklada [Psychological foundations of the process of social rehabilitation of stuttering: abstract of the dissertation ... Doctor of Psychology in the form of a scientific report]. M., 1992. 45 p.

13. **Pashukova T. I.** Issledovanie e`gocentrizma u zaikayushhixsya v processe logopsixoterapii [Study of egocentrism in stutterers in the process of logopsychotherapy] // Semejnaya gruppovaya logopsixoterapiya: issledovanie zaikaniya [Family group logopsychotherapy: a study of stuttering] / pod red. N. L. Karpovoj. M.; SPb.: Nestor-Istoriya, 2011. P. 101–109.

14. **Rau E. Yu.** Dinamika nekotory`x xarakteristik lichnosti v processe psixoterapii zaikayushhixsya [Dynamics of some personality characteristics in the process of psychotherapy of stuttering] // Voprosy` psixologii [Questions of Psychology]. 1984. № 3. P. 67–72.

15. **Ry`zhov B. N.** The system of motivational oppositions as the basis of psychological individuality [The system of motivational oppositions as the basis of psychological individuality] // Sistemnaya psixologiya i sociologiya [Systems Psychology and Sociology]. 2020. № 4 (36) P. 5–21. DOI 10.25688/2223-6872.2020.36.4.1

16. **Ry`zhov B. N.** Sistemnaya psixologiya [Systems psychology]. 2-e izd. M.: T8 Izdatel`skie Texnologii, 2017. 356 p.

17. **Seliverstov V. I.** Zaikanie u detej: Psixokorrekcionny`e i didakticheskie osnovy` logopedicheskogo vozdejstviya: ucheb. posobie dlya studentov vy`ssh. i sred. ped. ucheb. zavedenij [Stuttering in children: Psychocorrectional and didactic foundations of speech therapy impact: textbook for students of higher and secondary pedagogical educational institutions]. 4-e izd. M.: VLADOS, 2001. 208 p.

18. Semejnaya gruppovaya logopsixoterapiya: issledovanie zaikaniya [Family group logopsychotherapy: a study of stuttering] / pod red. N. L. Karpovoj. M.; SPb.: Nestor-Istoriya, 2011. 328 p.

19. **Spiridonov V. F., Kisel`nikova (Volkova) N. V., Danina M. M.** Reprezentatsiya lichnostnoj problemy` i process ee resheniya kak predmet psixologicheskogo issledovaniya [Representation of a personal problem and the process of its solution as a subject of psychological research] // Psixologicheskij zhurnal [Psychological Journal]. 2019. Vol. 40. № 2. P. 27–37.

20. **Shevczova E. E.** Preodolenie recidivov zaikaniya [Overcoming relapses of stuttering]. M.: V. Sekachev, 2005. 128 p.
21. **Yakovistenko A. D.** Osobennosti dinamiki lichnostny`x i rechevy`x karakteristik zaikayushhixsya v processe socioreabilitacii (na primere semejnoy gruppovoj logopsixoterapii) [Features of the dynamics of personal and speech characteristics of stutterers in the process of sociorehabilitation (on the example of family group logopsychotherapy)] // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal [Kazan Pedagogical Journal]. 2007. № 6 (54). P. 74–79.
22. **Yakovistenko A. D.** Psixologicheskie aspekty` zaikaniya [Psychological aspects of stuttering] // Semejnaya gruppovaya logopsixoterapiya: issledovanie zaikaniya [Family group logopsychotherapy: a study of stuttering] / pod red. N. L. Karpovoj. M.; SPb.: Nestor-Istoriya, 2011. P. 54–58.
23. **Yanchenko I. V.** Teoreticheskij obzor problemy` logonevroza [Theoretical review of the problem of logoneurosis] // Vestnik Taganrogskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta [Bulletin of the Taganrog State Pedagogical Institute]. 2008. № 1. P. 319–322.
24. **Craig A., Blumgart E., Tran Y.** The impact of stuttering on the quality of life in adults who stutter // Journal of Fluency Disorders. 2009. Vol. 34. № 2. P. 61–71. DOI: 10.1016/j.jfludis.2009.05.002
25. **Yaruss J. S.** Assessing quality of life in stuttering treatment outcomes research // Journal of Fluency Disorders. 2010. Vol. 35. № 3. P. 190–202. DOI: 10.1016/j.jfludis.2010.05.010
26. **Yaruss J. S., Quesal R. W.** Overall assessment of the speaker's experience of stuttering (OASES): documenting multiple outcomes in stuttering treatment // Journal of Fluency Disorders. 2006. Vol. 31. № 2. P. 90–115. DOI: 10.1016/j.jfludis.2006.02.002
27. **Yaruss J. S., Quesal R. W.** Stuttering and the International Classification of Functioning, Disability, and Health (ICF): an update // Journal of Communication Disorders. 2004. Vol. 37. № 1. P. 35–52. DOI: 10.1016/s0021-9924(03)00052-2



УДК 159.9

DOI: 10.25688/2223-6872.2022.44.4.07

## СИСТЕМНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА СЕМЬИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ<sup>1</sup>

**Е. А. Медведева,**  
МГПУ, Москва,  
*medvedeva-ea@mail.ru,*

**Ю. Н. Данилова,**  
школа № 1151, Москва,  
*ucklya1@rambler.ru*

Статья продолжает цикл публикаций, посвященных системно-исторической ретроспективе изучения семьи. В статье представлен теоретический обзор общественных и научных взглядов на вопрос социального статуса семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Рассмотрена трансформация отношения общества к обозначенному феномену в разные исторические периоды, начиная от полного неприятия и избавления от ребенка с различными физическими и психическими недостатками в Античности и заканчивая современными тенденциями, направленными на стремление к принятию, интеграцию и социализацию ребенка с ограниченными возможностями. В статье демонстрируются критерии оценки человека, имеющего физические и психические недостатки, характерные для европейского общества в различные эпохи. Приведен системный анализ отношения общества к ребенку с ограниченными возможностями здоровья, к его семье, а также отношения самой семьи к такому ребенку.

Предпосылки зарождения научного интереса к данной категории детей начали появляться только в эпоху Возрождения; в Новейшее время ученые и педагоги отмечали влияние семьи на гармоничное развитие и социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья; в наше время наблюдается взрыв научных исследований в этой области: во многих современных научных работах семью рассматривают как системообразующую детерминанту в социальном и культурном статусе ребенка, а также как равноправного участника процесса воспитания и обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья наряду со специализированной помощью.

*Ключевые слова:* системный анализ; семья; ребенок с ограниченными возможностями здоровья; общество; государство; наука.

*Для цитаты:* Медведева Е. А., Данилова Ю. Н. Системно-историческая ретроспектива социального статуса семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Системная психология и социология. 2022. № 4 (44). С. 81–94. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.44.4.07

**Медведева Елена Алексеевна,** доктор психологических наук, профессор кафедры специальной психологии и социальных технологий Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета, Москва.

E-mail: medvedeva-ea@mail.ru

ORCID: 0000-0002-4727-6501

**Данилова Юлия Николаевна,** педагог-психолог школы № 1151, Москва.

E-mail: ucklya1@rambler.ru

ORCID: 0000-0002-9964-0256

<sup>1</sup> *Продолжение, начало см.:* 2022, № 2 (42): Медведева Е. А., Данилова Ю. Н. «Системно-историческая ретроспектива категории “семья” в социологии и психологии».

UDC 159.9

DOI: 10.25688/2223-6872.2022.44.4.07

## SYSTEM-HISTORICAL RETROSPECTIVE THE SOCIAL STATUS OF THE FAMILY OF A CHILD WITH DISABILITIES<sup>2</sup>

**E. A. Medvedeva,**  
MCU, Moscow,  
*medvedevaea@mgpu.ru*

**Yu. N. Danilova,**  
school № 1151, Moscow,  
*ucklya1@rambler.ru*

The article continues the cycle of publications devoted to the system-historical retrospective of the study of the family. The article presents a theoretical overview of the study of the relationship to a family with a disabled child in two aspects: in society and in science.

The transformation of society's attitude to this phenomenon in different historical periods is considered, starting from the complete rejection and disposal of a child with various physical and mental disabilities in Antiquity and ending with modern trends aimed at striving for acceptance, integration and socialization of a child with disabilities. The article demonstrates the criteria for evaluating a person with physical and mental disabilities characteristic of European society in different eras. A systemic analysis of the attitude of society to a child with disabilities, to his family, as well as the attitude of the family itself to such a child is given.

Prerequisites for the emergence of scientific interest in this category of children began to appear only in the Renaissance, in recent times, scientists and educators have paid attention to the influence of the family on the harmonious development and socialization of children with disabilities; today there is an explosion of scientific research in this area, in many modern scientific works the family is considered as a system-forming determinant in social and the cultural status of the child, as well as an equal participant in the process of upbringing and education of a child with disabilities, along with specialized assistance.

*Keywords:* system analysis; family; child with disabilities; society; state; science.

*For citation:* Medvedeva E. A., Danilova Yu. N. System-historical retrospective the social status of the family of a child with disabilities // Systems Psychology and Sociology. 2022. № 4 (44). P. 81–94. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.44.4.07

**Medvedeva Elena Alekseevna**, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Special Psychology and Social Technologies of the Institute of Special Education and Psychology of the Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: medvedevaea@mgpu.ru

ORCID: 0000-0002-4727-6501

**Danilova Yulia Nikolaevna**, teacher-psychologist of school № 1151, Moscow, Russia.

E-mail: ucklya1@rambler.ru

ORCID: 0000-0002-9964-0256

---

<sup>2</sup> *Continuation, beginning, see:* 2022, № 2 (42): Medvedeva E. A., Danilova Yu. N. «System-historical retrospective of the category “family” in sociology and psychology».

## Введение

В разные периоды мировой истории отношение общества к людям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) было различным, так как критерии оценки человека со стороны общества и государства на всех этапах развития не были одинаковы. Важно отметить, что на изменение этих критериев влияло и продолжает влиять множество факторов — политических, экономических, культурных, духовных и других.

В настоящее время можно проследить положительную динамику в развитии отношений как внутри семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья, так и во взаимодействии такой семьи с самим обществом, а также позитивную тенденцию, направленную на изменение в благоприятную сторону устоявшегося положения с воспитанием и обучением детей с ОВЗ. С научной точки зрения все больший интерес приобретают исследования, связанные с различными аспектами деятельности семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в том числе актуальными являются вопросы теории [39]; построения взаимоотношений между членами семьи [14; 18]; социализации и интеграции [36]; психолого-педагогической поддержки [9; 29], в том числе неполных семей [30], а также сопровождение службами ранней помощи [5; 6; 26]; коррекции различных аспектов жизнедеятельности семьи [8]; профилактики [3; 31] и ресурсности таких семей [22; 25].

## Результаты исследования

*Античность.* Для каждого этапа человеческой истории характерны свои, особые черты, выделяющие его из прочих. В античном обществе государство имело первостепенное значение; для его существования, его развития, его защиты нужны были здоровые граждане, способные быть воинами, если речь шла о мужчинах, и способные рожать здоровых детей, если имелись в виду женщины. Таким образом, преобладали определенные представления о красоте и здоровье, а люди, имеющие

ограниченные возможности здоровья, этим канонам не соответствовали и, следовательно, не могли быть полноценными членами общества. Ярким отражением таких идей служат слова Сенеки: «Мы убиваем уродов и топим детей, которые рождаются на свет хилыми и обезображенными. Мы поступаем так не из-за гнева и досады, а руководствуясь правилами разума: отделять негодное от здорового» (цит. по: [7: с. 4]).

Такие убеждения были характерны не только для Древнего Рима, представителем которого являлся Сенека, но и других стран. Например, в законах Ликурга существовало положение, согласно которому граждане должны были умерщвлять детей с отклонениями в физическом развитии — «тщедушных и безобразных»<sup>3</sup>. При этом родители могли не избавляться от нежеланного ребенка, а оставить его и вырастить, если позволяло материальное положение семьи, но даже в этом случае такой человек не мог претендовать на полноценное членство в обществе.

Ученые того времени пытались оказывать помощь людям с ограниченными возможностями здоровья: «Аристотель изучал глухоту, а Гиппократ пытался лечить эпилепсию» [11: с. 412], — но во всех случаях (и когда лишали жизни, и когда предлагали помощь) детей с нарушениями в развитии рассматривали изолированно от семьи, независимо от ее мнения.

*Средневековье.* В период Средневековья ситуация практически не изменилась, так как обязанность защищать страну была возложена на большую часть мужского населения. При этом объяснялось негативное отношение общества к людям с ограниченными возможностями уже с точки зрения христианства. Христианская религия была основополагающей в средневековом обществе, поэтому все что порицалось церковью, не могло быть благожелательно принято обществом.

<sup>3</sup> *Плутарх.* Сравнительные жизнеописания: в 2 т. / изд. подг.: С. С. Аверинцев, М. Л. Гаспаров, С. П. Маркиш. 2-е изд., испр. и доп. Т. 1. М.: Наука, 1994. С. 59.

Для людей раннего христианства появление такого ребенка являлось духовным испытанием, налагаемым за собственные или родительские грехи [10: с. 11].

Церковь имела огромное влияние, и она вместе с правящей верхушкой общества устанавливала нормы, которым должны соответствовать люди. В ряде случаев отклонение от установленных, принятых норм трактовалось как проявление злого духа. Семья, в которой родился ребенок с ограниченными возможностями, подвергалась гонениям, могла быть обвинена в колдовстве.

Влияние церкви в вопросе отношения к людям с ограниченными возможностями было как на Западе, так и на Востоке. Но в первом случае оно проявлялось в негативном отношении к таким людям, во втором же — наоборот. В славянских государствах детей с нарушениями в развитии выделяли как «отмеченных», избранных Богом; считалось, что Бог к таким людям наиболее благосклонен, так как они в силу своих особенностей не могли согрешить. Такая позиция находила отражение в официальных государственных документах: в 996 г. князь Владимир Святославич издал указ, в котором церковь обязывалась заботиться о неимущих и обездоленных, а в 1096 г. князь Владимир Мономах в «Поучении» наставляет своих потомков быть бережными по отношению к сиротам<sup>4</sup>.

В разных странах церковь придерживалась кардинально противоположных точек зрения на появление детей с ОВЗ и последующее отношение к ним. В Европе в период позднего Средневековья и вплоть до Нового времени таких людей старались изолировать от общества; семьи, в которых рождались больные дети, спокойно воспринимали негативное отношение общества к своим чадам, считали его естественным. Как в Европе, так и в России людей с физическими и психическими недостатками помещали в приюты и богадельни.

<sup>4</sup> Изборник: (Сборник произведений литературы Древней Руси) / сост. и общ. ред. Л. А. Дмитриева и Д. С. Лихачева. М.: Худож. лит., 1969. С. 146–171.

*Возрождение.* В эпоху Возрождения появились первые опыты индивидуального обучения детей с нарушениями органов чувств такими учеными, как Джероламо Кардано, Хуан Пабло Бонет, Педро Понсе де Леон. Данные попытки связаны в первую очередь с переосмыслением места человека в мире: в этот период человек был объявлен центром мироздания. При этом, изучая обычных людей, ученые также обращают внимание и на людей с ограниченными возможностями здоровья. Так появляется новое направление в науке — гуманистическая педагогика, представителями которой были Иоганн Генрих Песталоцци, Ян Амос Коменский, Жан-Жак Руссо. Коменский был одним из первых педагогов, кто высказался о важности обучения и воспитания детей с нарушениями в развитии, он писал: «Можно ли прибегать к образованию глухих, слепых и умственно отсталых, которым из-за физического недостатка невозможно в достаточной мере привить знания? — Отвечаю: из человеческого образования нельзя исключить никого, кроме нечеловека» (цит. по: [20: с. 60]).

*Новое время.* Развитие научного знания изменило представление человечества об окружающем мире, в том числе и о человеке как таковом. Организм стал рассматриваться как биологический механизм, подвластный регулированию. Подобной точки зрения придерживались французские философы XVIII в. — Жюльен Офре де Ламетри, Поль Анри Гольбах, Клод Адриан Гельвеций, Дени Дидро [2: с. 33].

Иммануил Кант предпринял попытку рассмотреть человека с точки зрения природной необходимости, согласно которой все, что происходит с человеком, имеет естественные (природные) причины, и нравственной свободы, в соответствии с которой человек сам способен менять себя, независимо от внешних причин [2: с. 16].

С конца XVIII – до начала XX в. люди с ограниченными возможностями здоровья постепенно перестают быть изгоями общества, но это касалось в первую очередь детей состоятельных родителей. Изменение отношения общества связано с появлением

профессиональной помощи таким детям, так как со второй половины XIX в. развиваются психолого-педагогические подходы для работы с ними (первоначально новые методы были использованы при работе с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата) [33: с. 147]. Существует документально подтвержденная попытка обучения и воспитания ребенка с нарушениями в развитии, которая была предпринята французским психиатром Жаном Марком Гаспаром Итаром. Он нашел в лесу брошенного мальчика с нарушениями развития и сделал его своим воспитанником и учеником. Данная попытка находит отклик у его коллег по всей Европе: например, Филипп Пинель, Жан-Этьен Доминик Эскироль, Теодор Симон становятся учителями и воспитателями детей с ограниченными возможностями здоровья [7: с. 15].

*Новейшее время.* Со второй половины XIX в. проблема изучения детей с ограниченными возможностями постепенно начинает рассматриваться как научная. О том, что в процесс обучения ребенка с нарушениями в развитии стали включать и семью, свидетельствуют статьи и работы ученых начала XX в. Так, труд бельгийского врача, дефектолога и педагога Жана Демора затрагивал многие проблемные вопросы, касающиеся работы с детьми, имеющими различную нозологию. Монография немецкого педагога Бруно Меннеля «Школы для умственно отсталых детей» (1910) посвящена состоянию образовательных учреждений для детей с особенностями развития в Германии, а отдельная глава книги — попытке решения проблем, с которыми сталкиваются семьи с такими детьми [7: с. 134].

В России работа с детьми с ОВЗ была организована не только на государственном уровне, но и благодаря благотворительности. Были созданы различные учреждения, которые занимались работой с такими детьми, при этом финансировались они полностью за счет частных средств. Воспитанники жили в данных учреждениях, обучались доступным им ремеслам.

