



РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. А. И. ГЕРЦЕНА
HERZEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY of RUSSIA

ISSN 2687-0223

КОМПЛЕКСНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕТСТВА

COMPREHENSIVE CHILD STUDIES

T. 1 № 1 2019

Vol. 1 No. 1 2019



1797

Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена
Herzen State Pedagogical University of Russia

kid-journal.ru
ISSN 2687-0223 (online)
DOI 10.33910/2687-0223-2019-1-1
2019. Том 1, № 1
2019. Vol. 1, no. 1

Комплексные исследования детства Comprehensive Child Studies

Свидетельство о регистрации СМИ ЭЛ № ФС 77 – 74252
Рецензируемое научное издание
Журнал открытого доступа
Учрежден в 2018 году
Выходит 4 раза в год

Registration certificate EL No. FS 77 – 74252
Peer-reviewed journal
Open Access
Published since 2018
4 issues per year

Редакционная коллегия

Главный редактор

А. Г. Гогоберидзе (Санкт-Петербург, Россия)

Заместитель главного редактора

Е. И. Николаева (Санкт-Петербург, Россия)

Т. А. Барышева (Санкт-Петербург, Россия)

А. Н. Веракса (Москва, Россия)

Н. Е. Веракса (Москва, Россия)

Дайна Войта (Рига, Латвия)

Е. В. Воробьева (Ростов-на-Дону, Россия)

О. А. Граничина (Санкт-Петербург, Россия)

И. Т. Димитров (София, Болгария)

Г. Р. Доброва (Санкт-Петербург, Россия)

Марк Лейкин (Хайфа, Израиль)

С. Б. Малых (Москва, Россия)

К. Э. Мартинсоне (Рига, Латвия)

В. А. Погосян (Санкт-Петербург, Россия)

О. М. Разумникова (Новосибирск, Россия)

А. А. Реан (Москва, Россия)

А. А. Стреленко (Витебск, Республика Беларусь)

А. В. Торхова (Минск, Республика Беларусь)

Editorial Board

Editor-in-chief

Alexandra G. Gogoberidze (St Petersburg, Russia)

Deputy Editor-in-chief

Elena I. Nikolaeva (St Petersburg, Russia)

Tamara A. Barysheva (St Petersburg, Russia)

Alexander N. Veraksa (Moscow, Russia)

Nikolay E. Veraksa (Moscow, Russia)

Daina Voita (Riga, Latvia)

Elena V. Vorobieva (Rostov-on-Don, Russia)

Olga A. Granichina (St Petersburg, Russia)

Ivan T. Dimitrov (Sofia, Bulgaria)

Galina R. Dobrova (St Petersburg, Russia)

Mark Leikin (Haifa, Israel)

Sergey B. Malykh (Moscow, Russia)

Kristina E. Martinsone (Riga, Latvia)

Viktorya A. Pogosyan (St Petersburg, Russia)

Olga M. Razumnikova (Novosibirsk, Russia)

Artur A. Rean (Moscow, Russia)

Anna A. Strelenko (Vitebsk, Belarus)

Anna V. Torkhova (Minsk, Belarus)

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена
191186, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48
E-mail: izdat@herzen.spb.ru
Телефон: +7 (812) 312-17-41

Publishing house of Herzen State Pedagogical
University of Russia
48 Moyka Emb., St Petersburg, Russia, 191186
E-mail: izdat@herzen.spb.ru
Phone: +7 (812) 312-17-41

Объем 9,04 Мб

Подписано к использованию 12.08.2019

Published at 12.08.2019

При использовании любых фрагментов ссылка
на журнал «Комплексные исследования детства»
и на авторов материала обязательна.

The contents of this journal may not be used in any way
without a reference to the journal "Comprehensive Child
Studies" and the author(s) of the material in question.

Редактор И. А. Климович
Редактор английского текста О. В. Колотина
Корректор Н. П. Дралова
Оформление обложки О. В. Рудневой
Верстка Д. В. Лаптухиной

Санкт-Петербург, 2019
© Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Марчукова С. М.</i> О некоторых историко-педагогических аспектах становления педагогической психологии (Я. А. Коменский, А. Дистервег, В. В. Зеньковский, С. И. Гессен)	4
<i>Николаева Е. И., Илюхина В. А., Вергунов Е. Г.</i> Специфика межполушарной функциональной асимметрии лобной области у детей 4–7 лет с задержкой психического и речевого развития	11
<i>Димитров И. Т.</i> Психологические предпосылки в детско-юношеском возрасте для интеркультурного воспитания и образования в поликультурной среде.	22
<i>Стреленко А. А., Колмычевская Е. Н.</i> Образ ребенка в сознании беременных женщин	33
<i>Ельникова О. Е.</i> Коррекция страхов у детей средствами рационализации	43
<i>Мисюкевич А. Н., Каландарова И. В.</i> Художественное конструирование как средство развития формотворчества у младших школьников	49
<i>Савинова Л. Ю.</i> Трудности диагностики эмоционально-оценочного компонента ценностных отношений младших школьников	57
<i>Карпова Н. А., Кузнецова Е. Н., Поприк Ю. Б.</i> Роль родителей в коррекции речевых нарушений у детей	65
<i>Широкова И. В.</i> Психологические аспекты леворукости: понятие, причины, особенности	73
<i>Николаева Е. И.</i> Дефолтная сеть (сеть пассивного режима работы мозга). Обзор иностранных источников	80

CONTENTS

<i>Marchukova S. M.</i> On some historical and pedagogical aspects of the formation of pedagogical psychology as a science (John Amos Comenius, Adolph Diesterweg, Vasilii Zenkovsky, Sergei Hessen)	4
<i>Nikolaeva E. I., Iluychina V. A., Vergunov E. G.</i> Peculiarities of interhemispheric functional asymmetry of the frontal region in 4–7 year-old children with mental development and speech development delay	11
<i>Dimitrov I. T.</i> Psychological prerequisites for intercultural education in childhood and adolescence in a multicultural environment	22
<i>Strelenko A. A., Kolmychevskaya E. N.</i> The image of the child as perceived by expecting mothers	33
<i>Elnikova O. E.</i> Correcting childhood fears by means of rationalisation	43
<i>Misyukevich A. N., Kalandarova I. V.</i> Artistic design as a means of developing form-creativity in primary school children	49
<i>Savinova L. Yu.</i> Difficulties in diagnosing the emotional-evaluative component of primary schoolchildren's value-based attitudes	57
<i>Karpova N. L., Kuznetsova E. N., Poprik Yu. B.</i> The role of the parents in correcting children's speech disorders.	65
<i>Shirokova I. V.</i> Psychological aspects of left-handedness: concept, causes, and peculiarities.	73
<i>Nikolaeva E. I.</i> Default mode network (default state network of the brain). A review of foreign sources . . .	80

УДК 37.013.83

DOI: 10.33910/2687-0223-2019-1-1-4-10

О некоторых историко-педагогических аспектах становления педагогической психологии (Я. А. Коменский, А. Дистервег, В. В. Зеньковский, С. И. Гессен)

С. М. Марчукова^{✉1}

¹ Исследовательский педагогический центр им. Я. А. Коменского Немецкой гимназии «Петершуле», 195213, Россия, Санкт-Петербург, Заневский пр-т, д. 53/2

Сведения об авторе

Марчукова Светлана Марковна,
e-mail: marchukova@bk.ru

Для цитирования:

Марчукова, С. М. (2019)
О некоторых историко-педагогических аспектах становления педагогической психологии (Я. А. Коменский, А. Дистервег, В. В. Зеньковский, С. И. Гессен). *Комплексные исследования детства*, т. 1, № 1, с. 4–10. DOI: 10.33910/2687-0223-2019-1-1-4-10

Получена 22 марта 2019; прошла рецензирование 9 апреля 2019; принята 9 апреля 2019.

Финансирование: Работа над статьей поддержана грантами Отделения социальных и гуманитарных наук РФФИ 17-06-00075 и 19-013-00940.

Права: © Автор (2019). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Статья посвящена исследованию актуальной проблемы становления педагогической психологии в классических трудах Я. А. Коменского, А. Дистервега, В. В. Зеньковского и С. И. Гессена. Рассмотрено значение трудов Коменского («Лабиринт света и рай сердца»), Дистервега («Руководство к обучению учителей»), Зеньковского («Проблема психической причинности») и Гессена («Основы педагогики: введение в прикладную философию») в современном осмыслении принципов природосообразности и культуросообразности в психологии педагогической деятельности. Отмечено обоснование Б. Г. Ананьевым связи развития педагогической мысли в наследии Коменского с формированием и развитием педагогической психологии («Вопросы психологии обучения и воспитания в трудах Яна Амоса Коменского», 1971). На основе анализа трудов Коменского Ананьев делает вывод о связи обучения с природой человека, целями воспитания, состоянием науки и культуры современности.

Особое внимание в содержании статьи уделено характеристикам принципа культуросообразности и его связи с формированием историко-культурной и национальной идентичности (Дистервег), развитию педагогической психологии в российской зарубежной педагогике 20–30-х гг. XX в. (Зеньковский), актуальности исследования трудов Зеньковского для развития практической педагогической психологии в социокультурных условиях современного мира. Автор подчеркивает актуальность тезиса Дистервега о необходимости формирования у учителей «умения разучиваться», «искусства разучиваться», не менее важного, чем «умение учиться».

Обращение к историко-педагогическому контексту развития педагогической психологии как самостоятельной науки позволяет выявить историческую преемственность в развитии представлений о природосообразности и культуросообразности, в формировании психологии педагогической деятельности. В частности, речь идет о понятиях «центр безопасности» (Коменский), «центр тяжести» (Дистервег), «центр, объединяющий все психические процессы в системе воспитания» (Зеньковский), «равновесие между центростремительной силой личности и центробежными силами внешней культуры» (Гессен). Отмечено значение выделенных Коменским «генетических и структурных связей» в умственном развитии и общей организации интеллекта для достижения целостности интеллекта (Ананьев).

Автор обосновывает выводы о необходимости поисков пути к гармоничному сочетанию принципов природосообразности и культуросообразности в психологии педагогической деятельности в социокультурных условиях современного мира.

Ключевые слова: психология педагогической деятельности, принципы природосообразности и культуросообразности, Я. А. Коменский, А. Дистервег, В. В. Зеньковский, С. И. Гессен.

On some historical and pedagogical aspects of the formation of pedagogical psychology as a science (John Amos Comenius, Adolph Diesterweg, Vasilii Zenkovsky, Sergei Hessen)

S. M. Marchukova✉¹

¹ J. A. Comenius Pedagogical Research Centre, German gymnasium "Peterschule", 53/2 Zanevsky Avenue, Saint Petersburg 195213, Russia

Author

Svetlana M. Marchukova, e-mail: marchukova@bk.ru

For citation: Marchukova, S. M. (2019) On some historical and pedagogical aspects of the formation of pedagogical psychology as a science (John Amos Comenius, Adolph Diesterweg, Vasilii Zenkovsky, Sergei Hessen). *Comprehensive Child Studies*, vol. 1, no. 1, pp. 4–10. DOI: 10.33910/2687-0233-2019-1-1-4-10

Received 22 March 2019; reviewed 9 April 2019; accepted 9 April 2019.

Funding: This research received grant support from the Department of Social Science and Humanities of the Russian Foundation for Basic Research, grants No.17-06-00075 and No.19-013-00940.

Copyright: © The Author (2019). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Abstract. The article focuses on the issue of the formation of educational psychology as a science in the classic works of John Amos Comenius, Adolph Diesterweg, Vasilii Zenkovsky and Sergei Hessen. The significance of their works: Comenius's "Labyrinth of the World and Paradise of the Heart", Diesterweg's "Teacher Training Guide", Zenkovsky's "The Problem of Psychic Causality", and Hessen's "Foundations of Pedagogy: Introduction to Applied Philosophy" for the modern understanding of the principles of nature and cultural conformity in the psychology of educational activities cannot be underestimated. The authors also note Boris Ananyev's substantiation of the connection between the development of pedagogical thought in Comenius's legacy and the formation and development of pedagogical psychology ("Issues of teaching and upbringing psychology in the writings of Jan Amos Comenius", 1971).

Particular attention is devoted to characterising the cultural conformity principle and the ways in which it is connected with the formation of historical, cultural and national identity (A. Diesterweg), with the development of pedagogical psychology in Russian foreign pedagogy of the 1920–30s (V. Zenkovsky), with the relevance of Zenkovsky's research for the development of practical pedagogical psychology in the socio-cultural conditions of the modern world. The authors emphasise the relevance of Diesterweg's thesis regarding the need to develop in teachers the "ability to unlearn", as the "art of unlearning" is no less important than the "ability to learn".

An appeal to the historical context of the development of pedagogical psychology as an independent science allows the researchers to reveal the historical continuity of ideas about nature and culture and the evolution of educational psychology. In particular, the authors discuss such concepts as "a security centre" (Comenius), "a centre of gravity" (A. Diesterweg), "a centre uniting all mental processes in the educational system" (V. Zenkovsky), "a balance between centripetal personality force and centrifugal forces of external culture" (Hessen). In conclusion, the authors substantiate the need to find a harmonious combination of the principles of nature and culture in educational psychology in the socio-cultural conditions of the modern times.

Keywords: educational psychology, principle of natural conformity, principle of cultural conformity, Comenius, A. Diesterweg, V. Zenkovsky, S. Hessen.

Введение

В качестве первой предпосылки процесса становления педагогической психологии традиционно рассматривается «Великая дидактика» Я. А. Коменского (1592–1670), изданная в 1657 г. При этом отмечается *общеидеатический* характер первого этапа ее развития как самостоятельной науки. Между тем в комениологии последних десятилетий подчеркивается мысль: длительная традиция восприятия Коменского исключительно в качестве дидакта, изучение его наследия вне историко-философского и психолого-педагогического контекстов

стали причиной разрыва исторической преемственности между его идеями и актуальными направлениями развития современной педагогической психологии (Марчукова 2015).

Основная часть

Предпосылки развития идей «Великой дидактики» содержатся в раннем сочинении Коменского «Лабиринт света и рай сердца» (1623 г., издано в 1631 г.) (Коменский 1982, т. 1, 74–193). Именно это сочинение, которое в наши дни неоднократно переиздается и иллюстрируется современными художниками, комениологи

считают первым в ходе становления педагогической психологии как науки Нового времени. Формат статьи позволяет коротко остановиться на историко-педагогическом контексте процесса формирования одного из аспектов педагогической психологии — психологии педагогической деятельности.

В середине прошлого века Б. Г. Ананьев непосредственно связывал становление педагогической психологии с развитием педагогической мысли и выделял в педагогике Коменского «психологические аспекты и проблемы, позже образовавшие предмет педагогической психологии» (Ананьев 1971, 48). Особое место среди них, по мнению автора, занимают выделенные Коменским «среди множества связей и зависимостей в природе два рода связей — генетические и структурные» (Ананьев 1971, 51). Отмечая, что оба рода связей «как бы накладываясь и опосредуя друг друга, определяют как процесс умственного развития, так и общую организацию интеллекта, субъекта деятельности, личности»,

Ананьев связывает их с необходимостью организации «внутреннего генетического порядка» в умственном развитии с целью достижения целостности интеллекта. Средством ее достижения, по его мнению, является упорядочение структуры образования в социокультурных условиях России второй половины XX столетия.

«Генетические порядки (или последовательность в становлении интеллекта), — заключает автор, — переходят в структурные образования, если процесс обучения проходит правильно, в соответствии с природой человека, целями воспитания, состоянием науки и культуры современности» (Ананьев 1971, 51).

В этих словах отражена связь двух фундаментальных педагогических принципов, определяющих как изначальную целостность педагогической психологии, так и природу органических связей между педагогикой и психологией в контексте их исторического развития — принципов природосообразности и культуросообразности.

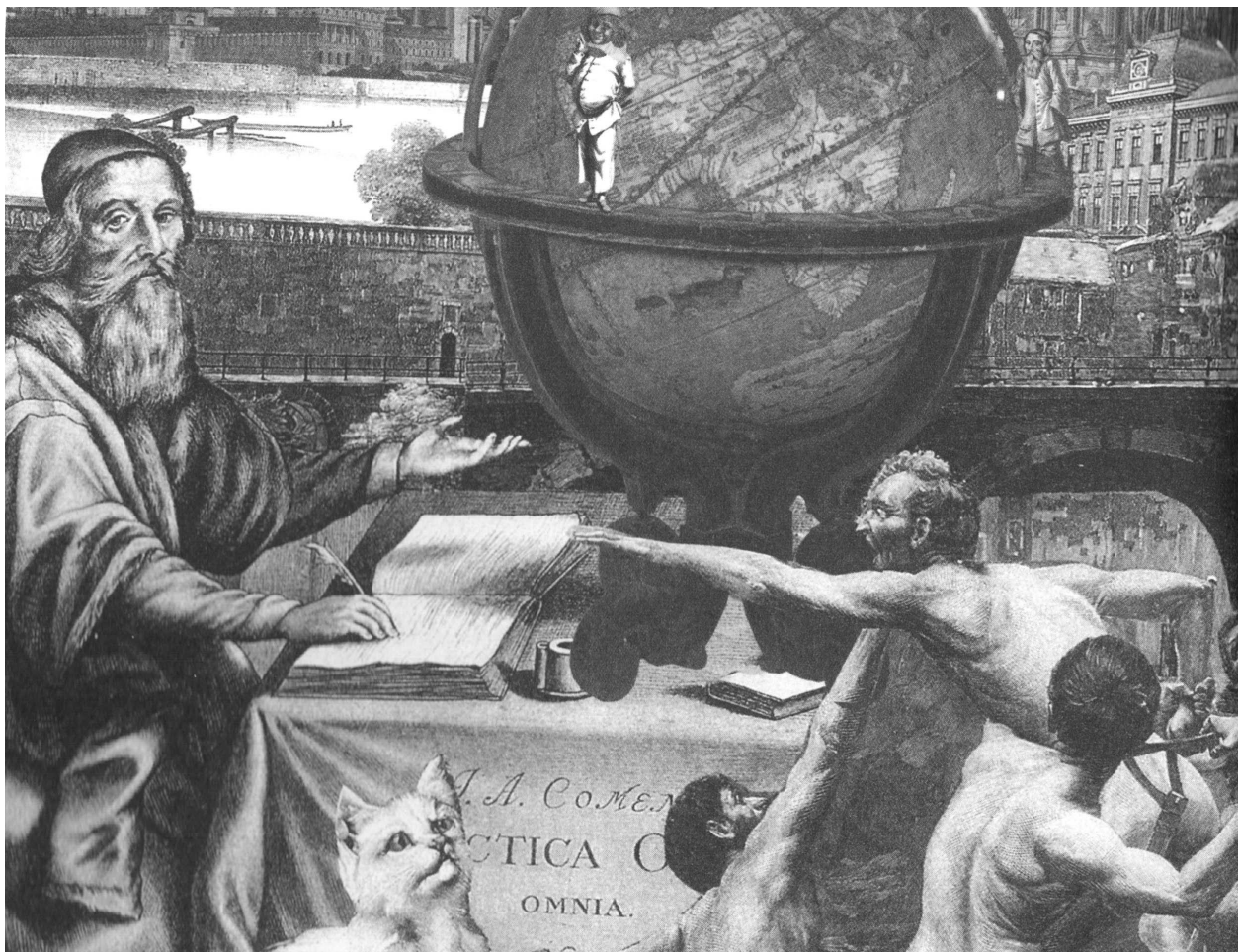


Рис. Фрагмент обложки чешского издания «Лабиринта света» (Komensky 2013). Автор пишет «Великую дидактику» (об этом сообщает читателю надпись на скатерти), наблюдая социальное устройство общества и поведение людей в «лабиринте мира». В правом верхнем углу Странник, герой «Лабиринта света» (сам Коменский), следует за Всеведом, который обещает привести его в царство Мудрости

Хорошо известна роль Коменского в разработке принципа природосообразности. Данный принцип был дополнен принципом культуросообразности в трудах А. Дистервега (1790–1866), работы которого об обучении учителей были написаны в период школьной реформы в Пруссии. Реформа была обусловлена необходимостью экономического развития: интересы производства требовали большого количества не только грамотных работников, но и предпринимателей. С другой стороны, настоятельной была необходимость сохранения культурных достижений как национального достояния (Марчукова 2011).

«Наша жизнь, — утверждает Дистервег, — совпадает с временем борьбы противоположных течений, лишь потомство будет радоваться их полному разрешению. Кто имеет глаза, чтобы видеть, куда идет время, не только знает, но и чувствует, что старая ортодоксия надломлена» (Дистервег 1956, 121).

Вот как обосновывает он принцип культуросообразности:

«Всякий человек живет среди какого-нибудь народа в известное время. Он должен быть воспитан в соответствии с условиями жизни этого народа и для этого времени <...> Одним словом, наряду с понятием природосообразности возникает менее общее понятие культуросообразности, которое дополняет первое и во многих отношениях его ограничивает <...> Если мы не станем считаться с принципом культуросообразности, мы превратимся либо в фантазеров, либо в тиранов» (Дистервег 1956, 154).

Дистервег подчеркивает значение культурного наследия для формирования историко-культурной и национальной идентичности:

«Все человечество, каждый народ, каждое поколение всегда находится на какой-нибудь определенной степени культуры, которая должна рассматриваться как наследие, оставленное предками, как результат их истории <...> Состояние культуры в тот или другой момент должно рассматриваться как естественное явление, которое так же неизбежно возникает, с такой же необходимостью, как тот или иной характер флоры или фауны в определенном поясе или на всей земной поверхности» (Дистервег 1956, 153).

Принцип культуросообразности развивает в работах С. И. Гессена (1887–1950). Введение к его основному труду «Основы педагогики» содержит разделы: «Цели образования — цели культуры», «Культура и история», «Соотношение между культурой и образованием», «Отрицание культуры и наше определение педагогики» (Гессен 1995). Он называет культурные

ценности «целями в себе», «абсолютными ценностями», единственными в своем роде, имеющими ценность сами по себе, а не только как орудия достижения других целей (Гессен 1995, 32–33). Цели образования, составляющие в совокупности культуру, утверждает Гессен, «можно назвать целями-заданиями, т. е. задачами высшего порядка, неисчерпаемыми по самому существу своему и открывающими для стремящегося к ним человечества путь бесконечного развития» (Гессен 1995, 33). Эти слова перекликаются с характеристикой принципа культуросообразности из сочинения Дистервега «Руководство к обучению учителей»: «Наш принцип воспитания и образования соответствует тому принципу, который приводит весь мир в движение. Следуя ему, мы приобщаемся к культурной деятельности нашего времени» (Дистервег 1956, 28).

Дистервег неоднократно подчеркивал в своих работах, что, следуя принципу культуросообразности, для учителя, как и для ученика, важно «умение разучиваться», расставаться с заблуждениями, которые «как бы внедрились в нашу душу».

«Ученик должен постичь трудное искусство — разучиться, — утверждает он. — Никто не может совсем без него обойтись, так как каждый приносит с собой из ранней поры юности в зрелый возраст более или менее ложные понятия, неверные суждения и всякого рода предрассудки. Поэтому перед нами встает задача — научиться искусству разучиваться» (Дистервег 1956, 83).

Учитель также обязан постичь «искусство разучиваться».

«Разучиться чему-нибудь, — пишет Дистервег, — гораздо труднее, чем научиться чему-нибудь <...> Но если мы не постигнем этого искусства, мы никогда не освободимся от унаследованных, слепо воспринятых на веру, как это свойственно незрелому детскому уму, суеверий и предрассудков, благодаря которым в нашей голове будет все более и более накапливаться множество ложных понятий... перед нами встает задача — научиться искусству разучиваться» (Дистервег 1956, 83, 84).

Какие этапы на пути постижения этого искусства выделяет Дистервег? Учителю необходимо учиться постигать мир в его единстве, целостности и взаимосвязях, а также выделять центр этого единства.

«Повсюду, — пишет он, — где должны господствовать единство, гармония, взаимосвязь и (относительная) степень совершенства, где не прекращается развитие, должен быть центр, к которому бы все стремилось, как к своему центру тяжести» (Дистервег 1956, 94).

Понятие «центр тяжести» прямо соотносится с понятиями «центра безопасности» и «рая сердца» у Коменского. Сочинение Коменского «Центр безопасности» было издано в 1633 г. Написанный в те же годы, что и «Лабиринт света и рай сердца», «Центр безопасности» объединен с этим сочинением общей идеей: именно в этот центр («рай сердца») стремится выйти из лабиринта Странник, герой Коменского (Коменский 1982, 74–193).

Представление о таком «центре безопасности» развивалось в 10–20-е гг. XX в. в российской зарубежной педагогике, в частности в трудах Зеньковского и Гессена (Марчукова 2010). В работе «Проблема психической причинности» Зеньковский выдвинул и обосновал тезис о «центре, объединяющем все психические процессы в системе воспитания» (Зеньковский 1914, 315). Представление об этом центре, который определяет собой приоритет духовно-нравственного воспитания в процессе образования и призван содействовать воспитанию индивидуальности, является одним из центральных понятий психолого-педагогического наследия Зеньковского. Чем ближе воспринимаемые образы к этому центру, тем больше «сила удерживаемости», которая связывает их с единым строем души в целостную систему, упорядочивает миропонимание (Зеньковский 1914). Этот тезис вызывает прямые ассоциации не только с «центром безопасности» Коменского, но и с его представлением о порядке как «душе вещей» в «Великой дидактике» (Коменский 1982, 312).

На пражском педагогическом съезде 1923 г. Зеньковский стал председателем Педагогического бюро по делам зарубежной русской школы и возглавил кафедру экспериментальной и детской психологии в недавно возникшем в Праге Русском педагогическом институте имени Коменского. В этом институте, который пользовался вниманием и поддержкой правительства Чехии, работали российские философы и педагоги, высланные из Советской России (Марчукова 2010). В 1924–1928 гг. здесь читал лекции Гессен. Значение психолого-педагогической деятельности Зеньковского еще далеко не выявлено, поскольку работы о нем касаются обычно лишь отдельных аспектов его деятельности (педагог, психолог, философ, богослов, общественный деятель). «Никто, — отмечает О. Т. Ермишин, — не попытался понять научное наследие Зеньковского с точки зрения того всеобъемлющего синтеза, который декларировал сам ученый» (Ермишин 2008). Так, еще ждут своего исследования изданные в Праге в 1925 г. сборники «Воспоминания 500 русских детей»

и «Дети эмиграции». Зеньковский, который занимался отбором и анализом этих сочинений, писал, что как будто заглянул в самую глубину детской души, напоминая полуразрушенный дом (Марчукова 2010).

Умение «учиться разучиваться» в наше время часто бывает актуальнее для учителей, чем для учеников (Марчукова 2011). До каких пределов в современном «меняющемся мире» может изменить личность учителя «умение разучиваться»? И если одна из основных задач учителя — воспитание индивидуальности, должен ли он сам уметь сохранять свою собственную индивидуальность? Вот какой ответ на эти вопросы дает Дистервег:

«Я могу дать учителям двоякого рода критерий, чтобы разобраться в существующих различных взглядах: частное должно быть согласовано с общим, те взгляды, убеждения и положения, которые влекут за собой и усиливают зависимость, несамостоятельность или даже рабство человеческого духа, должны быть во что бы то ни стало низвергнуты как ложные и вредные» (Дистервег 1956, 166).

Сегодня, спустя более 150 лет после смерти Дистервега, наблюдение за развитием его идей представляет исследователю весьма интересный материал для изучения психологии педагогической деятельности в ее историко-педагогическом контексте. Так, в известном вопросе Гессена: «Как создать условия для равновесия между центростремительной силой личности и центробежными силами внешней культуры?» (Гессен 1995, 80) отразилась взаимосвязь двух классических принципов, о которых писал А. Дистервег: природосообразности и культуросообразности. В названии сочинения Коменского «Лабиринт света и рай сердца», написанном около 400 лет назад, выражен тот же вопрос, который был истоком психолого-педагогических исканий в разные времена. Он лишь формулировался по-разному. Разве не «центробежные силы личности», которые противостоят всем влияниям «лабиринта света» («центробежным силам внешней культуры»), дают возможность Страннику постоянно противоречить и противодействовать своим проводникам — Всеведи и Обману, сохранить цели и ценности своей жизни, прийти в «рай сердца»? (Коменский 1982, т. 1, 74–193).

Проблема гармоничного сочетания принципов природосообразности и культуросообразности в психологии педагогической деятельности стояла перед педагогами в разные времена. Особенно актуальным этот аспект педагогической психологии становится в «эпоху перемен»,

которая настоятельно требуют от человека меняться из страха не успеть за временем, не стать «вчерашним». Такой, как известно, была эпоха Коменского — первая половина XVII столетия, канун Нового времени. Таким было время Дистервега (Марчукова 2011). Таково и наше время.

«Поколение учителей, — отмечал Гессен, — всегда будет как психологически, так и в отношении духа времени отставать от молодежи и представлять не то мировоззрение, которое для нынешней школьной молодежи окажется существенным» (Гессен 1995, 104).

Дистервег писал, обращаясь к учителям: «Ничто не постоянно, кроме перемены. Последующее поколение часто не только отказывается от истины, которая делала счастливым предшествующее поколение, но даже утрачивает понимание последней» (Дистервег 1956, 154). В «Руководстве к обучению учителей» он подчеркивает необходимость уделить особое внимание «умению разучиваться» — преодолевать стереотипы мышления и поведения.