Одно из таких учреждений, созданное в 1882 г. в Санкт-Петербурге, возглавил врач

и педагог И. В. Маляревский, который уделял большое внимание диагностике отношений в семье и непосредственно семейному воспитанию<sup>5</sup>. Для коррекции ученый использовал беседы как с детьми, так и проводил семинары для родителей. В. М. Бехтерев считал, что при работе с детьми с ОВЗ можно добиться успеха «не только лечением, но и воспитанием призреваемых» (цит. по: [34: с. 10]). П. П. Кащенко отмечал эффективное воздействие близких на человека с психическими нарушениями и придавал большое значение разъяснительным мероприятиям, на которых указывал причину возникновения психических заболеваний, а самое главное, важность семейного воспитания как «благоприятного стечения индивидуальных особенностей семьи» (цит. по: [4: с. 12]).

Ученые стали рассматривать семью в работе с детьми с ОВЗ как участника процесса воспитания и обучения, анализируя также содержание и характер семейных взаимоотношений. При этом взаимодействие с родителями до второй половины XX в. не было обязательным, а носило рекомендательный характер, т. е. роль семьи была несколько ограничена, но, по сравнению с более ранними периодами развития общества и науки, это был большой шаг вперед.

Таким образом, наметилось изменение отношения к детям с ОВЗ и появилась специализированная профессиональная помощь. Во вновь создаваемых частных учреждениях кроме помощи таким детям проводились исследования, направленные на изучение особенностей нарушений здоровья, и разрабатывались новые методы. Государственная политика в этом отношении, как правило, ограничивалась изоляцией людей с ограниченными возможностями здоровья от общества.

В XX в., несмотря на то что система государственной помощи и поддержки населению продолжила развиваться, отношение

<sup>5</sup> Колесин А. Н. Петербургская модель детско-подростковой психиатрии: от «врачебного ухода» к «лечебной педагогике» // КПО. 2022. № 2 (30). С 51–64. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/peterburgskaya-model-detsko-podrostkovoy-psihiatrii-ot-vrachebnogo-uhoda-k-lechebnoy-pedagogike> (дата обращения: 02.01.2023).

государства к людям с ОВЗ кардинально не изменилось, наоборот, появились расовые теории, согласно которым было необходимо избавляться от таких членов общества. Б. Шуман, анализируя статистическую информацию, приводит следующие данные: «В 30-е годы XX века до 75 % родителей детей с особенностями развития были согласны с усыплением своих детей» (цит. по: [10: с. 14]).

В первой половине XX в. имелось достаточно большое количество исследований, посвященных взаимоотношениям в семье с ребенком, имеющим нарушения в развитии. Немецкий психиатр Э. Крепелин пишет, что «большинство из них живут десятки лет в состоянии слабоумия и полной беспомощности и составляют для семьи и для общества тяжелое, с каждым годом возрастающее бремя» (цит. по: [34: с. 11]).

Профессор клинической медицины, американский психоаналитик М. Стоун описывает в своей работе примеры поведения взрослых в случае рождения у них детей с особенностями развития. Многие зарубежные исследователи также отмечают значительное число различного рода расстройств у родителей таких детей, среди них Д. Голдберг, В. М. Колдвелл и др. Смягчение негативных реакций авторы наблюдают только по прошествии не менее десяти лет с момента рождения ребенка. Семьи с такими детьми в рассматриваемый период (первая половина XX в.), по мнению ученых, могут сознательно отчуждаться от общества, что также не оказывает позитивного влияния на взаимоотношения и психическое состояние членов семьи [34: с. 11].

Для решения вышеизложенных проблем как в России, так и за рубежом открываются специализированные учреждения с дифференцированной системой специального образования, т. е. рассчитанные на детей с разными возможностями к обучению. Уже во второй половине XX в. на территории СССР функционируют специальные образовательные учреждения, предназначенные для психолого-педагогической реабилитации детей с ОВЗ. Однако наблюдается нехватка специалистов, способных оказать профессиональную помощь всем нуждающимся [10: с. 18]. Кроме того, остается нерешенной проблема социализации детей с ОВЗ.

Ситуация улучшается с принятием Всеобщей декларации прав человека, закрепившей представление об уникальности каждого человека и его основополагающих правах (право на жизнь, безопасность, благоприятную окружающую среду, образование и т. д.)<sup>6</sup>. Принятие ООН декларации, безусловно, оказало большое влияние на изменение отношения общества к детям с ОВЗ, но образование оставалось эксклюзивным, т. е. ребенок с особенностями развития продолжал быть изолированным от общества. Помощь в реабилитации в основном была медицинской и не была направлена на социализацию. Ситуация меняется в конце XX – начале XXI в.: создаются возможности для полноценной самореализации таких детей, их обучения и развития [20: с. 124]. Теперь у семьи появилась возможность выбора образовательного учреждения для ребенка с особыми образовательными потребностями.

Помимо осознания необходимости школьного обучения детей с ОВЗ, ученые в конце XX в. продолжили исследования, направленные на изучение влияния семьи на ребенка с нарушениями развития. Исследования Г. В. Пятаковой касались отношений в семьях детей с ДЦП и влияния таких отношений на характер воспитания, становление личности [27: с. 11–19]. В работах А. Р. Маллера и Г. В. Цикото затронуты вопросы деонтологии в отношении семьи с ребенком с тяжелой умственной отсталостью в процессе его воспитания и обучения [19: с. 163–166].

Кроме того, были проведены исследования, посвященные влиянию нарушенного развития ребенка на взаимоотношения в семье. Так, например, Р. Ф. Майрамян полагал, что блокирование восстановления психического здоровья у ребенка с ОВЗ является одной из предпосылок возникновения у родителей, в частности у матери, психопатологических расстройств [17: с. 4]. В середине 90-х гг. XX в. под руководством И. А. Скворцова было проведено исследование воздействия

<sup>6</sup> Всеобщая декларация прав человека, 1948 г. URL: [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/declhr.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr.shtml) (дата обращения: 12.11.2022).

нарушенного развития ребенка на психическое состояние его родителей и изучены взаимоотношения между родителями и детьми в таких семьях. Ученые пытались выяснить позицию матерей детей с ДЦП<sup>7</sup>. Научная работа М. М. Семаго посвящена проблемам консультативной поддержки семей с детьми, имеющими инвалидность [28: с. 10–24]. Е. М. Мاستюкова и А. Г. Московкина, в свою очередь, подчеркивают значение изучения роли семьи детей с отклонениями в развитии для оказания помощи и предоставления рекомендаций по воспитанию особого ребенка [21: с. 120].

Конец XX – начало XXI в. ознаменованы позитивными тенденциями в отношении к лицам с ограниченными возможностями: появилось достаточно большое количество исследований, посвященных проблемам семей с детьми с ограниченными возможностями здоровья и разработке способов и методов помощи. Причем во многих работах акцент смещен именно на работу со всеми членами семьи ребенка с ОВЗ в отличие от более ранних методов, ограничивающихся научением самого ребенка тем или иным действиям, формированием у него определенных навыков. Существенным моментом можно считать изучение развития таких детей именно в семейной системе, поскольку семья во многом определяет как психофизическое, так и социальное развитие ребенка. Особый интерес при этом исследователи проявляют к организации эффективной психокоррекционной работы с родителями детей с ОВЗ, поскольку «родители, испытывающие трудности во взаимодействии с проблемами детей, нуждаются в оказании им специализированной психологической помощи» [16: с. 84].

Ученые стали уделять большое внимание вопросам внутрисемейного климата, так как создание благоприятной обстановки дома оказывает положительное влияние на развитие ребенка с ОВЗ и вместе с тем повышает эффективность коррекционной работы. Так, например, исследование О. А. Федосеевой

продемонстрировало данную проблему через призму отношения членов семьи к дефекту, с которым родился ребенок, т. е. была сделана попытка оценить степень влияния принятия родителями особенностей ребенка с ОВЗ на его развитие [37]. Исследование И. С. Багдасарьян посвящено диагностике межличностных отношений в семьях с детьми с умственной отсталостью [1]. Т. М. Кожанова предприняла попытку оценить готовность родителей к конструктивным взаимоотношениям с детьми, у которых есть особенности в развитии [13]. В работе А. А. Моисеевой рассматривается вопрос взаимоотношений сиблингов, один из которых — это ребенок с ОВЗ, и делается вывод об эмоциональном и поведенческом нарушениях у здоровых сиблингов из-за появления в семье ребенка с нарушениями развития [23].

В большинстве исследований отмечается существенное влияние семьи на развитие ребенка; в ряде работ утверждается, что неблагополучие в семье ведет к выраженным нарушениям развития ребенка [35]. Следует отметить, что современные авторы единодушно сходятся во взглядах на семью как реабилитационную структуру, которая является ресурсом для создания условий гармоничного развития и социализации детей с ОВЗ [6].

Изучение проблем семей с детьми, имеющих различную нозологию, свидетельствуют об искажении материнской и отцовской позиции и преобладании негативного отношения к детям с нарушением слуха, слепоглухих детей и др. Что касается существующей системы коррекционной помощи, которая имеется в рамках большинства государственных и негосударственных учреждений и которую осуществляют различные специалисты (учителя-логопеды, психологи, дефектологи, тифло- и сурдопедагоги и др.), то данная система значительно дополняет компетенции членов семьи, расширяет границы возможностей и эффективно влияет на гармонизацию отношений внутри семьи и, следовательно, на полноценное развитие ребенка с ОВЗ, как видно из ряда исследований [12; 34]. Обратим внимание на тот факт, что в отечественной коррекционной психологии методический системный подход к оказанию помощи семьям

<sup>7</sup> Скворцов И. А., Осипенко Т. Н., Дедов Н. П. Психологические особенности родителей при неврологической инвалидности ребенка. М.: Полиграф, 1995. С. 397–423.

с детьми, имеющими нарушения в развитии, появился именно в конце XX – начале XXI столетия.

Проблема разработки и внедрения моделей интеграции детей с ОВЗ в систему общего образования является приоритетной на современном этапе развития российского общества [38]. В настоящее время существуют исследования, показывающие положительные примеры отношения семьи и общества к инвалидам, однако их немного [15]. Они показывают, что государство принимает меры, направленные на изменение и улучшение социального статуса ребенка с ОВЗ, формирование для него равных с другими гражданами возможностей в жизни общества. Декларирование государством на законодательном уровне равных возможностей свидетельствует о целенаправленной политике: так, например, ведется планомерная комплексная работа по созданию программ помощи семьям детей с ОВЗ.

Ситуация понемногу изменилась к 2010 г., когда Фондом поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, было проведено исследование, целью которого стало выяснение отношения общества к детям с ограниченными возможностями здоровья. В результате опроса, в котором приняло участие 1600 человек, ученые пришли к выводу, что «отношение населения к детям-инвалидам в целом можно назвать декларативно толерантным, при этом ориентированным на соблюдение дистанции, когда речь идет об общении с детьми с ограниченными возможностями» [32: с. 19]. Можно сделать вывод, что в современном российском обществе отношение обывателя к детям с ОВЗ описывается как безразлично-жалостно-сочувственное. Следовательно, общество еще не избавилось от предрассудков и стереотипного восприятия таких людей и не в полной мере осознало проблемы, с которыми сталкиваются дети с нарушенным развитием и семьи их воспитывающие.

Выделяя основные трудности, с которыми сталкиваются семьи детей с ОВЗ в современном мире, необходимо назвать материальные, так как внимание как минимум одного из родителей полностью сосредоточено на ребенке, в силу этого мать или отец не могут

работать и приносить доход в семью. Отсутствие доступной среды для таких людей является существенным препятствием для полноценного включения в социум. После достижения совершеннолетия дети с ОВЗ зачастую не могут найти работу по силам ввиду отсутствия вакансий, что препятствует их полноценной интеграции в общество. Одиночество — это еще одна трудность, с которой сталкиваются дети с ОВЗ и их семьи, так как общество неосознанно исключает таких детей из коммуникативной среды. Так, при опросе людей с особенностями развития каждый пятый отмечал, что сталкивается с неуважительным отношением со стороны других людей и иными ситуациями, в которых проявлялась дискриминация [32: с. 20].

В 2016 г. Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, провел еще одно исследование, в результате которого выяснилось, что обеспеченные группы населения более толерантно относятся к детям с ОВЗ, чем с меньшим материальным достатком. Последние чаще соглашаются с тем, что люди реагируют на детей с ОВЗ неадекватно: испытывают неловкость, страх или раздражение. Таким образом, общество приходит к пониманию принятия детей с ограниченными возможностями, при этом отмечая, что многие образовательные учреждения не вполне готовы к инклюзивному образованию. Требуется значительная поддержка государства, направленная на решение материальных, медицинских проблем, возникающих у семей с нарушениями в развитии [24: с. 12].

Безусловно, такие изменения, произошедшие в обществе в последние годы, можно назвать позитивными, при этом большая часть респондентов, отвечая на вопрос о дружелюбности общества к детям с ОВЗ, отмечала необходимость мер государственной поддержки, улучшения доступности среды. Однако многие респонденты испытывают испуг, нежелание видеть такого ребенка в обществе, хотя дистанцироваться от людей с ОВЗ открыто, в силу возможного порицания со стороны общества, они не считают возможным. Отчуждение выражается в форме аргументации необходимости отдельного обучения здоровых детей и детей с ОВЗ, равно



как и в предпочтении отдельных мест работы для здоровых людей и людей с ограниченными возможностями здоровья.

В 2021 г. ВЦИОМ совместно со Всероссийским обществом инвалидов провел последнее на текущий момент исследование о положении людей с ОВЗ, их проблемах и отношении к ним в обществе. В итоговом сообщении отмечено, что государство уделяет недостаточно внимания проблемам таких людей, хотя общество считает, что проблемы действительно важны, т. е. наблюдается смещение акцента отношения общества к людям с ограниченными возможностями в положительную сторону<sup>8</sup>.

Таким образом, проблемы, стоящие перед семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья, решены далеко не полностью, особенно важной проблемой остается проблема социализации такого ребенка в обществе, включения в полноценное общение. В России проблемы детей с нарушениями в развитии признаются обществом. Общественное мнение по отношению к детям данной категории меняется: снижается враждебность и страх. При этом ученые отмечают сохранение внутренней стигматизации, которая все еще остается проблемой членов семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья и его самого. В связи с этим необходимость разрушения сложившихся стереотипов у взрослых признается учеными, занимающимися проблемами детей данной категории. Именно в этом направлении, по нашему мнению, будет далее развиваться коррекционная психология, не прекращая работы по оказанию психологической помощи семьям с детьми с различными нарушениями.

<sup>8</sup> Инвалиды и общество: положение, отношение, проблемы // Официальный интернет-портал ВЦИОМ. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/invalidy-i-obshchestvo-polozhenie-otnoshenie-problemy> (дата обращения: 17.11.2022).

## Заключение

Анализ современных исследовательских работ позволяет отметить, что на современном этапе развития общества и науки особую значимость в системе психологической помощи семье приобретает такие аспекты, как:

– включение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья в психолого-педагогическое сопровождение и коррекционную работу с ним;

– оптимизация внутрисемейной атмосферы, гармонизация родительско-детских и детско-родительских отношений для решения проблем и удовлетворения особых потребностей и социализации ребенка данной категории.

Подводя итоги рассмотрения исторической ретроспективы, можно сделать вывод, что за период почти двух тысячелетий постепенно произошла существенная динамика отношения общества к детям с нарушениями развития: от полного неприятия и уничтожения до интеграции и инклюзии. Общество, начиная с середины XX в. и по настоящее время, приходит к осознанию ценности жизни любого человека; его право на жизнь, на образование и т. д. становятся первостепенными независимо от состояния его здоровья. Происходит формирование предпосылок к созданию разносторонней системы помощи детям с ограниченными возможностями, их адаптации, а также комплексной работе с семьями, имеющими таких детей.

При оказании помощи детям с ограниченными возможностями в первую очередь учитываются права ребенка, осуществляется медико-психолого-педагогическое сопровождение всей семьи и проводится работа по социализации — включению такого ребенка в общество в качестве полноправного члена.

## Литература

1. Багдасарьян И. С. Межличностные отношения в семье, имеющей умственно отсталого ребенка: дис. ... канд. психол. наук. Красноярск, 2000. 175 с.

2. **Бенин В. Л., Десяткина М. В.** Социальная философия. Уфа: Вост. ун-т, 1997. 85 с.
3. **Дарминов А. А.** Инновационные технологии профилактики дисгармоничных отношений в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ // Инновационные технологии профилактики дисгармоничных отношений в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ: сб. науч. ст. регионального научно-методического круглого стола / науч. ред. В. И. Спирина; отв. ред. М. Л. Спирина. Армавир: РИО АГПУ, 2019. С. 22–26.
4. **Добряков И. В., Заширинская О. В.** Психология семьи и больной ребенок: учеб. пособие: хрестоматия. СПб.: Речь, 2007. 400 с.
5. **Дятчина О. В., Василенко С. Н.** Система ранней помощи семьям, воспитывающим детей с ОВЗ // Инклюзивное образование — образование для всех: мат-лы I Всерос. науч.-практ. конф. (Москва, 21 января 2019 г.). М.; Берлин: Директ-Медиа, 2019. С. 224–228.
6. **Екжанова Е. А.** Системный подход в организации сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ и членов их семей // Раннее развитие и коррекция: теория и практика: сб. науч. ст. по мат-лам науч.-практ. конф. (г. Москва, 07–09 апреля 2016 г.). М.: Юкод, 2016. С. 67–73.
7. **Замский Х. С.** История олигофренопедагогики: учебник. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1980. 398 с.
8. **Калинова З. Ю., Гусева Н. В.** Психолого-педагогическая работа по коррекции детско-родительских отношений в семьях с детьми дошкольного возраста с ОВЗ // Психологическая безопасность образовательной среды: мат-лы IV Междунар. науч.-практ. конф. (г. Нижний Новгород, 19–20 февраля 2021 г.). Н. Новгород: НГЛУ, 2021. С. 122–127.
9. **Канесева И. Г.** Актуальность, проблемы и опыт работы с детьми с ОВЗ и их семьями в условиях ДООУ // Конференциум АСОУ: сб. науч. тр. и мат-лов науч.-практ. конф. 2016. № 4. С. 2195–2198.
10. **Кетриш Е. В.** Эволюция отношения общества к детям с нарушениями в развитии // Научный диалог. 2015. № 7 (43). С. 8–26.
11. **Киселев М. И.** Генезис отношения к детям с ограниченными возможностями // Молодой ученый. 2012. № 12 (47). С. 412–415.
12. **Клишина Л. И., Ануфриева В. Н.** Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ // Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы: мат-лы II Всерос. (заочной) науч.-практ. конф. (г. Барнаул, 24–25 февраля 2017 г.). Барнаул: АлтГПУ, 2017. С. 326–328.
13. **Кожанова Т. М.** Формирование готовности родителей к конструктивным взаимоотношениям с детьми с ограниченными возможностями здоровья: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2011. 22 с.
14. **Кондакова А. А., Шляпникова И. А.** Особенности родительского отношения к детям в семьях с детьми с ОВЗ // Российская наука в современном мире: сб. ст. XXII Междунар. науч.-практ. конф. Ч. 2. М.: НИЦ «Актуальность.РФ», 2019. С. 13–15.
15. **Кондакова Н. А., Фахрадова Л. Н.** Отношение населения Вологодской области к статусу инвалида // Вопросы территориального развития. 2015. № 1 (21). С. 4.
16. **Левченко И. Ю., Ткачева В. В.** Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: метод. пособие. М.: Просвещение, 2008. 239 с.
17. **Майрамян Р. Ф.** Семья и умственно отсталый ребенок: (Психопатол. и психол. аспекты проблемы): автореф. дис. ... канд. мед. наук, 1976. 24 с.
18. **Максимова Е. И.** К вопросу о психологии отношения родителей детей с ОВЗ к причинам рождения такого ребенка в семье // Современные проблемы гуманитарных и естественных наук: мат-лы XXIII Междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 30 июня 2015 г.). М.: НИИЦ «Институт стратегических исследований», 2015. С. 303–305.
19. **Маллер А. Р., Цикото Г. В.** Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: учеб. пособие. М.: Академия, 2003. 208 с.
20. **Малофеев Н. Н.** Западная Европа: эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии. М.: Экзамен, 2003. 256 с.
21. **Мастюкова Е. М., Московкина А. Г.** Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. И. Селиверстова. М.: ВЛАДОС, 2003. 408 с.
22. **Медведева Е. А., Югова О. В.** Особенности ресурсных возможностей семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями в развитии // Проблемы современного педагогического образования. Ялта, 2021. № 72-1. С. 198–201.