Заключение

Как сегодня объединить принципы природосообразности и культуросообразности? Как «не сойти с путей, указанных природой» в то время, когда «старая ортодоксия надломлена» (Дистервег)? Как в практической психолого-

педагогической деятельности выявляется первенство принципа природосообразности по отношению к культуросообразности? Как учителю строить отношения с последующим поколением, как понять новое время? Как в современном «открытом мире» научиться «трудному искусству разучиваться», как учителю сочетать в своей психолого-педагогической деятельности такие навыки самообразования, которые могли бы помочь найти в душе человека «центр безопасности» (Коменский), «центр тяжести» (Дистервег), «центр, объединяющий все психические процессы в системе воспитания» (Зеньковский), позволяющие прийти к «равновесию между центристской силой личности и центробежными силами внешней культуры» (Гессен)?

Эти психологические проблемы педагогических исследований, «вечные вопросы», стоящие перед педагогом, необходимо рассматривать в историческом контексте. Обращение к историко-педагогическому контексту становления и развития педагогической психологии, выявление «исторического шлейфа» новых теорий и терминов позволяет осознать множество различных, иногда неожиданных в своей точности, последовательности и исторической преемственности аспектов и ассоциаций в понимании современного состояния и перспектив развития педагогической психологии.

Источники

- Гессен, С. И. (1995) *Основы педагогики: введение в прикладную философию*. М.: Школа-пресс, 447 с.
 Дистервег, А. (1956) *Избранные педагогические сочинения*. М.: Учпедгиз, 378 с.
 Зеньковский, В. В. (1914) *Проблема психической причинности*. Киев: Типография Императорского Университета святого Владимира, 435 с.
 Коменский, Я. А. (1982) *Избранные педагогические сочинения: в 2 т.* М.: Педагогика. Т. 1. 656 с.; Т. 2. 576 с.
 Komensky, J. A. (2013) *Labyrint světa a ráj srdce*. Praha: Jazykova uprava, 267 s.

Литература

- Ананьев, Б. Г. (1971) Вопросы психологии обучения и воспитания в трудах Яна Амоса Коменского. *Советская педагогика*, № 2, с. 48–53.
 Ермишин, О. Т. (2008) Путь к идейному синтезу и единству (О жизни и трудах В. В. Зеньковского). В кн.: *Зеньковский В.В. Собрание сочинений: в 2 т.* Т. 1. М.: Русский путь, с. 5–37.
 Марчукова, С. М. (2010) О некоторых аспектах педагогики Русского зарубежья в Чехословакии 20-х гг. XX в. В кн.: *Российская эмиграция в славянских странах: материалы XXXIX Международной филологической конференции, 19 марта 2010 г., Санкт-Петербург*. СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет, с. 18–26.
 Марчукова, С. М. (2011) Постдипломное педагогическое образование: об «умении учиться» и «умении разучиваться» (А. Дистервег). В кн.: *Постдипломное педагогическое образование: традиции и инновации. Материалы IX Международной научно-практической конференции*. СПб.: Академия постдипломного педагогического образования, с. 54–56.
 Марчукова, С. М. (2015) О некоторых парадоксах восприятия педагогического наследия Яна Амоса Коменского (1592–1670). В кн.: С. Марчукова, Р. Мних (ред.), *Ян Амос Коменский и Дмитрий Чижевский: диалог идей*. Siedlce: Instytut Kultury Regionalnej i Badań Literackich im. Franciszka Karpińskiego, с. 85–100. (Colloquia Litteraria Sedlcensia. T. XVIII)

Sources

- Comenius, J. A. (1982) *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya: v 2 t. [Selected pedagogical works: in 2 vols]*. Moscow: Pedagogika Publ. Vol. 1. 656 p.; Vol. 2. 576 p. (In Russian)
- Comenius, J. A. (2013) *Labyrint světa a ráj srdce [Labyrinth of World and Paradise of the Heart]*. Prague: Jazykova uprava Publ., 267 p. (In Czech)
- Diesterweg, A. (1956) *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya [Selected pedagogical works]*. Moscow: Uchpedgiz Publ., 378 p. (In Russian)
- Hessen, S. I. (1995) *Osnovy pedagogiki: vvedenie v prikladnuyu filosofiyu [Fundamentals of pedagogy: introduction to applied philosophy]*. Moscow: Shkola-press Publ., 447 p. (In Russian)
- Zenkovsky, V. V. (1914) *Problema psikhicheskoy prichinnosti [The problem of mental causality]*. Kiev: Imperatorskiy Universitet svyatogo Vladimira Printing house, 435 p. (In Russian)

References

- Ananyev, B. G. (1971) Voprosy psikhologii obucheniya i vospitaniya v trudakh Yana Amosa Komenskogo [Questions of psychology of training and education in the works of Jan Amos Komensky]. *Sovetskaya pedagogika*, no. 2, pp. 48–53. (In Russian)
- Ermishin, O. T. (2008) Put' k idejnomu sintezu i edinstvu (O zhizni i trudakh V. V. Zen'kovskogo) [The path to the ideological synthesis and unity (About the life and works of V. V. Zenkovsky)]. In: V. V. Zen'kovskij, *Sobranie sochinenij: v 2 t. [Collected works: in 2 vols]*. Vol. 1. Moscow: Russkij put' Publ., pp. 5–37. (In Russian)
- Marchukova, S. M. (2010) O nekotorykh aspektakh pedagogiki Russkogo zarubezh'ya v Chekhoslovakii 20-kh gg. XX v. [On some aspects of pedagogy of Russian abroad in Czechoslovakia in the 20s of the 20th century]. In: *Rossijskaya emigratsiya v slavyanskikh stranakh: materialy XXXIX Mezhdunarodnoj filologicheskoy konferentsii, 19 marta 2010 g., Sankt-Peterburg [Russian emigration to Slavic countries: Proceedings of 39th International Philological Conference, 19 March 2010, Saint Petersburg]*. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University Publ., pp. 18–26. (In Russian)
- Marchukova, S. M. (2011) Postdiplomnoe pedagogicheskoe obrazovanie: ob “umenii učit'sya” i “umenii razuchivat'sya” (A. Disterveg) [Postgraduate pedagogical education: “ability to learn” and “ability to forget” (A. Diesterweg)]. In: *Postdiplomnoe pedagogicheskoe obrazovanie: traditsii i innovatsii. Materialy IX mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Saint Petersburg: St. Petersburg Academy of In-Service Pedagogical Education Publ., pp. 54–56. (In Russian)
- Marchukova, S. M. (2015) O nekotorykh paradoksakh vospriyatiya pedagogicheskogo naslediya Yana Amosa Komenskogo (1592–1670) [On some paradoxes of perception of the pedagogical heritage of Jan Amos Komensky (1592–1670)]. In: S. Marchukova, R. Mnih (eds.), *Jan Amos Komenskij i Dmitrij Chizhevskij: dialog idej [Jan Amos Comenius and Dmitry Chizhevsky: dialogue of ideas]*. Siedlce: The Franciszek Karpiński Institute of Regional Culture and Literary Research Publ., pp. 85–100. (Colloquia Litteraria Sedlcensia. Vol. XVIII) (In Russian)

УДК 612.821

DOI: 10.33910/2687-0223-2019-1-1-11-21

Специфика межполушарной функциональной асимметрии лобной области у детей 4–7 лет с задержкой психического и речевого развития

Е. И. Николаева^{✉1,2}, В. А. Илюхина³, Е. Г. Вергунов⁴

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 191186, Россия, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

² Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 399770, Россия, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28

³ Институт мозга человека им. Н. П. Бехтерева РАН, Россия, 197376, Санкт-Петербург, ул. Академика Павлова, д. 9

⁴ Научно-исследовательский институт физиологии и фундаментальной медицины, Россия, 6300117, г. Новосибирск, ул. Тимакова, д. 4

Сведения об авторах

Николаева Елена Ивановна, SPIN-код: 4312-0718, ORCID: 0000-0001-8363-8496, e-mail: klemtina@yandex.ru

Илюхина Валентина Александровна, SPIN-код: 4832-9468, Scopus AuthorID: 6603159606, e-mail: tkmp2008@mail.ru

Вергунов Евгений Геннадьевич, SPIN-код: 9940-3675, ORCID: 0000-0002-8352-5368, e-mail: vergounov@gmail.com

Для цитирования:

Николаева, Е. И., Илюхина, В. А., Вергунов, Е. Г. (2019) Специфика межполушарной функциональной асимметрии лобной области у детей 4–7 лет с задержкой психического и речевого развития. *Комплексные исследования детства*, т. 1, № 1, с. 11–21. DOI: 10.33910/2687-0223-2019-1-1-11-21

Получена 30 января 2019; прошла рецензирование 29 марта 2019; принята 11 апреля 2019.

Финансирование: Работа поддержана грантом РФФИ 14-18-02135.

Права: © Авторы (2019). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. В работе делается попытка оценить соотношение устойчивых потенциалов лобной области правого и левого полушарий у детей 4–7 лет с общим недоразвитием речи (ОНР) и задержкой психического развития церебрально-органического генеза (ЗПР). В обследовании приняли участие 30 детей (20 мальчиков и 10 девочек) в возрасте от 4 до 7 лет ($5,5 \pm 1,1$ лет). 15 детей имели диагноз ОНР 2-го или 3-го уровня речевого развития, 15 детей — оба диагноза ОНР и ЗПР церебрально-органического генеза. Все дети для уточнения диагноза были обследованы неврологом и логопедом. В соответствии с данными неврологического обследования определяли наличие изменений на стволовом, пирамидном и экстрапирамидном уровнях. Логопед устанавливал уровни ОНР, обусловленные преимущественным нарушением корковых механизмов. Оценивали динамику устойчивого потенциала (УП) мозга в симметричных отведениях левого и правого полушарий, соответствующих проекции поля F9 по Бродману с помощью миниатюрных жидкостных неполяризующихся хлорсеребряных электродов. Для анализа согласованности значений УП левого и правого полушарий головного мозга был использован метод, стандартизированный для данных целей (метод Блэнда — Алтмана). У детей с ОНР 2-го и 3-го уровней в покое по показателям УП отмечается более высокий уровень согласованности активности лобных зон правого и левого полушарий по сравнению с детьми с ОНР и ЗПР, а сдвиг функционального состояния влечет за собой снижение уровня этой согласованности. У детей с сочетанием ОНР и ЗПР нет изменений в уровне согласованности активности полушарий при переходе из одного функционального состояния в другое. У детей с сочетанием ОНР и ЗПР выявлена более высокая активность правого полушария по сравнению с детьми только с ОНР 2-го и 3-го уровней речевого развития.

Ключевые слова: устойчивый потенциал, префронтальные отделы коры головного мозга, взаимодействие полушарий, дети, общее недоразвитие речи, задержка психического развития.

Peculiarities of interhemispheric functional asymmetry of the frontal region in 4–7 year-old children with mental development and speech development delay

E. I. Nikolaeva^{✉1,2}, V. A. Iluychina³, E. G. Vergunov⁴

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika River Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

² Bunin Yelets State University, 28 Kommunarov Str., Yelets, 399770, Russia

³ N. P. Bechtereva Institute of the Human Brain, Russian Academy of Sciences, 9 Akademika Pavlova Str., Saint Petersburg 197376, Russia

⁴ State Scientific Research Institute of Physiology and Basic Medicine, 4 Timakova Str., Novosibirsk 6300117, Russia

Authors

Elena I. Nikolaeva, SPIN: 4312-0718, ORCID: 0000-0001-8363-8496, e-mail: klemtina@yandex.ru

Valentina A. Iluychina, SPIN: 4832-9468, Scopus AuthorID: 6603159606, e-mail: tkmp2008@mail.ru

Evgeniy G. Vergunov, SPIN: 9940-3675, ORCID: 0000-0002-8352-5368, e-mail: vergounov@gmail.com

For citation: Nikolaeva, E. I., Iluychina, V. A., Vergunov, E. G. (2019) Peculiarities of interhemispheric functional asymmetry of the frontal region in 4–7 year-old children with mental development and speech development delay. *Comprehensive Child Studies*, vol. 1, no. 1, pp. 11–21. DOI: 10.33910/2687-0223-2019-1-1-11-21

Received 30 January 2019; reviewed 29 March 2019; accepted 11 April 2019.

Funding: This research is supported by the Russian Science Foundation, grant number 14-18-02135.

Copyright: © The Authors (2019). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Abstract. This work is an attempt to evaluate the ratio of sustainable potentials in the frontal region of the right and left hemispheres in children of 4–7 years of age with speech dysphasia (SD) and light mental problems of cerebral-organic genesis (LMP). The survey was administered to 30 children (20 boys and 10 girls) aged 4 to 7 years (5.5 ± 1.1 years); 15 children had been diagnosed with General Speech Underdevelopment (GSU) in the 2nd or 3rd degree, and the other 15 children had been diagnosed with both SD and LMP. To confirm the diagnoses all the children were examined by a neurologist and a speech therapist. The data obtained during the neurological examination determined the presence of changes on the brainstem, pyramidal and extrapyramidal levels. In turn, the speech therapist determined the degrees of SD caused by a primary disorder of cortical mechanisms. The dynamics of sustainable potential (SP) of the brain in symmetrical prefrontal leads of the left and right hemispheres, corresponding to the projection of the F9 Brodmann area, was evaluated by means of applying miniature liquid non-polarisable silver chloride electrodes. For children with the 2nd and 3rd degree SD in a state of rest a high level of activity coordination in the frontal areas of the right and left hemispheres was detected, whereas a shift to a functional state entailed a reduction in the level of such coordination. In children with a combination of the SD and the LMP there was no change in the level of activity coordination in the hemispheres during the transition from one functional state to another. A higher level of activity in the right hemisphere was revealed in children with a combination of the SD and the LMP in comparison with children with the 2nd and 3rd degree SD only.

Keywords: sustainable potential, the prefrontal cortex, the interaction of the hemispheres, children, speech dysphasia, light mental problem.

Введение

Мозговая организация, обеспечивающая речевую активность ребенка, в настоящее время изучена достаточно хорошо (Kang et al. 2015, 658; Werker et al. 2015, 173). Специфическое участие отдельных корковых зон в обработке звуков речи обнаруживается в мозге человека на 29-й неделе гестации (Price 2012, 816; Moon et al. 2013, 156). В некоторых исследованиях показано, что левое полушарие доминантно по речи от рождения, как и у взрослых (Pena et al. 2003, 11702); другие исследования обнаруживают первоначально билатеральную активацию с нарастанием левополушарной специализации в последующие несколько месяцев жизни ребенка (Perani et al. 2011, 16056).

Противоречивость обусловлена тем, что современные методы, в том числе фМРТ, лишь ограниченно могут быть использованы для изучения речевой функции детей (Perani et al. 2011, 16056). С появлением функциональной транскраниальной Доплеровой сонографии (functional transcranial Doppler sonography, fTDS) возникла возможность измерения кровотока в левой и правой средней мозговых артериях во время решения лингвистических задач (Ocklenburg et al. 2014, 1143; Hodgson et al. 2017, 173). Тем не менее этих исследований пока недостаточно.

Речевые нарушения представляют собой одну из самых актуальных проблем в дошкольном возрасте, поскольку речевое развитие непосредственно взаимосвязано с когнитивным (Валявко 2016, 30). Изучение взаимодействия полушарий

у дошкольников с речевыми нарушениями представляет еще большие методические трудности, поскольку дети слишком быстро утомляются. Существуют единичные работы, посвященные взаимодействию полушарий при задержке речевого развития (Mahmoudzadeh et al. 2013, 4846; Ramus 2014, 274), результаты в которых также в значительной мере противоречивы. Тем не менее большинство исследователей склоняется к мысли, что речевые расстройства сочетаются с меньшей латерализацией речевой функции (Badcock et al. 2011, 310; De Guibert et al. 2011, 3044; Sun et al. 2010, 89; Mellet et al. 2013, 383), тогда как специфика взаимодействия полушарий головного мозга у детей с речевыми проблемами не определена. В частности, непонятно, снижение латерализации обусловлено снижением функции левого полушария или, напротив, активации правого? Практически нет работ о взаимодействии полушарий мозга у детей с речевыми проблемами, отягощенными задержкой психического развития. В то же время общие представления о центральных механизмах речи позволяют предположить, что задержка психического развития может быть связана, возможно, с большей активацией правого полушария, обусловленной включенностью правого полушария в любые процессы адаптации, в том числе адаптацией к мозговым нарушениям (Nikolaeva et al. 2011).

Устойчивый потенциал (УП) милливольтового диапазона при регистрации с поверхности головы позволяет оценивать уровень активации мозговых систем, имеющих корковые проекции в основных интегративных центрах — лобной, височной и теменной областях (Илюхина 2012). В сравнительных психолого-физиологических исследованиях установлены закономерные соотношения УП лобной и височно-теменной областей с психологическими характеристиками особенностей формирования уровня актуального развития высших психических функций и речи в разные периоды онтогенеза: а) у здоровых детей дошкольного возраста; б) у детей с общим недоразвитием речи, при задержке нервно-психического развития церебрально-органического генеза в те же возрастные периоды (Илюхина 2012; Krivoshchарova et al. 2006, 47).

Известно, что речь — латерализованный процесс (Буторина и др. 2012, 103; Kalmady et al. 2013, 625; McCulloch et al. 2017, 473). При использовании УП межполушарные отношения могут быть определены разными способами. Так, суммарная оценка нескольких отведений, фиксирующих устойчивый потенциал в левом и правом полушариях, показала наличие раз-

личий этих отношений у людей разного возраста с различными расстройствами (Фокин и др. 2003). Иногда рассчитывается процент проб, в которых превалирует правое или левое полушарие мозга при определении устойчивого потенциала с определенной точки поверхности головы (Фокин и др. 2012, 38). Возможен и расчет корреляций изменений в левом и правом полушариях.

При описании межполушарных отношений при речевых расстройствах у дошкольника крайне важно знать, насколько конкретные области полушарий действуют совместно, и если изменения происходят одновременно, является ли их вклад аддитивным, или он усиливается в совместных действиях.

С этой точки зрения наиболее подходящей для описания такого рода изменений представляется локальная, а не суммарная, оценка УП с конкретных областей поверхности головы, прежде всего относящихся к интегративным системам.

Ранее в работе М. Н. Кривошчаповой (Krivoshchарova et al. 2006, 47), которая регистрировала УП в разных отведениях с поверхности головы, было показано ограничение вариативности и снижение уровней активации в префронтальных отделах коры у детей 4–5 лет с задержкой психического развития и ОНР I–II уровня речевого развития. Именно поэтому префронтальные области и были выбраны для исследования. В то же время не были изучены особенности межполушарной функциональной асимметрии лобной области у детей только с ОНР и детей с двумя диагнозами (ОНР и ЗПР), что крайне важно при разработке реабилитационных мероприятий для каждой из этих групп.

Задача исследования состояла в сопоставлении с помощью анализа параметров УП особенностей межполушарного взаимодействия у детей с ОНР и детей с сочетанием ОНР и ЗПР.

Материал и методы

В обследовании приняли участие 30 детей (20 мальчиков и 10 девочек) в возрасте от 4 до 7 лет ($5,5 \pm 1,1$ лет). 15 детей имели диагноз общее недоразвитие речи (ОНР) 2-го и 3-го уровней, 15 детей — ОНР в сочетании с задержкой психического развития (ЗПР) церебрально-органического генеза. Все дети для уточнения диагноза были обследованы неврологом и логопедом. В соответствии с данными неврологического обследования определяли наличие изменений на стволовом, пирамидном и экстрапирамидном уровнях.

В свою очередь, логопед устанавливал уровни ОНР, обусловленные преимущественным нарушением корковых механизмов.

Для определения корковых проекций различных отделов лобной области на поверхности головы использована схема Кронляйна, которая позволяет выделять на поверхности головы местоположение Роландовой и Сильвиевой борозд с учетом особенностей строения черепа. Соответственно использовали следующие ориентиры: 1) сагиттальную линию — от надпереносья до выступа затылочной кости, 2) горизонтальную линию — по нижнему краю глазницы и верхней части наружного слухового прохода, 3) горизонтальную линию — по поверхностному краю глазницы параллельно горизонтальной нижней линии, 4) вертикальную линию переднюю — через середину скуловой дуги, 5) вертикальную линию среднюю — через суставной отросток нижней челюсти, 6) вертикальную линию заднюю — через заднюю границу сосцевидного отростка (Илюхина 2012).

Оценивали динамику устойчивого потенциала (УП) мозга, регистрируемого с поверхности головы. В данном исследовании анализируются результаты динамики УП в префронтальном отведении (поле А9 по Бродману) слева и справа с помощью миниатюрных жидкостных неполяризующихся хлорсеребряных электродов оригинальной конструкции и усилитель постоянного тока с $R_{вх}$ 100 МОм. Контактная поверхность электрода составляла 0,8 см². Устойчивость собственного потенциала электродов контролировалась по отношению к образцовому, тарированному электроду сравнения ЭСО-0,1. Рабочий и электрод сравнения помещали в трехмолярный раствор хлорида калия. Отбирались электроды с устойчивым собственным потенциалом (дрейф потенциала рабочих электродов не превышал 1,0–1,5 мВ в час).

Применялись традиционные способы снижения сопротивления в области приложения электродов к коже головы. Применяли униполярный способ отведения устойчивого потенциала от проекции префронтальной коры по отношению к референтному электроду. Референтный электрод фиксировался по средней линии лба, над переносицей, на 1,0 см выше линии бровей. Исследования проводили в состоянии оперативного покоя.

Регистрацию УП производили в состоянии покоя в положении сидя в кресле при нормальном освещении. Ребенку объяснялась процедура исследования и демонстрировались электроды. Его просили закрыть глаза, хотя не все дети это выполняли. Значения УП одновременно

для двух полушарий измерялись и фиксировались в протоколе каждые 30–50 секунд. Общее время исследования 8–10 минут.

В число основных параметров уровня бодрствования по показателям УП входят: начальные значения УП, измеренные в самом начале исследования, свидетельствующие об исходном уровне активации в состоянии активного бодрствования, и последующие измерения значения УП до выхода значений на плато, которые позволяют судить об уровне оперативного покоя. Записи УП происходили в течение примерно 10 минут (пока оценки УП давали разные результаты) до тех пор, пока значения не выходили на некоторое плато (некоторые постоянные значения), специфичное для каждого ребенка.

В работе использовалось введенное В. А. Илюхиной (Илюхина 2012; Krivoshchapova et al. 2006, 47) ранжирование уровня активного бодрствования на основании УП, полученные при исследовании здоровых детей.

Низкие и умеренно сниженные негативные значения УП после выхода на плато характеризуют низкий (от –5 до –20 мВ) или умеренно сниженный (от –20 до –25 мВ) уровень оперативного покоя с психологическими и клиническими проявлениями астенического состояния, ограничением приспособительных возможностей основных регуляторных систем, снижением адаптивных функциональных резервов и неспецифической резистентности организма к стрессорным воздействиям.

Средние негативные значения УП после выхода на плато (от –25 до –40 мВ) свидетельствуют об оптимальном уровне оперативного покоя с широкими приспособительными возможностями организма, высокой продуктивностью познавательной деятельности, адекватными и оптимальными реакциями организма на любые виды эндогенных и экзогенных воздействий, высокой стрессорной устойчивостью.

Высокие негативные значения УП после выхода на плато (от –41 до –60 мВ и более) указывают на состояние напряжения основных регуляторных систем обеспечения уровня оперативного покоя. На поведенческом уровне это проявляется психоэмоциональным напряжением, парадоксальными реакциями на воздействия любого рода, затруднения в обучении.

Стоит подчеркнуть, что у детей с речевыми проблемами весьма часто УП находятся на границе или даже выходят за пределы границы самого низкого уровня данной классификации, соответствующей для детей нормативного развития. Поскольку УП для здоровых детей были описаны ранее, были взяты только

дети с ОНР и ЗПР. Оказалось, что существуют значительные индивидуальные различия у детей данных групп, что ставит под вопрос полезность использования среднего показателя по группе. Поскольку одновременно делалось несколько измерений в двух полушариях, возникла возможность оценки согласованности активности в них.

Для оценки межполушарной согласованности устойчивых потенциалов был применен стандартный метод Блэнда — Алтмана, графики которого обрабатывались с помощью регрессионного анализа. В этом подходе, типично используемом в физиологии, биологии и медицине (Bland et al. 1986, 307; Altman 1991; Вергунов и др. 2016, 34; Вайнер и др. 2016, 24), для оценки согласованности коррелированных (включая повторные) результатов измерений (например, X и Y) предложено последовательно анализировать два графика. Первый график (X/Y) позволяет оценить влияние случайных компонент. Для этого значения X откладываются по горизонтальной оси, а Y — по вертикальной оси. Чем это влияние меньше, тем теснее между X и Y корреляционная связь и тем меньше статистических «выбросов» за пределы 95 % границ предсказанных значений по уравнению регрессии.

На втором графике (X_a/Y_a) по горизонтальной оси откладываются величины $X_a = (X + Y)/2$, а по вертикальной оси — соответствующие им разности $Y_a = X - Y$. В ряде случаев J. M. Bland и D. G. Altman рекомендуют (Bland et al. 1986) строить логарифмический график (X_m/Y_m). На таком графике вместо X_a и Y_a по осям координат соответственно откладываются величины $X_m = (\log(A) + \log(B))/2$ и $Y_m = \log(A) - \log(B)$. График X_a/Y_a показывает аддитивные отношения между переменными X и Y , а график X_m/Y_m — логарифмические (мультипликативные).

Графики X_a/Y_a и X_m/Y_m позволяют оценить влияние систематических компонент — чем оно больше, тем выше степень рассогласования исходных X и Y . Наличие систематических влияний выражается в том, что угол (1) наклона линии регрессии на графиках X_a/Y_a и X_m/Y_m будет значимо отличаться от 0, или (2) точки на графике выйдут за пределы 95 % границ предсказанных по уравнению регрессии значений. В случае (1) это происходит по причинам, которые зависят от природы самих показателей X и Y , а в случае (2) причиной будет влияние сторонних факторов. Поскольку УП измеряются как в положительном, так и в отрицательном диапазоне, то для построения графика X_m/Y_m использовались «сдвинутые» величины УП, которые были равны значениям «сырых» УП + 20 мВ.

Для сравнения показателей двух групп детей использовался U-критерий Манна — Уитни. Мощность используемых статистических критериев (в том числе расчет уровня значимости всех показателей линейной регрессии) определялась с помощью программы G*Power ver. 3 (которая была любезно предоставлена авторам для научных исследований разработчиками из Universität Düsseldorf), уровни критериев были заданы: статистическая ошибка I рода $\alpha = 0,05$ и II рода $\beta = 0,20$. Таким образом, при изначально заданной величине Power = $1 - \beta = 0,80$ полученная (с учетом Power) значимость результата на уровне $p \leq \alpha$ говорит о том, что для данного критерия вывод основан на достаточном количестве испытуемых (Faul et al. 2007, 175). Границы 95 % доверительных интервалов на графиках линейной регрессии определялись как $M \pm (1,96 \cdot SD)$ (M — среднее, SD — стандартное отклонение).

Результаты и их обсуждение

Регрессионный анализ по всему изучаемому набору переменных показывает, что возраст детей не входит в уравнения регрессии других показателей, поэтому далее анализ проводился без разбивки по возрасту. Поскольку доли детей с диагнозами ОНР 2-го и 3-го уровней речевого развития и с сочетанием ОНР и ЗПР не отличаются среди мальчиков и девочек ($p > 0,05$), то были сделаны сводные расчеты по полу и по диагнозам. В таблице 1 даны показатели линейной регрессии по графикам X/Y , X_a/Y_a и X_m/Y_m . Из нее следует, что статистически значимых различий между данными показателями у мальчиков и девочек нет. УП в правом полушарии у детей с диагнозом ОНР 2-го и 3-го уровня речевого развития был выше, чем у детей с сочетанием ОНР и ЗПР ($+0,9 > -4,2$). Согласно классификации состояний, представленной выше, негативные значения УП свидетельствуют о большей активности полушария, и чем больше активность приближается к 0, тем меньше уровень активации структуры. Следовательно, активность правого полушария у детей только с одним диагнозом ниже, чем у детей с сочетанием двух диагнозов. Но у обеих групп детей значения существенно отличаются от таковых для нормы, представленных в классификации В. А. Илюхиной.

На графиках X/Y во всех группах есть тесная корреляционная связь (величина r от $+0,81$ до $+0,94$) между значениями устойчивого потенциала в разных полушариях, которая описывает от 66 до 88 % общей дисперсии.