23. **Моисеева А. А.** Психологические проблемы сиблингов из семей, имеющих ребенка с ОВЗ // Психологическая безопасность личности в изменяющемся социуме: мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Великий Новгород: НГУ имени Ярослава Мудрого, 2018. С. 140–143.
24. Отношение общества к детям с ограниченными возможностями здоровья и детям-инвалидам. М.: Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, 2017. 72 с.
25. **Петрулевич И. А., Снежко Г. Е.** Социокультурные ресурсы семьи для создания платформы самореализации детей с ОВЗ // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2018. № 3. С. 65–72.
26. **Попова М. Л.** Служба ранней помощи как психологическое сопровождение детско-родительских отношений в семьях с детьми с ОВЗ // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2020. № 8. С. 396–397.
27. **Пятакова Г. В.** Клинико-психологическое изучение особенностей личности подростков с двигательными нарушениями различного генеза: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2000. 245 с.
28. **Семаго М. М.** Социально-психологические проблемы семьи ребенка-инвалида с детства: дис. ... канд. психол. наук. М., 1992. 195 с.
29. **Сереней В. В.** Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ОВЗ // Интерактивная наука. 2019. № 8 (42). С. 14–16.
30. **Смирнов С. И.** Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в условиях неполной семьи // Фундаментальные проблемы воспитания в условиях современных социальных процессов: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. (8–10 декабря 2020 г., Новосибирск). Новосибирск: Немо Пресс, С. 492–498.
31. **Соловьева Ю. В.** Роль семьи в профилактике девиантного поведения детей с ОВЗ // Современные технологии в мировом научном пространстве: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. (г. Пермь, 25 мая 2017 г.): в 6 ч. Ч. 6. Уфа: Аэтерна, 2017. С. 144–146.
32. Социум, дружественный детям-сиротам и детям с ограниченными возможностями: отчет о результатах исследования / Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. М.: Малый бизнес, 2011. 73 с.
33. Специальная педагогика: учеб. пособие для студентов вузов: в 3 т. / под ред. Н. М. Назаровой. Т. 1. История специальной педагогики. М.: Академия, 2007. 352 с.
34. **Ткачева В. В.** Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студентов педвузов. М.: АСТ: Астрель, 2007. 318 с.
35. **Ткачева В. В., Бразгун Т. Н.** Семья ребенка с синдромом Дауна сквозь призму изучения особенностей межличностных отношений // Клиническая и специальная психология. 2018. Т. 7. № 1. С. 28–39.
36. **Трошина Е. Е.** Социализация воспитанников с ОВЗ через взаимодействие с детьми из приемных семей и школ города // Школа как платформа для успешной социализации обучающихся на уровне профессионального образования: мат-лы IV Региональной науч.-практ. (очно-заочной) конф. (Волгоград – Котово, 17 февраля 2017 г.). Волгоград: ВГТУ, 2017. С. 313–314.
37. **Федосеева О. А.** Проблемы родителей, имеющих ребенка с ограниченными возможностями // Молодой ученый. 2013. № 9 (56). С. 344–346.
38. **Финогенова М. Е.** К проблеме интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2009. № 2-3. С. 163–167.
39. **Olsson M. B., Hwang P. C.** Influence of macrostructure of society on the life situation of families with a child with intellectual disability: Sweden as an example // Journal of Intellectual Disability Research. 2003. Vol. 47. № 4/5. P. 328–341. DOI: 10.1046/j.1365-2788.2003.00494.x

## References

1. **Bagdasar`yan I. S.** Mezhlchnostny`e otnosheniya v sem`e, imeyushhej umstvenno otstalogo rebenka: dis. ... kand. psixol. nauk [Interpersonal relationships in a family with a mentally retarded child: dis. ... candidate of psychological sciences]. Krasnoyarsk, 2000. 175 p.
2. **Benin V. L., Desyatkina M. V.** Social`naya filosofiya [Social Philosophy]. Ufa: Vost. un-t, 1997. 85 p.
3. **Darminov A. A.** Innovacionny`e tehnologii profilaktiki disgarmonichny`x otnoshenij v sem`yax, vospity`vayushhix detej c OVZ [Innovative technologies for the prevention of disharmonic relations in families

raising children with disabilities] // Innovacionny`e tehnologii profilaktiki disgarmonichny`x otnoshenij v sem`yax, vospity`vayushhix detej s OVZ: sb. nauchny`x statej regional`nogo nauchno-metodicheskogo kruglogo stola [Innovative technologies for the prevention of disharmonic relations in families raising children with disabilities: collection of scientific articles of the regional scientific-methodical round table] / nauch. red. V. I. Spirina; otv. red. M. L. Spirina. Armavir: RIO AGPU, 2019. P. 22–26.

4. **Dobryakov I. V., Zashhirinskaya O. V.** Psixologiya sem`i i bol`noj rebenok: ucheb. posobie: xrestomatiya [Psychology of the family and a sick child: textbook allowance: Reader]. SPb.: Rech`, 2007. 400 p.

5. **Dyatchina O. V., Vasilenko S. N.** Sistema rannej pomoshhi sem`yam, vospity`vayushhim detej s OVZ [The system of early assistance to families raising children with disabilities] // Inklyuzivnoe obrazovanie — obrazovanie dlya vsex: materialy` I Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii (Moskva, 21 yanvarya 2019 g.) [In the collection: Inclusive education — education for all: materials of the I All-Russian scientific and practical conference]. M.; Berlin: Direkt-Media, 2019. S. 224–228.

6. **Ekzhanova E. A.** Sistemny`j podxod v organizacii soprovozhdeniya detej rannego vozrasta s OVZ i chlenov ix semej [A systematic approach to organizing support for young children with disabilities and members of their families] // Rannee razvitie i korrekciya: teoriya i praktika. Sbornik nauchny`x statej po materialam nauchno-prakticheskoy konferencii (g. Moskva, 07–09 aprelya 2016 g.) [In the collection: Early development and correction: theory and practice. Collection of scientific articles based on the materials of the scientific-practical conference]. M.: Yukod, 2016. P. 67–73.

7. **Zamskij X. S.** Istoriya oligofrenopedagogiki [History of oligophrenopedagogy]: uchebnik. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Prosveshhenie, 1980. 398 p.

8. **Kalinova Z. Yu., Guseva N. V.** Psixologo-pedagogicheskaya rabota po korrekcii detsko-roditel`skix otnoshenij v sem`yax s det`mi doshkol`nogo vozrasta s OVZ [Psychological and pedagogical work on the correction of parent-child relations in families with preschool children with disabilities] // Psixologicheskaya bezopasnost` obrazovatel`noj sredy`. materialy` IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (g. Nizhnij Novgorod, 19–20 fevralya 2021 g.) [Psychological safety of the educational environment: materials of the IV International scientific and practical conference]. N. Novgorod: NGLU, 2021. P. 122–127.

9. **Kaneseva I. G.** Aktual`nost`, problemy` i opy`t raboty` c det`mi s OVZ i ix sem`yami v usloviyax DOU [Relevance, problems and experience of working with children with disabilities and their families in a preschool educational institution] // Konferencium ASOU: sb. nauchny`x trudov i materialov nauchno-prakticheskix konferencij [Conference ASOU: collection of scientific papers and materials of scientific and practical conferences]. 2016. № 4. P. 2195–2198.

10. **Ketrish E. V.** E`voljuciya otnosheniya obshhestva k detyam s narusheniyami v razvitii [Evolution of society's attitude towards children with developmental disabilities] // Nauchny`j dialog [Scientific Dialogue]. 2015. № 7 (43). P. 8–26.

11. **Kiselev M. I.** Genezis otnosheniya k detyam s ogranichenny`mi vozmozhnostyami [Genesis of attitude towards children with disabilities] // Molodoy ucheny`j [Young scientist]. 2012. № 12 (47). P. 412–415.

12. **Klischina L. I., Anufrieva V. N.** Psixologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie sem`i, vospity`vayushhej rebenka s OVZ [Psychological and pedagogical support for a family raising a child with disabilities] // Obrazovanie licz s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya: opy`t, problemy`, perspektivy`: materialy` II Vserossijskoj (zaochnoj) nauchno-prakticheskoy konferencii (g. Barnaul, 24–25 fevralya 2017 g.) [Education of persons with disabilities: experience, problems, prospects: materials of the II All-Russian (correspondence) scientific and practical conference]. Barnaul: AltGPU, 2017. P. 326–328.

13. **Kozhanova T. M.** Formirovanie gotovnosti roditel`ej k konstruktivny`m vzaimootnosheniyam s det`mi s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Formation of parental readiness for constructive relationships with children with disabilities: abstract of the dissertation ... cand. pedagogical sciences]. Cheboksary`, 2011. 22 p.

14. **Kondakova A. A., Shlyapnikova I. A.** Osobennosti roditel`skogo otnosheniya k detyam v sem`yax c det`mi s OVZ [Features of parental attitude towards children in families with children with disabilities] // Rossijskaya nauka v sovremennom mire: sb. statej XXII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii [Russian science in the modern world: collection of articles of the XXII International scientific-practical conference]. Ch. 2. M.: NICz «Aktual`nost`.RF», 2019. P. 13–15.

15. **Kondakova N. A., Faxradova L. N.** Otnoshenie naseleniya Vologodskoj oblasti k statusu invalida [The attitude of the population of the Vologda Oblast to the status of a disabled person] // Voprosy` territorial`nogo razvitiya [Questions of territorial development]. 2015. № 1 (21). P. 4.

16. **Levchenko I. Yu., Tkacheva V. V.** Psixologicheskaya pomoshh` sem`e, vospity`vayushhej rebenka s otkloneniyami v razviti: metodicheskoe posobie [Psychological assistance to a family raising a child with developmental disabilities: a methodological guide]. M.: Prosveshhenie, 2008. 239 p.
17. **Majramyan R. F.** Sem`ya i umstvenno otstaly`j rebenok: (Psixopatol. i psixol. aspekty` problemy`): avtoref. dis. ... kand. med. nauk [Family and mentally retarded child: (Psychopathol. and psychol. aspects of the problem): abstract of the dissertation ... cand. medical sciences], 1976. 24 p.
18. **Maksimova E. I.** K voprosu o psixologii otnosheniya roditel' detej c OVZ k prichinam rozhdeniya takogo rebenka v sem`e [On the issue of the psychology of the attitude of parents of children with disabilities to the reasons for the birth of such a child in the family] // *Sovremennyye problemy` gumanitarny`x i estestvenny`x nauk: materialy` XXIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (g. Moskva, 30 iyunya 2015 g.)* [Modern problems of the humanities and natural sciences: materials of the XXIII International scientific-practical conference]. M.: NIICz «Institut strategicheskix issledovanij», 2015. P. 303–305.
19. **Maller A. R., Cikoto G. V.** Vospitanie i obuchenie detej s tyazhelej intellektual`noj nedostatochnost`yu [Education and training of children with severe intellectual disability]. M.: Akademiya, 2003. 208 p.
20. **Malofeev N. N.** Zapadnaya Evropa: e`volyciya otnosheniya obshhestva i gosudarstva k liczam s otkloneniyami v razviti [Western Europe: the evolution of the attitude of society and the state towards persons with developmental disabilities]. M.: E`kzamen, 2003. 256 p.
21. **Mastyukova E. M., Moskovkina A. G.** Semejnoe vospitanie detej s otkloneniyami v razviti: ucheb. posobie dlya stud. vy`ssh. ucheb. zavedenij [Family upbringing of children with developmental disabilities: a textbook for students of higher educational institutions] / pod red. V. I. Seliverstova. M.: VLADOS, 2003. 408 p.
22. **Medvedeva E. A., Yugova O. V.** Osobennosti resursny`x vozmozhnostej sem`i, vospity`vayushhej rebenka s narusheniyami v razviti [Peculiarities of resource opportunities of a family raising a child with developmental disorders] // *Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education]. Yalta, 2021. Issue 72-1. P. 198–201.
23. **Moiseeva A. A.** Psixologicheskie problemy` siblingov iz semej, imeyushhix rebenka s OVZ [Psychological problems of siblings from families with a child with disabilities] // *Psixologicheskaya bezopasnost` lichnosti v izmenyayushhemsya sociume: materialy` Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodny`m uchastiem* [Psychological safety of the individual in a changing society: proceedings of the All-Russian scientific and practical conference with international participation]. Velikiy Novgorod: NGU imeni Yaroslava Mudrogo, 2018. P. 140–143.
24. Otnoshenie obshhestva k detyam s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya i detyam-invalidam [The attitude of society towards children with disabilities and children with disabilities]. M.: Fond podderzhki detej, naxodyashhixsya v trudnoj zhiznenoj situacii, 2017. 72 p.
25. **Petrulevich I. A., Snezhko G. E.** Sociokul`turny`e resursy` sem`i dlya sozdaniya platformy` samorealizacii detej c OVZ [Sociocultural resources of the family to create a platform for the self-realization of children with disabilities] // *Gumanitarny`e, social`no-e`konomicheskie i obshhestvenny`e nauki* [Humanitarian, socio-economic and social sciences]. 2018. № 3. P. 65–72.
26. **Popova M. L.** Sluzhba rannej pomoshhi kak psixologicheskoe soprovozhdenie detsko-roditel`skix otnoshenij v sem`yax c det`mi c OVZ [Early intervention service as a psychological support for parent-child relationships in families with children with disabilities] // *Vospitanie i obuchenie detej mladshego vozrasta* [Education and training of young children]. 2020. № 8. P. 396–397.
27. **Pyatakova G. V.** Kliniko-psixologicheskoe izuchenie osobennostej lichnosti podrostkov s dvigatel`ny`mi narusheniyami razlichnogo geneza: avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk [Clinical and psychological study of personality characteristics of adolescents with motor disorders of various origins: abstract of the dissertation ... cand. psychol. sciences]. SPb., 2000. 245 p.
28. **Semago M. M.** Social`no-psixologicheskie problemy` sem`i rebenka-invalida s detstva: dis. ... kand. psixol. nauk [Social and psychological problems of the family of a disabled child since childhood: dis. ... cand. psychol. sciences]. M., 1992. 195 p.
29. **Serenej V. V.** Psixologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie semej, vospity`vayushhix detej c OVZ [Psychological and pedagogical support for families raising children with disabilities] // *Interaktivnaya nauka* [Interactive Science]. 2019. № 8 (42). P. 14–16.
30. **Smirnov S. I.** Psixologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detej c OVZ v usloviyax nepolnoj sem`i [Psychological and pedagogical support for children with disabilities in an incomplete family] // *Fundamental`ny`e problemy` vospitaniya v usloviyax sovremennyy`x social`ny`x processov: materialy`*

mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (8–10 dekabrya 2020 g., Novosibirsk) [In the collection: Fundamental problems of education in modern social processes. Proceedings of the international scientific and practical conference]. Novosibirsk: Nemo Press, 2020. P. 492–498.

31. **Solov`eva Yu. V.** Rol' sem`i v profilaktike deviantnogo povedeniya detej s OVZ [The role of the family in the prevention of deviant behavior of children with disabilities] // *Sovremennyye tekhnologii v mirovom nauchnom prostranstve: sb. statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (g. Perm', 25 maya 2017 g.)* [Modern technologies in the world scientific space: collection of articles of the International scientific and practical conference]: v 6 ch. Ch. 6. Ufa: Ae`terna 2017. P. 144–146.

32. *Socium, druzhestvenny`j detyam-sirotam i detyam s ogranichenny`mi vozmozhnostyami: otchet o rezul'tatax issledovaniya* [A society friendly to orphans and children with disabilities: a report on the results of the study] / *Fond podderzhki detej, naxodyashhixsya v trudnoj zhiznennoj situacii* [Fund for Supporting Children in Difficult Life Situations]. M.: Maly`j biznes, 2011. 73 p.

33. *Special'naya pedagogika: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov: v 3 t.* [Special pedagogy: textbook for university students: in 3 volumes] / pod red. N. M. Nazarovoj. Vol. 1 *Istoriya special'noj pedagogiki* [History of special pedagogy]. M.: Akademiya, 2007. 352 p.

34. **Tkacheva V. V.** *Technologii psixologicheskoy pomoshhi sem`yam detej s otkloneniyami v razvitii: uchebnoe posobie dlya studentov pedvuzov* [Technologies of psychological assistance to families of children with developmental disabilities: a textbook for students of pedagogical universities]. M.: AST: Astrel', 2007. 318 p.

35. **Tkacheva V. V., Brazgun T. N.** *Sem`ya rebenka s sindromom Dauna skvoz' prizmu izucheniya osobennostej mezhlchnostny`x otnoshenij* [The family of a child with Down syndrome through the prism of studying the characteristics of interpersonal relationships] // *Klinicheskaya i special'naya psixologiya* [Clinical and Special Psychology]. 2018. Vol. 7. № 1. P. 28–39.