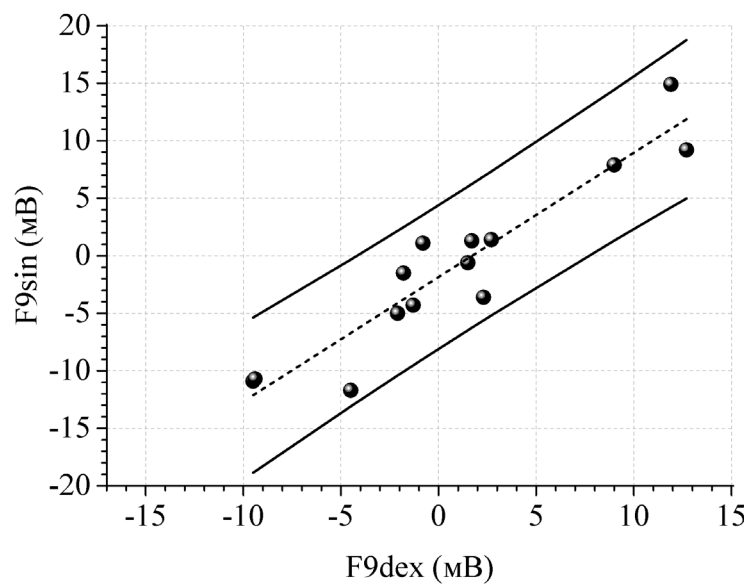


Рис. 1. График X/Y Блэнда — Алмана для детей с диагнозами ОНР 2-го и 3-го уровней речевого развития. Шариками даны показатели детей, пунктиром показана линия регрессии, сплошными линиями обозначены границы 95 % доверительной области

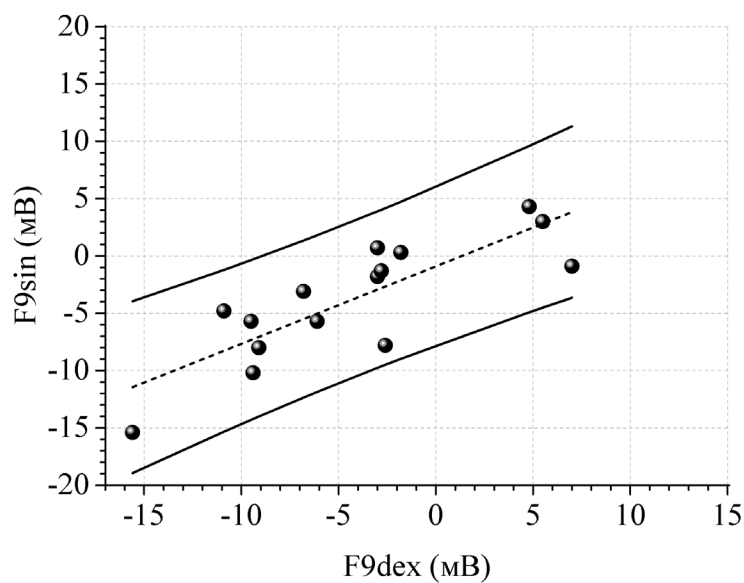


Рис. 2. График X/Y Блэнда — Алмана для детей с сочетанием диагнозов ОНР и ЗПР. Шариками даны показатели детей, пунктиром показана линия регрессии, сплошными линиями обозначены границы 95 % доверительной области

Табл. 1. Показатели линейной регрессии для областей F9 dex (X) и F9 sin (Y)

Пол, диагноз	Мальчики	Девочки	ОНР	ОНР+ЗПР
N, чел; (возраст, лет)	18 (5,4 ± 1,2)	11 (5,5 ± 1,1)	14 (5,4 ± 1,1)	15 (5,5 ± 1,2)
(X) F9 dex, мВ	-0,2 ± 6,9	-4,3 ± 6,6	+0,9 ± 6,8×	-4,2 ± 6,4
(Y) F9 sin, мВ	-1,1 ± 6,8	-4,5 ± 6,1	-0,9 ± 7,8	-3,8 ± 5,2
X/Y Pearson's r	+0,90231•	+0,81231•	+0,94016•	+0,82786•
X/Y R-Square	0,81416	0,65986	0,88391	0,68535
X/Y Intercept	-0,90392	-1,28269	-1,85	-0,90732
X/Y Slope	+0,88769	+0,7477	+1,08064	+0,67599
Xa/Ya Pearson's r	+0,03786	+0,14087	-0,37938	+0,34186
Xa/Ya R-Square	0,00143	0,01984	0,14393	0,11687
Xa/Ya Intercept	0,89407	0,59516	1,77806	0,42092
Xa/Ya Slope	0,01717	0,0914	-0,1433	0,22078
Xm/Ym Pearson's r	-0,05602	+0,08259	-0,53074•*	+0,2383*
Xm/Ym R-Square	0,00314	0,00682	0,28169***	0,05679***
Xm/Ym Intercept	0,05331	-0,05881	0,37011	-0,16954
Xm/Ym Slope	-0,0256	+0,05188	-0,25**	+0,12528**

Примечание. Возраст и УП даны в формате среднее ± SD; sin — левое полушарие, dex — правое полушарие; • — модуль коэффициента корреляции больше 0 ($p < 0,05$); × — УП в правом полушарии у детей с диагнозом ОНР выше, чем у детей с сочетанием ОНР и ЗПР ($p < 0,05$); * — коэффициент корреляции для детей с диагнозом ОНР по абсолютному значению меньше такового для детей с сочетанием ОНР и ЗПР ($p < 0,05$); ** — угол наклона линии регрессии для детей с диагнозом ОНР меньше такового для детей с сочетанием ОНР и ЗПР ($p < 0,05$); *** — доля дисперсии, описываемая корреляционной связью в графике Xm/Ym у детей с диагнозом ОНР, больше таковой для детей с сочетанием ОНР и ЗПР ($p < 0,05$). Уровень значимости оценивался с помощью *U*-критерия Манна — Уитни.

На рисунках 1 и 2 дано сравнение детей с диагнозами ОНР 2-го и 3-го уровней речевого развития и детей с сочетанием ОНР и ЗПР. При этом величины углов наклона линии регрессии не имеют значимых различий между собой.

Из табл. 1 аддитивные различия между группами статистически не значимы. При этом логарифмические отношения между показателями

левого и правого полушария позволяют выявить статистически значимое различие между двумя исследуемыми группами. Именно это иллюстрируется рисунках 3 и 4.

На рисунке 3 графики Xm/Ym у детей с диагнозом ОНР 2-го и 3-го уровней речевого раз-

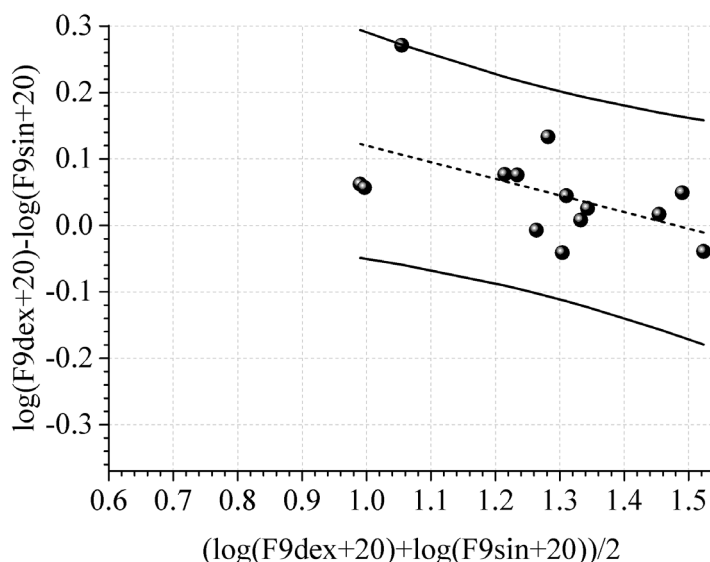


Рис. 3. График Xm/Ym Блэнда — Алтмана для детей с диагнозами ОНР 2-го и 3-го уровней речевого развития. Шариками даны показатели детей, пунктиром показана линия регрессии, сплошными линиями обозначены границы 95 % доверительной области

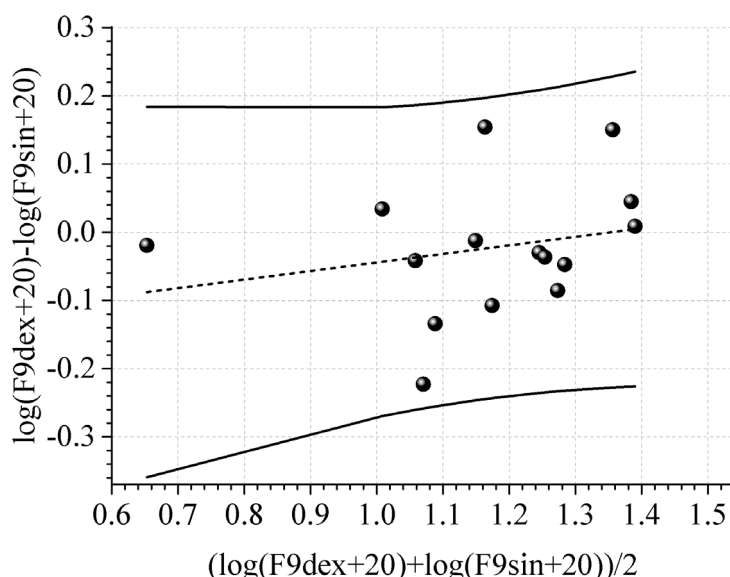


Рис. 4. График Хм/Ум Бленда — Алтмана для детей с сочетанием диагнозов ОНР и ЗПР. Шариками даны показатели детей, пунктиром показана линия регрессии, сплошными линиями обозначены границы 95% доверительной области

вития есть тесная корреляционная связь между значениями разностей и полусумм логарифмов устойчивого потенциала в разных полушариях, которая описывает 28% общей дисперсии (это значимо больше, чем 6% общей дисперсии у детей с сочетанием ЗПР и ОНР). При этом величина угла наклона линии регрессии для детей с диагнозом ОНР ($-0,25$) меньше таковой ($+0,13$) для детей с сочетанием ЗПР и ОНР (рис. 4).

Отрицательное значение коэффициента корреляции по графику Хм/Ум для детей с диагнозом ОНР свидетельствует о том, что согласованность УП в полушариях (в понятиях Бленда — Алтмана, описанных выше) у них максимальна при положительных значениях и минимальна — при отрицательных. Следовательно, в покое отмечается больший уровень согласованности активности полушарий, тогда как изменение состояния влечет за собой снижение уровня этой согласованности. У детей с сочетанием ОНР и ЗПР нет изменений в уровне согласованности активности полушарий при переходе из одного состояния в другое. Качественный вывод подтверждается значимыми различиями между полусуммами логарифмов УП по полушариям группы ОНР ($1,32 \pm 0,14$) и группы с сочетанием ОНР и ЗПР ($1,15 \pm 0,23$) при $p = 0,010$ (U -критерий). Эти полусуммы отложены по осям абсцисс на рисунках 3 и 4.

Большой разброс средних показателей не позволяет сделать вывод о внутригрупповых различиях в активации полушарий у детей. Более высокая активность правого полушария у детей с сочетанием ОНР и ЗПР по отношению

к детям только с ОНР может быть косвенным свидетельством более глубокого снижения активности левого полушария и как следствие — более глубоких нарушений когнитивных функций детей этой группы (Bishop 2013, 1230531). Возможно, дополнительным свидетельством этого служит и отсутствие изменений во взаимодействии полушарий при переходе из одного состояния в другое. Наши данные в большей мере соответствуют гипотезе о меньшей латерализации мозговых функций у детей с речевыми расстройствами, поскольку ни в одной из групп мы не можем выявить выраженных различий в активации одного из полушарий (Badcock et al. 2012, 310; De Guibert et al. 2011, 3044; Dehaene-Lambertz et al. 2008, 399).

В настоящее время известно, что латерализация периферическая и центральная связаны с особенностью кровоснабжения мозга (van Vuuren et al. 2017, 377), хотя нет доказательств причинности этой связи. Тем не менее можно предположить, что отсутствие или снижение латерализации мозговых функций у детей с речевыми нарушениями может быть связано неким образом с недостаточным кровоснабжением ведущего по речи левого полушария и, как следствие, снижением оксигенации соответствующих структур. Однако это требует дополнительного исследования.

Наши данные свидетельствуют о том, что отличие детей с ОНР 2–3-го уровней речевого развития от детей с сочетанием ОНР и ЗПР состоит не столько в различии активности полушарий головного мозга, сколько в типах их

взаимодействия при переходных состояниях: наличии актуальных изменений в случае только ОНР и отсутствии изменений в случае ОНР в сочетании с ЗПР.

2. У детей с сочетанием ОНР и ЗПР активность правого полушария по показателям УП значимо выше по сравнению с детьми только с ОНР 2-го и 3-го уровней речевого развития.

Выводы

1. У детей с ОНР 2-го и 3-го уровней в покое отмечается более высокий уровень согласованности активности лобных областей правого и левого полушарий по показателям УП, чем у детей с ОНР и ЗПР, а сдвиг функционального состояния влечет за собой снижение уровня этой согласованности. У детей с сочетанием ОНР и ЗПР изменения уровня согласованности активности полушарий в этих зонах при переходе из одного состояния в другое не выявлены.

Благодарности

Авторы выражают благодарность М. Н. Кривошаповой за помощь в сборе данных.

Acknowledgements

The authors are grateful to Maria N. Krivoshapova for her assistance in data collection.

Литература

- Буторина, А. В., Шестакова, А. Н., Николаева, А. Ю. и др. (2012) Функциональное картирование речевых зон мозга человека: перспективы использования метода магнитоэнцефалографии (МЭГ). *Современная зарубежная психология*, № 1, с. 103–114. DOI: 10.17759/jmfp
- Валявко, С. М. (2016) Феноменология общего недоразвития речи и проблемы мультидисциплинарного взаимодействия. *Коррекционная педагогика: теория и практика*, № 2 (68), с. 30–39.
- Вайнер, Б. Г., Вергунов, Е. Г., Сергеевичев, Д. С. (2016) Согласованность ритмов дыхания и сердца у экспериментальных животных при разном составе дыхательной смеси. *Вестник психофизиологии*, № 4, с. 24–33.
- Вергунов, Е. Г., Вайнер, Б. Г. (2016) Модификация метода Блэнда — Алтмана и ее применение для оценки согласованности сердечного и дыхательного ритмов. *Вестник психофизиологии*, № 4, с. 34–45.
- Илюхина, В. А. (2012) Мозг человека. Волновая организация и психическое отражение. Саарбрюккен: Palmarium Academic Publishing, 315 с.
- Фокин, В. Ф., Пономарева, Н. В. (2003) Энергетическая физиология мозга. М.: Антидор, 288 с.
- Фокин, В. Ф., Пономарева, Н. В., Кротенкова, М. В. и др. (2012) 2 паттерна КТ-перфузии и медленной электрической активности головного мозга, вызываемые когнитивной нагрузкой у больных дисциркуляторной энцефалопатией. *Вестник Российской академии медицинских наук*, т. 67, № 10, с. 38–43. DOI: 10.15690/vramn.v67i10.414
- Altman, D. G. (1991) *Practical statistics for medical research*. London: Chapman and Hall, 611 p.
- Badcock, N. A., Bishop, D. V. M., Hardiman, M. J. et al. (2012) Co-localisation of abnormal brain structure and function in specific language impairment. *Brain and Language*, vol. 120, no. 3, pp. 310–320. DOI: 10.1016/j.bandl.2011.10.006
- Bland, J. M., Altman, D. G. (1986) Statistical methods for assessing agreement between two methods of clinical measurement. *Lancet*, vol. 1, no. 8476, pp. 307–310. PMID: 2868172
- Bishop, D. V. M. (2013) Cerebral asymmetry and language development: cause, correlate or consequence? *Science*, vol. 340, no. 6138, art. 1230531. DOI: 10.1126/science.1230531
- De Guibert, C., Maumet, C., Jannin, P. et al. (2011) Abnormal functional lateralization and activity of language brain areas in typical specific language impairment (developmental dysphasia). *Brain*, vol. 134, no. 10, pp. 3044–3058. DOI: 10.1093/brain/awr141
- Dehaene-Lambertz, G., Hertz-Pannier, L., Dubois, J., Dehaene, S. (2008) How does early brain organization promote language acquisition in humans? *European Review*, vol. 16, no. 4, pp. 399–411. DOI: 10.1017/S1062798708000513
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G., Buchner, A. (2007) G*Power 3: a flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behaviour Research Methods*, vol. 39, no. 2, pp. 175–191. PMID: 17695343
- Hodgson, J. C., Hudson, J. M. (2017) Measurement reliability of atypical language lateralisation assessed using functional transcranial Doppler ultrasound. *Biological Psychology*, vol. 125, pp. 173–176. DOI: 10.1016/j.biopsycho.2017.03.008
- Kalmady, S. V., Agarwal, S. M., Shivakumar, V. et al. (2013) Revisiting Geschwind's hypothesis on brain lateralisation: a functional MRI study of digit ratio (2D:4D) and sex interaction effects on spatial working memory. *Laterality: Asymmetries of Body, Brain and Cognition*, vol. 18, no. 5, pp. 625–640. DOI: 10.1080/1357650X.2012.744414

- Kang, X., Herron, T. J., Ettlinger, M., Woods, D. L. (2015) Hemispheric asymmetries in cortical and subcortical anatomy. *Laterality: Asymmetries of Body, Brain and Cognition*, vol. 20, no. 6, pp. 658–684. DOI: 10.1080/1357650X.2015.1032975
- Krivoshchapova, M. N., Ilyukhina, V. A. (2006) Age-related specificity of the frontal and temporoparietal cortex activation levels in three-to seven-year-old children. *Human Physiology*, vol. 32, no. 1, pp. 47–58. DOI: 10.1134/S0362119706010075
- Mahmoudzadeh, M., Dehaene-Lambertz, G., Fournier, M. et al. (2013) Syllabic discrimination in premature human infants prior to complete formation of cortical layers. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, vol. 110, no. 12, pp. 4846–4851. DOI: 10.1073/pnas.1212220110
- McCulloch, K., Lachner Bass, N., Dial, H. et al. (2017) Interaction of attention and acoustic factors in dichotic listening for fused words. *Laterality: Asymmetries of Body, Brain and Cognition*, vol. 22, no. 4, pp. 473–494. DOI: 10.1080/1357650X.2016.1219361
- Mellet, E., Jobard, G., Zago, L. et al. (2013) Relationships between hand laterality and verbal and spatial skills in 436 healthy adults balanced for handedness. *Laterality: Asymmetries of Body, Brain and Cognition*, vol. 19, no. 4, pp. 383–404. DOI: 10.1080/1357650X.2013.796965
- Moon, C., Lagercrantz, H., Kuhl, P. K. (2013) Language experienced in-utero affects vowel perception after birth: a two-country study. *Acta Paediatrica*, vol. 102, no. 2, pp. 156–160. DOI: 10.1111/apa.12098
- Nikolaeva, E. I., Leutin, V. P. (2011) *Functional brain asymmetry: myth and reality. Psychophysiological analysis of the contradictory hypotheses in functional brain asymmetry*. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing, 343 p.
- Ocklenburg, S., Hirnstein, M., Beste, Ch., Güntürkün O. (2014) Lateralization and cognitive system. *Frontiers in Psychology*, vol. 5, art. 1143. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.01143
- Pena, M., Maki, A., Kovacic, D. D. et al. (2003) Sounds and silence: an optical topography study of language recognition at birth. *Proceedings of the National. Academy of Sciences of the USA*, vol. 100, no. 20, pp. 11702–11705. DOI: 10.1073/pnas.1934290100
- Perani, D., Saccuman, M. C., Scifo, P. et al. (2011) Neural language networks at birth. *Proceedings of the National. Academy of Sciences of the USA*, vol. 108, no. 38, pp. 16056–16061. DOI: 10.1073/pnas.1102991108
- Price, C. J. (2012) A review and synthesis of the first 20 years of PET and fMRI studies of heard speech, spoken language and reading. *NeuroImage*, vol. 62, no. 2, pp. 816–847. DOI: 10.1016/j.neuroimage.2012.04.062
- Ramus, F. (2014) Neuroimaging sheds new light on the phonological deficit in dyslexia. *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 18, no. 6, pp. 274–275. DOI: 10.1016/j.tics.2014.01.009
- Sun, Y. F., Lee, J. S., Kirby, R. (2010) Brain imaging findings in dyslexia. *Pediatrics & Neonatology*, vol. 51, no. 2, pp. 89–96. DOI: 10.1016/s1875-9572(10)60017-4
- van Vuuren A. J., Saling, M. M., Ameen, O. et al. (2017) Hand preference is selectively related to common and internal carotid arterial asymmetry. *Laterality: Asymmetries of Body, Brain and Cognition*, vol. 22, no. 4, pp. 377–398. DOI: 10.1080/1357650X.2016.1205596
- Werker, J. F., Hensch, T. K. (2015) Critical Periods in Speech Perception: New Directions. *Annual Review of Psychology*, vol. 66, pp. 173–96. DOI: 10.1146/annurev-psych-010814-015104

References

- Altman, D. G. (1991) *Practical statistics for medical research*. London: Chapman and Hall, 611 p. (In English)
- Badcock, N. A., Bishop, D. V. M., Hardiman, M. J. et al. (2012) Co-localisation of abnormal brain structure and function in specific language impairment. *Brain and Language*, vol. 120, no. 3, pp. 310–320. DOI: 10.1016/j.bandl.2011.10.006 (In English)
- Bland, J. M., Altman, D. G. (1986) Statistical methods for assessing agreement between two methods of clinical measurement. *Lancet*, vol. 1, no. 8476, pp. 307–310. PMID: 2868172 (In English)
- Bishop, D. V. M. (2013) Cerebral asymmetry and language development: cause, correlate or consequence? *Science*, vol. 340, no. 6138, art. 1230531. DOI: 10.1126/science.1230531 (In English)
- Butorina, A. V., Shestakova, A. N., Nikolaeva, A. Yu. et al. (2012) Функциональное картирование речевых зон мозга человека: перспективы использования метода магнитоэнцефалографии (MEHG) [Functional mapping of speech areas of the human brain: prospects of using the method of magnetoencephalography (MEG)]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya — Modern foreign psychology*, vol. 1, no. 1, pp. 103–114. DOI: 10.17759/jmfp (In Russian)
- De Guibert, C., Maumet, C., Jannin, P. et al. (2011) Abnormal functional lateralization and activity of language brain areas in typical specific language impairment (developmental dysphasia). *Brain*, vol. 134, no. 10, pp. 3044–3058. DOI: 10.1093/brain/awr141 (In English)
- Dehaene-Lambertz, G., Hertz-Pannier, L., Dubois, J., Dehaene, S. (2008) How does early brain organization promote language acquisition in humans? *European Review*, vol. 16, no. 4, pp. 399–411. DOI: 10.1017/S1062798708000513 (In English)
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G., Buchner, A. (2007) G*Power 3: a flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behaviour Research Methods*, vol. 39, no. 2, pp. 175–191. PMID: 17695343 (In English)
- Fokin, V. F., Ponomareva, N. V. (2003) *Energeticheskaya fiziologiya mozga [Energetic physiology of the brain]*. Moscow: Antidor Publ., 288 p. (In Russian)

- Fokin, V. E., Ponomareva, N. V., Krotenkova, M. V. et al. (2012) 2 patterna KT-perfuzii i medlennoj elektricheskoy aktivnosti golovnogogo mozga, vyzyvayemye kognitivnoj nagruzkoj u bol'nyh distsirkulyatornoj entsefalopatiej [2 pattern CT-perfusion and slow electrical activity of the brain, called the cognitive load in patients with discirculatory encephalopathy]. *Vestnik Rossijskoj akademii meditsinskih nauk — Annals of the Russian academy of medical sciences*, vol. 67, no. 10, pp. 38–43. DOI: 10.15690/vramn.v67i10.414 (In Russian)
- Hodgson, J. C., Hudson, J. M. (2017) Measurement reliability of atypical language lateralisation assessed using functional transcranial Doppler ultrasound. *Biological Psychology*, vol. 125, pp. 173–176. DOI: 10.1016/j.biopsycho.2017.03.008 (In English)
- Ilyuhina, V. A. (2012) *Mozg cheloveka. Volnovaya organizatsiya i psikhicheskoe otrazhenie [The human brain. Wave organization and mental reflection]*. Saarbrücken: Palmarium Academic Publishing, 315 p. (In Russian)
- Kalmady, S. V., Agarwal, S. M., Shivakumar, V. et al. (2013) Revisiting Geschwind's hypothesis on brain lateralisation: a functional MRI study of digit ratio (2D:4D) and sex interaction effects on spatial working memory. *Laterality: Asymmetries of Body, Brain and Cognition*, vol. 18, no. 5, pp. 625–640. DOI: 10.1080/1357650X.2012.744414 (In English)
- Kang, X., Herron, T. J., Ettlinger, M., Woods, D. L. (2015) Hemispheric asymmetries in cortical and subcortical anatomy. *Laterality: Asymmetries of Body, Brain and Cognition*, vol. 20, no. 6, pp. 658–684. DOI: 10.1080/1357650X.2015.1032975 (In English)
- Krivoshchapova, M. N., Ilyukhina, V. A. (2006) Age-related specificity of the frontal and temporoparietal cortex activation levels in three- to seven-year-old children. *Human Physiology*, vol. 32, no. 1, pp. 47–58. DOI: 10.1134/S0362119706010075 (In English)
- Mahmoudzadeh, M., Dehaene-Lambertz, G., Fournier, M. et al. (2013) Syllabic discrimination in premature human infants prior to complete formation of cortical layers. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, vol. 110, no. 12, pp. 4846–4851. DOI: 10.1073/pnas.1212220110 (In English)
- McCulloch, K., Lachner Bass, N., Dial, H. et al. (2017) Interaction of attention and acoustic factors in dichotic listening for fused words. *Laterality: Asymmetries of Body, Brain and Cognition*, vol. 22, no. 4, pp. 473–494. DOI: 10.1080/1357650X.2016.1219361 (In English)
- Mellet, E., Jobard, G., Zago, L. et al. (2013) Relationships between hand laterality and verbal and spatial skills in 436 healthy adults balanced for handedness. *Laterality: Asymmetries of Body, Brain and Cognition*, vol. 19, no. 4, pp. 383–404. DOI: 10.1080/1357650X.2013.796965 (In English)
- Moon, C., Lagercrantz, H., Kuhl, P. K. (2013) Language experienced in-utero affects vowel perception after birth: a two-country study. *Acta Paediatrica*, vol. 102, no. 2, pp. 156–160. DOI: 10.1111/apa.12098 (In English)
- Nikolaeva, E. I., Leutin, V. P. (2011) *Functional brain asymmetry: myth and reality. Psychophysiological analysis of the contradictory hypotheses in functional brain asymmetry*. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing, 343 p. (In English)
- Ocklenburg, S., Hirnstein, M., Beste, Ch., Güntürkün O. (2014) Lateralization and cognitive system. *Frontiers in Psychology*, vol. 5, art. 1143. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.01143 (In English)
- Pena, M., Maki, A., Kovacic, D. D. et al. (2003) Sounds and silence: an optical topography study of language recognition at birth. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, vol. 100, no. 20, pp. 11702–11705. DOI: 10.1073/pnas.1934290100 (In English)
- Perani, D., Saccuman, M. C., Scifo, P. et al. (2011) Neural language networks at birth. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, vol. 108, no. 38, pp. 16056–16061. DOI: 10.1073/pnas.1102991108 (In English)
- Price, C. J. (2012) A review and synthesis of the first 20 years of PET and fMRI studies of heard speech, spoken language and reading. *NeuroImage*, vol. 62, no. 2, pp. 816–847. DOI: 10.1016/j.neuroimage.2012.04.062 (In English)
- Ramus, F. (2014) Neuroimaging sheds new light on the phonological deficit in dyslexia. *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 18, no. 6, pp. 274–275. DOI: 10.1016/j.tics.2014.01.009 (In English)
- Sun, Y. F., Lee, J. S., Kirby, R. (2010) Brain imaging findings in dyslexia. *Pediatrics & Neonatology*, vol. 51, no. 2, pp. 89–96. DOI: 10.1016/s1875-9572(10)60017-4 (In English)
- Vajner, B. G., Vergunov, E. G., Sergeevichev, D. S. (2016) Soglasovannost' ritmov dykhaniya i serdtsa u eksperimental'nykh zhivotnykh pri raznom sostave dykhatel'noj smesi [The consistency of the rhythms of breathing and heart from the experimental animals at different composition of the breathing mixture]. *Vestnik psikhofiziologii — Psychophysiology News*, № 4, pp. 24–33. (In Russian)
- van Vuuren A. J., Saling, M. M., Ameen, O. et al. (2017) Hand preference is selectively related to common and internal carotid arterial asymmetry. *Laterality: Asymmetries of Body, Brain and Cognition*, vol. 22, no. 4, pp. 377–398. DOI: 10.1080/1357650X.2016.1205596 (In English)
- Valyavko, S. M. (2016) Fenomenologiya obshchego nedorazvitiya rechi i problemy mul'tidisciplinarnogo vzaimodejstviya [Phenomenology of General underdevelopment of speech and problems of multidisciplinary interaction]. *Korreksionnaya pedagogika: teoriya i praktika*, № 2 (68), pp. 30–39. (In Russian)
- Vergunov, E. G., Vajner, B. G. (2016) Modifikatsiya metoda Blenda-Altmana i ee primenenie dlya otsenki soglasovannosti serdechnogo i dykhatel'nogo ritmov [Modification of the method of bland-Altman and its application to assess the consistency of cardiac and respiratory rhythms]. *Vestnik psikhofiziologii — Psychophysiology News*, № 4, pp. 34–45. (In Russian)
- Werker, J. F., Hensch, T. K. (2015) Critical Periods in Speech Perception: New Directions. *Annual Review of Psychology*, vol. 66, pp. 173–96. DOI: 10.1146/annurev-psych-010814-015104 (In English)

УДК 159.99+37.06

DOI: 10.33910/2687-0223-2019-1-1-22-32

Психологические предпосылки в детско-юношеском возрасте для интеркультурного воспитания и образования в поликультурной среде

И. Т. Димитров^{✉1}

¹ Софийский университет имени Св. Климента Охридского, 1504, Болгария,
г. София, бул. Царя Освободителя, д. 15

Сведения об авторе

Димитров Иван Тонев, e-mail:
ivantdim@yahoo.com

Для цитирования:

Димитров, И. Т. (2019)
Психологические предпосылки
в детско-юношеском возрасте
для интеркультурного воспитания
и образования в поликультурной
среде. *Комплексные исследования
детства*, т. 1, № 1, с. 22–32. DOI:
10.33910/2687-0223-2019-1-1-22-32

Получена 22 марта 2019; прошла
рецензирование 5 апреля 2019;
принята 5 апреля 2019.

Права: © Автор (2019).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Текст базируется на анализе теоретических и эмпирических исследований ряда авторов, а также на основе собственных многолетних кросс-культурных сравнительных исследованиях детей и юношей, их родителей и учителей, представителей различных этнокультурных групп. Среди многих «аномичных» реалий в Болгарии одной из наиболее тревожных является миграция людей. Статистические данные показывают, что начиная с 90-х гг. XX в. со своей родиной рассталось около двух миллионов ее граждан, 56 % среди которых в возрасте 20–39 лет, т. е. это люди в активном работоспособном и репродуктивном возрасте. При помощи психологических опросников выявлены представления и отношения к образовательной среде этих групп, их взаимоотношения и уровень субъективного благополучия в них. Все это позволило сделать ряд заключений. Необходим консенсус между противоборствующими философско-методологическими взглядами либерализма, консерватизма, мультикультурализма в социообразовательных практиках, которые должны иметь системный характер и общие цели, базируясь на реальных психологических предпосылках для воспитания и образования детей и юношей, живущих в поликультурной среде. Необходим принцип «спиралевидного» построения учебного содержания по отдельным учебным предметам и годам обучения; привлечение и активное участие самих школьников в реализации своих знаний на практике по формированию умений межкультурного взаимодействия и сотрудничества; следует обучать подростков и юношей взаимному уважению, стимулировать у них критическое, объективное, независимое и самостоятельное мышление, а также восприятие этнокультурного разнообразия в качестве личной и социальной ценности и ответственности. Важно, чтобы все это доказывалось личной и открытой включенностью всех в системе — учителей и школьников, родителей и семей. Школьникам следует проникнуться убеждением, что все культуры одинаково интересны и ценны, будучи в чем-то различными, чтобы они могли принять окружающее многообразие народов и культур как нечто объективное, естественное и полезное для всех.

Ключевые слова: разнообразие культур, ценность, социальная ситуация развития, педагогические стратегии и практики, психологические диспозиции.

Psychological prerequisites for intercultural education in childhood and adolescence in a multicultural environment

I. T. Dimitrov^{✉1}

¹ Sofia University St Kliment Ohridski, 15 Tsar Osvoboditel Blvd., Sofia 1504, Bulgaria

Abstract. This paper reviews theoretical and empirical studies by a number of authors and presents the outcomes of our own long-term cross-cultural comparative studies of children and adolescents, their parents and teachers,

Author

Ivan T. Dimitrov, e-mail:
ivantdim@yahoo.com

For citation: Dimitrov, I. T. (2019) Psychological prerequisites for intercultural education in childhood and adolescence in a multicultural environment. *Comprehensive Child Studies*, vol. 1, no. 1, pp. 22–32. DOI: 10.33910/2687-0233-2019-1-1-22-32

Received 22 March 2019; reviewed 5 April 2019; accepted 5 April 2019.

Copyright: © The Author (2019). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

representatives of various ethnic and cultural groups. Among many alarming trends that can be observed in present-day Bulgaria, one of the most disturbing is emigration. Statistics show that since the 1990s around two million Bulgarian citizens left their homeland, and that 56 % of those emigrants were aged 20–39 years, in the prime of their employment and reproductive age. A number of psychological questionnaires enabled the researchers to establish the emigrants' views and attitudes to the educational environment, their relationships and subjective evaluation of their own well-being, which allowed the authors to make a number of conclusions. The authors state that it is necessary to seek consensus between the various philosophical and methodological views of liberalism, conservatism, multiculturalism, etc. in socio-educational practices. The practices should have a systemic character and common goals based on real psychological prerequisites for the education of children and youngsters living in a multicultural environment. The authors suggest that it is necessary to apply the "spiral" principle to the construction of the educational content in both school subjects and schooling years; to involve and encourage pupils to actively apply their cultural knowledge in order to form and further enhance their abilities for intercultural interaction and cooperation; to teach teenagers and youngsters mutual respect, critical, objective, and independent thinking, and acceptance of ethno-cultural diversity as a personal and social value and as a responsibility. And it is vital that all these are supported by personal involvement of all who are involved in the system: teachers and students, parents and other relatives. Students should understand that all cultures are equally interesting and valuable despite their differences, so that they can accept the cultural and ethnic diversity around them as something objective, natural and beneficial for all.

Keywords: cultural diversity, value, social situation of development, pedagogical strategies and practices, psychological dispositions.

1. Теоретико-методологическая постановка проблемы

Очевидно, что прямая и «обратная» глобализация серьезно меняют «социокультурную экологию» для людей разных поколений во многих странах мира, где хотя и в разной степени, но достаточно отчетливо наблюдаются два разнонаправленных, но взаимосвязанных между собой процесса. О них точно, выразительно и убедительно пишет знаменитый русский мыслитель и писатель Александр Солженицын. С одной стороны, замечает он, «к концу XX в. каток нивелировки все жестче прокатывается по особенностям, характеристикам, своеобразию национальных культур и национальных сознаний», и вряд ли кто-то сомневается, что «действие этого катка грозит погасить все краски многообразия человечества, всю духовную сложность и яркость его. Этот процесс всеобщей стандартизации по смыслу своему — энтропийный». Наряду с этим деструктивным трендом писатель привлекает внимание и к другому, но уже положительному процессу, а именно к тому, что в разных странах мира «усилилось национальное самоотстаивание», «разной крепости сопротивления этой всевыглаживающей силе» (Солженицын 1998, 115–116).

Особый интерес, естественно, для нас эти процессы представляют на Балканах, как в региональном, так и в национальном, и в локальном плане, последствия которых нужно своевременно предвидеть, цивилизованно и объективно отразить. Что касается стран вроде моей родины — Болгарии, то едва ли будет преувеличением сказать, что они обречены, вероятно до середины века, на финансово-экономическое развитие не собственными силами и средствами, а в основном через инвестиции со стороны других стран, транснациональных компаний. А это, как известно, сопровождается различными формами и средствами влияния со стороны чужих культур и народов, откуда идет новое и чуждое для нас „know how“.

1.1. Краткая статистическая картина

Среди многих «аномичных» реалий в Болгарии одной из наиболее тревожных является миграция людей. Статистические данные показывают, что начиная с 90-х гг. XX в. со своей родиной рассталось около двух миллионов ее граждан, 56 % среди которых в возрасте 20–39 лет, т. е. это люди в активном работоспособном и репродуктивном возрасте. Неутешительны и прогнозы Экономического и социального совета ООН, согласно которым в 2100 г. в Болгарии

будет жить лишь около 2,8 млн человек. Но уже сейчас данные свидетельствуют, что Болгария находится в списке 20 держав мира с самой низкой рождаемостью (9 на 1000) и одновременно с этим с нарастающей тенденцией по показателю смертности населения (14 на 1000). Люди старше 65 лет составляют около 20 % населения, а дети до 15 лет — едва 14 %. Продолжается и миграция внутри страны, т. е. от сел к городам, и сегодня 73 % населения живет в городах. Постоянно увеличивается число молодых пар, живущих на семейных началах, но без заключения юридического брака; растет непрерывно число разводов, и сегодня каждый второй брак кончается разводом. Вероятно, синдром «разбитой семьи» коснулся и нашего народа. Похожие процессы коснулись и Россию, а также многие другие страны.

По данным Евростата, в 2018 г. 2 767 000 жителей Болгарии находились на грани бедности, что составляет 38,9 % всего населения страны. Среди стран-членов Европейского союза Болгария в течение 11 лет не только является самой бедной, но к тому же имеет самые низкие показатели естественного прироста населения, а по числу детей, рожденных вне брака, занимает первое место в этом союзе. Меняется и этнокультурная составляющая сегодняшней болгарской «демографической катастрофы», вследствие которой среди новорожденных детей уже меньше половины рождены этнически болгарскими матерями, если сравнить с ростом рождаемости турецких и, особенно, цыганских детей. Ученые Болгарской Академии наук выступили публично с констатацией по этому поводу: «Болгария находится в клинической демографической смерти, Болгария исчезает».

1.2. Краткие терминологические уточнения

Хорошо известно, что человек является представителем своего рода и народа и что это его унаследованная черта, а не следствие его личного, самостоятельного и сознательного выбора. Термином «народ» специалисты обозначают макрогруппу людей, объединенных общими корнями и кровью, общим родом и происхождением, компактной общей территорией обитания. А при помощи родного языка, культуры, религии, нарративов зарождаются и развиваются их чувства и сознание самобытности и особости, общности и взаимосвязанности, собственной идентичности (народности). Словом «нация» визируется более поздний и более высокий этап в развитии не только самой народности, но и более широкой макрогруппы людей, при-

надлежность к которой может быть и следствием их субъективного, сознательного и самостоятельного выбора, а не обязательно имманентной и унаследованной ими данности. Члены такой макрообщности (национальности) осознают себя не просто живущими на одной и той же территории, объединенными общим языком, но и творящими общую культуру и историю. Они могут исповедовать различную религию, пользоваться родным языком, следовать за устоями и традициями своей собственной народности.

Ныне в Болгарии живут представители многих народностей — армяне, евреи, греки, русские, турки, украинцы, цыгане и др., которые являются нераздельной частью болгарской нации (разделяют общую территорию, судьбу и историю), но это не исключает их народностной специфики и не означает, что внутри нации этнических (народностных) различий не существуют. Именно эту специфику и отражают термины «этническая группа», «этническое меньшинство / группа или общность». Для всех них исторически болгарская народность является не просто нацио- и государствообразующей в качестве «множества», но и прежде всего естественной «протканной основой» нации, ее местной и постоянной базой. Разумеется, вклад в национальный «этнос» — духовное и хозяйственное развитие, государственное устройство, безопасность, надежность и правопорядок — несут все составляющие нацию народности, но «первой среди равных» является основополагающая, «именующая единицы» всех составных частей, т. е. «титულიная», в данном случае — болгарская этническая общность. Добавим, если правильно такое мнение, то болгарская этническая общность является и своеобразной гостеприимной «хозяйкой» общего дома отдельных меньшинств в составе болгарской нации и болгарского государства. Ее заботы о своей этнокультурной самобытности, как и об общей и цельной национальной идентичности, являются не менее необходимыми и важными, чем особенности самоопределения и права малых групп. Итак, термин «этническая группа», или «этническое меньшинство / группа», имеет также значение «относительная часть» отдельной общности людей всего населения и нации со своими физическими, духовными и культурными особенностями (языком и/или вероисповеданием). И нельзя не обращать внимания на то, что наблюдается во многих странах мира, а именно — там, где нет соответствия между правами и ответственностью отдельных этнических групп в рамках целой нации,

совершенно естественно, рано или поздно, возникают привилегированность и несправедливость, а следовательно — недоверие и сомнения, недружелюбность и враждебность между ними, а нередко и конфликты.

Известно, что содержание понятия «*национальное меньшинство*» определяется Венской декларацией о национальных меньшинствах от 1993 г., согласно которой в Болгарии их нет, так как в истории своего существования она не присваивала чужих территорий, на которых остались жить представители соответствующих народов и наций. Верно также и то, что Болгария исторически граничит с самой собой, т. е. ее «корни» находятся вне ее нынешних границ, и на этих территориях люди с болгарским происхождением, языком и самосознанием, согласно Венской декларации, являются болгарскими национальными меньшинствами. А право на «корни» имеют все люди, общности, народы и нации. Это священное и неприкосновенное право.

1.3. Философско-методологические рамки

Принятие окружающего многообразия народов и культур, особенно в ограниченных географических пространствах, их взаимная толерантность и уважение, сожительство и сотрудничество являются болезненно насущным императивом времени и региона, в котором мы живем, во всем мире. Понятие об интеркультурализме в качестве личной и социальной ценности должно начать свое формирование еще в семье, а потом быть продолжено и сформировано прежде всего средствами самого гуманного и демократического инструментария, т. е. образования. При помощи образовательной системы, в которую включено подрастающее поколение, еще с *детского сада и школы* можно добиться понимания этнокультурных различий, толерантности и взаимного уважения между представителями отдельных народов и культур, достичь понимания и принятия окружающего разнообразия в качестве гарантии не только его сохранения, но и его единства в более широкой национальной рамке. Но здесь важно и нужно считаться с тем, что сознание единства имеет в качестве своей необходимой предпосылки ценность многообразия.

Не надо, однако, придерживаться иллюзии, что работа в образовательной сфере и *через* образование будет достаточной, чтобы избежать недоразумений, напряжений и конфликтов, обеспечить нужное для всех мирное сожительство и сотрудничество между представителями

различных этносов и культур. И не только из-за того, что пренебрежение и неуважение, эксплуатация «других» и «чужих» по расовому, классовому, этнорелигиозному и половому признаку имеет давнюю традицию по всему миру. В наши дни для одних подобная практика «стигматизации» остается постоянной, для других актуальной, а для третьих — новой и привлекательной. И притом хорошо известно, что иллюзии всегда препятствуют нахождению верных путей, форм и средств достижения цели. Но мы убеждены в том, что именно воспитание и образование являются самым эффективным средством борьбы против стигматизации «других» и «различных». Для нас, болгар, была бы вредна и другая иллюзия, исходящая из того, что мы в своей истории как народ не имели колонизаторской и имперской практики, а следовательно, указанное выше не является нашей проблемой. Нужно ли, однако, доказывать, что подобные явления часто инспирируются извне и что очень легко и быстро они «подхватываются» теми, у кого нет своевременной и надежной «иммунизации», нет внутреннего социально-психологического барьера и соответствующей культуры общения с «другими» и «различными» от нас самих? Но если даже сохраняется иллюзия того, что образовательная система сможет решить все эти проблемы или компенсировать социально-политические и экономические причины неблагополучия в отношениях между различными этносами, и тогда нельзя забывать, что школа и общество не могут самоизолироваться друг от друга. Необходимость синергичности между ними усиливается тем обстоятельством, что сегодня интеркультурное воспитание и образование в поликультурной среде являются «спорными и дискуссионными», неясными для одних и неприемлемыми для других, в том числе из-за их имманентной, внутренней сложности и противоречивости. И неслучайно, что их редукция до включения соответствующих элементов в учебные предметы или даже введение отдельных учебных дисциплин (например, «гражданского образования», «религиоведения», «вероучения» и др.), обеспечение и пополнение школьных библиотек «поликультурным учебным материалом» и т. д., некоторые авторы справедливо называют *“tokenism”*, т. е. нечто условное и символическое (Mitchell, Healey, Lindsey 1984, 97–107).

Образовательные измерения обсуждаемой нами проблемы зависимы, с одной стороны, от основополагающих постулатов ведущих философских парадигм нашего времени, а с другой —

они не могут быть успешно приложены и достигнуты, если не опираются на соответствующие психологические предпосылки детства, подростничества и юношества.

1.3.1. Если обратиться к постулатам *постмодерного либерализма*, тогда на передний план выступает его своеобразная интерпретация самой культуры, а именно: что ее не нужно воспринимать как монолитную, «замкнутую целостность», так же как и идентичность одной личности не могла бы быть монолитной, постоянно зависимой от единственной культуры, лишь ее результатом. Отсюда проистекают и следующие принципы либерализма: 1) примат индивидуальных прав и свобод каждой личности, среди которых и право жить в соответствии со своей личной «концепцией добра»; 2) непреложность чести и достоинства человека; 3) равенство перед законом; 4) необходимость свободы выбора и альтернатив как для отдельного индивида, так и для отдельной группы и общности, противопоставленные «внутригрупповому насилию»; 5) возможность для рефлексивного и рационального усвоения и соблюдения традиций (Хабермас 2003, 57–58).

1.3.2. Со своей стороны, радетели «политики признания» культурных различий предлагают другой подход, который рисует контрастную и существенно различающуюся картину, выступающую буквально как контрапункт предыдущей. Для них главными являются не индивидуальные права и свободы, а «коллективные», общностные, откуда и происходит специфика интерпретации этнических меньшинств. Это, с одной стороны, «общности добровольных иммигрантов», продолжающих в чужом для них государстве соблюдать традиции своей собственной культуры и религии, использовать свой язык и право добровольно объединяться. С другой стороны, это национальные меньшинства, «самоуправляющиеся и территориально локализованные группы» в своей бытности, которые впоследствии были «инкорпорированы» через захват и включение в более крупные государства или в федерации государств. Отсюда и истоки их собственных трех принципов: 1) равенства; 2) исторических договоров и 3) культурного многообразия, которые обусловили и другие акценты — на необходимости самоопределения людей, правах каждого индивида быть различным и пользе от культурного многообразия (Kimlicka 2000; Taylor 1989).

1.3.3. Существуют и опыты «совмещения» характеристик некоторых из противоборствующих ныне парадигм, а именно — «индивидуализма» и «коммунитаризма», а также «универ-

сиализма» и «контекстуализма», своеобразные иллюстрации которых находим и у Солженицына, для которого «нации — это краски человечества; исчезни они — человечество стало бы так же уныло однообразно, как если бы все люди приняли бы одинаковую наружность и одинаковый характер» (Солженицын 1998, 116), и во взглядах многих других мыслителей. Например, Шийла Бенхабиб в своей книге «Притязания культуры. Равенство и разнообразие в глобальной эре» (Benhabib 2002), переведенной на русский язык в 2005 г., напоминает об известном и бесспорном положении, что все культуры являются источниками различных нарративов (этнических, религиозных, языковых и др.), которые необходимо учитывать при установлении не только самого происхождения, но и последующего утверждения индивидуальной самоидентификации людей. На этой основе автор предлагает подходить к культурным различиям с позиций так называемого «социального конструктивизма и интерактивного универсализма», от которых проистекают три общих положения. Во-первых, «чужого», «другого» и «различного» можно понять только в условиях уважительного к нему диалога, на базе его «собственного самоидентифицирующегося нарратива». Во-вторых, воспринимающий извне чужую культуру, так называемый «социальный наблюдатель», склонен видеть ее как монолитную целостность, ясно очерченную и осмысленную, тогда как носители самой культуры, т. е. ее «социальные агенты», воспринимая ее сквозь призму общих, хотя и не всегда бесспорных для всех, нарративов, часто имеют отличные от социальных наблюдателей представления о родной культуре, поэтому для них она видится скорее немонолитной и неонтологичной, диффузной, конфликтной. В-третьих, господствующая ныне глобализация (прямая и обратная) при помощи миграции огромных масс людей неизбежно расширяет и углубляет пространство культурного плюрализма, в отношении которого самым эквивалентным и провомерным ответом является, согласно Бенхабиб, «универсалистская модель совещательной демократии». Считается, что соблюдение этих общих положений и проистекающих из них трех принципов: а) эгалитарная взаимность; б) добровольное самопричисление и в) свобода для выхода «от» и ассоциирования «к» группе приведут к притуплению и смягчению крайностей — либерально-демократического универсализма и притязаний культур, синергично совмещая их достоинства. В связи с этим припомним идею известного русского

психоисторика, Б. Ф. Поршнева, который в свое время, будучи профессором факультета психологии Ленинградского государственного университета, писал: *«В археологии и этнографии нет культуры в единственном числе — есть соотношение культур. Есть только двойственный процесс: культурное обособление (создание всевозможных отличий от “нас” и от “них”) и культурная ассимиляция по пути заимствования, приобщения (частичное или полное вхождение в общее “мы”)*» (Поршнев 1989, 107).

В последнее время кросскультурная психология стала пользоваться новыми словами — «дискультурация» и «инкультурация» для обозначения первого из этих двух процессов и «аккультурация» — для второго. В условиях данного нового контекста отдельный и очень важный вопрос представляют различные стратегии поведения людей, ведущие к интеграции, сепарации, ассимиляции, маргинализации, которые являются предметом серьезных актуальных исследований и результаты которых полезно иметь в виду в практической работе с представителями различных этнокультурных общностей.

II. Психологические предпосылки и образовательные измерения интеркультурного воспитания и образования

Прежде чем приступить к анализу заявленного предмета в отношении отдельных возрастных групп в рамках детства, отрочества и юношества, заметим, что современная образовательная система в мире и по сей день не достигла его единственного и приемлемого для всех понимания. Отсюда следует отсутствие единой универсальной учебной программы или практики даже в странах с давними имперскими и колониальными традициями и с опытом в антирасистском и интеркультурном воспитании и образовании (Великобритания, Бельгия, Голландия, Франция и др.).

II.1. Дошкольный и младший школьный возраст

Воспитательная и образовательная работа в детских садах и начальных школах может быть продуктивной тогда и лишь тогда, когда она согласовывается со спецификой детского сознания, с потребностями, интересами и склонностями дошкольников и младших школьников, не привнося в их жизнь содержания и форм, требований и стандартов, для которых нет подходящей почвы, т. е. нет наличных «ассимилирующих структур» (Piaget 1991) в их психике,

сознании, личности. Преждевременное и искусственное привнесение несоответствующих детским потребностям «новостей» не только не ведет к желанному результату, но и, что еще хуже, убивает интерес детей к образовательным институциям и образованию.

Как хорошо известно, основная характеристика детского сознания до «подростничества» или наступления пубертата — это его «синкретизм», эквивалентом которого являются прежде всего искусства и их дериваты, при помощи которых истина постигается непосредственно и эмоционально, не усилием дидактики и воли, а непринужденно, следуя «императивам» потребностей и интересов, удовольствию от их удовлетворения, как и примеру заботливого и авторитетного воспитателя и учителя.

Конкретные формы синкретического отражения действительности хорошо известны. Среди них отметим лишь некоторые: а) слушание и чтение сказок и других литературных произведений; б) свободные сюжетно-ролевые игры и театральные драматизации; в) музыка, пение и танцы; г) рисование, апплицирование, моделирование; и, особенно, д) ручной художественный труд, представляющий неизмеримую ценность в качестве модели народных ремесел, промыслов; а также е) фольклор отдельных народов. В области фольклора нет бедных и богатых; скорее, в этом деле все народы являются «различно богатыми».

Практикующие специалисты в области интеркультурного воспитания и образования используют разные поводы, формы и средства для взаимного знакомства детей с различной этнокультурной принадлежностью, среди которых можно указать на следующие: а) праздники и фестивали в детских садах и школах, во время которых устраиваются микроуголки и выставки этнокультурных общностей; б) драматизации сказок с традиционными и характерными для них реквизитом, играми и игрушками; в) дни и базары отдельных этнокультурных групп; г) иллюстрации, сказки, книги и др. Все это, бесспорно, увеличивает ощущение доверия, надежности и безопасности маленьких детей и младших школьников, развивает их умения для взаимопомощи и сотрудничества, для формирования толерантности, уважения и взаимопонимания между ними, а также чувства своей собственной этнокультурной идентичности и субъективного благополучия среди остальных и «различных». Богатые возможности содержатся как в фольклоре, так и в кулинарном искусстве отдельных народов. При помощи ритма, песен и танцев, а также через краски и кухни каждая

этническая общность сможет показать не только свое равенство с другими, но и собственный колорит, самобытность, особость и специфичность, а также свою близость и сходство вследствие взаимного соприкосновения и взаимодействия между людьми разных культур и т. д.

В дополнение к этому приведем опыт Крис Тибетс (Tibbetts 1984) — английского социального работника с продолжительным стажем и опытом в области интеркультурного воспитания, которая работала с дошкольными игровыми группами (*“under-fives play groups”*), специализируясь на позитивном знании этнических различий, материнском языке и стимулировании билингвизма. Решающим условием для успеха является привлечение родителей и близких маленьких детей от малых групп в интеркультурный воспитательный процесс в детском саду, т. е. акцент ставится на *работе со всей семьей*. Вовлечение родителей в работу с детьми понимается не как подчинение соответствующим стандартам и императивам господствующей культуры и безропотное следование им, а как *«обмен»* и взаимодействие идей и ценностей, продуктов различных культур, представителями которых являются дети и родители различных меньшинств. При этом вовлечение родителей *индивидуализируется* в соответствии с их условиями жизни, уровнем, взглядами и потребностями. Вполне возможно, что одни из них сами стремятся приобщиться к доминирующей культуре (*«акультурация»*) и интегрироваться в нее, другие, наоборот, будут придерживаться императивов своей культуры (*«инкультурация»*) и с подозрением будут воспринимать детский сад и школу в качестве *«агентов»* скрытой ассимиляции, а третьи будут стремиться не только к признанию и равноправности культур, но и даже к *«дискультурации»* и *«сепарации»*. Отсюда и необходимость в персонализированном и различном контакте, чтобы понять представления, ожидания, ценности и идеи семей разных меньшинств в целях воспитания и развития их собственных детей.

Богатый опыт позволил К. Тибетс сделать следующие важные заключения: 1) пребывание в смешанных по этническому признаку группах, долгое совместное сожительство и совместная игра сами по себе не приводят к формированию толерантности между маленькими детьми, если они не получают своевременной и компетентной помощи со стороны воспитателей; 2) на дошкольное детство нужно смотреть как на *«интегральный компонент мультиэтнического подхода»*, что означает, что пропущенное в этом

возрасте и перенос интеркультурного воспитания на более поздний возраст не обеспечивает устойчивого положительного результата. Подобная *«пустота»* очень часто и неминуемо заполняется установками и предрассудками, *«бытующими в английском обществе, где расизм широко распространен и институционализован»* (Tibbetts 1984, 8). Укажем и на то, что при таком подходе проблемы могут породить сами субгруппы внутри этнически смешанной дошкольной группы или школьного класса. С одной стороны, их наличие дает детям малых общностей больше спокойствия, надежности и доверия, а с другой — открывает возможности для обособления и противопоставления другим и отличным от них. В таких случаях Тибетс рекомендует почаще стимулировать детей субгрупп для участия в деятельности более широкой детской общности.

Резюмируя, позволим себе привлечь внимание интересующихся читателей к некоторым основным *воспитательным и образовательным принципам, целям и задачам* в отношении детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Во-первых, в соответствии со спецификой детского сознания (синкретичностью и холистичностью) работа воспитателей и учителей должна отражать не только реальные потребности и жизнь детей, но и находить выражение в одной *«действенной практике»* с целью развития восприимчивости и положительного отношения к этническим различиям, не забывая при этом, что установки и эмоции в этом возрасте опережают и идут впереди *«чистого»* познания, знания и сознания.

Во-вторых, уважать примат и главенство сенсорной и эмоциональной чувствительности детской психики и сознания, в соответствии с которыми и подбирать подходящие формы, содержание и средства.

В-третьих, практическая работа по интеркультурному воспитанию и образованию должна быть не только доступной и близкой к реальной жизни детей, но и единой, системной и последовательной для всех компонентов окружающей детей среды — всего персонала и детей в детских садах и школах, родителей и их семей, как и для всех окружающих, которые ценят совместное сожительство и сотрудничество, взаимное уважение и взаимопонимание между людьми разных народов и культур.

В-четвертых, стимулирование материнского языка и билингвизма в качестве источников развития личной, этнокультурной и национальной идентичности.

В-пятых, формирование положительных представлений и оценок в отношении различных этносов и наций. На этой основе закладываются основы будущей социальной образованности и интеллигентности уже у подростков и юношей.

II.2. Подростковый и юношеский возраст

Ряд авторов (Developing a whole-school anti-racist policy 1984) подчеркивает, что наличие двух разных «лиц» обсуждаемой здесь нами проблемы особенно отчетливо проявляется в образовательных системах многих стран мира в отношении подросткового, юношеского возраста и периода ранней зрелости, где случаи «открытого» расизма, национализма и шовинизма, как и «скрытого», значительно нарастают. Нельзя не согласиться и с предупреждением: скрытые и завуалированные источники пристрастий и предубеждений, установок, негативных знаков и символов куда сильнее могут стигматизировать «других и различных», быть причиной для латентной социальной и этнической «субординации» в группах, общностях, в обществе в целом.

Всем известно, что между детством и юношеством существует переходный период, который еще классики русской психологии называли временем «подростничества», т. е. «подростковый» период. Однако в литературе и сегодня продолжаем встречать случаи отождествления времени подростничества с юношеским периодом. Часто эти две возрастные группы сливаются и подводятся под общий «психологический знаменатель», несмотря на то, что они находятся на разных ступенях образовательных систем. Наряду с многими сходными и близкими характеристиками между подростничеством и юношеским возрастом, что совершенно естественно, существует и множество принципиально различных особенностей как в их познавательной, так и в аффективно-волевой сферах психики и личности, специфичных и типичных для каждой из этих двух групп.

Разумеется, что в работе и с подростками, и с юношами можно использовать некоторые из отмеченных уже для дошкольников в детских садах и для младших школьников в начальных школах предыдущие принципы, формы и средства интеркультурного образования: например, стимулировать изучение материнского языка и билингвизм, привлекать семью и локальные малые общности, сотрудничать с учителями в школе. Но наряду с этим мы должны считаться с тем, что «социальная ситуация развития» серьезным образом изменяется для этих двух возрастных групп в сравнении с периодом детства.

Каковы самые существенные характеристики новой «социальной ситуации развития», которая в понимании Выготского, как известно, является не синонимом самой «социальной среды», а специфическим соотношением между внутренними психологическими предпосылками и внешними факторами развития для каждого возраста. По этому поводу он писал: *«Следует признать, что к началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Это отношение мы и назовем социальной ситуацией развития в данном возрасте»* (Выготский 1983, 258).