36. **Troshina E. E.** *Socializaciya vospitannikov s OVZ cherez vzaimodejstvie s det'mi iz priemny`x semej i shkol goroda* [Socialization of pupils with disabilities through interaction with children from foster families and schools of the city] // *Shkola kak platforma dlya uspeshnoj socializacii obuchayushhixsya na urovne professional'nogo obrazovaniya. materialy` IV regional'noj nauchno-prakticheskoy (ochno-zaochnoj) konferencii (Volgograd – Kotovo, 17 fevralya 2017 g.)* [School as a platform for successful socialization of students at the level of vocational education: materials of the IV Regional scientific-practical (part-time) conference]. Volgograd: VGTU, 2017. P. 313–314.

37. **Fedoseeva O. A.** *Problemy` roditelej, imeyushhix rebenka s ogranichenny`mi vozmozhnostyami* [Problems of parents with a child with disabilities] // *Molodoj ucheny`j* [Young scientist]. 2013. № 9 (56). P. 344–346.

38. **Finogenova M. E.** *K probleme integracii detej s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya* [On the problem of integration of children with disabilities] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta* [Herald of Vyatka State University]. 2009. № 2-3. P. 163–167.

39. **Olsson M. B., Hwang P. C.** *Influence of macrostructure of society on the life situation of families with a child with intellectual disability: Sweden as an example* // *Journal of Intellectual Disability Research*. 2003. Vol. 47. № 4/5. P. 328–341. DOI: 10.1046/j.1365-2788.2003.00494.x

УДК 159.9

DOI: 10.25688/2223-6872.2022.44.4.08

## СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ДИСТАНЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

**Н. В. Садов,**

МГПУ, Москва,  
*SadovNV@mgpu.ru,*

**Л. А. Машкова,**

МГУ им. М. В. Ломоносова, Москва,  
*la.mashkova@gmail.com*

Статья посвящена рассмотрению актуальных подходов к проблеме организации дистанционного обучения. Современные образовательные и социально-экономические реалии устанавливают особые требования к форме обучения. Важным в дистанционном обучении является интеграция современных информационных технологий, обеспечивающих продуктивность учебного процесса и интерактивность образовательных средств. Специфика удаленного обучения требует системного подхода для анализа взаимодействия между учеником и учителем. В разных странах процесс организации удаленного обучения происходит по-своему.

Для более детального рассмотрения проблемы используется системный анализ особенностей дистанционного обучения в России и за рубежом. Его результаты свидетельствуют о том, что система организации дистанционного образования во многом зависит от политических, социокультурных, экономических характеристик, в которых проявляются те или иные самобытные черты, присущие каждой из стран. Одновременно с этим отмечается многовариантность используемых электронных ресурсов, применяемых в дистанционном образовании в той или иной стране.

*Ключевые слова:* системный анализ; дистанционное обучение; педагогика; эмоциональное выгорание; психологические трудности.

*Для цитаты:* Садов Н. В., Машкова Л. А. Системный анализ подходов к дистанционному обучению в России и за рубежом // Системная психология и социология. 2022. № 4 (44). С. 95–103. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.44.4.08

**Садов Никита Валерьевич**, аспирант кафедры общей психологии Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета, Москва.

E-mail: *SadovNV@mgpu.ru*

ORCID: 0000-0003-0168-0637

**Машкова Лариса Александровна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков факультета государственного управления МГУ им. М. В. Ломоносова, Москва.

E-mail: *la.mashkova@gmail.com*

ORCID: 0000-0002-7877-5418

UDC 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2022.44.4.08

## SYSTEM ANALYSIS OF APPROACHES TO DISTANCE EDUCATION IN RUSSIA AND ABROAD

**N. V. Sadov,**

MCU, Moscow,  
SadovNV@mgpu.ru,

**L. A. Mashkova,**

Lomonosov MSU, Moscow,  
la.mashkova@gmail.com

The article is devoted to the consideration of current approaches to the problem of distance learning organization. Modern educational and socio-economic realities establish specific requirements for the form of education. The integration of modern information technologies that ensure the productivity of the educational process and the interactivity of educational tools is important in distance learning. The specifics of the aspects of distance learning require a special approach to analyze the interaction between a student and a teacher. Aspects of distance education in Russia and in foreign countries have similarities and differences, and this problem requires a system approach. In different countries, the process of organizing distance learning takes place in different ways. Usually, it depends on the ethno-socio-cultural and economic characteristics of a particular state. At the same time, it is impossible to deny the effectiveness of information technologies in relation to various aspects of modern life, and it is impossible to ignore their growing popularity and success in the field of education.

Today, the significant role of information technologies is indisputable, and it attracts considerable attention in the academic field. In this regard, a more detailed consideration of the current issues to expand the range of solutions to emerging problems is required. For a more detailed consideration of the problem, a system analysis of the features of distance learning in Russia and abroad is used. The results of comparing the features of distance learning in different countries indicate that this phenomenon largely depends on political, socio-cultural, economic characteristics, as well as aspects of historicism, in which certain distinctive features inherent in each of the countries are manifested. At the same time, the multivariance of the electronic resources used in distance education in a particular country is noted.

*Keywords:* system analysis; distance education; pedagogy; emotional burnout; psychological difficulties.

*For citation:* Sadov N. V., Mashkova L. A. System analysis of approaches to distance education in Russia and abroad // Systems psychology and sociology. 2022. № 4 (44). P. 95–103. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.44.4.08

**Sadov Nikita Valerievich**, postgraduate student of the Department of General Psychology of Moscow City University, Institute of Special Education and Psychology, Moscow, Russia.

E-mail: SadovNV@mgpu.ru

ORCID: 0000-0003-0168-0637

**Mashkova Larisa Aleksandrovna**, PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Faculty of Public Administration, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.

E-mail: la.mashkova@gmail.com

ORCID: 0000-0002-7877-5418

### Введение

**П**роцесс перехода преподавателя от традиционной формы обучения к дистанционной характеризуется проявлением ряда особенностей в области

восприятия, ощущения, мышления, внимания, воображения. Поэтому актуальным представляется рассмотрение ряда психологических факторов как важнейших детерминант эффективности решения педагогических задач [1; 8]. Переход на удаленное обучение осложняется



рядом внутренних противоречий со стороны педагога, который не всегда психологически готов к проведению дистанционных занятий. В этой связи целесообразной становится оценка актуальных подходов к проблеме организации дистанционного обучения.

Природа психологических противоречий, возникающих при заочном педагогическом влиянии, до конца не определена среди исследователей данного вопроса. Раскрытие этой проблемы поможет усовершенствовать профессиональные навыки педагога и помочь ему сформировать компетенции, необходимые для более успешного педагогического взаимодействия. На сегодняшний день опубликован ряд работ, обобщающих самые популярные теоретические исследования и представляющих способы адекватного применения методов заочного образовательного процесса, включая создание электронных средств учебного назначения. Так, среди авторов, занимающихся проблемой дистанционного обучения, можно назвать таких исследователей, как Е. С. Полат [11]; В. П. Демкин, Г. В. Можаява [4]; В. И. Овсянников, В. П. Кашицин [10]; А. Б. Кузнецов, В. Н. Худяков [7], В. С. Шаров [12], Р. М. Каримова [6] и другие. В ряде исследований поднимается вопрос влияния дистанционных образовательных методов на мотивацию обучающихся [14; 18], затрагивается проблема особенностей восприятия обучающихся и преподавателей в условиях виртуального присутствия в классе [13]. Также поднимается проблема взаимодействия между обычными и виртуальными школами в контексте развития дистанционного обучения [17]. Целью настоящей работы является системный анализ подходов к дистанционному обучению в мировой практике.

### Современное состояние проблемы дистанционного обучения

Дистанционное обучение — специфическая самостоятельная форма обучения, при которой используемые в стандартном педагогическом процессе компоненты реализуются на расстоянии с помощью различных интернет-технологий, а взаимодействие

учителя и ученика происходит не в очном формате [3: с. 11–13]. Под компонентами в данном случае понимаются цели, методы обучения, а также средства, с помощью которых осуществляется учебный процесс. По мнению А. А. Андреева и В. И. Солдаткина, понятие дистанционного образования рассматривается как «система, в которой реализуется процесс дистанционного обучения и осуществляется индивидуумом достижение и подтверждение образовательного ценза» [2: с. 36].

Существует два достаточно противоречивых толкования понятия «дистанционное обучение». В первом толковании под дистанционным обучением понимается обмен информацией между обучающим и обучаемым с помощью средств сети или телекоммуникации [9: с. 229]. Во втором — предполагается внедрение новейших информационных технологий, которые способствуют продуктивности учебного процесса и активизации интерактивных свойств образовательных технологий [5: с. 47, 56]. В этом типе дистанционного обучения доминируют в качестве основных черт такие, как творческий и личностный характер образования.

В современном мире существует несколько способов организации удаленного обучения. К примеру, переписка учителя и ученика при помощи электронной почты (e-mail), интерактивные платформы, блоги, сайты, адаптированные программы, прочие современные мессенджеры (Zoom, Skype, Microsoft Teams, Discord, Viber, WhatsApp, WeChat, Linphone и т. д.). Формы организации дистанционного обучения в разных странах имеют ряд отличительных особенностей, что обусловливается экономическими, политическими, историческими и культурными характеристиками, влияющими на реализацию заочного образования в различных государствах.

Во Франции в первой половине XX в. был создан Национальный центр дистанционного образования — Centre national d'enseignement à distance (CNED), организующий подготовку и обучение в различных учебных заведениях. Согласно статистике за последние десять лет благодаря ему ежегодно более 300 000 людей со всего мира проходят обучение по выбранной специальности. Хотя Франция и является

одним из ведущих в технологическом отношении государств мира, в стране нет ни одного открытого для дистанционного онлайн-образования университета, как в некоторых других технологически развитых странах [20].

В Великобритании, так же как и во Франции, существуют онлайн-центры, получившие соответствующую аккредитацию, где организуется разностороннее и комплексное обучение на уровне, как правило, средней и старшей школы (Secondary School и Sixth Form), но есть возможность учиться и в начальной школе (Primary). Лидерами образовательного обучения являются такие школы, как Briteschool, InterHigh, First College Tute, а также Net-School. При этом в Великобритании отсутствует государственная регуляция дистанционной формы обучения, поскольку «учебные заведения, предоставляющие дистанционное обучение, полностью независимы от правительства» [21: с. 23].

В Канаде существует множество дистанционных платформ, обеспечивающих начальное и среднее образование. К примеру, Contact North — канадская организация, занимающаяся непосредственно вопросами дистанционного образования. Благодаря деятельности этой организации примерно три миллиона канадцев со всей страны имеют возможность обучаться в средних и высших учебных заведениях, не выходя из дома. Учебные заведения, обеспечивающие высшее образование, работают по общему принципу. Если дистанционное учебное заведение является аккредитованным, то аттестат об образовании, полученный в процессе дистанционного обучения, имеет такую же ценность, как и аттестат очной школы. И, следовательно, ученик имеет возможность продолжать высшее образование наравне с теми, кто закончил традиционную школу [20]. При этом в ряде исследований отмечается проблема повышения учебной мотивации учащихся средней школы в условиях получения дистанционного образования [18]. Кроме того, продолжаются исследования в области изучения социального присутствия и активного вовлечения в процесс взаимодействия в режиме онлайн в классе как учителей, так и учащихся [19].

В настоящее время дистанционное образование введено в Финляндии, Норвегии,

Швеции, Дании, Ирландии, Сингапуре, Австрии, Бельгии, Южной Кореи, Словакии, Израиле, Венгрии, Южной Кореи, Эстонии, Финляндии, на Мальте. В некоторых странах, например в Латвии или Словении, образовательные ресурсы размещаются на специализированных платформах в Сети. Существуют страны (Испания, Италия, Чехия, американские штаты Алабама и Нью-Йорк), где учителей просят самостоятельно проектировать интерактивный электронный контент и проводить уроки в режиме онлайн [21].

Анализируя различные мнения о дистанционном образовании в разных странах, можно выделить два подхода. Первый базируется на принципе, что дистанционное обучение — это возможность для тех, кто по определенным причинам не может посещать очные занятия, участвовать в образовательном процессе. Удаленное образование способствует обучению на протяжении всей жизни и доказывает, что опыт онлайн-курсов может быть таким же богатым и полноценным, как и опыт традиционных занятий. Согласно второму подходу при удаленном образовании основное внимание уделяется преподаванию конкретных предметов, в то время как процесс обучения подразумевает непосредственное живое общения между учащимися и учителями. Опросы в разных странах показывают, что ученики разочарованы не только чувством изоляции, но и отсутствием обратной связи со своими учителями, а также трудностями в понимании письменных инструкций. Результаты опроса, проведенного в Венском университете в 2020 г. в период пандемии COVID-19, показали низкий уровень социальной сплоченности с учебной группой среди большинства студентов. Поскольку в ходе дистанционного обучения непосредственное общение студентов с сокурсниками было ограничено, они были сосредоточены в основном на личных, а не академических вопросах [16: с. 267].

В связи с принятием мер по сдерживанию распространения пандемии COVID-19 почти 80 % всех учащихся в 138 странах столкнулись с проблемой закрытия школ, что оказало серьезное влияние на обучения миллионов детей по юношей по всему миру. В то же время сложившаяся ситуация способствовала

усовершенствованию средств обеспечения непрерывного обучения. Процесс закрытия образовательных учреждений, начавшийся в марте 2020 г., сопровождался ростом виртуальных совещаний и иных способов виртуального взаимодействия, направленных на реализацию образовательного процесса<sup>1</sup>. COVID-19 выдвинул на первый план проблему управления учебным процессом через обязательное внедрение онлайн-обучения в разных странах. Это решение было поддержано ЮНЕСКО посредством предоставления перечня бесплатных образовательных платформ и ресурсов для обеспечения социальной поддержки и взаимодействия между школами во время пандемии [15].

Во многом переход на дистанционное обучение был связан с увеличением нагрузки родителей, которые были вынуждены вместе с детьми адаптироваться новой учебной среде. В разных странах в период пандемии COVID-19 были предложены собственные стратегии оказания помощи в организации учебного процесса. В Китае родителям предоставлялась педагогическая поддержка в режиме онлайн. В Италии родителям было предложено участие в онлайн-курсах, посвященных установлению продуктивных отношений с учащимися в период прохождения дистанционного обучения. В Испании стали доступны различные коммуникационные платформы и приложения (например, Edugestio), с помощью которых учителя и родители делились опытом и совместно выстраивали процесс обучения. В ряде стран родителям предоставлялись методические рекомендации и учебные материалы для обеспечения обучения в автономном режиме. В странах, где граждане были обязаны находиться дома в течение всего карантина, осуществлялись регулярные визиты учителей для проведения мониторинга успеваемости учащихся, а также консультирования родителей<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Education: from school closure to recovery // UNESCO: сайт. URL: <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response> (дата обращения: 27.10.2022).

<sup>2</sup> Там же. URL: <https://gecv.ac.in/uploads/ssip/UNESCO%20snap%20shot%20for%20maintaining%20education.pdf> (дата обращения: 27.10.2022).

Российская Федерация находится в процессе адаптации к мировым стандартам с момента зарождения первых предпосылок к широкомасштабному внедрению дистанционного образования, так как на сегодняшний день развитие образовательных систем невозможно без использования дистанционных технологий. Федеральная программа развития образования в России, представленная в 1995 г., определяет новые тенденции развития образования, где также были охарактеризованы положения дистанционного образования. В этих положениях были отмечены такие свойства, как глубина, финансовая эффективность, модульность, контроль качества со стороны экспертов, закрепление особой роли преподавателя в образовательной сфере, способ передачи знаний учащимся, использование специализированных инструментов и технологий, а также инструменты обеспечения дистанционного обучения<sup>3</sup>.

В настоящее время в России функционирует несколько десятков учреждений, реализующих образовательный процесс только через дистанционные технологии. Анализ статистических данных показывает, что в России в период 1930-х гг. около 350 000 учеников обучались заочно, на базе отделений в ведущих вузах страны. В 2005–2006 гг. России удалось получить соответствие программ удаленного образования международному стандарту. В 2020 г. количество людей, получающих дистанционное образование, достигло примерно 2,31 млн человек<sup>4</sup>.

В таблице сравниваются параметры, характеризующие дистанционное образование в России и европейских странах, где стандарты ДО схожи по показателям больше, чем с азиатскими государствами.

<sup>3</sup> Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 13.10.2022). URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=440405> (дата обращения: 27.12.2022).

<sup>4</sup> Данные BusinesStat в 2021 г. URL: <https://marketing.rbc.ru/articles/13142/> (дата обращения: 27.10.2022).

## Сравнение особенностей дистанционного обучения в России и в европейских странах

Параметры	Дистанционное образование в России	Дистанционное образование в европейских странах
Образовательные стандарты, программы	Жестко регламентированы на законодательном уровне	В большинстве стран каждое учебное заведение разрабатывает собственные программы и нормы, регулирующие процесс в той или иной организации
Стоимость обучения	Относительно невысокая	Достаточно высокая
Формат ДО	Каждый регион создает свой формат удаленного обучения	Во Франции есть единая система CNED, работающая по всей стране в одном формате. В Великобритании каждое учебное заведение само выбирает инструментарий преподавания. В Германии и Австрии присутствует смешанная форма
Модели ДО	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Обучение по принципу экстерната</li> <li>✓ Интегрированное дистанционное обучение на основе мультимедийных программ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Автономное самообучение</li> <li>✓ Сотрудничество нескольких образовательных организаций</li> </ul>
Средства обучения	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Интерактивные</li> <li>✓ Неинтерактивные (печатные материалы, аудиносители)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Преимущественно интерактивные</li> </ul>
Доступность	Не охватывает всех регионов в силу их удаленности	Распространено повсеместно
Переходный период	Переход на удаленную систему образования был резким, что привело к проблемам освоения нового формата обучения в короткие сроки	Переход на дистанционное обучение был постепенным

**Заключение**

Системный анализ показывает, что тенденция к использованию дистанционных технологий коснулась многих стран и Россия не стала исключением. Сравнение методов организации удаленного обучения в разных странах демонстрирует, что они во многом зависят от политических, социокультурных, экономических особенностей каждой страны. В целом можно отметить разнородность и многовариантность использования электронных ресурсов в том или ином государстве.

Дистанционное обучение — важная тема современных исследований в области

педагогике и психологии. Само явление продолжает развиваться и, следовательно, системный анализ данного вопроса потребует дальнейшего поиска путей, связанных с решением психологических и организационных проблем дистанционного обучения. Однако уже сейчас очевидно, что дистанционная форма получения образовательных услуг широко востребована и становится частью повседневной жизни любого педагога или ученика. Обеспечение равенства в получении образовательных услуг с использованием информационных технологий является весьма серьезной задачей, требующей оптимального решения.