Припомним некоторые из характеристик социальной ситуации развития в подростковом и юношеском возрасте и подчеркнем важность необходимости считаться с ними. Среди них: 1) резкая дифференциация учебного содержания в отдельные учебные дисциплины (для подростков), которые преподает уже не один и тот же учитель, а различные учителя, каждый из которых имеет собственную систему требований, критериев и оценок, в результате чего эти учебные предметы зачастую выглядят скорее как разнородная «коллекция», не составляя единого учебного «этоса» и «гештальта»; 2) в этом возрасте сознание школьников перемещается от «явления» к «сущности» вещей, фактов и событий, к связям и зависимостям между ними, к порождаемой ими причинности и к тому, что наука уже знает о них; 3) дифференциация учебных интересов и постепенное их превращение, еще в подростковом возрасте, во внутренние, познавательные интересы, откуда императивно проистекает необходимость, еще для подростков, в неизбежной индивидуализации самого обучения; 4) преориентация подростков от мнений, критериев и стандартов взрослых (родителей и учителей) к «меркам», мнениям и оценкам сверстников; 5) возникающая сильная потребность у подростков в равенстве и в удовлетворяющем статусе в группе сверстников; 6) трудно постижимое принятие и согласие подростков с привилегированным положением сверстников по всякому признаку — расовому, классовому, имущественному, этнокультурному, религиозному, половому и др.; все это императивно и неизбежно порождает поиск новых форм общения и сотрудничества между ними; 7) новый уровень в развитии самосознания и мотивации поведения уже у юношей (старшеклассников) в сторону их

генерализации и устойчивости; 8) появившиеся новообразования в личности юношей — внутренняя позиция и чувство личной идентичности, а отсюда и ярко и императивно выраженное стремление к эмансипации, независимости и самостоятельности, к выработке и отстаиванию собственного мнения и к самоутверждению; 9) непринятие чужих оценок и ценностей, враждебность в отношении групп, ценности которых не совпадают с их собственными, и, вероятно, не последнее по своему значению; 10) юноши, как метко заметил Эриксон, уже содержат психологический потенциал для роли своеобразного «жизненного и социального регенератора» (Erikson 1963) и др. Даже если ограничиться лишь этими изменениями в психике и личности подростков и юношей, они, вероятно, окажутся достаточными для того, чтобы пересмотреть и дополнить задачи, содержание и формы интеркультурного образования в отношении этих двух возрастных групп и школьных ступеней.

На базе каких новых *принципов, целей и задач*, при помощи какого нового содержания, новых форм и средств мы можем продолжать процесс интеркультурного образования и развития подростков и юношей? На базе достигнутого уже уровня их собственного психического развития и их нового «склада» личности; считаясь с новыми социальными ожиданиями, требованиями и императивами со стороны родителей, учителей, общества в целом к ним, на передний план выходит необходимость формирования из школьников как подросткового, так и юношеского возраста «*социально образованных личностей*» (Straker-Welds 1984, 5)

К достижению этой масштабной цели, направленной на формирование «*социальной образованности и интеллигентности*», этот автор предлагает идти двумя основными и хорошо знакомыми путями: 1) используя возможности соответствующего учебного плана и 2) при помощи неформальных, факультативных форм «социального образования». Но в обоих случаях общим и необходимым условием является согласование и единство усилий школы, семьи, средств массовой информации (особенно электронных) и общества в целом, так как школа является своеобразным «зеркалом», в котором отражаются само общество и его нравы таким же образом, каким в детях отражаются и «просматриваются» их собственные родители. Ценности, законы и нормы в обществе и государстве не могут не проявиться и не «обогреть» школьную жизнь во всех ее сегментах и формах, как и наоборот — приобретенное и созданное в школе не может не влиться

в общество и в нацию и не повлиять на них. К такому известному выводу привели нас результаты наших долголетних эмпирических исследований, посвященных родительским идеалам относительно своих собственных детей в сравнении с учительскими представлениями о своих учениках, а также взаимоотношениям между школьниками с различной этнокультурной принадлежностью в классе/школе и их субъективному благополучию (Димитров 2010; Dimitrov 2016).

Практики в области интеркультурного образования убеждают, что все предметы учебного плана для этих двух возрастных групп содержат специфические возможности для достижения связей между ними в целях интеркультурного образования и развития, для формирования позитивной идентичности у представителей каждой этнической группы. Разумеется, первенство в этом держат художественная литература и история, и не случайно когда-то и в болгарской школе учитель «*словесности*» выступал и признавался другими в качестве центральной фигуры. Но нельзя пренебрегать возможностями других учебных предметов. Например, в этом убеждает нас практическая работа Гилберта (Gilbert 1984), показывающая, как *математика*, традиционно рассматриваемая в качестве предельно специфической и обособленной части целостного школьного образования, может быть включена и успешно использована в целях интеркультурного образования в поликультурной среде. Привлекая исторический подход, трассирующий и иллюстрирующий развитие математической мысли, на интеркультурном материале в темах и примерах, при помощи сравнения числовых систем, как и через раскрытие связи математики с другими науками, даже с искусством и религией различных народов и культур, Гилберт «раскачал» долгое время существующий миф о математике как о «нейтральной» и «беспристрастной» учебной дисциплине. Другой автор, Д. Гил (Gill 1984, 59–70), убедительно показывает, как обучение *географии*, по существу, может поддерживать и на самом деле сохраняет установленное в многих странах мира «*этноцентрическое статус-кво и социальную стратификацию*». В результате анализа учебных программ и учебников географии в современной английской школе он приходит к заключению, что они являются «*имплицитно расистскими*». Например, при представлении тем по проблемам миграции и урбанизации, мировой торговли, социальной стратификации в обществе и множества других для школьников остаются скрытыми порождающие их источники и механизмы. И поэтому он предлагает господствующий ныне «*описательный*

и констатирующий» подход заменить «контекстуальным, каузальным и объяснительным» подходом.

Указанный подход, как и обучение школьников в смешанных по этнокультурному признаку классах, имеют ряд достоинств, не везде использованных. В первую очередь он побуждает учителей работать «совместно и сообща», а не отдельно и не «келейно», каждый для своего учебного предмета, планировать содержание, формы, средства и последовательность преподавания учебных дисциплин (*“cross-curriculum learning”*). Таким путем удастся избежать сочетания учебных предметов по порочному механизму «коллекции», достигать связности, преемственности и холистичности, как и считаться с уровнем развития школьников. Иначе говоря, принять необходимость «сверять часы» и считаться с фактором «внешней валидности» своей собственной работы с ними, для того чтобы своевременно и обоснованно менять приоритеты. Таким образом школьники различных этнических общностей проникаются уверенностью, что они, будучи представителями разных культур и народов, одинаково ценны и равны с другими в образовательной институции.

Опираясь на указанные нами выше характеристики «социальной ситуации развития», на опыт цитированных исследователей и на заключения от своих долголетних эмпирических исследований, мы могли бы декомпозировать интеркультурное образование подростков и юношей в поликультурной среде в соответствии с некоторыми более важными его *принципами, целями и задачами*.

Во-первых, с присущим уже в данном возрасте абстрактно-логическим, концептуальным мышлением (Piaget 1991) подростки и юноши направляются к источникам и причинам возникающих напряжений и конфликтов между различными этническими группами в обществе, к поиску социально-политических, идеологических и экономических причин различных этноцентрических практик (расистских, классовых, националистических, шовинистических, религиозных, сепаратистских и др.), часто порождающих неравенство и конфронтацию между ними.

Во-вторых, здесь необходимо применять принцип «спиралевидного» построения учебного содержания по отдельным учебным предметам и годам обучения, в соответствии с опытом школьников, их достижениями, пропусками, недостатками и слабостями, но не по механизму «коллекции», а «гештальта», т. е. интеграции и структуры, преемственности, последовательности и системности.

В-третьих, привлечение и активное участие самих школьников в приложении своих знаний на практике по формированию умений для межкультурного взаимодействия и сотрудничества, для достижения доверия, межкультурного взаимопонимания и равенства в их собственной школьной жизни и впоследствии в более широком социальном контексте.

В-четвертых, обучение подростков и юношей взаимному уважению, стимулирование у них самих критического, объективного, независимого и самостоятельного мышления; учитывание и уважение их индивидуальных и этнокультурных различий и особенностей.

В-пятых, восприятие этнокультурного разнообразия в качестве личной и социальной ценности и ответственности. Практика по ее формированию должна строиться не по принципу «спустили сверху», как нечто «эпизодическое» и преходящее, а идти по принципу «снизу вверх». И в целом очень важно, чтобы все это доказывалось личной и открытой ангажированностью всех в системе — учителей и школьников, родителей и семей, соответствующих этнических общностей и их организаций с целью формирования поддерживающего эту ценность, внутри и вне школы, более широкого социального контекста.

В-шестых, школьникам следует проникнуться убеждением, что все культуры одинаково интересны и ценны, будучи иначе различными, чтобы они могли принять окружающее многообразие народов и культур как нечто объективное, естественное и полезное для всех.

И в заключение стоить признать и подчеркнуть, что описанный путь в области интеркультурного воспитания и образования детей, подростков и юношей в поликультурной среде не является ни легким, ни безоговорочным, ни всепризнанным. Но мы убеждены, что его должна пройти именно и прежде всего образовательная система, предназначение которой помогать всем: семьям, обществу, государству и особенно властям в нем — в культивировании и отстаивании этих ценностей. Только таким образом они вместе смогли бы правильно и успешно препятствовать аллианции малых этнических общностей от нации и общего государства в пользу принятия многообразия культур и их взаимного индуцирования, обогащения и развития. Сегодняшнему подрастающему поколению детей и юношей суждено жить в культурно-плюралистических обществах, для которых оно должно быть своевременно и надлежащим образом подготовлено.

Литература

- Выготский, Л. С. (1984) *Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология*. М.: Педагогика, 432 с.
- Димитров, И. Т. (2010) *Етнокултурна среда и психосоциално развитие*. София: Издателство на СУ «Св. Климент Охридски», 255 с.
- Поршнев, Б. Ф. (1979) *Социальная история и психология*. 2-е изд. М.: Наука, 232 с.
- Солженицын, А. И. (1998) *Россия в обвале*. М.: Русский путь, 203 с.
- Хабермас, Ю. (2003) Равностойно културно третиране и границите на постмодерния либерализъм. *Критика и хуманизъм*, кн. 16, бр. 2, с. 57–88.
- Benhabib, S. (2002) *The Claims of Culture: Equality and Diversity in the Global Era*. Princeton; Woodstock: Princeton University Press, 216 p.
- Dimitrov, I. (2016) Similarities and Differences in Parental Ideals and Teachers' Notions about Children and Students and "Self-Image" of Adolescents. In: P. Kalchev (ed.), *Psychological Problems of Development*. Sofia: Sofia St. Kliment Ohridski University Press, pp. 121–154.
- Erikson, E. (1963) *Childhood and Society*. 2nd ed. New York: W.W. Norton and Company, Inc., 447 p.
- Gilbert, D. (1984) Multicultural Mathematics. In: M. Straker-Welds (ed.), *Education for Multicultural Society. Case studies in ILEA schools*. London: Bell and Hyman, pp. 97–107.
- Gill, D. (1984) Geographical education for multicultural society. In: M. Straker-Welds (ed.), *Education for Multicultural Society. Case studies in ILEA schools*. London: Bell and Hyman, pp. 58–70.
- Kimlicka, W. (2000) *Citizenships in Diverse Societies*. Oxford: Oxford University Press, 444 p.
- Mitchell, P., Healey, M., Lindsey, L. (1984) Developing a whole-school anti-racist policy. In: M. Straker-Welds (ed.), *Education for Multicultural Society. Case studies in ILEA schools*. London: Bell and Hyman, pp. 97–107.
- Piaget, J. (1991) *La psychologie de l'intelligence*. 7^{ème} éd. Paris: PUF, 192 p.
- Straker-Welds, M. (ed.) (1984) *Education for Multicultural Society. Case studies in ILEA schools*. London: Bell and Hyman, 249 p.
- Taylor, C. (1989) *Sources of the Self*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 624 p.
- Tibbetts, C. (1984) Working with under-fives: a multi-ethnic approach. In: M. Straker-Welds (ed.), *Education for Multicultural Society. Case studies in ILEA schools*. London: Bell and Hyman, pp. 9–21.

References

- Benhabib, S. (2002) *The Claims of Culture: Equality and Diversity in the Global Era*. Princeton; Woodstock: Princeton University Press, 216 p. (In English)
- Dimitrov, I. T. (2010) *Etnokulturna sreda i psikhosotsialno razvitie [Ethno-cultural environment and social development]*. Sofia: Sofia University "St. Kliment Ohridski" Publ., 255 p. (In Bulgarian)
- Dimitrov, I. (2016) Similarities and Differences in Parental Ideals and Teachers' Notions about Children and Students and "Self-Image" of Adolescents. In: P. Kalchev (ed.), *Psychological Problems of Development*. Sofia: Sofia St. Kliment Ohridski University Press, pp. 121–154. (In English)
- Erikson, E. (1963) *Childhood and Society*. 2nd ed. New York: W.W. Norton and Company, Inc., 447 p. (In English)
- Gilbert, D. (1984) Multicultural Mathematics. In: M. Straker-Welds (ed.), *Education for Multicultural Society. Case studies in ILEA schools*. London: Bell and Hyman, pp. 97–107. (In English)
- Gill, D. (1984) Geographical education for multicultural society. In: M. Straker-Welds (ed.), *Education for Multicultural Society. Case studies in ILEA schools*. London: Bell and Hyman, pp. 58–70. (In English)
- Habermas, J. (2003) Ravnostojno kulturno tretirane i granitsite na postmoderniya liberaliz'm [Equal cultural treatment and the limits of postmodern liberalism]. *Kritika i khumaniz'm — Critique & Humanism*, vol. 16, no. 2, pp. 57–88. (In Bulgarian)
- Kimlicka, W. (2000) *Citizenships in Diverse Societies*. Oxford: Oxford University Press, 444 p. (In English)
- Mitchell, P., Healey, M., Lindsey, L. (1984) Developing a whole-school anti-racist policy. In: M. Straker-Welds (ed.), *Education for Multicultural Society. Case studies in ILEA schools*. London: Bell and Hyman, pp. 97–107. (In English)
- Piaget, J. (1991) *La psychologie de l'intelligence [Psychology of intelligence]*. 7th ed. Paris: PUF, 192 p. (In French)
- Porshnev, B. F. (1979) *Sotsial'naya istoriya i psikhologiya [Social history and pedagogy]*. Moscow: Nauka Publ., 232 p. (In Russian)
- Solzhenitsyn, A. I. (1998) *Rossiya v obvale [Russia in collapse]*. Moscow: Russkij put' Publ., 203 p. (In Russian)
- Straker-Welds, M. (ed.) (1984) *Education for Multicultural Society. Case studies in ILEA schools*. London: Bell and Hyman, 249 p. (In English)
- Taylor, C. (1989) *Sources of the Self*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 624 p. (In English)
- Tibbetts, C. (1984) Working with under-fives: a multi-ethnic approach. In: M. Straker-Welds (ed.), *Education for Multicultural Society*. London: Bell and Hyman, pp. 9–21. (In English)
- Vygotskij, L. S. (1984) *Sobranie sochinenij: v 6 t. T. 4. Detskaya psikhologiya [Collected works: in 6 vols. Vol. 4. Child psychology]*. Moscow: Pedagogika Publ., 432 p. (In Russian)

Образ ребенка в сознании беременных женщин

А. А. Стреленко¹, Е. Н. Колмычевская^{✉1}

¹ Витебский государственный университет имени П. М. Машерова,
210038, Республика Беларусь, г. Витебск, Московский пр-т, д. 33

Сведения об авторах

Стреленко Анна Анатольевна,
SPIN-код: 6998-0914

Колмычевская Елена Николаевна,
e-mail: ms.kolmychevskaya@mail.ru

Для цитирования:

Стреленко, А. А.,
Колмычевская, Е. Н. (2019) Образ
ребенка в сознании беременных
женщин. *Комплексные исследования
детства*, т. 1, № 1, с. 33–42. DOI:
10.33910/2687-0223-2019-1-1-33-42

Получена 4 февраля 2019; прошла
рецензирование 19 февраля 2019;
принята 25 февраля 2019.

Права: © Авторы (2019).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. В статье рассматривается проблема образа ребенка в сознании первобеременных и повторнобеременных женщин. Актуальность проблемы состоит в том, что в области перинатальной психологии в Республике Беларусь существует потребность в научной информации, накапливаемой различными исследователями в рамках данного проблемного поля. Недостаточная проработанность этой проблемы создает вакуум в определении групп женщин, нуждающихся в психологическом сопровождении при вынашивании ребенка, повышает риск числа беременных женщин, психологически не готовых к будущей социальной роли матери.

Цель исследования — изучение особенностей восприятия образа ребенка первобеременными и повторнобеременными женщинами.

Исследование проводилось на базе учреждения здравоохранения «Верхнедвинская центральная районная больница» Витебской области Республики Беларусь. В процессе работы были использованы методики: изучение образа человека «СОЧ(И)» — структура образа человека (иерархическая) (В. А. Ситников) и PARI E. Шеффера и Р. Белла (адаптация Т. В. Нещерет) — семейная жизнь глазами матери; математико-статистические методы обработки результатов исследования: описательная статистика, метод вычисления оценки различий по U-критерию Манна — Уитни.

На основании проведенного эмпирического исследования по выявлению особенностей образа ребенка в сознании первобеременных и повторнобеременных женщин было определено, что в сознании первобеременных и повторнобеременных женщин существуют определенные сходства, а также различия в структурных компонентах образов их будущих детей; независимо от пола ребенка и беременности матери образ детей в сознании женщин отражается через фемининные качества; отношение к ребенку будущих матерей как первобеременных, так и повторнобеременных, определяется как излишняя концентрация на ребенке.

Ключевые слова: беременная женщина, мать, ребенок, образ, образ ребенка, перинатальная психология, социальная перцепция, восприятие, представление.

The image of the child as perceived by expecting mothers

A. A. Strelenko¹, E. N. Kolmychevskaya^{✉1}

¹ Vitebsk State University named after P. M. Masherov,
33 Moskovskiy Avenue, Vitebsk 210038, Belarus

Abstract. The article focuses on the issue of the future child's image in the minds of expecting mothers. The urgency of the issue lies in the fact that the field of prenatal psychology in the Republic of Belarus has been experiencing a great need for more scientific information in this area of study. Currently available research outcomes do not provide a holistic view of the psychological problem and cannot contribute to the process of identifying pregnant women in need of psychological counselling and support. As a result, there is evidence of an increase in the number of expecting mothers who are not psychologically prepared for the change in their social role.

The goal of the present research was to study the distinct features of the future child's image as it is perceived by pregnant women during the term of their first and subsequent pregnancies.

Authors

Anna A. Strelenko, SPIN: 6998-0914

Elena N. Kolmychevskaya, e-mail:
ms.kolmychevskaya@mail.ru

For citation: Strelenko, A. A., Kolmychevskaya, E. N. (2019) The image of the child as perceived by expecting mothers. *Comprehensive Child Studies*, vol. 1, no. 1, pp. 33–42. DOI: 10.33910/2687-0233-2019-1-1-33-42

Received 4 February 2019; reviewed 19 February 2019; accepted 25 February 2019.

Copyright: © The Authors (2019). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

The study was conducted at the healthcare institution “Verkhnedvinskaya Central District Hospital” in the Vitebsk Region of the Republic of Belarus. In the course of research, the following methods were applied: “The structure of an individual’s image (hierarchical)” (by Valerii L. Sitnikov) and “Family life from the mother’s point of view” (an adaptation of PARI by E. Scheffer and R. Bell prepared by Tatiana V. Nescheret); mathematical and statistical methods of research results processing.

The outcomes of the study enabled the authors to identify the features of the child’s image as perceived by expecting mothers during their first or subsequent pregnancies. It was determined that there are both similarities and differences in the structural components of the image in the perceptions of women who were pregnant for the first time and those who had been pregnant before; regardless of the child’s sex or the number of the mother’s pregnancies, the image was reflected through feminine qualities, and all expecting mothers regardless of the number of pregnancies over-concentrated on the child.

Keywords: pregnant woman, mother, child, image, child’s image, prenatal psychology, social perception, perception, notion.

Актуальность

Согласно представлениям современных ученых, проблема образа ребенка является одной из наиболее актуальных и в то же время наименее разработанной в современной психологической науке. Несмотря на имеющиеся исследования по проблеме образа ребенка в сознании взрослых, еще рано говорить о завершенном этапе исследований в данном направлении, так как процесс восприятия другого человека, межличностная перцепция регулирует не только отношение, поведение, но и процессы формирования, изменения и сохранения глубинных личностных структур воспринимаемого субъекта.

По мнению В. А. Ситникова, «образ ребенка — это целостная совокупность житейских и научных представлений о нем, комплекс социальных установок на ребенка, формирующихся в сознании человека и актуализирующихся в процессе изучения ребенка и взаимодействия с ним. В сознании людей существуют различные типы и виды собирательных, “абстрактных” и конкретных (реальных) образов ребенка» (Ситников 2001, 56–57).

Именно психологические и физиологические изменения, происходящие в организме матери во время беременности, оказывают огромное влияние на всю последующую ее жизнь и жизнь ребенка. Период беременности считается особым этапом в жизни женщины, поскольку в это время происходит изменение самосознания женщины, принятие новой социальной роли и формирование чувства привязанности к ребенку.

В процессе беременности, когда осуществляется естественная психологическая адаптация женщины к материнской роли, в этот пе-

риод в сознании беременной происходит процесс формирования представления образа ее будущего ребенка. Возникает он постепенно, как результат синтеза телесно чувственных образов и представлений о будущем ребенке, а также из представлений беременной о себе самой и близких ей людях. Процесс формирования этих представлений происходит на протяжении всей жизни женщины, включая период до беременности, а также непосредственно саму беременность. Важно отметить, что образ будущего ребенка является образованием многомерным. По мнению В. А. Ситникова, в образе ребенка по критерию предметной отнесенности можно выделить чувственно-воспринимаемые, объектные и субъектные, осознаваемые и бессознательные составляющие характеристики (Ситников 2001).

Помимо актуализации в сознании образа будущего ребенка в этот период происходят изменение самосознания женщины, принятие новой социальной роли и формирование чувства привязанности к своему ребенку. Эмоциональное состояние женщины в этот период оказывает огромное влияние на течение не только беременности и родов, но и на развитие нормальных взаимоотношений матери с ребенком в постнатальном периоде. На протяжении всего периода беременности в сознании женщины происходит формирование образа ее будущего ребенка, который будет отличаться у женщин с положительным и отрицательным отношением к своей беременности. Обобщая результаты теоретического анализа по проблеме образа ребенка в сознании беременных женщин, В. В. Коломенская отмечает, что именно в период внутриутробного развития ребенка закладываются его отношения с матерью, а через

нее и отношение с окружающим миром. Отношение беременной женщины к себе самой определяет особенности ее отношения к мужу и протекание периода беременности (Коломенская, Таран, Скляр 2016).

Важно отметить, что интерес к проблеме образа ребенка у беременных женщин нашел отражение в работах ученых как в российской, так и в зарубежной психологии. История изучения образа ребенка в сознании родителей в работах зарубежных авторов прослеживается, начиная с работ в области психоаналитической парадигмы. Например, двойственность образов матери и ребенка, отношение женщины к беременности во время переживания ею шевеления плода изучались Т. Верни, Г. Роттманом, С. Фанти (Сидоров, Чумакова, Щукина 2015). Понятия «мать» и «ребенок» рассматривались как составляющие единой диадической системы в работах Д. Винникот, Э. Эриксона и др. (Филиппова 2002).

Вместе с тем влияние детско-родительских отношений на развитие личности ребенка в своих работах показали Дж. Боулби, К. Хорни, З. Фрейд. По мнению Фрейда, образ матери складывается из отношений с младенцем, любви к ребенку, удовлетворения потребностей ребенка матерью.

Кроме того, зарубежные исследования были сосредоточены на проблеме материнской депривации и проводили исследования в этой области. Так, Й. Лангмейер и З. Матейчек сосредоточили свое внимание на проблеме психической депривации в детском возрасте (Капустин 2016). Ранее Р. Спитцем была введена концепция взаимности матери и младенца. По результатам своих исследований он понимал взаимность матери и младенца как сложный многозначный невербальный процесс, оказывающий влияние как на младенца, так и на мать, включающий аффективный диалог, который является чем-то большим, чем привязанность младенца к матери и связь матери с младенцем.

В свою очередь, российские ученые внесли свой неоценимый вклад в разработку вопросов материнства. Вопросы психологической готовности к материнству были рассмотрены С. Ю. Мещеряковой, Г. Г. Филипповой, особенности протекания беременности — Д. И. Брутманом, И. Ю. Хамитовой, Н. Ю. Герасимовой, А. Б. Шнейдер и др. (Демина 2013).

В области современной психологической науки представлены работы, где мать рассматривается как «среда» для ребенка, а ребенок в свою очередь как «объект» для матери (Филиппова 2002). Вместе с тем процесс уникальной

трансформации диады «мать — плод» во время беременности в диаду «мать — новорожденный» и триаду «мать — отец — новорожденный» также изучался российскими учеными А. С. Батуевым, Г. И. Брехманом, И. В. Добряковым (Сидоров, Чумакова, Щукина 2015).

Кроме того, феномен материнства имеет давнюю историю сродни истории человечества. Изучением данной проблемы занимались Н. Н. Авдеева, Е. И. Исенина, С. Ю. Мещерякова, Е. В. Попцова и др. (Пономарева 2014).

В свое время Шнейдер определяла образ матери как стремление к материнству в большей степени через духовную потребность, являющуюся главным источником жизни женщины, а не как биологическое влечение. Э. Бадинтер занималась изучением материнского инстинкта (Пономарева 2014; Пьянкова, Хомичева 2017).

Несмотря на то что зарубежные исследования в большей степени рассматривали проблему материнства с точки зрения влияния биологического фактора, а в отечественных исследованиях внимание ученых концентрировалось на влиянии социального, — большинство из них сходятся во мнении, что психологическая готовность к материнству формируется на протяжении всей жизни, а не наступает в процессе беременности (О. В. Баженова, А. Л. Баз, В. И. Брутман, О. А. Копыл, С. Ю. Мещерякова, Г. Г. Филиппова, Д. Пайнз) (Пайнз 2016; Пьянкова, Хомичева 2017).

Трудно не согласиться с мнением, согласно которому в ходе беременности происходят согласование родительских установок женщины, ее представления о себе как о матери, социальных ожиданий окружающих, появление потребности в материнстве и ее актуализации, перестройка личностных смыслов (Агаркова, Хабарова, Бригадирова 2017).

По мнению С. Ю. Мещеряковой, субъектно-объектная ориентация на еще не родившегося ребенка формируется под влиянием личностных, социальных и биологических факторов, после рождения ребенка проецируются в реальное материнское поведение (Мещерякова 2000; Маленова, Крытькова 2015, 97–104). Специфика формирования психологической привязанности матери к ребенку, материнское отношение рассмотрены в трудах Н. И. Ганошенко. Также материнское поведение изучали И. В. Дубровина, З. Матейчик, Й. Лангмейер. Зависимость чувств и поведения матери от установок и культуры изучали Э. Бадинтер, М. Мид. Поведение привязанности матери к ребенку изучалось отечественными и зарубежными авторами. В зарубежной психологии это теория привязанности

Дж. Боулби, уходящая корнями в психоанализ З. Фрейда и теорию стадийного развития Э. Эриксона. В отечественной психологии над проблемой привязанности работали Н. Н. Авдеева, А. И. Захаров, Е. Ю. Смирнова и др. Постепенное включение образа ребенка в самосознание женщины изучалось Ю. И. Шмурак (Верейкина 2014, 54; Пономарева 2014, 474).

Изучение закономерностей возникновения и функционирования психики плода и новорожденного, процессов, происходящих в динамичной системе семьи, проводилось В. В. Абраменко, Н. П. Коваленко-Маджугой, Э. Г. Эйдемиллер (Сидоров, Чумакова, Щукина 2015).

Однако, несмотря на казалось бы детально проработанное поле влияния личностных, социальных и биологических факторов на саму женщину и ее будущего ребенка, за гранью изучения в области психологии остается проблема отражения в сознании матери ее будущего ребенка, ее представления о нем, которые лежат в основе дальнейшего отношения к своему ребенку, проявляющиеся в заботе, внимании и любви.

Нужно отметить, что исследований, посвященных изучению образов детей в сознании взрослых, в первую очередь их родителей, не так много. М. Е. Воробьевой была предпринята попытка изучения социальной идентичности женщины до и после рождения ребенка (Воробьева 2015). Но наиболее детально эта проблема была изучена В. А. Ситниковым. Им и под его руководством был проведен анализ закономерностей восприятия и отражения в сознании людей «абстрактных» и «реальных» детей (Ситников 2001; Ситников, Регуш 2016).

В Беларуси подобных исследований практически нет, за исключением работ И. Е. Валитовой (Валитова 2015), которая занималась проблемой психологической готовности к материнству у девушек разного возраста.

Таким образом, несмотря на тщательную проработанность проблемы образа в зарубежной и российской психологии, недостаточно изученной эта проблема остается в белорусской психологии.

Актуальность проблемы образа ребенка в сознании будущих матерей заключается и в том, что область перинатальной психологии в Республике Беларусь испытывает большую потребность в научной информации, накапливаемой различными исследователями в рамках данного проблемного поля. Изучение формирования образа будущего ребенка в сознании беременных женщин актуально для развития как общей теории перинатальной психологии,

так и для решения задач прикладного характера в работе с беременными женщинами и их формирующимся отношением к своему ребенку. Соответственно, целью исследования явилось изучение особенностей социально-перцептивных образов ребенка первобеременными и повторнобеременными женщинами.

Материал и методы

Работа проводилась на базе учреждения здравоохранения «Верхнедвинская центральная районная больница» Витебской области Республики Беларусь. В исследовании в качестве респондентов (100 человек) выступали беременные женщины репродуктивного возраста, находящиеся на стационарном лечении в акушерско-гинекологическом отделении. С целью сохранения конфиденциальной информации все лица, проходившие психологическое обследование, были условно обозначены порядковыми номерами. Критериями для разделения на группы было основание беременности: первобеременные (группа Б1, $n = 42$) и повторнобеременные (группа Б2, $n = 58$).