**Литература**

1. Аймалетдинов Р. Т. Особенности обучения студентов с использованием гибридных аудиторий / Р. Т. Аймалетдинов и др. // Вестник МГПУ. Серия: «Информатика и информатизация образования». 2022. № 3 (61). С. 58–73. DOI: 10.25688/2072-9014.2022.61.3.06

2. **Андреев А. А., Солдаткин В. И.** Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. М.: МЭСИ, 1999. 196 с.
3. **Вайндорф-Сысоева М. Е., Грязнова Т. С., Шитова В. А.** Методика дистанционного обучения: учеб. пособие для среднего профессионального образования. М.: Юрайт, 2020. 194 с.
4. **Демкин В. П., Можасева Г. В.** Технологии дистанционного обучения. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2003. 106 с.
5. **Зайченко Т. П.** Основы дистанционного обучения: Теоретико-практический базис: учеб. пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. 167 с.
6. **Каримова Р. М.** Дистанционное обучение и его технологии // Современные проблемы социально-гуманитарных наук. 2016. № 2 (4). С. 8–11.
7. **Кузнецов А. Б., Худяков В. Н.** Требования и принципы построения содержания электронного учебника // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2016. Т. 8. № 2 (32). С. 70–77.
8. **Малитиков Е. М., Колмогоров В. П., Карпенко М. П.** Актуальные проблемы развития дистанционного образования в Российской Федерации и в странах СНГ // Право и образование. 2000. № 1 (2). С. 13–19. URL: <https://malitikov.ru/zhurnal-pravo-i-obrazovanie-vypusk-%E2%84%96-1-2-2000-g-statya-aktualnye-problemy-razvitiya-distanczionnogo-obrazovaniya-v-rossijskoj-federaczii-i-stranah-sng/?ysclid=laas1hco87125487118>
9. **Наговицын Р. С.** Формирование физической культуры студентов в образовательном пространстве гуманитарного вуза (на основе мобильного обучения): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. М., 2014. 444 с.
10. **Овсянников В. И., Кашицин В. П.** Дистанционное образование в России: постановка проблемы и опыт организации. М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2001. 794 с.
11. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособие для вузов / под ред. Е. С. Полат. 3-е изд. М.: Юрайт, 2020. 392 с.
12. **Шаров В. С.** Дистанционное обучение: форма, технология, средство // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. № 94. С. 236–240. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantcionnoe-obuchenie-forma-tehnologiya-sredstvo> (дата обращения: 06.11.2022).
13. **Blaine A. M.** Interaction and presence in the virtual classroom: An analysis of the perceptions of students and teachers in online and blended Advanced Placement courses // Computers & Education. 2019. Vol. 132. P. 31–43. DOI:10.1016/j.compedu.2019.01.004
14. **Choi H. J., Johnson, S. D.** The Effect of Context-Based Video Instruction on Learning and Motivation in Online Courses // American Journal of Distance Education. 2005. 19 (4). P. 215–227. DOI: 10.1207/s15389286ajde1904\_3
15. **Ferri F., Grifoni P., Guzzo T.** Online learning and emergency remote teaching: opportunities and challenges in emergency situations // Societies. 2020. Vol. 10. № 4. P. 86. DOI:10.3390/soc10040086
16. **Helm C., Huber S., Loisinger T.** Meta-review on findings about teaching and learning in distance education during the Corona pandemic-evidence from Germany, Austria and Switzerland // Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 2021. Vol. 24. № 2. P. 237–311. DOI: 10.1007/s11618-021-01000-z
17. **Kingsbury I.** Online learning: How do brick and mortar schools stack up to virtual schools? // Education and Information Technologies. 2021. 26 (6). P. 6567–6588. DOI:10.1007/s10639-021-10450-1
18. **Murphy E., Rodríguez M. M.** Teachers' perspectives on motivation in high school distance education // Journal of Distance Education. 2009. Vol. 23. № 3. P. 1–24. URL: [https://www.researchgate.net/publication/264848458\\_Teachers'\\_Perspectives\\_on\\_Motivation\\_in\\_High\\_School\\_Distance\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/264848458_Teachers'_Perspectives_on_Motivation_in_High_School_Distance_Education) (дата обращения: 12.10.2022).
19. **Nippard E., Murphy E.** Social presence in the Web-based synchronous Secondary Classroom // Canadian Journal of Learning and Technology / La Revue Canadienne de L'apprentissage et de La Technologie. 2007. Vol. 33. № 1. DOI:10.21432/t27s37. URL: <https://cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26460/19642> (дата обращения: 12.10.2022).
20. **Wotto M.** The future High Education Distance Learning in Canada, the United States, and France: insights from before COVID-19 secondary Data Analysis // Journal of Educational Technology Systems. 2020. Vol. 49. № 2. P. 262–281. DOI: 10.1177/0047239520940624
21. **Zormanová L.** Distance education in European countries // Jan Ámos Komenský University Prague. 2016. P. 19–28 URL: [https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/13243/02\\_Distance%20Education%20in%20European%20Countries.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/13243/02_Distance%20Education%20in%20European%20Countries.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (дата обращения: 12.10.2022).

## References

1. **Ajmaletdinov R. T.** Osobennosti obucheniya studentov s ispol'zovaniem gibridny'x auditorij [Peculiarities of teaching students using hybrid classrooms] / R. T. Ajmaletdinov i dr. // Vestnik MGPU. Seriya: «Informatika i informatizaciya obrazovaniya» [MCU Journal of Informatics and Informatization of Education]. 2022. № 3 (61). P. 58–73. DOI: 10.25688/2072-9014.2022.61.3.06
2. **Andreev A. A., Soldatkin V. I.** Distancionnoe obuchenie: sushhnost', texnologiya, organizaciya [Distance learning: essence, technology, organization]. M.: ME'SI, 1999. 196 p.
3. **Vajndorf-Sy'soeva M. E., Gryaznova T. S., Shitova V. A.** Metodika distancionnogo obucheniya: ucheb. posobie dlya srednego professional'nogo obrazovaniya [Methods of distance learning: textbook allowance for secondary vocational education]. M.: Yurajt, 2020. 194 p.
4. **Demkin V. P., Mozhaeva G. V.** Texnologii distancionnogo obucheniya [Distance learning technologies]. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta, 2003. 106 p.
5. **Zajchenko T. P.** Osnovy` distancionnogo obucheniya: Teoretiko-prakticheskij bazis: ucheb. posobie [Fundamentals of distance learning: Theoretical and practical basis: textbook. allowance]. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2004. 167 p.
6. **Karimova R. M.** Distancionnoe obuchenie i ego texnologii [Distance learning and its technologies] // Sovremennyye problemy` social'no-gumanitarny'x nauk [Modern Problems of Social and Humanitarian Sciences]. 2016. № 2 (4). P. 8–11.
7. **Kuznecov A. B., Xudyakov V. N.** Trebovaniya i principy` postroeniya sodержaniya e`lektronno go uchebnika [Requirements and principles for constructing the content of an electronic textbook] // Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionny`j aspect [Modern Higher School: Innovative Aspect]. 2016. Vol. 8. № 2 (32). P. 70–77.
8. **Malitikov E. M., Kolmogorov V. P., Karpenko M. P.** Aktual'ny'e problemy` razvitiya distancionnogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii i v stranax SNG [Actual problems of development of distance education in the Russian Federation and in the CIS countries] // Pravo i obrazovanie [Law and Education]. 2000. № 1 (2). P. 13–19. URL: <https://malitikov.ru/zhurnal-pravo-i-obrazovanie-vypusk-%E2%84%96-1-2-2000-g-statya-aktualnye-problemy-razvitiya-distancionnogo-obrazovaniya-v-rossijskoj-federacii-i-stranah-sng/?ysclid=laas-1hco87125487118>
9. **Nagovicyn R. S.** Formirovanie fizicheskoy kul'tury` studentov v obrazovatel'nom prostranstve gumanitarnogo vuza (na osnove mobil'nogo obucheniya): dissertaciya ... doktora pedagogicheskix nauk [Formation of physical culture of students in the educational space of a humanitarian university (based on mobile learning): dissertation ... doctor of pedagogical sciences]: 13.00.08. M., 2014. 444 p.
10. **Ovsyannikov V. I., Kashicin V. P.** Distancionnoe obrazovanie v Rossii: postanovka problemy` i opyt` organizacii [Distance education in Russia: problem setting and organizational experience]. M.: RICz «Al'fa» MGOPU im. M. A. Sholoxova, 2001. 794 p.
11. Pedagogicheskie texnologii distancionnogo obucheniya: ucheb. posobie dlya vuzov [edagogical technologies of distance learning: textbook. manual for universities] / pod red. E. S. Polat. 3-e izd. M.: Yurajt, 2020. 392 p.
12. **Sharov V. S.** Distancionnoe obuchenie: forma, texnologiya, sredstvo [Distance learning: form, technology, means] // Izvestiya RGPU im. A. I. Gercena [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences]. 2009. № 94. P. 236–240. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distancionnoe-obuchenie-forma-tehnologiya-sredstvo> (date of access: 06.11.2022).
13. **Blaine A. M.** Interaction and presence in the virtual classroom: An analysis of the perceptions of students and teachers in online and blended Advanced Placement courses // Computers & Education. 2019. Vol. 132. P. 31–43. DOI:10.1016/j.compedu.2019.01.004
14. **Choi H. J., Johnson, S. D.** The Effect of Context-Based Video Instruction on Learning and Motivation in Online Courses // American Journal of Distance Education. 2005. 19(4). P. 215–227. DOI: 10.1207/s15389286ajde1904\_3
15. **Ferri F., Grifoni P., Guzzo T.** Online learning and emergency remote teaching: opportunities and challenges in emergency situations // Societies. 2020. Vol. 10. № 4. P. 86. DOI: 10.3390/soc10040086
16. **Helm C., Huber S., Loisinger T.** Meta-review on findings about teaching and learning in distance education during the Corona pandemic-evidence from Germany, Austria and Switzerland // Zeitschrift fur Erziehungswissenschaft. 2021. Vol. 24. № 2. P. 237–311. DOI: 10.1007/s11618-021-01000-z
17. **Kingsbury I.** Online learning: How do brick and mortar schools stack up to virtual schools? // Education and Information Technologies. 2021. 26 (6). P. 6567–6588. DOI:10.1007/s10639-021-10450-1

18. **Murphy E., Rodríguez M. M.** Teachers' perspectives on motivation in high school distance education // *Journal of Distance Education*. 2009. Vol. 23. № 3. P. 1–24. URL: [https://www.researchgate.net/publication/264848458\\_Teachers'\\_Perspectives\\_on\\_Motivation\\_in\\_High\\_School\\_Distance\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/264848458_Teachers'_Perspectives_on_Motivation_in_High_School_Distance_Education) (date of access: 12.10.2022).
19. **Nippard E., Murphy E.** Social presence in the Web-based synchronous Secondary Classroom // *Canadian Journal of Learning and Technology / La Revue Canadienne de L'apprentissage et de La Technologie*. 2007. Vol. 33. № 1. DOI:10.21432/t27s37. URL: <https://cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26460/19642> (date of access: 12.10.2022).
20. **Wotto M.** The future High Education Distance Learning in Canada, the United States, and France: insights from before COVID-19 secondary Data Analysis // *Journal of Educational Technology Systems*. 2020. Vol. 49. № 2. P. 262–281. DOI: 10.1177/0047239520940624
21. **Zormanová L.** Distance education in European countries // Jan Ámos Komenský University Prague. 2016. P. 19–28 URL: [https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/13243/02\\_Distance%20Education%20in%20European%20Countries.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/13243/02_Distance%20Education%20in%20European%20Countries.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (date of access: 12.10.2022).

УДК 159.9

DOI: 10.25688/2223-6872.2022.44.4.09

## ВОЗМОЖНОСТИ СИСТЕМАТИКИ ИНТОНАЦИОННЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ГОЛОСА КАЗАХОЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ С КОХЛЕАРНЫМ ИМПЛАНТОМ

**Р. О. Агавелян,**

НГПУ, Новосибирск,  
*ruben\_h\_ag@mail.ru*,

**Р. Т. Байчинов,**

НГПУ, Новосибирск,  
*rauan.b\_1991@mail.ru*

Статья посвящена определению и обоснованию систематики интонационных характеристик голоса казахоязычных детей с кохлеарным имплантом в процессе коммуникации. На сегодняшний день наблюдается недостаточность методик и программ на казахском языке для изучения, коррекции и развития интонационных структур голоса у казахоязычных детей с кохлеарным имплантом. В этой связи требуется создание современных диагностических и коррекционно-развивающих программ, направленных на решение данного вопроса.

Учитывая необходимость применения комплексной методики решения реабилитации детей с кохлеарным имплантом, в статье рассматриваются исследования интонационных характеристик голоса в анамнестическом, компенсаторном и психолингвистическом аспектах. При этом психолингвистический аспект включает в себя определение особенностей коммуникации, а также исследование интонационных структур голоса. В качестве основных критериев изучения интонационных структур голоса выступает восприятие, различение, понимание, запоминание и воспроизведение интонации. В составе данных критериев изучение интонационных структур голоса рассматривается на уровне звуков, звукоподражаний, слов, словосочетаний и простых предложений.

В качестве основного направления изучения интонационных структур голоса выделяются лингвистические и паралингвистические стороны интонационных структур голоса. В то же время параметром исследования становится интонация голоса и такие акустические компоненты интонации, как логическое ударение, модуляция голоса по высоте и силе, тембр голоса, темпо-ритмическая организация речи. Выделяются также лингвистические и паралингвистические стороны интонационных структур голоса в качестве основных направлений исследования.

*Ключевые слова:* кохлеарный имплант; дети с нарушением слуха; систематика интонационных характеристик голоса; комплексная методика.

*Для цитаты:* Агавелян Р. О., Байчинов Р. Т. Возможности систематики интонационных характеристик голоса казахоязычных детей с кохлеарным имплантом // Системная психология и социология. 2022. № 4 (44). С. 104–112. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.44.4.09

**Агавелян Рубен Оганесович**, доктор психологических наук, профессор Института детства Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск.

E-mail: *ruben\_h\_ag@mail.ru*

ORCID: 0000-0001-6494-8544

**Байчинов Рауан Толеуханович**, аспирант Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск.

E-mail: *rauan.b\_1991@mail.ru*

ORCID: 0000-0003-1528-6358



UDC 159.9

DOI: 10.25688/2223-6872.2022.44.4.09

**POSSIBILITIES OF SYSTEMATICS OF INTONATION  
CHARACTERISTICS OF THE VOICE OF KAZAKH-SPEAKING CHILDREN  
WITH A COCHLEAR IMPLANT**

**R. O. Agavelyan,**

NSPU, Novosibirsk,  
*ruben\_h\_ag@mail.ru,*

**R. T. Baichinov,**

NSPU, Novosibirsk,  
*rauan.b\_1991@mail.ru*

The article is devoted to the definition and substantiation of the systematics of intonation characteristics of the voice of Kazakh-speaking children with a cochlear implant in the process of communication. Today there is a lack of methods and programs in the Kazakh language for the study, correction and development of voice intonation structures in Kazakh-speaking children with CI. In this regard, it is necessary to create modern diagnostic and correctional-developmental programs aimed at solving this issue.

Taking into account the need to apply a comprehensive method of solving the rehabilitation of children with a cochlear implant, the article examines the research of voice intonation characteristics in anamnestic, compensatory and psycholinguistic aspects. At the same time, two sections are included in the psycholinguistic aspect: the definition of communication features, as well as the study of voice intonation structures. The main criteria for studying intonation structures of the voice are perception, discrimination, understanding, memorization and reproduction of intonation. As part of these criteria, the study of intonation structures of the voice is considered at the level of sounds, onomatopoeia, words, phrases and simple sentences.

The linguistic and paralinguistic aspects of the voice intonation structures are singled out as the main direction of the study. Whereas the research parameter is the intonation of the voice and such acoustic components of intonation as: logical stress, modulation of the voice in height and strength, timbre of the voice, tempo-rhythmic organization of speech. Linguistic and paralinguistic aspects of intonation structures of the voice are also highlighted as the main areas of research.

*Keywords:* cochlear implant; children with hearing impairment; systematics of intonation characteristics of the voice; complex methodology.

*For citation:* Agavelyan R. O., Baichinov R. T. Possibilities of systematics of intonation characteristics of the voice of Kazakh-speaking children with a cochlear implant // Systems Psychology and Sociology. 2022. № 4 (44). P. 104–112. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.44.4.09

**Agavelyan Ruben Ogenesovich**, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Institute of Childhood of Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia.

E-mail: *ruben\_h\_ag@mail.ru*

ORCID: 0000-0001-6494-8544

**Baichinov Rauan Toleukhanovich**, postgraduate student of Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia.

E-mail: *rauan.b\_1991@mail.ru*

ORCID: 0000-0003-1528-6358

## Введение

**П**рактика показывает, что кохлеарный имплант (далее — КИ) позволяет детям с нарушениями слуха полноценно развиваться и интегрироваться в социум. Однако следует отметить, что в основном первичный дефект устраняется у детей с КИ почти в полной мере, но остаются вторичные отклонения развития, образовавшиеся во время глухоты. Они наблюдаются в поведении самих детей, а также в средствах коммуникации.

Без сомнения, важным фактором адаптации к жизни, а также структурным компонентом коммуникативного развития детей с КИ являются интонационные характеристики голоса. Вместе с тем следует подчеркнуть, что одним из препятствий во время коммуникации после установки КИ является недоразвитие интонационных структур голоса. Исходя из этого, проблема систематики интонационных характеристик голоса у детей с кохлеарным имплантом в процессе коммуникации определяет актуальность настоящего исследования.

### Теоретическое обоснование систематики интонационных характеристик голоса детей с кохлеарным имплантом

В специальной литературе кохлеарный имплант характеризуется как электронное устройство, выполняющее функцию волосковых клеток при их отсутствии или повреждении, также обеспечивающее электрическую стимуляцию остаточных нервных волокон [10: с. 12]. После установки кохлеарного импланта дети нуждаются в реабилитации, т. е. у них появляются особые образовательные потребности. Вопросы, связанные с реабилитацией детей с КИ, нашли отражение в работах российских и зарубежных ученых и практиков, таких как И. В. Королева, О. В. Зонтова, Н. В. Тарасова, А. И. Сагаева, Н. Н. Шевцова, А. К. Ерсарина, А. Т. Баймуратова, С. А. Асембекова, Г. С. Оразаева, С. Чин, С. Сахли, Д. Ван де Вельде и др.

По мнению О. В. Зонтовой, дети с КИ, составляя отдельную своеобразную группу,

требуют развития слухового восприятия и устной речи на базе возникшего слуха [7: с. 9]. В многочисленных трудах И. В. Королевой особо отмечается, что улучшение слуховых возможностей в послеоперационный период детей позволяет создать сенсорную основу для формирования устной речи [8: с. 75].

Кроме того, И. В. Королева, Э. В. Миროнова, Н. В. Тарасова утверждают, что после включения и настройки процессора дети не могут использовать новые слуховые возможности без коррекционно-педагогической помощи, поэтому, по мнению авторов, необходимо проводить коррекционные занятия по развитию слухового восприятия и речи [10: с. 25; 11; 14: с. 43]. Обращают на себя внимание исследования А. И. Сагаевой, посвященные имплантированным дошкольникам. По мнению автора, данная категория выделяется среди детей с нарушениями слуха и требует системных и комплексных мер после операции [12].

Существует ряд работ казахстанских ученых и практиков, касающихся данной проблематики. В трудах А. Т. Баймуратовой сопоставляются возможности детей с кохлеарным имплантом и детей со слуховыми аппаратами. Автор утверждает, что дети в той или иной степени отличаются друг от друга по способности воспринимать звуки и понимать речь. Исходя из этого, А. Т. Баймуратова отмечает, что у детей с кохлеарным имплантом восприятие слуха и речи осуществляется естественным путем обучения, у детей со слуховым аппаратом — целенаправленным [3: с. 8].

Исследуя вопросы слухоречевой реабилитации детей раннего возраста с кохлеарным имплантом, С. А. Асембекова приходит к выводу, что у детей раннего возраста с КИ речезыковая система либо не сформирована, либо формируется неадекватно слуховым возможностям при использовании КИ [2: с. 8].

Как утверждает А. К. Ерсарина, кохлеарный имплант не восстанавливает слух полностью и разные звуки, услышанные ребенком, не имеют для него смысла, т. е. он воспринимает их как шумовой поток. Таким образом, по мнению автора, с детьми после кохлеарной имплантации необходимо проводить комплексную психолого-педагогическую работу в несколько этапов [6: с. 9]. Исследователи

Г. С. Оразаева, А. К. Достай выделяют следующие виды особенностей развития детей с КИ: долингвальные и постлингвальные; обусловленные слуховым опытом и вызванные его отсутствием [5]. Проблема психолингвистических особенностей формирования речевой просодии у детей с кохлеарным имплантатом рассматривается в работах С. Чин и соавторов [16], Д. Ван де Вельде и соавторов [18].

Итак, выводы современных исследователей доказывают, что нельзя рассматривать ребенка с КИ как нормально слышащего, так как у него наблюдаются своеобразные особенности слухового восприятия. Как известно из практики, состояние слуха, даже в период после установления КИ, не способствует самопроизвольному развитию речи, т. е. у детей с КИ наблюдается в основном недоразвитие речи.

В специальной литературе представлены результаты изучения речи детей после кохлеарной имплантации главным образом с русским языком обучения, где отмечается своеобразие их развития. В экспериментальной работе Н. Н. Шевцовой были выявлены состояния импрессивной и экспрессивной речи детей старшего дошкольного возраста, которые были имплантированы до трех лет, где указывается недостаточность пассивного словаря, трудности ориентации в вопросах косвенных падежей, а также неполноценное различение изменения значений слов, импрессивные аграмматизмы при восприятии текстов. В качестве типологических особенностей экспрессивной речи автор отмечает дефекты звукопроизношения и искажения звукослоговой структуры как изолированных слов, так и слов в составе словосочетаний и предложений; бедность лексико-грамматических средств; аграмматичность и нераспространенность фраз; несформированность связной речи. В этой связи можно сделать вывод, что импрессивная и экспрессивная речь детей характеризуется грубым недоразвитием, затрагивающим все компоненты речезыковой системы [15].

Развитие речи является одним из ведущих факторов социализации детей с нарушением слуха [11; 14: с. 37]. Специальные исследования показывают, что дети с КИ испытывают

затруднения при речевом общении. По мнению И. В. Королевой, в числе специфических проблем у детей данной категории можно назвать недостаточное использование уже сформированных речевых средств при разговоре с собеседником: однозначные ответы на вопросы; отсутствие или недостаточность инициативы; трудности при просьбе рассказать о чем-то; неумение начать беседу с другим человеком. Автор указывает, что дети стесняются звучания собственного голоса, затрудняются в построении связанных высказываний, боятся недопонимания [9: с. 124]. При этом важнейшей задачей речевого развития ребенка выступает совершенствование интонационной составляющей голоса. Из-за неправильного интонирования ребенок затрудняется в понимании речи собеседника и выражении собственных мыслей, что, в свою очередь, приводит к нарушению коммуникации [17].

Выделяются два этапа изучения интонационных характеристик голоса детей с КИ: доречевой и речевой. Влияние глухоты проявляется постепенно, поэтому на доречевом этапе младенец с нарушением слуха кричит так же, как и без нарушений. Однако из-за невозможности слухового восприятия речи лепет со временем угасает. В случае если ребенок с нарушенным слухом не получает коррекционной помощи, в его речи фиксируются неразборчивые звуки, крики и возгласы, связанные с эмоциями и привлечением внимания окружающих.

Кроме того, практика показывает, что на этапе доречевого развития у детей с КИ (при врожденной глухоте) формируется интонационная выразительность крика в течение более продолжительного срока, звуки гуления характеризуются однообразием, а лепет отличается бедностью, неточностью в интонационном исполнении. В исследованиях по данному направлению показано, что интонационная составляющая голоса у детей с КИ однообразная, монотонная. Без специального обучения они не могут регулировать и изменять акустические компоненты интонации голоса, в частности его громкость, высоту и тембр, а также темп речи [10: с. 38].

При рассмотрении особенностей речевого развития детей после КИ Т. А. Соколовская

отмечает положительную динамику в изменении звонкости голоса, расширение интонационного спектра. Наряду с этим автор утверждает, что у детей с кохлеарным имплантом наблюдается постепенный рост речевой активности, что проявляется в спонтанной имитации звуков речи и служит показателем возникновения слуха. В результате ребенок играет звучанием своего голоса, как нормально слышащий новорожденный. При этом процесс овладения речью протекает достаточно медленно и требует систематической работы с ребенком со стороны педагогов и родителей [13].

Результаты проведенного анализа позволяют сделать следующие выводы:

- 1) дети с кохлеарным имплантом составляют своеобразную группу, т. е. не относятся к группам детей как с нарушенным, так и с нормальным слухом;
- 2) после установки КИ речевое развитие остается неполноценным;
- 3) ребенок с КИ испытывает трудности в процессе коммуникации;
- 4) наблюдается недоразвитие интонационных структур голоса.

Таким образом, анализ трудов исследователей по данной проблеме показывает необходимость систематики интонационных структур голоса у детей с кохлеарным имплантом.

Несмотря на современные достижения науки, для успешного решения проблемы социальной адаптации и интеграции детей с КИ необходимо организовать правильную и последовательную коррекционно-развивающую работу по использованию систематики интонационных характеристик голоса в послеоперационный период.

Опираясь на данные современной практики в области реабилитации казахоязычных детей с КИ, можно констатировать, что фактором эффективности коррекционно-развивающей работы выступает применение естественной методики. На сегодняшний день наблюдается недостаточность методик и программ на казахском языке для изучения, коррекции и развития интонационных структур голоса у казахоязычных детей с КИ. В связи с этим коррекционно-развивающая работа проводится в основном на русском языке.

Поскольку коррекционно-развивающая работа начинается с грамотной профессиональной диагностики, необходимы разработка комплексной методики для изучения интонационных структур голоса с целью создания систематики интонационных характеристик голоса у казахоязычных детей с кохлеарным имплантом в процессе коммуникации и составление соответствующей программы реабилитации.

При создании комплексной методики для изучения интонационных структур голоса у детей с КИ за основу были взяты следующие принципы: комплексность; целостность (системность); динамичность; качественно-количественный подход при анализе данных.

#### **Комплексная методика для создания систематики интонационных характеристик голоса детей с кохлеарным имплантом**

Методика комплексного изучения — это совокупность методов и приемов для разностороннего и полноценного изучения определенной проблемы. В нашем случае разработка методики комплексного изучения связана с психофизиологическим состоянием детей с КИ. Взяв за основу концепцию Л. С. Выготского о развитии детей, следует учитывать все их возможные особенности [4: с. 25].

Придерживаясь вышеуказанных положений, в комплексной методике изучения интонационных структур голоса у детей с КИ выделим следующие аспекты: анамнестический; компенсаторный; психолингвистический.

В рамках анамнестического аспекта собираются данные о ребенке и учитывается их влияние: время потери слуха; физиологический, слуховой и реабилитационный возраст; данные операции по установке КИ (односторонняя или двусторонняя; время ее проведения и настройки аппарата). При этом компенсаторный аспект определяет компенсаторные возможности ребенка в процессе коммуникации (реабилитации): использование (или неиспользование) слухового аппарата до кохлеарного импланта; слухоречевой опыт до операции; возможности ребенка в процессе коммуникации (использование вербальных и невербальных средств общения); анализ

ведущих видов деятельности ребенка во время индивидуальной и групповой работы; анкета; наблюдение; психолого-педагогическая характеристика; анализ продукта деятельности.

Кроме того, выделяется психолингвистический аспект, который является основной частью при системном изучении интонационных структур голоса в процессе коммуникации и включает в себя в качестве составляющих:

1) определение особенностей коммуникации.

Специалист получает первые впечатления о состоянии ребенка во время беседы. Вопросы для беседы должны соответствовать возрасту обследуемого и предусматривать не только односложные, но и развернутые ответы. Вопросы должны быть направлены на выявление навыков ситуативной ориентировки. Кроме того, в процессе беседы необходимо выявить наличие либо отсутствие у ребенка фразовой речи, а также уровень владения паралингвистическими средствами общения. Диалог с ребенком определяет уровень социальной адаптации детей дошкольного возраста, так как полноценная социальная адаптация без диалога невозможна.

Таким образом, взяв за основу методические рекомендации И. В. Королевой [10: с. 17], а также исходя из практического опыта, исследование особенностей коммуникативного взаимодействия ребенка с КИ необходимо оценивать по трем параметрам: готовность вступить в диалог — реакция на обращенную речь к нему; умение вступать в диалог — использование лингвистических и паралингвистических средств общения при коммуникации, выражении желания; уровень проведения диалога (эмпатия к собеседнику, ответы на конкретные вопросы и самостоятельная постановка вопросов, выраженность адекватной интонации при вопросах и ответе на них).

Этот раздел является пропедевтикой дальнейшего изучения. Необходимо убедиться, что выбор задания для следующего этапа исследования зависит от слухоречевого состояния ребенка, которое определяется во время обследования;

2) исследование интонационных структур голоса.

Следуя концепции слухоречевой реабилитации детей после кохлеарной имплантации,

разработанной И. В. Королевой [10: с. 15], а также исходя из параметров методики Е. Ф. Архиповой [1: с. 27], в качестве основных критериев изучения интонационных структур голоса следует рассматривать восприятие, различение, понимание, запоминание и воспроизведение.

Учитывая результативность слухоречевой реабилитации и состояние речи у детей после КИ, в составе критериев нужно рассматривать изучение интонационных структур голоса на уровне звуков, звукоподражаний, слов, словосочетаний и простых предложений. Деление на такие уровни в первую очередь связано с зоной ближайшего и актуального развития детей с КИ.

Кроме того, выделяются лингвистические и паралингвистические стороны интонационных структур голоса как основные направления комплексного и углубленного изучения. С учетом вышеизложенного методика должна быть развернутой, включать в себя большое число разноуровневых заданий. На каждом уровне должны быть представлены задания, включающие в себя лингвистический материал с учетом фонетических, фонологических особенностей казахского языка (сингармонизм определяет интонацию казахского языка), а также паралингвистический, который позволяет с помощью эмоции и эмоциональных состояний изучить интонационные структуры голоса.

На всех уровнях исследования лингвистической и паралингвистической сторон интонационных структур голоса необходимо учитывать следующие параметры: интонация голоса и ее акустические компоненты (логическое ударение); модуляция голоса по высоте и силе; тембр голоса; темпо-ритмическая организация речи. Системный подход, лежащий в основе целостного изучения параметров исследования интонационных структур голоса, приводит к эффективному решению проблемы реабилитации детей с КИ.

## Заключение

Таким образом, систематика интонационных характеристик голоса детей с кохлеарным

имплантом в процессе коммуникации возможна при соблюдении следующих условий:

1) изучение интонационных характеристик голоса рассматривается в трех аспектах: анамнестическом, компенсаторном, психолингвистическом;

2) психолингвистический аспект состоит из определения особенностей коммуникации; исследования интонационных структур голоса (восприятие, различение, понимание, запоминание, воспроизведение интонации);

3) в качестве основного направления изучения интонационных структур голоса

выделяются лингвистические и паралингвистические стороны интонационных структур голоса;

4) параметром исследования является интонация голоса и акустические компоненты интонации (логическое ударение, модуляция голоса по высоте и силе, тембр голоса, темпоритмическая организация речи);

5) в состав критериев входит изучение интонационных структур голоса на уровне звуков, звукоподражаний, слов, словосочетаний и простых предложений.

### Литература

1. **Архипова Е. Ф.** Стертая дизартрия у детей: учеб. пособие. М.: АСТ: Астрель, 2006. 161 с.
2. **Асембекова С. А.** Формирование устной связной речи у детей с кохлеарным имплантом 1–4 классов общеобразовательной школы: метод. рекомендации. Алматы: ННПЦ КП, 2015. 48 с.
3. **Баймуратова А. Т.** Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с кохлеарным имплантом. Алматы: ННПЦ КП, 2016. 76 с.
4. **Выготский Л. С.** Психология развития ребенка. М.: Смысл, 2004. 512 с.
5. **Достай А. К., Оразева Г. С.** Теоретические аспекты педагогического сопровождения детей раннего возраста после кохлеарной имплантации // Вестник Казахского национального женского педагогического университета. 2019. № 1 (77). С. 261–265. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-detey-rannego-vozrasta-posle-kohlearnoy-implantatsii/viewer>
6. **Ерсарина А. К.** Социально-педагогическая реабилитация детей раннего возраста после кохлеарной имплантации: метод. рекомендации. Алматы: ННПЦ КП, 2018. 61 с.
7. **Зонтова О. В.** Коррекционно-педагогическая помощь детям после кохлеарной имплантации. СПб.: НИИ уха, горла, носа и речи, 2008. 78 с.
8. **Королева И. В.** Введение в аудиологию и слухопротезирование. СПб.: КАРО, 2014. 397 с.
9. **Королева И. В.** Развитие слуха и речи у глухих детей раннего возраста после кохлеарной имплантации. СПб.: КАРО, 2009. 278 с.
10. **Королева И. В.** Реабилитация глухих детей и взрослых после кохлеарной и стволомозговой имплантации. СПб.: КАРО, 2016. 872 с.
11. **Миронова Э. В.** Развитие речевого слуха у говорящих детей после кохлеарной имплантации // Дефектология: научно-методический журнал. 2005. № 1. С. 57–65.
12. **Сагаева А. И.** Запускающий этап реабилитации ребенка с КИ: четыре сессии работы сурдопедагога // Альманах Института коррекционной педагогики. 2016. № 24. С. 44–59. URL: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-24/zapuskayushhij-etap-reabilitaczii-rebenka-s-ki-chetyire-sessii-raboty-surdopedagoga>
13. **Соколовская Т. А.** Особенности речевого развития детей после кохлеарной имплантации // Специальное образование. 2013. № 2. С. 91–97.
14. **Тарасова Н. В.** Комплексное сопровождение детей после кохлеарной имплантации в центре оториноларингологии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. М., 2010. 217 с.
15. **Шевцова Н. Н.** Состояние речи детей старшего дошкольного возраста, перенесших кохлеарную имплантацию // Специальная педагогика и психология: традиции и инновации: мат-лы Всерос. науч. конф. молодых ученых и студентов с международным участием (Москва, 25–26 марта 2019 г.) / под ред. Ю. О. Филатовой. М.: МПГУ, 2019. С. 117–123.
16. **Chin S. B., Tsai P. L., Gao S.** Connected speech intelligibility of children with cochlear implants and children with normal hearing // American Journal of Speech-Language Pathology. 2003. Vol. 12. № 4. P. 440–451. DOI: 10.1044/1058-0360(2003/090)
17. **Sahli S., Budak B., Belgin E.** Evaluation of speech intelligibility of children with cochlear implants // Cochlear Implants International. 2010. Vol. 11. Suppl. 1. P. 367–369. DOI: 10.1179/146701010x12671177989994

18. **Van de Velde D.** Prosody perception and production by children with cochlear implants / D. Van de Velde et al. // *Journal of Child Language*. 2018. Vol. 46. № 1. P. 111–141. DOI: 10.1017/S0305000918000387