В работе были использованы теоретические и эмпирические методы. В частности, методика «СОЧ(И)» — структура образа человека (иерархическая) (Комарова, Ситников 2012; Ситников, Стреленко 2016; Ситников, Регуш 2016; Ситников, Доева 2017; What makes a good teacher? 2007) и методика PARI Е. Шеффера и Р. Белла (адаптация Т. В. Нещерет) — семейная жизнь глазами матери.

Также использовались статистические методы обработки данных.

Результаты и их обсуждение

Так, по результатам проведенного эмпирического исследования по проблеме определения особенностей структуры образов ребенка в сознании первобеременных (группа Б1) и повторнобеременных (группа Б2) женщин с помощью вербальной части методики СОЧ(И) и частотного словаря было определено, что все ссуммированные высказывания женщин о своих будущих детях в двух группах имеют отличительные особенности. Так, суммы образов респондентов группы Б2 имеют отличия от сумм образов респондентов группы Б1, что свидетельствует о большей наполненности содержанием образов ребенка в группе повторнобеременных женщин. Вместе с тем были выявлены подобию в структуре образов ребенка. Так, первые ранговые места у двух групп испытуемых

Табл. 1. Структура образа ребенка беременных женщин ($n = 100$)

Первобеременные женщины ($n = 42$)				Повторнобеременные женщины ($n = 58$)			
Структурные компоненты образов	Суммы образов	Ранг	%	Структурные компоненты образов	Суммы образов	Ранг	%
Положительные	498	1	100,00	Положительные	757	1	100,00
Социальные	324	2	92,80	Эмоциональные	477	2	92,80
Эмоциональные	308	3	85,70	Социальные	447	3	85,70
Нейтральные	271	4	78,50	Телесные	341	4	78,50
Телесные	226	5	71,40	Нейтральные	330	5	71,40
«Объект воздействия»	106	6	64,20	«Объект воздействия»	126	6	64,20
Метафоры	102	7	57,10	Интеллектуальные	111	7	57,10
Волевые	85	8	50,00	Волевые	103	8	50,00
Интеллектуальные	71	9	42,80	Метафоры	72	9	42,80
Отрицательные	66	10	35,70	«Интеллект социальный»	59	10	35,70
Конвенциональные	40	11	28,50	Отрицательные	51	11	28,50
«Субъект развития»	34	12	21,40	Конвенциональные	50	12	21,40
«Интеллект социальный»	32	13	14,20	Поведенческие	43	13	14,20
Поведенческие	22	14	7,10	«Субъект развития»	29	14	7,10
Деятельностные	19	15	0,00	Деятельностные	25	15	0,00
Σ	2024			Σ	3021		

занимают такие характеристики, как положительные, социальные и эмоциональные (табл. 1). Вероятнее всего, образ будущего ребенка у женщин исследуемой выборки вызывает положительный эмоциональный отклик и ориентирует их на взаимодействие с ним.

В дальнейшем полученные результаты были подвергнуты статистической обработке. Используя U -критерий Манна — Уитни, получили данные по оценке различий структурных компонентов образов ребенка в сознании двух групп (Б1 и Б2) беременных женщин.

Так, различия между структурными компонентами образов ребенка в сознании двух групп испытуемых были выявлены по эмоциональным характеристикам ($U = 950,5$ при $p \leq 0,05$) и по метафорическим характеристикам ($U = 949,5$ при $p \leq 0,05$).

Вероятно, различия по эмоциональным характеристикам будут связаны с самим процессом родов, который для женщин группы Б1 будет происходить впервые. По мнению современных авторов, особо стрессовой является первая беременность, так как она связана с окончанием автономного, независимого существования женщины и с установлением связи ее жизни с потребностями и запросами беспомощного «зависимого» существа (Агаркова, Хабарова, Бригадирова 2017, 3).

Достоверные различия в структуре образа ребенка по метафорическим характеристикам рассматриваем вслед за В. А. Ситниковым как характеристики, отражающие отношение к человеку. Будущие мамы, не имевшие опыта рождения детей, в большей степени, чем женщины, имеющие такой опыт, будут склонны к идеализации образа своего будущего ребенка. Возможно, и то, что метафоры для первобеременных женщин выполняют восстанавливающую функцию между необъяснимым или почти необъяснимым и объяснимым, связанным с отношением к себе до беременности и меняющимся отношением к себе с ребенком. Для женщин группы Б2 отношение к себе с ребенком может проходить по другому варианту, он может быть связан с воспоминаниями о своей первичной беременности через сравнение уже не с собой до беременности, а в сравнении с предыдущим опытом вынашивания и не несет ту новизну, которая отмечается у первобеременных женщин.

Вместе с тем по остальным компонентам образа ребенка в сознании беременных женщин значимых статистических различий выявлено не было.

Помимо вербальной части методики СОЧ(И), направленной на изучение осознаваемой части образа ребенка, была использована вторая — невербальная часть этой методики, которая

Табл. 2. Психогеометрический образ ребенка первобеременных и повторнобеременных женщин ($n = 100$)

Первобеременные женщины ($n = 42$)					Повторнобеременные женщины ($n = 58$)				
Психогеометрический образ		Σ	Ранг	%	Психогеометрический образ		Σ	Ранг	%
	Круг	17	1	100,00		Круг	28	1	100,00
	Зигзаг	10	2	75,00		Квадрат	10	2	50,00
	Треугольник	7	3	50,00		Зигзаг	10	2	50,00
	Прямоугольник	5	4	25,00		Треугольник	8	4	25,00
	Квадрат	3	5	0,00		Прямоугольник	2	5	0,00

нацелена на выявление малоосознаваемой группы представлений о ребенке. В ее основе лежит методический прием, предложенный С. Делингер в методике «Психогеометрический тест» (What makes a good teacher? 2007; Комарова, Ситников 2012).

Так, на основании проведенного эмпирического исследования по невербальной части методики СОЧ(И) было определено, что первое ранговое место занимает психогеометрический образ — «круг» (табл. 2). Скорее всего, это связано с тем, что образ реального ребенка еще недостаточно сформирован в сознании как первобеременных, так и повторнобеременных женщин. Возможно и то, что образ самих женщин проецируется на образ будущего ребенка, поскольку в обществе чаще круг ассоциируется с женским началом.

Как видно из показателей таблицы, на последующих ранговых местах образы ребенка в сознании будущих мам существенно отличаются. Так, в группе Б1 на последующих ранговых местах появляются психогеометрические образы «зигзаг» и «треугольник». По мнению В. А. Ситникова, основные различия между людьми, выбирающими в качестве невербальных образов в первую очередь круги и зигзаги, проявляются в их социальной направленности. Для тех, кто на первое место в своем невербальном образе выбирает круг, характерна направленность на взаимодействие с другими людьми, они стремятся к работе в команде. При этом не ставят цели подавить и удивить других. Те же, кто в первую очередь выбирают зигзаг, больше направлены на индивидуальную самореализацию, склонны работать в одиночку, независимо от других; в то же время их отличает естествен-

ность и непринужденность в общении, особенно если при этом можно блеснуть своей эрудицией и артистизмом. В общении их, прежде всего, привлекает возможность выделиться, в то время как тех, кто выбирает круги, привлекает возможность объединиться. Вместе с тем и «зигзаг», и «круг» объединяет высокое мастерство общения, способность воздействовать на людей (Ситников 2001, 222–225).

Помимо психогеометрических образов «круг» и «зигзаг», первобеременные женщины выбирают образ «треугольник». Интерпретация по психогеометрическому тесту в отношении образа «треугольник» обнаруживает, что эта форма символизирует лидерство, власть, карьеру, статус, победу. На основании вышеизложенного можно предположить, что именно подобные особенности и личностные качества женщина как мама будет стараться развивать в своем ребенке.

В выборах у повторнобеременных женщин были определены свои особенности. Так, на втором ранговом месте расположились фигуры «квадрат» и «зигзаг».

В отличие от психогеометрических образов первобеременных женщин, повторнобеременные видят в будущем своих детей как неутомимых тружеников. Так, в интерпретации по психогеометрической методике отмечается, что для «квадратов» сильными качествами будут являться: организованность, дисциплинированность, исполнительность, пунктуальность, аккуратность, чистоплотность, законопослушность, трудолюбие, терпеливость, упорство, настойчивость, верность слову, честность, осторожность, благоразумие, рациональность, бережливость, практичность. Возможно, именно такие

качества станут ориентиром для мамы в развитии и воспитании будущего ребенка.

В дальнейшем полученные результаты были подвергнуты статистической обработке. Важно отметить, что значимых статистических различий между психогеометрическими образами первобеременных и повторнобеременных женщин выявлено не было. Это может быть связано с тем, что образ ребенка легче спроецировать на какую-либо геометрическую фигуру визуально, если этот ребенок уже появился на свет и мама воспринимает его целостно, ориентируясь на свое восприятие его. У беременных женщин процесс познания своего ребенка пока ограничен ощущениями, что будет затруднять выбор психологической формы будущего ребенка.

В дальнейшем с целью выявления материнских установок на будущего ребенка была использована методика PARI. В нашем анализе были применены только признаки родительско-детских отношений. Получив суммы по показателям 1 — оптимальный эмоциональный контакт, 2 — излишняя эмоциональная дистанция с ребенком, 3 — излишняя концентрация на ребенке, мы получили отношение женщин к ребенку у первобеременных и повторнобеременных женщин (табл. 3).

Так, на основании проведенного анализа по методике PARI отношение к ребенку будущих матерей определяется как излишняя концентрация на ребенке, которая у значительной части респондентов обеих групп проявляется в виде чрезмерной заботы и установления отношений зависимости, через подавление воли и преодоление сопротивления ребенка, через создание безопасности и опасения обидеть, через исключение внесемейных влияний, через подавление агрессивности и сексуальности ребенка, а также чрезмерное вмешательство в мир ребенка и стремление ускорить развитие

ребенка. Эмпирический анализ показал, что в исследуемых группах беременных женщин такой показатель находится на первом ранговом месте. Концентрация на ребенке у беременной женщины видится как нормативная ситуация.

На втором ранговом месте в обеих исследуемых группах женщин располагается оптимальный эмоциональный контакт. Однако по суммам определяются расхождения в сторону увеличения данного показателя у повторнобеременных женщин. Возможно, это связано с тем, что у первобеременных женщин оптимальный, желательный, эмоциональный контакт с будущим ребенком пока не сформирован, в отличие от повторнобеременных, уже имеющих опыт вербализации с ребенком и опытом установления партнерских отношений с ним.

Вместе с тем важно отметить, что на третьем ранговом месте оказалась позиция излишней эмоциональной дистанции с ребенком, которая проявляется через раздражительность и вспыльчивость, через суровость и излишнюю строгость, а также через уклонение от контакта с ребенком. Несмотря на то что в двух группах этот показатель оказался на третьем месте, в группе Б2 наличие сумм признаков является превышающим такой показатель по сравнению с аналогичным показателем у группы Б1. Возможно, для повторнобеременных это явление связано с желанием установить некую правильную дистанцию с целью оптимального распределения внимания и заботы между старшими и младшими детьми.

В дальнейшем полученные результаты были подвергнуты статистической обработке. Используя *U*-критерий Манна — Уитни, мы предположили, что в отношении групп испытуемых по отношению к своему будущему ребенку могут быть выявлены существенные различия.

Так, были определены различия по показателям шкалы «Отношение к семейной роли»

Табл. 3. Показатели отношений к ребенку у первобеременных и повторнобеременных женщин ($n = 39100$)

Первобеременные женщины ($n = 42$)				Повторнобеременные женщины ($n = 58$)			
Отношение матери к ребенку	Суммы признаков	Ранг	%	Отношения матери к ребенку	Суммы признаков	Ранг	%
Излишняя концентрация на ребенке	904	1	100,00	Излишняя концентрация на ребенке	1280	1	100,00
Оптимальный эмоциональный контакт	499	2	50,00	Оптимальный эмоциональный контакт	630	2	50,00
Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком	308	3	0,00	Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком	407	3	0,00

($U = 948$, при $p \leq 0,05$), которая описывается через такие признаки: «Ограниченность интересов женщины рамками семьи, заботами исключительно о семье», «Ощущение самопожертвования в роли матери», «Семейные конфликты», «Сверхавторитет родителей», «Неудовлетворенность ролью хозяйки дома», «Безучастность» мужа, его невключенность в дела семьи», «Доминирование матери», «Зависимость и несамостоятельность матери». Достоверные различия по шкале «Отношение к семейной роли» определяются тем, что повторнобеременные женщины в отличие от первобеременных женщин уже имеют опыт материнства и представляют себя в роли матери, в роли родителя.

По показателям шкалы «Отношение родителей к ребенку», включающей в себя группы «Оптимальный эмоциональный контакт», «Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком», «Излишняя концентрация на ребенке», значимых статистических различий в изучаемых группах беременных женщин выявлено не было.

Заключение

Таким образом, исследование показало, что в структурах образа будущего ребенка в двух группах беременных женщин отмечаются положительные достоверные различия лишь по двум их структурным элементам. Все эти элементы относятся к характеристикам, отражающим отношение к человеку. Так, у двух групп беременных женщин различия по образам детей отмечаются по эмоциональным и метафорическим характеристикам.

Вместе с тем важно отметить, что все респонденты для определения образа будущего ребенка поставили на первое место фигуру «круг». Такая выявленная особенность авторами исследования рассматривается как идентификация своего будущего ребенка с собой, со своим «образом Я», с женским началом.

Вместе с тем большая часть как первобеременных, так и повторнобеременных женщин в отношении своего будущего ребенка на момент проведения исследования проявили признаки излишней концентрации на ребенке, что на данном этапе может рассматриваться как нормативная ситуация.

С учетом полученных результатов исследования была разработана психопрофилактическая программа «Школа позитивного материнства», направленная на формирование позитивного отношения к будущему ребенку, а также на первичную профилактику излишней концентрации на ребенке. Актуальность разработки программы состоит в том, что на основании результатов проведенного диагностического обследования данная программа может помочь формированию адекватного образа будущего ребенка у беременных женщин, а также даст возможность избежать проблем матерей и их детей в будущем, связанных с сохраняющейся излишней концентрацией на ребенке, гиперопеке.

Программа профилактики состоит из трех блоков: информационного; блока формирования позитивного отношения к будущему ребенку и профилактики излишней эмоциональной концентрации на ребенке (гиперопеки); релаксационного блока. Все блоки содержательно включают в себя: игровые технологии, здоровьесберегающие технологии, музыкотерапию, элементы психогимнастики, технологии психологического информирования. Благодаря данной программе оказалось возможным обучение беременных женщин принципам здорового образа жизни; создание комфортных условий протекания беременности на эмоциональном, психофизическом, а также на психофизиологическом уровнях.

Программа разработана как элемент первичной профилактики для первобеременных женщин, но не исключает возможности участия в ней также женщин, уже имеющих детей. Программа внедрена в производственный процесс организации здравоохранения Витебской области Республики Беларусь.

Литература

- Агаркова, И. В., Хабарова, Т. Ю., Бригадирова, В. Ю. (2017) Клинико-психологическое исследование принятия новой социальной роли матери у первородящих беременных женщин. *Центральный научный вестник*, т. 2, № 6 (23), с. 3–7.
- Валитова, И. Е. (2015) Психологическая готовность к материнству у девушек разного возраста. В кн.: О. А. Карабанова и др. (ред.), *Психологические проблемы современной семьи: сборник тезисов VI Международной научной конференции. Москва — Звенигород, 30 сентября — 4 октября 2015 года*. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, с. 356–360.

- Верейкина, С. Н. (2014) Семейное воспитание как фактор социализации личности дошкольника. В кн.: Т. В. Пушкарева, М. Н. Швецова, К. Б. Зуев (ред.), *Семья, брак и родительство в современной России*. М.: Когито-Центр, с. 51–56.
- Воробьева, М. Е. (2015) *Особенности социальной идентичности женщины до и после рождения ребенка. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психол. наук*. Курск, 24 с.
- Демина, А. С. (2013) Психологическая готовность к материнству в период ранней взрослости. *Вестник Кемеровского государственного университета*, № 4-2 (56), с. 88–92.
- Капустин, С. А. (2016) Влияние гиперопеки (сверхтребовательности) на возникновение супружеских проблем. *Национальный психологический журнал*, № 1 (21), с. 62–69.
- Коломенская, В. В., Таран, И. И., Скляр, Н. А. (2016) Взаимосвязь самоотношения беременной женщины с образом ребенка. *Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта*, № 10 (140), с. 253–256.
- Комарова, А. В., Ситников, В. Л. (2012) Представления учащихся разного возраста о лживом и честном человеке. *Новое в психолого-педагогических исследованиях*, № 3 (27), с. 54–63.
- Маленова, А. Ю., Крытькова, И. Г. (2015) Отношение женщин в ситуации ЭКО к беременности, ребенку, материнству. *Педиатр*, т. 6, № 4, с. 97–104.
- Мещерякова, С. Ю. (2000) Психологическая готовность к материнству. *Вопросы психологии*, № 5, с. 18–27.
- Пайнз, Д. (2016) *Бессознательное использование своего тела женщиной*. М.: Корвет, 203 с.
- Пономарева, Е. В. (2014) Представления взрослых об образе материнства. *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского*, № 1–1, с. 474–481.
- Пьянкова, А. А., Хомичева, В. Е. (2017) Психологический контекст феномена материнства. *Общество: социология, психология, педагогика*, № 3, с. 40–44.
- Сидоров, П. И., Чумакова, Г. Н., Щукина, Е. Г. (2015) *Перинатальная психология*. СПб.: СпецЛит, 143 с.
- Ситников, В. Л. (2001) *Образ ребенка в сознании детей и взрослых*. СПб.: Химиздат, 288 с.
- Ситников, В. Л., Стреленко, А. А. (2016) Образ тела в сознании виктимных подростков, переживших сексуальное насилие. *Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология*, т. 11, № 2, с. 118–129.
- Ситников, В. Л., Доева, Л. И. (2017) Образы супругов в сознании мужчин и женщин с разным стажем семейной жизни. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, № 186, с. 61–71.
- Ситников, В. Л., Регуш, Л. А. (ред.) (2016) *Социально-психологическая перцепция в системе образования*. СПб.: ЭЛВИ-Принт, 150 с.
- Филиппова, Г. Г. (2002) *Психология материнства*. М.: Изд-во Института Психотерапии, 240 с.
- Sitnikov, V., Parnyuk, N., McCarthy, Sh. (2007) What makes a good teacher? A comparison of Russian and U.S. student perceptions. In: Sh. McCarthy et al. (eds.), *Teaching Psychology around the World*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, pp. 215–245.

References

- Agarkova, I. V., Khabarova, T. Yu, Brigadirova, V. Yu. (2017) Kliniko-psikhologicheskoe issledovanie prinyatiya novoy sotsial'noj roli materi u pervorodyashchikh beremennykh zhenshchin [Clinical-psychological study research adoption of a new matter role in pregnant women]. *Tsentrāl'nyj nauchnyj vestnik — Central Science Bulletin*, vol. 2, no. 6 (23), pp. 3–7. (In Russian)
- Demina, A. S. (2013) Psikhologicheskaya gotovnost' k materinstvu v period rannej vzroslosti [Psychological readiness for motherhood in early adulthood]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta — Bulletin of Kemerovo State University*, vol. 2, no. 4–2 (56), pp. 88–92. (In Russian)
- Filippova, G. G. (2002) *Psikhologiya materinstva [Psychology of motherhood]*. Moscow: Institut Psikhoterapii Publ., 240 p. (In Russian)
- Kapustin, S. A. (2016) Vliyanie giperopeki (sverkhtrebovatel'nosti) na vzniknovenie supruzheskikh problem [The effect of excessive custody on the onset of marital problems]. *Natsional'nyj psikhologicheskij zhurnal — National Psychological Journal*, no. 1 (21), pp. 62–69. (In Russian)
- Kolomenskaya, V. V., Taran, I. I., Sklyar, N. A. (2016) Vzaimosvyaz' samootnosheniya beremennoy zhenshchiny s obrazom rebenka [Correlation between pregnant woman's self-evaluation and the image of a future child]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta*, no. 10 (140), pp. 253–256. (In Russian)
- Komarova, A. V., Sitnikov, V. L. (2012) Predstavleniya uchashchikhsya raznogo vozrasta o lzhivom i chestnom cheloveke [Representations of pupils of different age about the false and honest person]. *Novoe v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh — Innovation in psychological and pedagogical studies*, no. 3 (27), pp. 54–63. (In Russian)
- Malenova, A. Y., Kytкова, I. G. (2015) Otnoshenie zhenshchin v situatsii EKO k beremennosti, rebenku, materinstvu [The relation to pregnancy, the child, motherhood of women in IVF situation]. *Pediatr*, vol. 6, no. 4, pp. 97–104. (In Russian)
- Meshcheryakova, S. Yu. (2000) Psikhologicheskaya gotovnost' k materinstvu [Psychological readiness for motherhood]. *Voprosy Psichologii*, no. 5, pp. 18–27. (In Russian)

- Pines, D. (2016) *A Woman's Unconscious Use of Her Body*. Moscow: Corvet Publ., 203 p. (In Russian)
- Ponomareva, E. V. (2014) Predstavleniya vzroslykh ob obraze materinstva [Adults ideals of the Image of motherhood]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo — Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod*, no. 1-1, pp. 474–481. (In Russian)
- Pyankova, L. A., Khomicheva, V. E. (2017) Psikhologicheskij kontekst fenomena materinstva [Psychological context of the motherhood phenomenon]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika — Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, no. 3, pp. 40–44. (In Russian)
- Sidorov, P. I., Chumakova, G. N., Shchukin, E. G. (2015) *Perinatal'naya psikhologiya [Perinatal psychology]*. Saint Petersburg: Spetslit Publ., 143 p. (In Russian)
- Sitnikov, V. L. (2001). *Obraz rebenka v soznanii detej i vzroslykh [The image of the child in the minds of children and adults]*. Saint Petersburg: Khimizdat Publ., 288 p. (In Russian)
- Sitnikov, V. L., Doeva, L. I. (2017) Obrazy suprugov v soznanii muzhchin i zhenshchin s raznym stazhem semejnoy zhizni [Images of spouses Inconsciousness of Menand women with the different experience of family life]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena — Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Science*, no. 186, pp. 61–71. (In Russian)
- Sitnikov, V., Parnyuk, N., McCarthy, Sh. (2007) What makes a good teacher? A comparison of Russian and U.S. student perceptions. In: Sh. McCarthy et al. (eds.), *Teaching Psychology around the World*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, pp. 215–245. (In English)
- Sitnikov, V. L., Regush, L. A. (eds.) (2016) *Sotsial'no-psikhologicheskaya pertsepsiya v sisteme obrazovaniya [Socio-psychological perception in the education system]*. Saint Petersburg: ELVI-Print Publ., 150 p. (In Russian)
- Sitnikov, V. L., Strelenko, A. A. (2016) Obraz tela v soznanii viktimnykh podrostkov, perezhivshikh seksual'noe nasilie [A body image in victimized sexually abused teens' conscience]. *Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya — Scholarly Notes of Transbaikalsk State University. Series Pedagogy. Psychology*, vol. 11, no. 2, pp. 118–129. (In Russian)
- Valitova, I. E. (2015) Psikhologicheskaya gotovnost' k materinstvu u devushek raznogo vozrasta [Psychological readiness for motherhood among girls of all ages]. In: O. Karabanova et al. (eds.), *Psikhologicheskie problemy sovremennoj sem'i: sbornik tezisov VI-oj Mezhdunarodnoj nauchnoj konferentsii. [Psychological problems of the modern family: proceedings of the 6th international scientific conference]*. Moscow — Zvenigorod, 30 September — 4 October 2015. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University Publ., pp. 356–360. (In Russian)
- Vereikina, S. N. (2014) Semejnoe vospitanie kak faktor sotsializatsii lichnosti doshkol'nika [Family education as a factor of socialization of preschool children]. In: T. V. Pushkareva, M. N. Shvetsov, K. B. Zuev (eds.), *Sem'ya, brak i roditel'stvo v sovremennoj Rossii [Family, marriage and parenthood in contemporary Russia]*. Moscow: Kogito-Center Publ., pp. 51–56. (In Russian)
- Vorobyova, M. E. (2015) *Osobennosti sotsial'noj identichnosti zhenshchiny do i posle rozhdeniya rebenka [Features of the social identity of a woman before and after childbirth]*. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology). Kursk, 24 p. (In Russian)

Коррекция страхов у детей средствами рационализации

О. Е. Ельникова✉¹

¹ Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 399770, Россия, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28

Сведения об авторе

Ельникова Оксана Евгеньевна,
SPIN-код: 3027-8471, Scopus
AuthorID: 57191528278, e-mail:
eln-oksana@yandex.ru

Для цитирования:

Ельникова, О. Е. (2019) Коррекция страхов у детей средствами рационализации. *Комплексные исследования детства*, т. 1, № 1, с. 43–48. DOI: 10.33910/2687-0223-2019-1-1-43-48

Получена 11 февраля 2019; прошла рецензирование 15 апреля 2019; принята 15 апреля 2019.

Права: © Автор (2019).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Статья посвящена описанию стратегии преодоления страхов у детей средствами рационализации, основанной на анализе вызывающих страх ситуаций. Механизм преодоления страхов рассматривается в терминах «ассимиляция» и «аккомодация» (по Ж. Пиаже). Под ассимиляцией понимают восприятие и интеграцию опыта об окружающем мире в соответствии с уже сформированными структурами личности ребенка. К аккомодации относят изменение, расширение и дифференцировку опыта в соответствии с особенностями окружающего мира и с происходящими событиями. В основу представленной в статье стратегии положен принцип рациональной терапии П. Дюбуа. Дается краткий анализ понятия «рационализация» и как психологической защиты, и как коррекционной стратегии. В статье представлен конструктивный процесс преодоления страхов, который начинается с «первичной оценки» ситуации, а впоследствии предусматривает оценку ребенком собственных возможностей, включая потенциальную поддержку со стороны окружающих; далее предусматривается оценка проблемы на основе неудачи или новой, уточняющей ситуацию информации. Делается акцент на этапе осмысления, конструирования и проверки на качество новых альтернативных форм поведения, что приводит к разворачиванию привычных программ с элементами новых приобретений применительно к новым (изменяющимся) условиям. Описанная в статье коррекционная методика направлена на поиск разумного выхода из пугающей ситуации. В статье дается подробное описание этапов проведения коррекционной стратегии, включающей в себя четыре основных вида коррекционных мероприятий: рисование, индивидуальные коррекционные беседы, психологический тренинг, имитационное моделирование пугающей ситуации. Обозначены основные цели и задачи каждого этапа коррекционной стратегии. В статье также представлены оригинальная, авторская схема и пример индивидуальной коррекционной беседы, основанной на принципе рационализации как ключевого элемента коррекции страхов у детей средствами рационализации. Дается описание тренинговых занятий, в ходе которых закрепляются выработанные в рамках индивидуальных коррекционных бесед модели поведения. Результатом использования представленной в статье стратегии будет выработка конструктивной и экономичной стратегии поведения, позволяющей, с одной стороны, снять негативное влияние эмоции страха, а с другой — избежать опасных или вызывающих страх событий.

Ключевые слова: страх, коррекция детских страхов, мобилизующая функция страха, рационализация, рациональная терапия.

Correcting childhood fears by means of rationalization

O. E. Elnikova✉¹

¹ Bunin Yelets State University, 28 Kommunarov Str., Yelets, 399770, Russia

Abstract. The article describes the strategy of overcoming fears in children by means of rationalization based on the analysis of situations causing fear. The strategy presented in the article is based on P. Dubois' principle of rational therapy. The concept of "rationalization" is briefly analysed as a psychological defence and as a corrective strategy. The article describes a constructive process of overcoming fears, which involves the child's assessment of his / her

Author

Oksana E. Elnikova, SPIN: 3027-8471,
Scopus AuthorID: 57191528278,
e-mail: eln-oksana@yandex.ru

For citation: Elnikova, O. E. (2019)
Correcting childhood fears by means
of rationalization. *Comprehensive
Child Studies*, vol. 1, no. 1, pp. 43–48.
DOI: 10.33910/2687-0233-2019-1-1-
43-48

Received 22 March 2019; reviewed 15
April 2019; accepted 15 April 2019.

Copyright: © The Author (2019).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under CC BY-NC
License 4.0.

own capabilities and potential support from others. The emphasis is placed on the stage of understanding, designing and testing the quality of alternative forms of behaviour, which leads to the deployment of familiar programs amended with newly acquired elements in response to new (changing) conditions. The correctional technique described in the article is aimed at finding a reasonable way out of a frightening situation. The article provides a detailed description of all stages of the correctional strategy, including four main types of corrective measures: drawing, individual correctional interviews, psychological training, and simulations of frightening situations. It outlines the main goals and objectives of each stage of the correctional strategy and also presents an original scheme and an example of an individual correctional interview based on the principle of rationalisation as a key element of childhood fear correction by means of rationalisation. The authors describe training sessions where behaviour models developed in the framework of individual correctional interviews are practiced. It is suggested that using the strategy presented in the article will lead to the development of a constructive and economical behavioural strategy allowing, on the one hand, to remove the negative emotional impact of fear, and on the other, to avoid dangerous or frightening events.

Keywords: fear, correction of childhood fears, mobilising function of fear, rationalisation, rational therapy.