### References

1. **Arxipova E. F.** Stertaya dizartriya u detej: uchebnoe posobie [Erased dysarthria in children: a textbook]. M.: AST: Astrel', 2006. 161 p.
2. **Asembekova S. A.** Formirovanie ustnoj svyaznoj rechi u detej s koxlearny`m implantom 1–4 klassov obshheobrazovatel`noj shkoly`: metodicheskie rekomendacii [Formation of oral coherent speech in children with a cochlear implant in grades 1-4 of a general education school: guidelines]. Almaty`: NNPCz KP, 2015. 48 p.
3. **Bajmuratova A. T.** Psixologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detej doshkol`nogo vozrasta s koxlearny`m implantom [Psychological and pedagogical support for preschool children with a cochlear implant]. Almaty`: NNPCz KP, 2016. 76 p.
4. **Vy`gotskij L. S.** Psixologiya razvitiya rebenka [Psychology of child development]. M.: Smy`sl, 2004. 512 p.
5. **Dostaj A. K., Orazaeva G. S.** Teoreticheskie aspekty` pedagogicheskogo soprovozhdeniya detej rannego vozrasta posle koxlearnoj implantacii [Theoretical aspects of pedagogical support for young children after cochlear implantation] // *Vestnik Kazaxskogo nacional`nogo zhenskogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Kazakh National Women's Pedagogical University]. 2019. № 1 (77). P. 261–265. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-detey-rannego-vozrasta-posle-koxlearnoj-implantatsii/viewer>
6. **Ersarina A. K.** Social`no-pedagogicheskaya reabilitaciya detej rannego vozrasta posle koxlearnoj implantacii: metodicheskie rekomendacii [Socio-pedagogical rehabilitation of young children after cochlear implantation: guidelines]. Almaty`: NNPCz KP, 2018. 61 p.
7. **Zontova O. V.** Korrekcionno-pedagogicheskaya pomoshh` detyam posle koxlearnoj implantacii [Correctional and pedagogical assistance to children after cochlear implantation]. SPb.: NII uxa, gorla, nosa i rechi, 2008. 78 p.
8. **Koroleva I. V.** Vvedenie v audiologiyu i sluxoprotezirovanie [Introduction to audiology and hearing aid]. SPb.: KARO, 2014. 397 p.
9. **Koroleva I. V.** Razvitie sluxa i rechi u gluxix detej rannego vozrasta posle koxlearnoj implantacii [Development of hearing and speech in deaf children of early age after cochlear implantation]. SPb.: KARO, 2009. 278 p.
10. **Koroleva I. V.** Reabilitaciya gluxix detej i vzrosly`x posle koxlearnoj i stvolomozgovoy implantacii [Rehabilitation of deaf children and adults after cochlear and brainstem implantation]. SPb.: KARO, 2016. 872 p.
11. **Mironova E`. V.** Razvitie rechevogo sluxa u govoryashhix detej posle koxlearnoj implantacii [Development of speech hearing in speaking children after cochlear implantation] // *Defektologiya: nauchno-metodicheskij zhurnal* [Defectology: scientific and methodological journal]. 2005. № 1. P. 57–65.
12. **Sataeva A. I.** Zapuskeyushhij e`tap reabilitacii rebenka s KI: chety`re sessii raboty` surdopedagoga [E`lektronny`j resurs] [The starting stage of the rehabilitation of a child with CI: four sessions of the work of a teacher of the deaf [Electronic resource]] // *Al`manax Instituta korrekcionnoj pedagogiki* [Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy]. 2016. № 24. URL: <http://alldf.ru/ru/articles/almanah-24/zapuskeyushhij-etap-reabilitacii-rebenka-s-ki-chetyre-sessii-raboty-surdopedagoga> (date of access: 06.12.2022).
13. **Sokolovskaya T. A.** Osobennosti rechevogo razvitiya detej posle koxlearnoj implantacii [Peculiarities of speech development of children after cochlear implantation] // *Special`noe obrazovanie* [Special education]. 2013. № 2. P. 91–97.
14. **Tarasova N. V.** Kompleksnoe soprovozhdenie detej posle koxlearnoj implantacii v centre otorinolaringologii: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.03 [Comprehensive support for children after cochlear implantation in the center of otorhinolaryngology: dissertation of the candidate of pedagogical sciences: 13.00.03]. M., 2010. 217 p.
15. **Shevczova N. N.** Sostoyanie rechi detej starshego doshkol`nogo vozrasta, perenesshix koxlearnyyu implantaciyu [The state of speech of older preschool children who underwent cochlear implantation] // *Special`naya pedagogika i psixologiya: tradicii i innovacii: materialy` Vserossijskoj nauchnoj konferencii*

molody`x ucheny`x i studentov s mezhdunarodny`m uchastiem [In the collection: Special Pedagogy and Psychology: Traditions and Innovations. Materials of the All-Russian scientific conference of young scientists and students with international participation] (Moskva, 25–26 marta 2019 g.) / pod red. Yu. O. Filatovoj. 2019. P. 117–123.

16. **Chin S. B., Tsai P. L., Gao S.** Connected speech intelligibility of children with cochlear implants and children with normal hearing // American Journal of Speech-Language Pathology. 2003. Vol. 12. № 4. P. 440–451. DOI: 10.1044/1058-0360(2003/090)

17. **Sahli S., Budak B., Belgin E.** Evaluation of speech intelligibility of children with cochlear implants // Cochlear Implants International. 2010. Vol. 11. Suppl. 1. P. 367–369. DOI: 10.1179/146701010x12671177989994

18. **Van de Velde D.** Prosody perception and production by children with cochlear implants / D. Van de Velde et al. // Journal of Child Language. 2018. Vol. 46. № 1. P. 111–141. DOI: 10.1017/S0305000918000387



УДК 159.9

DOI: 10.25688/2223-6872.2022.44.4.10

## СИСТЕМНЫЕ ЭТИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ В ДИАЛОГАХ ПЛАТОНА<sup>1</sup>

**Д. В. Иванов,**

НГПУ, Новосибирск,  
*ivanovdirkutsk@yandex.ru*

В статье рассматриваются этико-психологические представления зрелого Платона, чье наследие является существенным вкладом в развитие психологической мысли, остается актуальным для современной историко-психологической науки. Этико-психологические представления Платона состоят из обоснованных им идей об интеллектуальном и нравственном совершенствовании человека. Показано, что основой добродетелей в этико-психологической концепции Платона становится человеческая душа, которую необходимо обогащать мудростью, воспитывать в ней мужество, обучать умеренности. Человеку необходимы идеалы в качестве образцов поведения и действий, с которыми он себя идентифицирует. В гармонизации души и восхождении к миру вечных идей заключается смысл человеческого бытия. Этико-психологические представления Платона остаются ценными для современной психологической науки, системно и целостно рассматривающей человека и потенциальные возможности его совершенствования.

*Ключевые слова:* Платон; Пифагор; орфизм; пифагорейцы; система; этико-психологические представления; душа; метемпсихоз; знание; добродетельность; принцип совершенствования.

*Для цитаты:* Иванов Д. В. Системные этико-психологические представления в диалогах Платона // Системная психология и социология. 2022. № 4 (44). С. 113–120. DOI 10.25688/2223-6872.2022.44.4.10

**Иванов Денис Васильевич**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск.

E-mail: *ivanovdirkutsk@yandex.ru*

ORCID: 0000-0002-2478-1468

---

<sup>1</sup> *Продолжение, начало см.:* 2022, № 2 (42): Иванов Д. В. «Системные этико-психологические представления в ранних диалогах Платона».

UDC 159.9

DOI: 10.25688/2223-6872.2022.44.4.10

## SYSTEMIC ETHICAL AND PSYCHOLOGICAL CONCEPTS IN PLATO 'S DIALOGUES<sup>2</sup>

D. V. Ivanov,

NSPU, Novosibirsk,  
ivanovdirkutsk@yandex.ru

The article shows that the ethical and psychological ideas of the mature Plato, whose legacy is a significant contribution to the development of psychological thought, remain relevant for modern historical and psychological science. Plato's ethical and psychological ideas consist of his ideas about intellectual and moral improvement of a person. It is shown that the basis of virtues in Plato's ethical and psychological concepts are the sides of the human soul that need to be enriched with wisdom, nurtured with courage, and taught moderation. A person needs ideals as patterns of behavior and actions with which he identifies. The meaning of human existence lies in the harmonization of the soul and the ascent to the world of eternal ideas. Plato's ethical and psychological concepts remain valuable for modern psychological science, which systematically and holistically considers a person and the potential opportunities for his improvement.

*Keywords:* Plato; Pythagoras; orphism; Pythagoreans; system; ethical and psychological concepts; soul; metempsychosis; knowledge; virtue; principle of perfection.

*For citation:* Ivanov D. V. Systemic ethical and psychological concepts in Plato's dialogues // Systems Psychology and Sociology. 2022. № 4 (44). P. 113–120. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.44.4.10

**Ivanov Denis Vasilievich**, PhD in Pedagogical Sciences. Associate Professor at the Department of General Psychology and History of Psychology of the Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia.

E-mail: ivanovdirkutsk@yandex.ru

ORCID: 0000-0002-2478-1468

### Введение

Человек на протяжении всей своей истории искал ответы на жизненные вопросы о своем назначении и сути действий в этом мире и своей дальнейшей судьбе. Мышление человека в каждый момент существования человеческой цивилизации на понятийном и проблемном уровнях всегда соотносимо с историческим временем. Ему присущ свойственный этому времени способ понимания и описания явлений окружающей его природы, того общества, в котором он живет, круга близких ему людей, оценивающих и направляющих его поведение, являющихся носителями определенных взглядов и идеалов. Человек как представитель исторического времени и конкретного

общества использует научный тезаурус, с помощью которого он доносит свои мысли, плоды своей рефлексии до других членов социума. Когда речь идет о значимой для истории психологической мысли персоне, возникает вопрос о присущей ей собственном, индивидуальном способе мышления.

Платон — исторически значимая личность, чьи теории в системном их изложении волновали просвещенные умы в прошлом, продолжают волновать ученых и исследователей в настоящее время [15: с. 43; 16: с. 52–56]. Платоновское учение о душе — оригинальная попытка в исторических обстоятельствах своего времени на высочайшем понятийном и проблемном уровнях решить стоявшие тогда перед человечеством жизненные проблемы. Решение этих проблем стало краеугольным

<sup>2</sup> *Continuation, beginning see:* 2022, № 2 (42): Ivanov D. V. «Systemic ethical and psychological concepts in Plato's early dialogues».

камнем в его системных этико-психологических представлениях, которые остаются актуальными вплоть до настоящего времени в части программ, связанных с формированием этически ценных навыков поведения и взаимодействия в человеческом сообществе, с пониманием значимости принципа самосовершенствования в психологии, когда идеи становятся идеалами [15: с. 53].

### Орфико-пифагорейское наследие как основание этико-психологических представлений Платона

В архаический период в обществе особое значение приобретают культы, мистерии с их мифологической основой. Среди прочих — орфизм — тайное учение, носившее подчеркнuto эзотерический характер, закрытое для непосвященных и связываемое с мифическим поэтом-рапсодом сладкоголосым Орфеем, «написавшим» поэмы, где представлено тайное знание, и почитаемый как жрец-реформатор дионисийского культа. Осмысление роли мистерий в человеческой цивилизации становится одной из отправных точек в понимании генезиса самих философских понятий о душе и ее природе [13: с. 9–10]. Согласно орфической антропологии человек создан из божественного и титанического начал, что несет в себе определенное противоречие, представляемое как первородный грех [4: с. 199]. Последующего наказания в виде заключения души в тело можно избежать и обрести вечное блаженство, поскольку душа, родственная дыханию, способна к перевоплощениям. На важном месте в орфизме стоял метемпсихоз (*др.-греч.* μετ-εμψύχωσις — «переселение душ»), объяснявший необходимость движения души. «Появление метемпсихоза вполне объяснимо в контексте трансформации греческой религии, происходившей в VIII–VI вв. и проявившейся не в последнюю очередь в изменении традиционных представлений о человеке, о его отношениях с богами, наконец, о его душе» [4: с. 198]. Благодаря участию в культах и обрядах — орфических мистериях, можно было очиститься и слиться с богами [4: с. 202].

Даже знаменитый поэт Пиндар, которого не коснулась философия середины V в. до н. э., во второй олимпийской песне «Острова Блаженных» (476 г. до н. э.), которая является интересным историческим источником, излагает орфические идеи («Сохранили душу свою чистой от всякой скверны» [7: с. 17]). Орфические представления о душе и «предфилософия» орфизма не остались незамеченными Пифагором, жившим во времена его распространения и предложившего, в свою очередь, новый взгляд на мир и место в нем человека.

Исследователи полагают, что именно Пифагор (ок. 580 – ок. 500 гг. до н. э.) — основоположник школы пифагорейцев — впервые употребил само слово «философ», что означало «любитель мудрости», представляя так себя в разговоре с самосским тираном Поликратом [5: с. 48]. Пифагор, которого считали самим Аполлоном, приписывая ему наличие золотого бедра — символа божественности — был известен как математик, серьезно подходивший к «вычислениям» мира и составляющих его гармонию. Пифагора, как отмечают историки психологии, «воодушевила удивительная связь между математическими абстракциями и реально существующими и наблюдаемыми событиями и вещами» [10: с. 53]. Его взгляды и взгляды его учеников притягивали к себе, а аскетичный образ жизни, который они вели, служил практическим подтверждением их взглядов. Важными для их умозаключений являлись понятия «число» и «гармония», которые соотносились на практике с идеями «закона» и «порядка», составлявшими основание их этико-психологической рефлексии. Отношения чисел вневещные, бесстрастные, а выводы конкретны и понятны. Божественное также было подвержено символической выраженности, следовательно, можно найти его присутствие в этом мире. Философия пифагорейцев созерцательна и благожелательно относилась к человеку, наставляя его на путь добра. Если верить Диогену Лаэртскому, опирающемуся на многие свидетельства очевидцев и слушателей пифагорейцев, то Пифагор сравнивал человеческую жизнь с игрищами, на которых каждый выбирает для себя то, что свойственно его натуре. Одни приходят ради борьбы

и состязания, другие — ради азарта и торговли, в то время как поистине счастливые наслаждаются созерцанием происходящего. Человеческий возраст Пифагор соизмерял с известными временами года: «весна» — это мальчик, «лето» — молодой человек, «осень» — зрелый муж, а «зима» — старец [3: с. 334–335]. Правда, для Пифагора даже зрелый муж все равно оставался юношей, способным к дальнейшим жизненным свершениям и подвигам.

В своем учении о душе пифагорейцы восприняли из орфизма метемпсихоз, который являлся религиозной доктриной, но продолжили разрабатывать свои философские представления о душе. Пифагорова версия метемпсихоза представляла собой вечный круговорот души, но не окончательное освобождение ее от телесной сущности [4: с. 202; 332].

Исследователи философского наследия прошлого полагают, что пифагорейцы пытались создать свою калакагатию, тем самым преобразовав человека в лучшего — прекрасного и доброго одновременно. Более того, основы ее заложили пифагорейцы (предположительно), признавая необходимость соединения теории и практики. Особое внимание привлекалось к умственным возможностям человека. Именно пифагорейцы целенаправленно и упорно занимались отработкой методик умственного воспитания, улучшения умственных способностей [2: с. 12]. Аристократия должна быть образованной, умеющей «вмысливаться в вещи» (А. Ф. Лосев), а не только знатной. Главе пифагорейцев приписывают, помимо трактата с распространенным среди философов в то время названием «О природе», также трактаты «О воспитании» и «О государстве» [3: с. 333], что вполне укладывается в представление о существовавшей у него системе взглядов и идей об окружающем мире, мире людей и мире самого человека. Пифагор воспитывал в Кротоне аристократическое юношество, уделяя внимание атлетике и философии, находя здесь своих приверженцев [4: с. 130]. Их этика, особенно ранних пифагорейцев, опиралась на религиозные принципы, они с этих позиций проповедовали свое учение. Сами пифагорейцы создали тайный союз, закрытый от посторонних

глаз, их организация (замкнутость, общность имущества, потаенность, устный характер учений, обет молчания, «старые» доблестные идеалы) могла сохранять кальку традиций старинных дорийских мужских союзов [1: с. 47], а позже, вместе с аскетичным образом жизни, станет повторяться в человеческой культуре. Уровень распространяемого влияния позволял пифагорейцам занимать значимые должности в греческих полисах. Тем не менее проповедование идеалов аскетизма, доблестной мужественности, справедливости и добродетельности не всегда удовлетворяли общество, поднимавшееся на новый уровень благосостояния за счет захватнических войн и торговли (работоторговли) и не желавшее менять свои обычаи и отцовские устои. Представления о достойной судьбе после земной жизни часто не совпадали с политическими интересами и не всегда вселяли в человека уверенность в необходимости отсроченного счастья в связи с приятным настоящим. Поэтому состоятельные горожане организовывали провокации и нападения на пифагорейцев, что привело к ослаблению их влияния на политическую жизнь полисов. Тем не менее пифагорейский союз с VI по IV в. до н. э. пережил в своей истории и взлеты и падения, характерные для развития каждой организации, но оставался почитаем. Во времена Платона, его активной исследовательской деятельности пифагорейцы больше славились как мудрецы, математики и механики, а их строгий нравственный облик вызывал доверие и уважение. Платон оказался вовлечен в круг идей пифагорейцев, когда отправился в путешествие после вынесения смертного приговора Сократу; он посетил Тарент, где занимался у Архита [5: с. 49]. Диоген Лаэртский также свидетельствует об этой поездке Платона к пифагорейцам в Италию [3: с. 151]. Философу необходимо было путешествовать, слушать мудрецов, хранящих издревле тайны человеческого бытия. Человечество знало об этой необходимости уже из первой энциклопедии психологического знания — эпоса о Гильгамеше (III тыс. до н. э.), где путешествующий от края до края известного ему мира главный герой и сам становится все выдавшим мудрецом. Платона, которому Сократ объяснил

ценность нравственного человека, стремящегося к познанию блага (знания), способствующего гармонии внешнего и внутреннего, пифагорейцы в его путешествии научили последовательно и всесторонне изучать предмет, легко мыслить и стройно изъясняться.

Орфико-пифагорейское учение как багаж мудрости, привезенный издалека, стало своего рода отправной точкой в размышлениях возвратившегося из путешествий Платона, старавшегося соединить в единое целое представления о мире и человеке в этом мире. И если у пифагорейцев в их миропорядке были заложены числа, которые были суть первопричины и прообраз преходящих вещей, то у Платона появится царство высших идей (идеалов), отблеск которых несут их земные отображения, воспринимаемые человеком, где не должно быть место страху перед вечным.

#### Системные этико-психологические представления в диалоге «Федон»

В своих сочинениях Платон систематизирует этико-психологические представления, определяет основные и общие понятия. Платоновские сочинения — это «исторически первая целостная философская система представлений о душе, дошедшая до нас в подлиннике» [11: с. 40–45], а не в изложении и переложениях отрывков, как это обстоит с пифагорейским наследием. В диалоге «Федон» [8: с. 11–94], который относится к зрелому периоду творчества Платона (70–60-е гг. V в. до н. э.) представлены ответы на основные вопросы, интересующие человечество со времен того же эпоса о Гильгамеше, а именно о жизни и смерти, человеческом теле и дальнейшей судьбе души, в конечном итоге о высшем назначении человека. Создавая своего «Федона», Платон уже имел представление об отличиях чувственного знания, накопленного к тому времени человечеством, и знания абстрактного, неосязаемого, видел и преемственность, и несоизмеримость философии и математики [17: р. 389].

Мыслитель знал о наличии своеобразных душевных качеств, являющихся основой добродетелей («подлинной добродетели»,

которая «сопряжена» с разумом [8: с. 28]), среди которых мудрость (целомудрие), мужество, умеренность. Раскрывал отличие свойственной человеку этической регуляции поведения от движения природных тел. Человеку необходимы идеалы в качестве образцов поведения и действий, с которыми он мог бы идентифицироваться. В платоновской системе естественное представление о человеке, его теле противостоит его сознанию, душе. Душа отличается от тела, телесного и земного. Душа — сама идея, высший космос.