Вступление

Ни для кого не секрет, что у современных детей значительно расширился как спектр переживаемых ими страхов, так и обострились негативные поведенческие реакции. Тем не менее нельзя утверждать, что данное эмоциональное состояние выполняет лишь единственную функцию — деформирует поведение человека. Неоднозначное влияние страха отмечалось многими исследователями. Страх может привести как к гибели, так и к спасению. Такое полярное воздействие исследуемого эмоционального состояния не единственное его последствие для человека.

Так, Е. П. Ильин утверждает, что страх сказывается на личностном развитии ребенка. Им, в частности, были отмечены следующие личностные особенности, порождаемые данным эмоциональным состоянием: «...слабая контактируемость с окружающими, повышенная неуправляемость и агрессивность, нарушение сна, эмоциональное заторможение, агрессивность, депрессивные состояния, речевые расстройства. Мышление теряет свою гибкость, становится скованным. Восприятие лишается целостности и непосредственности, уменьшается познавательная активность, любознательность, любопытство» (Ильин 2017, 22). Все перечисленное выше значительно затрудняет контакт с ребенком, пагубно влияет на ход его развития и воспитания.

При этом Е. П. Ильин указывает на положительное значение данной эмоции, отмечает мобилизующую функцию страха, а также то, что

страх помогает лучше запоминать опасные или неприятные события. Страх, по Е. П. Ильину, — «это своеобразное средство познания окружающей действительности, которое помогает индивиду избегать потенциально опасных ситуаций» (Ильин 2017, 27). Следует обратить внимание и на такую функцию страха, выделенную Е. П. Ильиным, как способность «продиктовать» стратегию поведения. И хотя реакции, включенные в данную стратегию неэкономны, они предотвращают пропуск важных сигналов, игнорирование которых может стоить здоровья, а иногда и жизни.

Описанные выше характеристики страха указывают на необходимость поиска и использования новых, не стандартных приемов коррекции данного эмоционального состояния. Учитывая выделенные Е. П. Ильиным функциональные характеристики данного эмоционального состояния, мы считаем необходимым применение такой стратегии преодоления страхов, которая должна строиться на анализе ситуации, его вызывающей. Целью данного анализа будет выработка конструктивной и экономичной стратегии поведения в пугающей ситуации, позволяющей, с одной стороны, снять негативное влияние эмоции страха, а с другой — избежать опасных или вызывающих страх событий. В основу такой стратегии, на наш взгляд, целесообразно положить рационализацию.

Как отмечено в проведенных нами ранее исследованиях (Ельникова 2004), рационализация чаще всего рассматривается в рамках понятия психологической защиты в работах З. Фрейда, А. Фрейд, Р. Плутчика, М. А. Гулиной,

А. Л. Козловой, Усман Аль-Бели Самир. При этом нами было выявлено, что рационализация рассматривается и как коррекционная методика. Во избежание смешения понятий впоследствии данную методику мы будем называть более распространенным термином «рациональная терапия».

В рамках нашей работы рациональная терапия рассматривается как методика, направленная на поиск разумного выхода из пугающей ситуации.

Наше утверждение базируется на данных, полученных основателем этого метода французским психиатром П. Дюбуа. По его мнению, рациональная терапия — это «воздействие на мир человека при помощи убедительной диалектики» (Карвасарский и др. 1999, 532). Он утверждал, что «человек нуждается в первую очередь в психотерапии, адресованной к разуму индивидуума, что психотерапия должна быть рациональной или никакой» (Карвасарский и др. 1999, 532). Под рациональной психотерапией П. Дюбуа понимал систему предупреждения клиента, разъяснения ему причин и сущности его страдания.

Ю. В. Щербатых таким образом характеризует данный метод: «Позови на помощь разум». По мнению данного автора, «рациональная терапия — это коррекция убеждением с помощью рассудка» (Щербатых 1999, 257).

Проведенное нами ранее исследование позволяет утверждать, что совершенно неправильной является постановка вопроса о коррекции страхов только с позиции избавления от них. Мы полагаем, что в ряде случаев от страхов избавляться не нужно, так как они выполняют стабилизирующую, коррекционную, дозирующую, регулирующую функции в жизни детей. К примеру, не стоит избавлять детей от страха перед опасными животными, надо выработать грамотную модель поведения при столкновении с животными (собаками, змеями и т. д.) и обучить ей ребенка.

Нами экспериментально доказано, что подход, основателем которого является П. Дюбуа, раскрывает широкие возможности в области коррекции страхов, так как только при помощи метода рационализации возможна выработка схемы поведения, которая поможет детям усвоить общественно принимаемые формы поведения, помогающие при этом избежать опасных для жизни и здоровья ситуаций.

Процесс преодоления страхов должен протекать следующим образом. Он начинается с «первичной оценки» ситуации. Затем предусматривает оценку ребенком собственных воз-

можностей, включая потенциальную поддержку со стороны окружающих. Далее предусматривается оценка проблемы на основе неудачи или новой, уточняющей ситуацию информации. Именно на этом этапе осмысливаются, конструируются и проверяются на качество новые альтернативы поведения, идет дальнейшее разворачивание привычных программ с элементами новых приобретений применительно к новым (изменяющимся) условиям.

Механизм преодоления страхов рассматривается в терминах «ассимиляция» и «аккомодация» (по Ж. Пиаже). При этом под ассимиляцией понимают восприятие и интеграцию опыта об окружающем мире в соответствии с уже сформированными структурами личности ребенка. Она базируется на наличных (имеющихся) знаниях, типах реакций и программах поведения.

К аккомодации относят изменение, расширение и дифференцировку опыта в соответствии с особенностями окружающего мира и с происходящими событиями. Главное назначение описываемой стратегии — восстановить равновесие между этими явлениями.

В ходе коррекционного воздействия детям не предлагается автоматически принять некую сумму знаний, некий алгоритм поведения в пугающей ситуации. Знания не навязываются силой авторитета, давлением на эмоции или через санкции. В ходе коррекции используется методический прием, благодаря которому ребенка ставят перед необходимостью осознать имеющиеся затруднения и выработать свой собственный опыт поведения в пугающей ситуации.

Коррекционная программа и методы

Таким образом, предлагаемая стратегия предполагает:

- анализ прошлого опыта поведения в аналогичной ситуации и знаний о том, как следует поступить в таком случае;
- осознание несоответствия требуемого действия совершаемым действиям, предпринимаемых шагов ответной реакции окружения;
- появление необходимости ответить на вопрос «Что будет, если я поступлю тем или иным образом?». Идет осмысление фактов, анализ и сравнение имеющихся данных, впечатлений, реакций, что ориентирует в выборе, в принятии решения;
- принимается решение в зависимости от ситуации, вызывающий страх.

Описываемое коррекционное воздействие, основанное на методе рациональной терапии,

ориентирует ребенка на выработку осознанной, конструктивной модели поведения, а также развивает способность эффективно действовать в пугающей ситуации. В ходе выработки схемы поведения мы считаем целесообразным решение следующих задач:

- сориентировать ребенка на успешное преодоление пугающих ситуаций в настоящем и будущем;
- сформировать готовность к встрече с пугающими объектами и ситуациями;
- помочь выработке внутреннего плана действий в пугающей ситуации.

Предлагаемая стратегия должна быть лично ориентированной, и выстроиться с учетом индивидуальных особенностей ребенка и содержания страхов.

С учетом всего вышесказанного разработанная нами стратегия включает в себя четыре основных вида коррекционных мероприятий:

- рисование;
- индивидуальные коррекционные беседы;
- психологический тренинг;
- имитационное моделирование пугающей ситуации.

Первым этапом коррекционных мероприятий по преодолению страха является «Рисование страхов». На данном этапе используется традиционная методика А. И. Захарова, не требующая дополнительных пояснений. Рисование проводится в группе по поочередно предлагаемым на каждом занятии темам: «На улице, во дворе», «Дома», «Семья», «Что мне снится страшное» (или «Чего я боюсь днем»), «Что было со мной самое плохое (или хорошее)», «Кем я хочу стать» (Захаров 2005). Темы данных

занятий дают возможность выявить проблемы во взаимоотношениях ребенка дома, диагностировать наиболее «яркий», доминирующий страх, что будет служить основой для последующей работы. Помимо вышесказанного рисование позволяет снять психологический барьер перед страхом, так называемый «страх страха».

Таким образом, серии занятий, проводимых на первом этапе, направлены на решение следующих задач:

- выявление содержания страхов;
- раскрепощение;
- снятие психологического «зажима» перед пугающим объектом или ситуацией.

Основной целью серии занятий является выявление содержания страхов, так как именно содержание переживаемых ребенком страхов определяет специфику дальнейшей коррекционной работы.

В ходе второго этапа проводятся индивидуальные коррекционные беседы. Содержание бесед зависит от выявленного на первом этапе наиболее «яркого», доминирующего страха.

Коррекционные беседы направлены на решение следующих задач:

- анализ пугающего объекта или ситуации;
- анализ используемой, привычной для ребенка модели поведения в пугающей ситуации;
- выявление «плюсов» и «минусов» используемой ребенком модели поведения;
- заострение на продуктивности используемой ребенком модели поведения;
- объяснение и разъяснения причин, усугубляющих пугающую ребенка ситуацию, и их негативное воздействие;

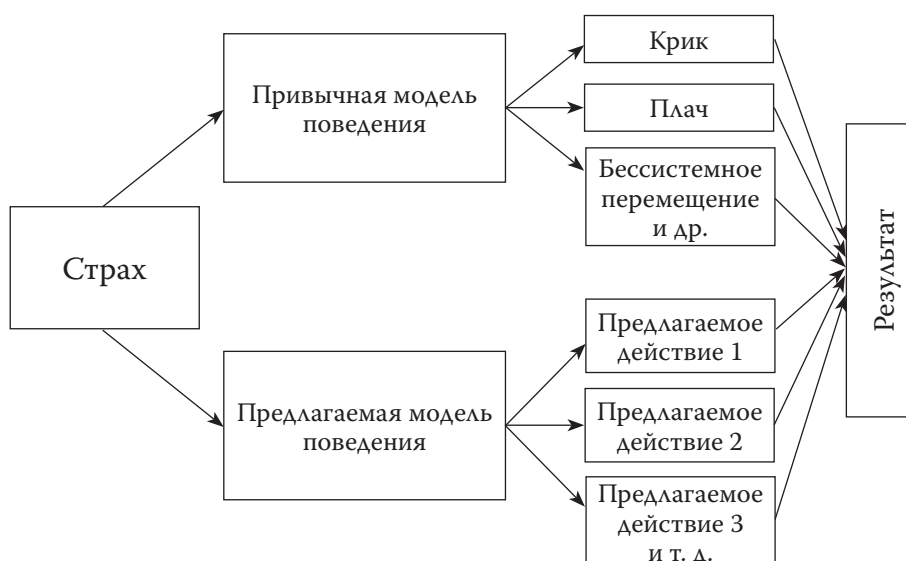


Рис. Схема индивидуальной коррекционной беседы

- обдумывание возможных последствий следования или отказа от разработанной совместно с педагогом, психологом и родителем модели поведения.

Основной целью коррекционных бесед является объяснение и разъяснения позитивного влияния выработанной в ходе беседы модели поведения.

В ходе беседы необходимо придерживаться схемы, основанной на приемах, используемых в рациональной терапии, объяснение, разъяснение и т. д.

По предложенной выше схеме разбираются реальные ситуации, вызывающие страх.

Пример разбора ситуации, вызывающей страх у ребенка.

Страх замкнутого пространства

Психолог: Давай вспомним, как ты себя ведешь, когда ты оказываешься в закрытой комнате. Что ты делаешь?

Ребенок: Я начинаю громко кричать, плачу, зову маму, стучу в дверь.

Психолог: Скажи, когда ты все это делаешь, тебе становится легче? Страх уходит? Ты меньше боишься, когда громко кричишь, плачешь, зовешь родителей, стучишь в дверь? Тебе это помогает?

Ребенок: Нет.

Психолог: А почему ты боишься оказаться в закрытой комнате?

Ребенок: Я боюсь остаться в комнате навсегда. Никогда из нее не выйти. Мне кажется, что меня не выпустят, что меня не услышат, и я буду сидеть в комнате долго-долго.

Психолог: То есть ты боишься не выйти?

Ребенок: Да, я боюсь остаться в комнате навсегда.

Психолог: А родители пытались тебе помочь, когда ты оказался в закрытой комнате, они пытались подсказать тебе, как выйти?

Ребенок: Да, но я не слышал, что они мне говорят, потому что громко кричал.

Психолог: Вот видишь, если бы ты не кричал, а слушал, что тебе советуют родители, ты бы вышел из комнаты быстрее и меньше бы боялся. Значит, для начала не надо кричать, нужно прислушаться и понять, есть ли кто-то рядом, кто сможет тебе помочь, а потом позвать на помощь, но при этом слушать, что тебе отвечают. А теперь давай мы с тобой придумаем, как можно выйти из закрытой комнаты как можно быстрее.

Далее психолог совместно с ребенком придумывает рациональный план действий на случай, если ребенок окажется закрытым в том или ином конкретном помещении. План действий продиктован особенностями помещения, его характеристиками и поэтому не может быть представлен в примере.

Выработанная стратегия в последствие адаптируется к каждому конкретному виду помещения.

Аналогично проводятся беседы и для других видов страхов.

В ходе третьего этапа проводят тренинговые занятия или имитационное моделирование ситуаций, вызывающих страх.

В ходе тренинга и/или имитационного моделирования закрепляются выработанные в ходе индивидуальных коррекционных бесед модели поведения.

Например, если ребенок боится темноты, то ему предлагают представить себя в темной комнате, и воспроизвести ту модель поведения, которая была разработана им с педагогом в ходе бесед на втором этапе. Сначала при свете, потом в присутствии взрослого в темноте.

Если ребенок боится замкнутого пространства, то ему предлагают представить себя в закрытой комнате и воспроизвести ту модель поведения, которая была разработана им с педагогом в ходе индивидуально коррекционных бесед. Сначала проделывают это при открытых дверях, потом в присутствии взрослого при закрытых дверях.

Если ребенок боится собак, то ему предлагают представить себя рядом с собакой и воспроизвести ту модель поведения, которая была разработана им с педагогом в ходе бесед на предыдущем этапе. Сначала ребенок демонстрирует усвоенную программу поведения рядом с игрушечной собакой, потом в присутствии взрослого рядом с живой собакой.

Руководящая роль принадлежит психологу.

Вывод

Результатом использования представленной стратегии будет выработка конструктивной и экономичной стратегии поведения, позволяющей, с одной стороны, снять негативное влияние эмоции страха, а с другой — избежать опасных или вызывающих страх событий.

Литература

- Ельникова, О. Е. (2004) *Психологические барьеры социализации в подростковом возрасте. Диссертация на соискание степени кандидата психол. наук*. Курск, 185 с.
- Захаров, А. И. (2005) *Дневные и ночные страхи у детей*. СПб.: Речь, 320 с.
- Ильин, Е. П. (2017) *Психология страха*. СПб.: Питер, 288 с.
- Карвасарский, Б. Д. (ред.) (1999) *Психотерапевтическая энциклопедия*. СПб.: Питер, 752 с.
- Щербатых, Ю. В. (1999) *Психология страха*. М.: ЭКСМО-Пресс, 416 с.

References

- Elnikova, O. E. (2004) *Psikhologicheskie bar'ery sotsializatsii v podrostkovom vozraste [Psychological barriers of socialization in adolescence]. PhD dissertation (Psychology)*. Kursk, 185 p. (In Russian)
- Ilyin, E. P. (2017) *Psikhologiya strakha [Psychology of fear]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 288 p. (In Russian)
- Karvasarsky, B. D. (ed.) (1999) *Psikhoterapevticheskaya entsiklopediya [Psychotherapeutic encyclopedia]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 752 p. (In Russian)
- Shcherbatykh, Yu. V. (1999) *Psikhologiya strakha [Psychology of fear]*. Moscow: EKSMO-Press Publ., 416 p. (In Russian)
- Zakharov, A. I. (2005) *Dnevnye i nochnye strakhi u detej [Day and night fears in children]*. Saint Petersburg: Rech Publ., 320 p. (In Russian)

Художественное конструирование как средство развития формотворчества у младших школьников

А. Н. Мисюкевич^{✉1}, И. В. Каландарова²

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

² Муниципальное образовательное учреждение «Сосновский центр образования»,
188730, Россия, Ленинградская обл., пос. Сосново, ул. Никитина, д. 2

Сведения об авторах

Мисюкевич Алла Николаевна,
SPIN-код: 5340-1162, e-mail:
allamisukevich@mail.ru

Каландарова Ия Викентьевна

Для цитирования:

Мисюкевич, А. Н.,
Каландарова, И. В. (2019)
Художественное конструирование
как средство развития
формотворчества
у младших школьников.
Комплексные исследования
детства, т. 1, № 1, с. 49–56. DOI:
10.33910/2687-0223-2019-1-1-49-56

Получена 22 марта 2019; прошла
рецензирование 1 апреля 2019;
принята 3 апреля 2019.

Права: © Авторы (2019).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Работа посвящена проблеме изучения и развития способности к формотворчеству у детей младшего школьного возраста. Рассматриваются различные подходы к проблеме изучения творчества и креативности. В настоящее время можно зафиксировать расширение поля значений данных понятий в науке. Одним из современных направлений изучения креативности является рассмотрение данного феномена как особого психического феномена, сложного психологического явления, имеющего сложную структуру, включающую различные компоненты, одним из которых является и способность к формотворчеству. В контексте данной работы важным является рассмотрение креативности и ее компонентов, поддающихся изменениям и развитию. Раскрывается содержание понятия «формотворчество» как структурного компонента креативности и креативного процесса, т. е. процесса изменения, преобразования предмета творческой деятельности, результатом которого является инновационная форма. Представлена модель для реализации подхода к исследованию формотворчества как параметра креативности в дизайн-деятельности младших школьников. В соответствии с этой моделью подобраны методики как «классические», так и модифицированные для диагностики интеллектуальных параметров формотворчества: «Эскизы» (Е. Е. Туник), «Графические анаграммы» (Т. А. Барышева) и эстетических: «Геометрия в композиции» (Е. М. Торшилова, Т. В. Морозова). Особое внимание уделяется анализу и интерпретации результатов эмпирического исследования. Выделены уровни развития способности к формотворчеству у младших школьников: «ученик»; «подмастерье»; «мастер». Выявлена некоторая зависимость интеллектуальных параметров (способность к преобразованиям) и эстетических (чувство формы) от возрастных особенностей младших школьников. Авторы предлагают программу развития способности к формотворчеству средствами дизайн-деятельности. Обоснована актуальность программы, определены задачи, выделены особенности и принципы организации материала. Рассматриваются особенности и специфика метода художественного конструирования как фактора развития формотворчества детей, определены направления и тематика подобной работы в условиях организации творческих мастерских. Намечены педагогические перспективы работы через проектирование образовательных дизайн-программ и введения дизайна в систему начального образования.

Ключевые слова: креативность, формотворчество, художественное конструирование, дизайн-деятельность, дизайн-технологии, младшие школьники.

Artistic design as a means of developing form-creativity in primary school children

A. N. Misyukevich^{✉1}, I. V. Kalandarova²

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika River Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

² Municipal Educational Institution "Sosnovsky Educational Center", 2 Nikitina Str., Sosnovo, Leningradskaya Region 188730, Russia

Authors

Alla N. Misyukevich, SPIN-код: 5340-1162, e-mail: allamisyukevich@mail.ru

Iya V. Kalandarova

For citation: Misyukevich, A. N., Kalandarova, I. V. (2019) Artistic design as a means of developing form-creativity in primary school children. *Comprehensive Child Studies*, vol. 1, no. 1, pp. 49–56. DOI: 10.33910/2687-0233-2019-1-1-49-56

Received 22 March 2019; reviewed 1 April 2019; accepted 3 April 2019.

Copyright: © The Authors (2019). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Abstract. The paper is devoted to the issue of studying and developing the ability to create new art forms in children of primary school age. The authors review various approaches to the study of creativity. One modern trend of studying creativity is by considering this ability as the special mental phenomenon, a psychological phenomenon of complex structure that includes various components, one of which is the ability to create new forms of art. In the context of this work, it is important to consider creativity and its components that are amenable to change and development. The concept of "form-creativity" is revealed as a structural component of creativity and creative process, i.e. the process of changing or transforming the subject of creative activity and obtaining an innovative form as a result. The authors present a model for a new research approach to form-creativity as a parameter of creativity in the design activity of primary school children. The model predetermines the selection of methods, both classical and modified, to be used in order to detect the intellectual parameters of form-creativity, i.e. "Sketches" (by Elena E. Tunik), "Graphic anagrams" (by Tatiana A. Barysheva), and aesthetic ones, i.e. "The Geometry Song" (by Elena M. Torshilova and Tatiana V. Morozova). The authors devote special attention to the analysis and interpretation of empirical research results and formulate three levels of form-creativity development in primary school children: "Apprentice", "Journeyman", and "Master". The study also revealed some connections between intellectual parameters (a child's ability to transform) and aesthetic ones (a pupil's sense of form) with age peculiarities of primary school students. The authors propose a program for the development of form-creativity by means of design activities, grounding the urgency of the program, defining the tasks, and highlighting the principles and peculiarities of its practical organisation. Considering the peculiarities and specificity of the artistic design method as a factor of child development reform, the authors define directions and areas of similar work in creative workshops. Pedagogical perspectives of work are outlined through the development of educational design programs and the introduction of design into the primary education system.

Keywords: creativity, form-creativity, art design, design activities, design technology, primary school children.

Введение

Современная ситуация побуждает исследователей систематизировать теоретические подходы и практики в различных сферах и областях и прогнозировать перспективы развития научного знания. Это относится и к изучению творчества и креативности как системного психического образования. В рамках данного подхода нам представляется интересным изучение компонентов и параметров креативности, их различных структурных композиций и взаимосвязей в разных видах деятельности, а также условий для их проявления и развития.

Анализ генезиса категории «креативность» в психологических исследованиях позволил

выделить в качестве ее структурного компонента формотворчество, а также рассмотреть формотворчество как креативный процесс, т. е. процесс изменения, преобразования предмета творческой деятельности, результатом которого является инновационная форма.

Существует многообразие взглядов на сущность, природу и механизмы творчества, представленных в научной литературе. Все взгляды можно объединить в три направления, ориентированные на результативный аспект, на процессуальный и личностный аспекты. В то же время выделенные ориентиры в определении творчества связаны прямо или косвенно с формотворческим аспектом.

Так, Н. Ю. Хрящева и С. И. Макшанов считают, что все дефиниции творчества, связанные

с его результативной стороной, содержат определенные ограничения и не дают представления о его сущности. И хотя творчество проявляет себя в различных творческих продуктах: идеях, поведении, материальных объектах, в то же время «описания результатов творчества, продвигая нас к познанию его сущности, не дают полного представления об этом феномене» (Хрящева, Макшапов 2002, 174). Но любые творческие продукты всегда представлены в той или иной форме.

Процессуально ориентированные теории в изучении творчества больше всего представлены в когнитивной психологии, где творчество определяется как когнитивная деятельность, которая ведет к новой и необычной форме видения проблемы или ситуации. Такое определение не ограничивает творческие процессы только утилитарными действиями (Солсо 2002).

Личностный подход в определении творчества реализуется в идеях глубинной и гуманистической психологии. Одно из направлений, связанное с поиском источников творчества, берет за основу понятие «взаимодействие» и различные его формы. Исследователи данного направления определяют творчество как взаимодействие, ведущее к развитию (единство интуиции и логики), «эпицентр» взаимодействия развития и разрушения, взаимодействие эмоции страха и интереса (Пономарев 1976; Субетто 1992; Изард 1980).

Связывая творческий акт с формотворчеством, Р. Мэй придает большое значение взаимосвязи воображения с формой в творческом процессе. Он считает, что творческие усилия всегда заканчиваются успехом из-за вхождения в форму воображением своей витальности. «Форма как таковая будет существовать до тех пор, пока будет существовать творчество» (Мэй 2001, 109).

В исследованиях последних лет все чаще встречаются определения креативности как способности создавать и изменять формы (в широком понимании). Креативность — специфическая человеческая способность к творчеству — способность создавать новые формы вещей, отношений, поведения, ситуаций, в пределе — чего угодно (Глотова 1992).

Современные исследования креативности как психологического феномена и формотворчества как ее параметра позволяют выделить в их структуре различные симптомокомплексы (Барышева 2016).

Таким образом, на данный момент в науке существуют различные трактовки понятия творчества и креативности. В науке обозначен формотворческий подход к определению творчества и трактовке креативности как способности к формотворчеству. Но данный аспект

проблемы недостаточно изучен. Вместе с тем форма — наиболее информативный и универсальный признак окружающего мира, один из способов «кодирования» образов предметов, явлений и т. д., ключ к быстрому опознанию образа, к сопоставлению с хранящимися в памяти эталонами. Форма — одна из центральных категорий философской мысли — была введена классиками античной философии. Развитие категории формы в философии шло от способа понимания формы как формы предмета, вещи к форме знания, «мышления», форме сознания или культуры. Если рассматривать понятие «форма» в таком широком понимании, то любой акт творчества является формотворчеством, а творчество можно рассматривать как конструктивную преобразующую деятельность, направленную на создание новых форм.

Диагностическая программа и методы

В качестве модели для реализации подхода к исследованию формотворчества как параметра креативности была выбрана дизайн-деятельность младших школьников, основным творческим методом которой является художественное конструирование. Дизайн-деятельность обладает ярко выраженной формотворческой направленностью, а младший школьный возраст наиболее сензитивен для развития креативности и является началом становления младших школьников в качестве субъектов дизайн-деятельности (Собко 2002; Конышева 1999 и др.). К тому же дизайн как явление современной общественной жизни буквально пронизывает все сферы современной человеческой деятельности и творчества, перерастая в глобальное явление — «проектную культуру» (Di Bucchianico et al. 2017).

Дизайн изначально строится на проектной основе, так как достижение результата дизайн-деятельности реализуется через проект, а проектирование является основным методом дизайна (Мисюкевич 2017).

Исследование проводилось в период с 2016 по 2017 год на базе МОУ «Сосновский центр образования» в структурном подразделении дополнительного образования Приозерского района Ленинградской области. В исследовании принимали участие обучающиеся детских объединений в количестве 42 человек. Возраст обучающихся 7–8 лет и 10–11 лет.

На основе анализа научных работ и экспериментов разработана теоретическая и эмпирическая модель формотворчества. В качестве основных параметров, наиболее полно отражающих сущность дизайн-деятельности и метода

художественного конструирования, мы выделили интеллектуальные (способность к преобразованиям) и эстетические (чувство формы). Преобразования — фундаментальный закон творчества в любой сфере человеческой деятельности. Структура способности к преобразованиям включает два процесса: разрушение стандартных, стереотипных моделей, систем, форм и конструирование новых. Модель чувства формы включает в себя восприятие, процессы создания и оценивания формы в соответствии с эстетическими критериями (гармоничность, целостность, природосообразность). Чувство формы обеспечивает эстетические качества процесса и результата формообразования.

Диагностическая программа исследования включала как «классические» методики, так и модифицированные. Для диагностики интеллектуальных параметров формотворчества использовались методики «Эскизы» (Туник 2002); «Графические анаграммы» (Барышева 2016). Исследование эстетических параметров осуществлялось с помощью методики «Геометрия в композиции» (Торшилова, Морозова 2001).

Результаты исследования

На основании анализа полученных данных были выделены три группы младших школьников с разным уровнем развития способности к формотворчеству: «ученик» — низкий уровень; «подмастерье» — средний уровень; «мастер» — высокий уровень.

В группе «мастеров» преобладают такие характеристики, как большое количество разных способов преобразований формы, большое количество существенных деталей при создании формообраза, большая детализация образов,

тщательная прорисовка деталей при разработке основной идеи, высокая степень преобразований; целостное восприятие образа, создание оригинального эстетическо-образного смысла, понимание эстетической целесообразности формы.

В группе «подмастерьев» преобладает небольшое количество идей (образов) и способов преобразований, использование дополнительных деталей, перекомбинирование формообраза с несущественным изменением смысла; в основном целостное восприятие, аргументация не всегда отражает содержание образа, в целом понимание эстетической целесообразности формы.

Для группы, которую мы условно назвали «ученик», характерно низкое количество преобразований, количество способов, низкое количество существенных деталей, стандартность идей, низкая детализация образов, практически отсутствует прорисовка деталей при разработке основной идеи, низкая степень преобразований, фрагментарное восприятие образа, трудности в создании и понимании особенностей формы и ее эстетической целесообразности (Каландарова 2017).

В нашем исследовании принимали участие испытуемые младшего школьного возраста двух возрастных групп. Нами выявлена некоторая зависимость интеллектуальных параметров (способность к преобразованиям) от возрастных особенностей младших школьников. Данные нашего исследования показали наличие более высоких результатов у детей 10–11 лет по многим интеллектуальным показателям. Это подтверждает и уровеньный анализ. Большой процент детей 7–8 лет находится на низком и среднем уровнях развития формотворчества. Распределение по уровням развития младших школьников 7–8 и 10–11 лет представлено на рисунке 1.