В «Федоне» приводятся аргументы, которые должны способствовать обоснованию бессмертия и вечности человеческой души, предполагая постоянную его заинтересованность в ее дальнейшей судьбе. В мире все противоположно, эти противоположности возникают друг из друга: живое из неживого и обратно. Душа существует после смерти, до рождения тела, происходит практически «пифагорейский» [9: с. 65] космический круговорот душ [8: с. 31–32]. Душа вспоминает все, что было до ее прихода в мир, благодаря этому человек легко находит причинно-следственные связи, узнает предметы и явления. Современные историки психологии даже сравнивают эту идею Платона с феноменом озарения — инсайтом, который позже будет описан гештальтпсихологией [6: с. 21]. У человека есть возможность многое вспомнить при условии, что в прошлом душа о многом знала [8: с. 37–38]. Человеческая душа тождественна идее. «Вознесенной в вечность идее душа нужна как вечный носитель, ее божественный блеск, озаряющий лежащую внизу действительность, требует сосуда, который служил бы ей дольше, чем тело, и поскольку ее вечность не есть нечто ставшее, необходимо, чтобы она существовала в душе» [14: с. 205]. Душа близка к божественному. Для Платона «душа схожа с божественным, а тело со смертным» [8: с. 45]. Все составное, земное, зримое — распадается, а душа — несоставимое, незримое, поэтому не подлжит распаду, самотождественная и простая сущность постигается умозрительно. О ней сказано, что «неизменные [сущности] можно постигнуть только лишь с помощью размышления» [8: с. 42–43]. Душа — это неизменное

и управляющее, а тело — изменчивое и управляемое. Если при жизни человек воздерживался от телесных вожделений и стремился к вечному, разумному и доброму, то его душа окажется с богами после завершения жизненного пути. Если жизнь прожита иначе — в пороках, вне философского знания и этических установок, — то дальнейшая судьба души связана с переселением в грубые животные тела [8: с. 46–47]. Сама же человеческая душа содержит в себе начало жизни. Приносящая жизнь душа не может быть смертной, она неуничтожима [8: с. 79–81]. Важным этическим выводом для Платона является раздельность души и тела и бессмертность самой души, чистоту которой необходимо соблюдать всегда своим прижизненным добродетельным поведением [8: с. 81–82]. Платон убеждает, что «если кто не заботится о своей душе, впредь мы будем считать это грозной опасностью» [8: с. 81]. На первом месте — философы, чьи души приближались при их жизни к высотам божественного мира, освобождались от телесной зависимости, рабства тела. Пища духовная оказывается ценнее пищи земной, свойственной и животным. Телесные страсти не создают пространства для умозерцания.

Проблема индивидуальной этики затрагивается как в «Федоне», так и в других сочинениях Платона. Рассуждая на тему интеллектуального и нравственного совершенствования человека, Платон, по сути, говорит о краеугольном принципе психологии — возможностях человеческого развития и самосовершенствовании. В представлении Платона в основе добродетели лежат стороны человеческой души. Так, разумная сторона восприимчива к мудрости, волевая — нуждается в воспитании мужества, для аффективной (вождевающей) — благом является умеренность. Таким образом происходит гармонизация души, посредством чего достигается основная цель человеческого бытия — восхождение к миру вечных идей.

Современные исследователи сравнивают душу с саморазвивающейся программой, которая способна подавить в себе чувственное начало, подчинить его своему «стремлению к чистому знанию» [11: с. 44]. Это становится

средством возвышения души, ее гармонизации.

Платоновский «Федон», отразивший зрелую мысль его автора, и историческое, и философское, — и психологическое сочинение, позволяющее представить значимость человека во всех ипостасях. Главное, он отражает надежду на бесконечное величие человеческих идеалов. Платон страстно желает видеть человеческую жизнь устроенной, вне страданий и вражды, украшенную добродетельным поведением людей и стремлением к истине.

### Заключение

Этико-психологические представления Платона, содержащиеся в зрелых сочинениях, дают ответы на вопросы, интересующие издревле человечество (о жизни и смерти, человеческом теле, дальнейшей судьбе души, в конечном итоге о высшем назначении человека). В сочинении «Федон» жизненные вопросы рассматриваются системно, в соответствии с образом мышления того времени, которому присущ способ понимания и описания явлений окружающей его природы, отражающий мировоззрение близких ему людей, разделяющих взгляды и идеалы мыслителя. В сочинениях Платона представлен краеугольный принцип психологии — совершенствование человека. Показано, что основой добродетелей в этико-психологических представлениях Платона являются все стороны человеческой души. Человеку необходимы идеалы в качестве образцов поведения, с которыми он себя идентифицирует. В гармонизации души и восхождении к миру вечных идей заключается смысл человеческого бытия.

В настоящий момент условием для развития психологической науки является «синтез междисциплинарных знаний о человеке», когда он «открывается разными гранями» [12: с. 72]. История психологической мысли продолжает хранить «междисциплинарные» представления о человеке и возможностях его совершенствования, что может способствовать в будущем синтезу психологического знания.

Литература

1. **Андреев Ю. В.** Мужские союзы в дорийских городах-государствах (Спарта и Крит). СПб.: Алетея, 2004. 336 с. (Сер. «Античная библиотека. Исследования»).
2. **Гудкова Н. Н.** Идеал образованного человека как культурно-исторический феномен: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Тюмень, 2006. 21 с.
3. **Диоген Лаэртский.** О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов / общ. ред. А. Ф. Лосев. М.: Мысль, 1979. 620 с.
4. **Жмудь Л. Я.** Пифагор и ранние пифагорейцы: монография. М.: Русский Фонд Содействия Образованию и Науке, 2012. 445 с.
5. **Лосев А. Ф., Тахо-Годи А. А.** Платон. Жизнеописание. М.: Дет. лит., 1977. 224 с. (Люди. Время. Идеи).
6. **Марцинковская Т. Д.** История возрастной психологии. М.: Гардарики, 2004. 288 с.
7. **Пиндар, Ваххилид.** Оды. Фрагменты: сб. / изд. подгот. М. Л. Гаспаров. М.: Наука, 1980. 503 с.
8. **Платон.** Сочинения: в 3 т. Т. 2 / пер. с древнегреч.; под общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса; вст. ст. А. Ф. Лосева. М.: Мысль, 1970. 611 с.
9. **Помогайбин В. Н.** История психологии: эволюция основ: монография. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2013. 520 с.
10. **Робинсон Д. Н.** Интеллектуальная история психологии: монография / пер. с англ. М. К. Тимофеева. М.: Ин-т философии, теологии и истории св. Фомы, 2005. 568 с.
11. **Рыжов Б. Н.** История психологической мысли. Пути и закономерности. М.: ФЛИНТА, 2021. 352 с.
12. **Рыжов Б. Н.** Системная психология: монография. М.: Т8 Издательские Технологии, 2017. 356 с.
13. **Скобелева В. А.** Эволюция представлений о душе в культуре Древней Греции: дис. ... канд. культурологии. Нижневартовск, 2008. 130 с.
14. **Фридеман Г.** Платон. Его гештальт: монография. СПб.: Владимир Даль, 2020. 360 с.
15. **Хейстад У. М.** История души от Античности до современности: монография. М.: Текст, 2019. 477 с.
16. **Ярошевский М. Г.** История психологии: монография. М.: Мысль, 1966. 565 с.
17. Socratic, Platonic and Aristotelian studies: essays in honor of Gerasimos Santas / ed. G. Anagnostopoulos. London; New York: Springer, 2011. 410 p.

References

1. **Andreev Yu. V.** Muzhskie soyuzu` v dorijskix gorodax-gosudarstvax (Sparta i Krit) [Male unions in the Dorian city-states (Sparta and Crete)]. SPb.: Aleteya, 2004. 336 p. (Ser. «Antichnaya biblioteka. Issledovaniya»).
2. **Gudkova N. N.** Ideal obrazovannogo cheloveka kak kul`turno-istoricheskij fenomen: avtoref. dis. ... kand. filoz. nauk [The ideal of an educated person as a cultural and historical phenomenon: abstract of the dissertation of the candidate of philosophical sciences]. Tyumen`, 2006. 21 p.
3. **Diogen Lae`rtskij.** O zhizni, ucheniyax i izrecheniyax znamenity`x filosofov [On the life, teachings and sayings of famous philosophers] / obshh. red. A. F. Losev. M.: My`sl`, 1979. 620 p.
4. **Zhmud` L. Ya.** Pifagor i rannie pifagorejcy: monografiya [Pythagoras and the early Pythagoreans: monograph]. M.: Russkij Fond Sodejstviya Obrazovaniyu i Nauke, 2012. 445 p.
5. **Losev A. F., Taxo-Godi A. A.** Platon. Zhizneopisanie [Platon. Biography]. M.: Det. lit., 1977. 224 p. (Lyudi. Vremya. Idei).
6. **Marcinkovskaya T. D.** Istoriya vozrastnoj psixologii [History of developmental psychology]. M.: Gardariki, 2004. 288 p.
7. **Pindar, Vakxilid.** Ody`. Fragmenty`: sb. [Pindar, Bacchilides. Odes. Fragments: collection] / izd. podgot. M. L. Gasparov. M.: Nauka, 1980. 503 p.
8. **Platon.** Sochineniya: v 3 t. T. 2 [Works: in 3 vols. Vol. 2] / per. s drevnegrech.; pod obshh. red. A. F. Loseva, V. F. Asmusa; vst. st. A. F. Loseva. M.: My`sl`, 1970. 611 p.

9. **Pomogajbin V. N.** Istoriya psixologii: e`volyuciya osnov: monografiya [History of psychology: the evolution of the foundations: a monograph]. M.: OLMA Media Grupp, 2013. 520 p.
10. **Robinson D. N.** Intel'ktual'naya istoriya psixologii: monografiya [Intellectual history of psychology: monograph] / per. s angl. M. K. Timofeeva. M.: In-t filosofii, teologii i istorii sv. Fomy', 2005. 568 p.
11. **Ry`zhov B. N.** Istoriya psixologicheskoy my`sli. Puti i zakonomernosti [History of psychological thought. Ways and patterns]. M.: FLINTA, 2021. 352 p.
12. **Ry`zhov B. N.** Sistemnaya psixologiya: monografiya [Systems psychology: monograph]. M.: T8 Izdatel'skie Texnologii, 2017. 356 p.
13. **Skobeleva V. A.** E`volyuciya predstavlenij o dushe v kul'ture Drevnej Grecii: dis. ...kand. kul'turologii [The evolution of ideas about the soul in the culture of ancient Greece: dissertation of the candidate of cultural studies]. Nizhnevartovsk, 2008. 130 p.
14. **Frideman G.** Platon. Ego geshtal't: monografiya [Plato. His gestalt: monograph]. SPb.: Vladimir Dal', 2020. 360 p.
15. **Xyojstad U. M.** Istoriya dushi ot Antichnosti do sovremennosti: monografiya [History of the soul from Antiquity to the present: monograph]. M.: Tekst, 2019. 477 p.
16. **Yaroshevskij M. G.** Istoriya psixologii: monografiya [History of psychology: monograph]. M.: My'sl', 1966. 565 p.
17. Socratic, Platonic and Aristotelian studies: essays in honor of Gerasimos Santas / ed. G. Anagnostopoulos. London; New York: Springer, 2011. 410 p.



## Информация

---

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ ЖУРНАЛА

«СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ», 2022, № 4 (44)

---

«SYSTEMS PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY» AUTHORS, 2022, № 4 (44)



**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. 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 Moscow City University. 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



**РЫЖОВ Борис Николаевич** — доктор психологических наук, профессор. Профессор кафедры общей и практической психологии Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета. Лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, Москва (Россия).

**RYZHOV Boris Nikolayevich** — Doctor of Psychological Sciences, Professor. Professor of the Department of General and Practical Psychology at the Institute of Special Education and Psychology of the Moscow City University. Laureate of the Russian Federation Government Education Award, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation, Moscow (Russia).

E-mail: RyzhovBN@mgpu.ru



**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 Research in Education, Institute of Special Education and Psychology, Moscow City University, Moscow (Russia).

E-mail: AbushkinBM@mgpu.ru



**АГАВЕЛЯН Рубен Оганесович** — доктор психологических наук, профессор Института детства Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск (Россия).

**AGAVELYAN Ruben Oganessian** — Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Institute of Childhood of Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk (Russia).

E-mail: ruben\_h\_ag@mail.ru



**АЛЕКСЕЕНКО Мария Сергеевна** — кандидат психологических наук, ведущий психолог Научно-испытательного института эргатических систем, преподаватель авиационно-учебных центров «Школа Аэрофлота» и S7 Training. Специалист по профессиональному психологическому отбору военных летчиков и пилотов гражданской авиации, Москва (Россия).

**ALEKSEENKO Maria Sergeevna** — PhD in Psychology, Leading Psychologist at the Scientific Testing Institute of Ergatic Systems, teacher of the Aeroflot School and S7 Training aviation centers. Specialist in professional psychological selection of military pilots and civil aviation pilots, Moscow, (Russia).

E-mail: [ulitsapesen@gmail.com](mailto:ulitsapesen@gmail.com)



**БАЙЧИНОВ Рауан Толеуханович** — аспирант Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск (Россия).

**BAICHINOV Rauan Toleukhanovich** — postgraduate student of Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk (Russia).

E-mail: [rauan.b\\_1991@mail.ru](mailto:rauan.b_1991@mail.ru)



**ВАСЕЧКО Евгений Петрович** — преподаватель кафедры военной педагогики и психологии Новосибирского военного ордена Жукова института имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, Новосибирск (Россия).

**VASECHKO Evgeny Petrovich** — teacher of the Department of Military Pedagogy and Psychology of the Novosibirsk Military Order of the Zhukov Institute named after General of the Army I. K. Yakovlev of the National Guard Troops of the Russian Federation, Novosibirsk (Russia).

E-mail: [vasechko.1977@bk.ru](mailto:vasechko.1977@bk.ru)



**ДАНИЛОВА Юлия Николаевна** — педагог-психолог школы № 1151, Москва (Россия).

**DANILOVA Yulia Nikolaevna** — teacher-psychologist of school № 1151, Moscow (Russia).

E-mail: [ucklya1@rambler.ru](mailto:ucklya1@rambler.ru)



**ЕРМОЛОВА Екатерина Олеговна** — кандидат психологических наук, доцент. Профессор кафедры общей психологии и истории психологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск (Россия).

**YERMOLOVA Ekaterina Olegovna** — PhD in Psychology, Associate Professor. Professor at the Department of general psychology and history of psychology of the Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk (Russia).

E-mail: shamka05@mail.ru



**ИВАНОВ Денис Васильевич** — кандидат педагогических наук, доцент. Доцент кафедры общей психологии и истории психологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск (Россия).

**IVANOV Denis Vasilievich** — PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor. Associate Professor at the Department of general psychology and history of psychology of the Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk (Russia).

E-mail: ivanovdirkutsk@yandex.ru



**КАРПОВА Наталия Львовна** — доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Психологического института Российской академии образования, Москва (Россия).

**KARPOVA Natalia Lvovna** — Doctor of Psychological Sciences, Professor, Leading Researcher at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow (Russia).

E-mail: nlkarpova@mail.ru



**КОГАН Борис Михайлович** — доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Психологического института Российской академии образования, Москва (Россия).

**KOGAN Boris Mikhailovich** — Doctor of Biological Sciences, Professor. Head of the Department of Special Psychology and Psychological and Social Technologies at the Institute of Special Education and Psychology of the Moscow City University, Moscow (Russia).

E-mail: KoganBM@mgpu.ru



**КОНОНОВА Татьяна Александровна** — кандидат психологических наук, доцент. Профессор кафедры военной педагогики и психологии Новосибирского военного ордена Жукова института имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, Новосибирск (Россия).

**KONONOVA Tatyana Alexandrovna** — PhD in Philology, Associate Professor. Professor of the Department of Military Pedagogy and Psychology of the Novosibirsk Military Order of the Zhukov Institute named after General of the Army I. K. Yakovlev of the National Guard Troops of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia.

E-mail: teka712@mail.ru



**ЛЯПИНА Анна Михайловна** — нейропсихолог частного общеобразовательного учреждения «Первая школа», учитель-дефектолог школы-интерната № 1, Нижний Новгород (Россия).

**LYAPINA Anna Mikhailovna** — neuropsychologist at the private educational institution “First School”, teacher-defectologist at boarding school № 1, Nizhny Novgorod (Russia).

E-mail: akalashnikova@mail.ru



**МАШКОВА Лариса Александровна** — кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков факультета государственного управления Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, Москва (Россия).

**MASHKOVA Larisa Alexandrovna** — PhD in Philology, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Faculty of Public Administration of the Lomonosov Moscow State University, Moscow (Russia).

E-mail: la.mashkova@gmail.com



**МЕДВЕДЕВА Елена Алексеевна** — доктор психологических наук, профессор Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета, Москва (Россия).

**MEDVEDEVA Elena Alekseevna** — Doctor of Psychological Sciences, Professor at the Institute of Special Education and Psychology of the Moscow City University, Moscow (Russia).

E-mail: medvedevaea@mgpu.ru



**САДОВ Никита Валерьевич** — аспирант кафедры общей психологии Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета, Москва (Россия).

**SADOV Nikita Valerievich** — postgraduate student of the Department of General Psychology of Moscow City University, Institute of Special Education and Psychology, Moscow (Russia).

E-mail: [SadovNV@mgpu.ru](mailto:SadovNV@mgpu.ru)



**ЧАГАНОВА Светлана Алексеевна** — аспирант по направлению «Общая психология, психология личности и история психологии» Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск (Россия).

**CHAGANOVA Svetlana Alekseevna** — postgraduate student in the direction of general psychology, personality psychology and history of psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk (Russia).

E-mail: [aurum94@mail.ru](mailto:aurum94@mail.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](mailto: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](mailto: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](mailto: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](mailto:systempsychology@mgpu.ru)

Tel.: 8 (495) 612-67-16

ДЛЯ ЗАМЕТОК

# СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Научно-практический журнал

2022

№ 4 (44)

Выходит 4 раза в год

Главный редактор выпуска:

кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т. П. Веденеева*

Редактор:

*И. Е. Посоха*

Корректор:

*К. М. Музамилова*

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: 00.02.2023 г.

Формат: 70 × 108 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага: офсетная.

Объем: 8,25 печ. л. Тираж: 1000 экз.