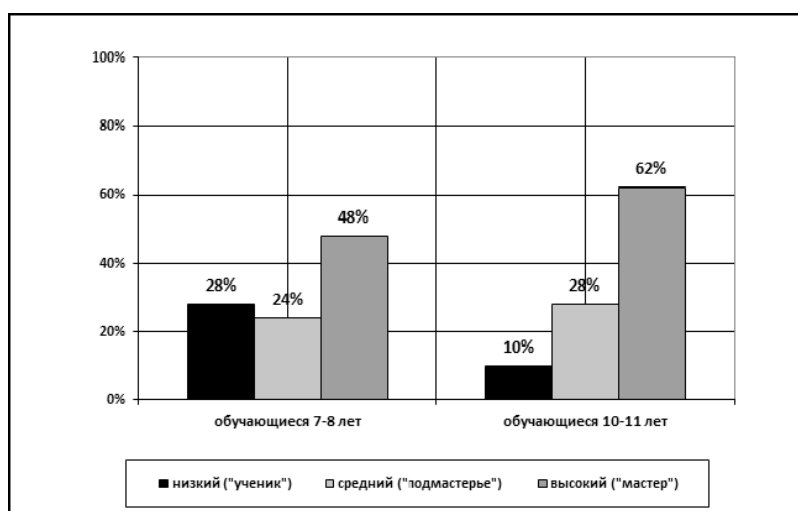


Рис. 1. Распределение младших школьников по уровням развития способности к формотворчеству (интеллектуальный компонент)

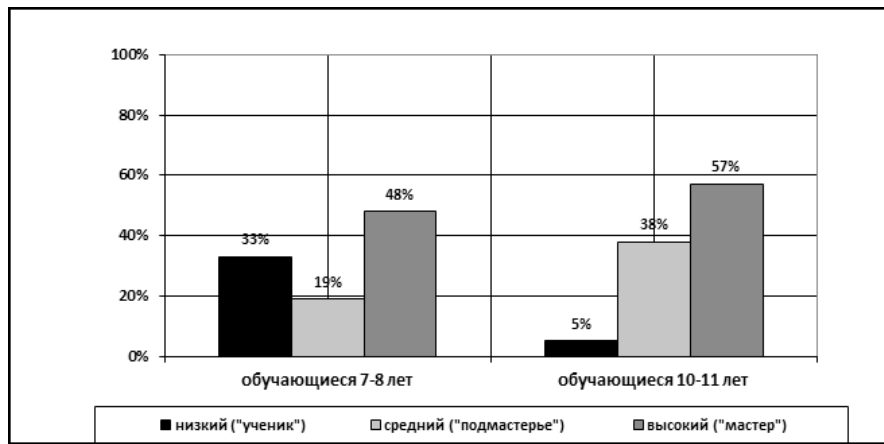


Рис. 2. Распределение младших школьников по уровням развития способности к формотворчеству (эстетический компонент)

По эстетическим параметрам (чувство формы) зафиксирована та же закономерность. Результаты представлены на рисунке 2.

Различия формотворчества у младших школьников двух возрастных групп в дизайн-деятельности проявляются в доминировании детей 10–11 лет по многим параметрам.

Примерно половина детей данной выборки продемонстрировала высокие результаты по интеллектуальным и эстетическим показателям. Возможно, это связано с особенностями данной выборки. Многие дети имеют художественно-конструкторский опыт и занимаются в детских объединениях художественной направленности: студиях, мастерских и т. п.

Психолого-педагогический аспект проблемы развития формотворчества предполагает не только создание модели формотворчества, но и проектирование технологий его развития. Констатирующий этап эксперимента показал исходные уровни развития формотворчества у младших школьников, по результатам которого был разработан проект дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы художественной направленности по развитию способности к формотворчеству в дизайн-деятельности «Академия формотворчества, или Чудесные превращения».

Основные задачи программы — развитие способности к формотворчеству; формирование знаний в области композиции, цветоведения, формообразования в процессе художественного конструирования. В практической деятельности формируются навыки конструирования и декорирования, используются различные дизайн-технологии: декупаж, скрапбукинг, квиллинг; вышивка, канзаши и др., различные материалы: нитки; керамика, фетр; бросовый материал и пр., различные художественные техники:

вязание крючком; плетение и ткачество; текстильный дизайн.

Актуальность дополнительной общеразвивающей программы художественной направленности «Академия творчества, или Чудесные превращения» обусловлена практической значимостью, так как обучающиеся могут применять полученные знания и умения для преобразования формы при создании изделия по собственному замыслу и декорировании по законам красоты и пользы в процессе художественного конструирования.

Отличительные особенности программы «Академия творчества, или Чудесные превращения» в том, что она предполагает развитие способности к формотворчеству в дизайн-деятельности младших школьников методом художественного конструирования. Особенностью программы также является интеграция различных способов, приемов получения и преобразования форм на уровне одного элемента и нескольких; различных материалов; различных техник декорирования.

Данная программы реализуется по 3 ступеням: первая (6–7 лет) — «ученик и формотворчество»; вторая ступень (7–8 лет) — «младший подмастерье»; третья (8–9 лет) — «мастерской», (10–11 лет) — «мастер». Занятия проходят в творческих мастерских: мастерская «Тайна бумажного листа»; мастерская «Волшебная нить»; мастерская «Гончарная мастерская»; «Чудесная мастерская, или Дело мастера боится». Количество обучающихся в группе 12–15 человек.

Обучение построено на следующих принципах: «от простого — к сложному»: от простых и симметричных форм — к составлению сложных сюжетных композиций; от работы на плоскости — к проработке объемных форм;

«от эскиза до шедевра» — последовательность работы от придумывания эскиза работы или декорирования до готового изделия; «систематичности и последовательности» — от ученика к мастеру; «интеграции» — взаимосвязи разных техник и видов декоративно-прикладного творчества в дизайн-деятельности и художественном конструировании; «природосообразности» — учете возрастных и индивидуальных особенностей и возможностей обучающегося при включении их в дизайн-деятельность; «связи обучения с практикой» — использование полученных теоретических знаний в решении практических задач, умение анализировать и преобразовывать окружающую действительность, вырабатывать собственный взгляд; «наглядности» — возможности наблюдать, проводить измерения, экспериментировать, проводить исследование, преобразовывать, использовать полученные знания и умения в практической деятельности (Каландарова 2017).

Форма реализации программы — творческие мастерские. Содержание творческих мастерских объединено тематическими модулями: «Тайна бумажного листа», «Волшебная нить», «Гонимая мастерская», «Чудесная мастерская, или Дело мастера боится».

У каждой ступени программы свой учебно-тематический план, который включает перечень разделов, тем; количество часов по каждой теме с разбивкой на теоретические и практические виды занятий. Содержание обучения предусматривает дальнейшее совершенствование, углубление и расширение знаний, полученных ранее. В практической работе используется метод

художественного конструирования на основе четырех способов: конструирование с опорой на образец (целостный готовый образец и образец с неполными характеристиками); конструирование по схеме и простейшему чертежу; конструирование по условиям; конструирование по замыслу.

Выводы и педагогические рекомендации

Выявлена на уровне тенденции зависимость интеллектуальных параметров (способность к преобразованиям) от возрастных особенностей младших школьников. Зафиксированы более высокие результаты у детей 10–11 лет по многим интеллектуальным показателям. Для младших школьников 7–8 лет характерен низкий и средний уровни развития формотворчества.

Полагаем, что развитие способности к формотворчеству будет эффективнее при обучении по данной программе, если будут реализованы следующие условия: организация разных форм работы (индивидуальной и коллективной; конструкторской и проектной); знакомство с различными дизайн-технологиями, адаптированными к возможностям младших школьников; организация творческой продуктивной деятельности с использованием метода художественного конструирования, разнообразных способов преобразования формы; эмоционально положительный настрой на творческую деятельность. Это позволяет говорить о перспективе разработки образовательных дизайн-программ и введения дизайна в систему начального образования.

Литература

- Барышева, Т. А. (2002) *Креативность. Диагностика и развитие*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 205 с.
- Барышева, Т. А. (2016) *Психология развития креативности: теория, диагностика, технологии*. СПб.: Изд-во ВВМ, 316 с.
- Глотова, Г. А. (1992) *Творческая одаренность личности. Проблемы и методы исследования*. Екатеринбург: УрГУ, 127 с.
- Дилтс, Р. (2003) *НЛП: Управление креативностью*. СПб.: Питер, 416 с.
- Изард, К. Е. (1980) *Эмоции человека*. М.: Изд-во МГУ, 440 с.
- Каландарова, И. В. (2017) *Метод художественного конструирования в развитии способности к формотворчеству у младших школьников в дизайн-деятельности. Выпускная квалификационная работа (бакалавриат)*. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 93 с. URL: <https://e.lanbook.com/vkr/10991> (дата обращения 22.03.2019).
- Коньшева, Н. М. (1999) *Методика трудового обучения младших школьников: основы дизайнообразования*. М.: Издательский центр «Академия», 192 с.
- Мисюкевич, А. Н. (2013) *Развитие формотворчества у младших школьников в дизайн-деятельности*. Саарбрюккен: LAP LAMBERT Academic Publishing, 256 с.
- Мисюкевич, А. Н. (2017) Дизайн как феномен современной культуры и образования. В кн.: *Герценовские чтения. Художественное образование ребенка*. СПб.: Изд-во ВВМ, т. 3, № 1, с. 188–194.
- Мэй, Р. (2001) *Мужество творить: очерк психологии творчества*. Львов: Инициатива; М.: Институт общегуманитарных исследований, 128 с.

- Пономарев, Я. А. (1976) *Психология творчества*. М.: Наука, 302 с.
- Рунге, В. Ф., Сеньковский, В. В. (2003) *Основы теории и методологии дизайна*. М.: МЗ-Пресс, 252 с.
- Собко, Н. В. (2002) *Педагогические условия развития творческого воображения младших школьников. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата пед. наук*. М.: Ин-т общ. сред. образования РАО, 21 с.
- Солсо, Р. (2002) *Когнитивная психология*. СПб.: Питер, 592 с.
- Степанов, С. С. (2002) *Век психологии: имена и судьбы*. М.: Эксмо, 592 с.
- Субетто, А. И. (1992) *Творчество, жизнь, здоровье и гармония. Этюды креативной онтологии*. М.: Изд. фирма «Логос», 202 с.
- Торшилова, Е. М., Морозова, Т. В. (2001) *Развитие эстетических способностей детей 3–7 лет (теория и диагностика)*. Екатеринбург: Деловая книга, 141 с.
- Тунник, Е. Е. (2002) *Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты*. СПб.: Изд-во «Дидактика ПЛЮС», 48 с.
- Хрящева, Н. Ю. (ред.) (2002) *Психогимнастика в тренинге*. СПб.: Речь, 256 с.
- Шевелев, И. Ш. (1995) *Формообразование: Число. Форма. Искусство. Жизнь*. Кострома: ДиАр: Дизайн-центр, 166 с.
- Di Bucchianico, G., Kercher, P. A. (eds.) (2017) *Advances in Design for Inclusion*. Springer International Publishing, vol. 587, XIII, 528 p.
- Rothenberg, A. (1979) *The emerging Goddess. The creative process in art, science, and other fields*. Chicago: University of Chicago Press, 440 p.
- Torrance, E. P. (1988) The nature of creativity as manifest in the testing. In: R. Stenberg, T. Tardif (eds.), *The nature of creativity*. Cambridge: Cambridge Press, pp. 43–75.
- Vernon, P. E. (1964) Creativity and intelligence. *Educational Research*, vol. 6, iss. 3, pp. 163–169.

References

- Barysheva, T. A. (2002) *Kreativnost'. Diagnostika i razvitie [Creativity. Diagnosis and development]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 205 p. (In Russian)
- Barysheva, T. A. (2016) *Psikhologiya razvitiya kreativnosti: teoriya, diagnostika, tekhnologii [Psychology of creativity: theory, diagnostics, technology]*. Saint Petersburg: VVM Publ., 316 p. (In Russian)
- Di Bucchianico, G., Kercher, P. A. (2017) *Advances in Design for Inclusion*. Springer International Publishing, vol. 587, XIII, 528 p. (In English)
- Dilts, R. (2003) *NLP: Upravlenie kreativnost'yu [NLP: Creativity management]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 416 p. (In Russian)
- Glотова, G. A. (1992) *Tvorcheskaya odarennost' lichnosti. Problemy i metody issledovaniya [The talent of the individual. Problems and methods of research]*. Ekaterinburg: Ural State University Publ., 127 p. (In Russian)
- Hryashcheva, N. Yu. (ed.) (2002) *Psikhogimnastika v treninge [Psychogymnastics in training]*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 256 p. (In Russian)
- Izard, K. E. (1980) *Human emotions*. Moscow: Lomonosov Moscow State University Publ., 440 p. (In Russian)
- Kalandarova, I. V. (2017) *Metod khudozhestvennogo konstruirovaniya v razvitii sposobnosti k formotvorchestvu u mladshikh shkol'nikov v dizajn-deyatelnosti [The method of artistic design in the development of the ability to form-creativity in primary school children in design activities]. Bachelor's thesis*. Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University, 93 p. Available at: <https://e.lanbook.com/vkr/10991> (accessed 22.03.2019). (In Russian)
- Konysheva, N. M. (1999) *Metodika trudovogo obucheniya mladshikh shkol'nikov: osnovy dizajnobrazovaniya [Methods of labor training of primary school children: basics of design education]*. Moscow: Akademiya Publ., 192 p. (In Russian)
- May, R. (2001) *Muzhestvo tvorit': Ocherk psikhologii tvorchestva [Bravery to create: an Essay on the psychology of creativity]*. Lviv: Initsiativa Publ.; Moscow: Institut obshchegumanitarnykh issledovaniy Publ., 128 p. (In Russian)
- Misyukevich, A. N. (2013) *Razvitie formotvorchestva u mladshikh shkol'nikov v dizajn-deyatelnosti [The development of formo-creativity in primary school children in the design activities]*. Saarbrücken, LAP LAMBERT Academic Publishing, 256 p. (In Russian)
- Misyukevich, A. N. (2017) *Dizajn kak fenomen sovremennoj kul'tury i obrazovaniya [Design as a phenomenon of modern culture and education]*. In: *Gercenovskie chteniya. Hudozhestvennoe obrazovanie rebenka [Herzen readings. Art education of the child]*. Saint Petersburg: VVM Publ., vol. 3, no. 1, pp. 188–194. (In Russian)
- Ponomarev, Ya. A. (1976) *Psikhologiya tvorchestva [Psychology of creativity]*. Moscow: Science Publ., 302 p. (In Russian)
- Rothenberg, A. (1979) *The emerging Goddess. The creative process in art, science, and other fields*. Chicago: University of Chicago Press, 440 p. (In English)

- Runge, V. F., Sen'kovskij, V. V. (2003) *Osnovy teorii i metodologii dizajna [Fundamentals of design theory and methodology]*. Moscow: MZ-Press, 252 p. (In Russian)
- Shevelev, I. Sh. (1995) *Formoobrazovanie: Chislo. Forma. Iskusstvo. Zhizn' [Shaping: Number. Form. Art. Life]*. Kostroma: DiAr: Dizajn-tsentri Publ., 166 p. (In Russian)
- Sobko, N. V. (2002) *Pedagogicheskie usloviya razvitiya tvorcheskogo voobrazheniya mladshikh shkol'nikov [Pedagogical conditions for the development of creative imagination of primary school students]. Extended abstract of PhD dissertation (Pedagogy)*. Moscow, Institute of General secondary education of the Russian Academy of Education, 21 p. (In Russian)
- Solso, R. (2002) *Kognitivnaya psikhologiya [Cognitive psychology]*. Saint-Petersburg: Piter Publ., 592 p. (In Russian)
- Stepanov, S. S. (2002) *Vek psikhologii: imena i sud'by [Age of psychology: names and destinies]*. Moscow: Eksmo Publ., 592 p. (In Russian)
- Subetto, A. I. (1992) *Tvorchestvo, zhizn', zdorov'e i garmoniya. Etyudy kreativnoj ontologii [Creativity, life, health and harmony. Sketches of creative ontology]*. Moscow: Firma "Logos" Publ., 202 p. (In Russian)
- Torrance, E. P. (1988) The nature of creativity as manifest in the testing. In: R. Stenberg, T. Tardif (eds.), *The nature of creativity*. Cambridge: Cambridge Press, pp. 43–75. (In English)
- Torshilova, E. M., Morozova, T. V. (2001) *Razvitie esteticheskikh sposobnostej detej 3–7 let (teoriya i diagnostika) [Development of esthetic abilities of children of 3–7 years (theory and diagnostics)]*. Ekaterinburg: Delovaya kniga Publ., 141 p. (In Russian)
- Tunik, E. E. (2002) *Psikhodiagnostika tvorcheskogo myshleniya. Kreativnye testy [Psychodiagnosics of creative thinking. Creative tests]*. Saint Petersburg: Didaktika PLYUS Publ., 48 p. (In Russian)
- Vernon, P. E. (1964) Creativity and intelligence. *Educational Research*, vol. 6, iss. 3, pp. 163–169. (In English)

Трудности диагностики эмоционально-оценочного компонента ценностных отношений младших школьников

А. Ю. Савинова✉¹

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Сведения об авторе

Савинова Людмила Юрьевна,
ORCID: 0000-0002-1351-7055,
e-mail: ludmila.savina@bk.ru

Для цитирования:

Савинова, А. Ю. (2019) Трудности диагностики эмоционально-оценочного компонента ценностных отношений младших школьников. *Комплексные исследования детства*, т. 1, № 1, с. 57–64. DOI: 10.33910/2687-0223-2019-1-1-57-64

Получена 11 марта 2019; прошла рецензирование 17 мая 2019; принята 17 мая 2019.

Права: © Автор (2019).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Статья посвящена описанию подхода в оценке динамики личностных достижений младших школьников в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Новая задача духовно-нравственного развития школьников потребовала пересмотра старой работы педагогов. Центральной идеей воспитания становится поддержка становления системы ценностных отношений ребенка, следовательно, педагогу необходимо уметь качественно оценить процесс духовно-нравственного развития. Подчеркивается значимость такой работы в младшем школьном возрасте. Автором описаны особенности организации работы по диагностике проявления различных компонентов ценностных отношений младших школьников в соответствии с аксиологическим подходом. Сделан акцент на оценке эмоционально-оценочного компонента как наиболее сложного. Выявлены ключевые трудности проведения и интерпретации полученных результатов диагностики: неустойчивость в проявлении эмоционально-оценочного компонента: податливость в формировании оценки событий и явлений влиянию референтных взрослых, постоянное изменение изучаемого компонента и всей ценностно-смысловой структуры личности в силу особого сензитивного периода морального развития младшего школьника. Автор описывает возможные пути преодоления трудностей диагностики через использование нескольких методик, их повторение для определения устойчивости эмоциональной реакции, обязательного обсуждения с детьми полученных результатов, создания условия доверия и открытости, соотнесения проявления изучаемого компонента с другими и с проявлением ценностного отношения в целом. В тексте представлены названия, авторы и описания методик, приведены полученные в результате исследований в течение нескольких лет данные. Автором представлено подробное описание качественных характеристик уровней проявления эмоционально-оценочного компонента ценностных отношений в соответствии с предложенными критериями и показателями. Приведены конкретные примеры качественных характеристик проявления эмоционально-оценочного компонента ценностного отношения к семье, природе, Родине. Подчеркивается значимость правильной диагностики и интерпретации проявления изучаемого компонента и ценностного отношения в целом для организации результативного процесса воспитания.

Ключевые слова: ценностные отношения, духовно-нравственное развитие младших школьников, педагогическая диагностика, результативность воспитательной работы, личностные результаты образования.

Difficulties in diagnosing the emotional-evaluative component of primary schoolchildren's value-based attitudes

L. Yu. Savinova^{✉1}

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika River Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

Author

Lyudmila Yu. Savinova, ORCID:
0000-0002-1351-7055, e-mail:
ludmila.savinova@bk.ru

For citation: Savinova, L. Yu. (2019) Difficulties in diagnosing the emotional-evaluative component of primary schoolchildren's value-based attitudes. *Comprehensive Child Studies*, vol. 1, no. 1, pp. 57–64. DOI: 10.33910/2687-0223-2019-1-1-57-64

Received 11 March 2019; reviewed 17 May 2019; accepted 17 May 2019.

Copyright: © The Author (2019). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Abstract. The article is devoted to the description of the approach to assessing the dynamics of personal achievements in primary school in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard of Primary General Education. The new goal of spiritual and moral development of schoolchildren has required us to review the old technocratic paradigm of diagnosing educational results. The central aim of education today is to support the formation of a child's value attitudes system, therefore, the teacher must be able to qualitatively assess the process of child's moral and spiritual development. The importance of such work at primary school age is highlighted by the author, who describes the evaluation system designed to measure the development of value attitude components. Emphasis is placed on the assessment of the emotional-evaluative component being the most complex. The key difficulties of administering assessment and interpreting the obtained diagnostic results are revealed. They are instability in component demonstration, the influence of reference adults, constant change of the studied component and the whole value-semantic structure of the child's personality during this particularly sensitive period. The author suggests possible ways of overcoming the difficulties by means of several techniques, repetition to establish the stability of the emotional reaction, discussion of the results with the children in order to create the atmosphere of trust and openness, comparison between the manifestation of the studied component with others and the manifestation of the value attitude as a whole. The paper refers to the titles, authors, and descriptions of the methods, and presents the data obtained as a result of research conducted over several years. The author describes the qualitative characteristics of the levels of emotional-evaluative component of value attitudes in accordance with the proposed criteria and indicators, and provides specific examples of the qualitative characteristics of the emotional-evaluative component of the value attitude to family, nature, and homeland. The article emphasises the importance of correct identification and interpretation of single components component and the value attitude as a whole in the organisation of an effective education process.

Keywords: value-based attitudes, spiritual and moral development of primary schoolchildren, pedagogical diagnostics, effectiveness of education, personal results of education.

Обозначение проблемы

В 2009 г. в связи с выходом нового Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (1–4 кл.) в обиход специалистов по начальной школе вошло понятие «духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся». Идеологической и методологической основой стандартов второго поколения стала Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. В ней подчеркивалось, что «образованию отводится ключевая роль в духовно-нравственной консолидации российского общества, его сплочении перед

лицом внешних и внутренних вызовов, в укреплении социальной солидарности, в повышении уровня доверия человека к жизни в России, согражданам, обществу, государству, настоящему и будущему своей страны» (Данилюк, Кондаков, Тишков 2010, 5).

Несмотря на очевидные трудности духовно-нравственного воспитания современных детей и критику разработанной Концепции (Понкин 2009), остается очевидной необходимость продолжать работу по воспитанию моральных норм и осознанного нравственного поведения детей (Граничина, Савинова 2011).

В особенности это важно осуществлять в начальной школе. Младший школьный возраст

характеризуется постепенным изменением соотношения внешнего контроля в поведении детей в пользу их внутренней регуляции. С точки зрения развития субъектности человека (Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков и др.), младшие школьники вступают в стадию персонализации, на которой происходит превращение наиболее характерных для данного ребенка и ценностно значимых для других форм поведения в содержание его самосознания — представлений о себе («образ Я», самооценка).

Внутренняя позиция (А. И. Божович, А. С. Выготский и др.) и другие особенности возраста в обобщенном виде представляют собой симптомокомплекс кризиса 7 лет — «чувство социальной компетентности» (Н. И. Ганошенко, Т. В. Ермолова, С. Ю. Мещерякова). Он характеризуется спроецированностью одновременно в три сферы отношений личности: к себе, к другим, к предметной деятельности.

Духовно-нравственное развитие личности определяется как «осуществляемое в процессе социализации последовательное расширение и укрепление ценностно-смысловой сферы личности, формирование способности человека оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов отношение к себе, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом» (Данилюк, Кондаков, Тишков 2010). Учителю необходимо создать психолого-педагогические условия для принятия детьми ценностей и все более устойчивого поведения, основанного на ценностных отношениях (Вергелес, Савинова 2015).

Ценностные отношения — содержательная основа современного воспитания

Понятие «ценность» определяется по-разному. Психологическая его трактовка наиболее близкая к сути духовно-нравственного развития и включает понятия «жизненная позиция» (А. И. Божович), «значение» и «личностный смысл» (А. Н. Леонтьев), «психологические отношения» (В. Н. Мясищев).

Развитие личности, по А. С. Выготскому, обусловлено освоением индивидом ценностей культуры. Значения и смыслы, зарождаясь в отношениях между людьми, посредством интериоризации затем «вращиваются» в сознание человека. Отношения человека представляют собой сознательную, избирательную, основанную на опыте психологическую связь его с кем-либо или чем-либо, выражающуюся в его действиях, реакциях и переживаниях (В. Н. Мясищев).

По определению Н. Е. Щурковой, ценностные отношения — «это устойчивая избирательная предпочтительная связь субъекта с объектом окружающего мира, когда этот объект, выступая во всем своем социальном значении, приобретает для субъекта личностный смысл, расценивается как нечто значимое для жизни общества и отдельного человека» (Щуркова 1999, 18).

Аксиологический (ценностный) подход в воспитании утверждает человека как носителя базовых национальных ценностей, как высшую ценность, способную к принятию и внесению в мир абсолютных ценностей.

Логика формирования нравственных ценностей (А. В. Кирьякова) включает в себя следующие звенья: поиск, оценку, выбор и проекцию (или актуализацию ценности в совместной деятельности).

Воспитание отношений к базовым национальным ценностям — Родине, семье, природе, науке, труду и творчеству, искусству и культуре, человечеству — является *содержанием* современного воспитания.

Опираясь на исследования В. А. Ядова, мы предположили, что ценностные отношения имеют трехкомпонентную структуру:

- когнитивный компонент — понятия и представление о той или иной ценности и связанной с ней стороне жизни;
- эмоционально-оценочный компонент — переживания, связанные с ценностью событий, явлений, их оценка;
- мотивационно-поведенческий компонент — опыт действий, умения, навыки, поведенческая готовность к определенным социальным действиям в соответствии со смыслом ценности.

Уровень проявления каждого из компонентов и их взаимосвязи позволяет судить о сформированности ценностного отношения или степени его проявления.

Предложенный в новом стандарте образования подход к оценке воспитательных результатов подтверждает необходимость опоры на трехкомпонентную структуру ценностных отношений: воспитательные результаты любого из видов деятельности школьников распределяются по следующим уровням:

- первый уровень результатов — усвоение ребенком социально значимых знаний норм и традиций того общества, в котором он живет, приобретение социальных знаний, первичного понимания социальной реальности и повседневной жизни;
- второй уровень результатов — развитие социально значимых (позитивных)

отношений ребенка к тем объектам и явлениям окружающего мира, которые считаются в этом обществе ценностями: к своему Отечеству, к труду, к природе, к культуре, к другим людям, к здоровью и т. п., ценностного отношения к социальной реальности в целом;

- третий уровень результатов — приобретение ребенком опыта осуществления социально значимых действий, направленных на пользу общества, в котором живет ребенок, получение школьником опыта самостоятельного общественного действия;
- четвертый уровень — овладение ребенком социально значимыми видами деятельности, это качественный скачок, который «происходит тогда, когда то или иное социально значимое действие, осуществляемое ребенком как составная часть ранее уже освоенной им более простой деятельности, приобретает собственный мотив и становится самостоятельной деятельностью» (Степанов 2013).

Диагностика проявления мотивационно-поведенческого и когнитивного компонентов ценностных отношений

Своевременная и регулярная диагностика проявления компонентов ценностного отношения по отдельности и отношения в целом позволяет педагогу оценивать качество уже проведенной работы, планировать дальнейшие действия, координировать воспитательное влияние других участников воспитательного процесса (Вьюнова, Подымова, Сергеева 2016; Кожурова 2015).

Наиболее показательной в плане проявления ценностного отношения является диагностика мотивационно-поведенческого компонента. К методикам, позволяющим измерить его сформированность, чаще всего относят ситуации, в которых ребенок сталкивается с нравственным выбором и поступает в соответствии с ценностными приоритетами. Это «Акт добровольцев» и «Ситуации выбора» Л. В. Байбородовой, адаптированный вариант теста «Размышляем о жизненном опыте» для младших школьников (Н. Е. Щуркова, адаптирован В. М. Ивановой, Т. Е. Павловой, Е. Н. Степановым), методика для изучения социализированности личности учащегося (М. И. Рожков) и др. В них младший школьник описывает свой опыт поведения или предполагает, как бы он поступил в сложившей-

ся ситуации. Не всегда можно получить точные данные по предложенным методикам, так как младший школьник склонен давать социально одобряемый ответ, поэтому необходимо подкрепить диагностику результатами наблюдений за ребенком в разных ситуациях. Устойчивость, способность аргументированно объяснить мотивацию и линию своего поведения являются показателями сформированности мотивационно-поведенческого компонента.

Когнитивный компонент ценностных отношений определяется по степени полноты, точности и обобщенности знаний о ценностях. Для этого в начальной школе используют анкеты, опросники, интервью и др. Наши исследования (Савинова 2004; Савинова, Сироткина 2013; Савинова, Иванова 2014) показали, что у младших школьников довольно высокие показатели сформированности этого компонента, что можно объяснить постоянным наполнением знаний за счет содержания учебной деятельности младших школьников. Учителя начальных классов часто сетуют, что они ведь «так много говорили и обсуждали ценности, расширяли представления детей», но в поведении отношение не проявилось. Сложность становления ценностных отношений связана с тем, что, увлекаясь наполнением когнитивного компонента, используя в основном словесные методы, взрослые «подталкивают» ребенка к проявлению ценностного отношения только на этом уровне. Но ребенок зачастую склонен поступать нравственно верно, еще не осознавая своего поведения, опираясь в большей степени на эмоционально-оценочную сторону отношения. Поэтому нам кажется чрезвычайно важным правильно диагностировать и работать именно с этим компонентом, особенно в начальной школе.

Трудности диагностики эмоционально-оценочного компонента ценностных отношений

Младшие школьники внушаемы, податливы, доверчивы, эмоциональны, для них важна характеристика референтных взрослых — учителей, родителей, которые являются образцом поведения, примером для подражания. Эти психологические особенности помогают в воспитании ценностных отношений, но «мешают» при оценке сформированности эмоционально-оценочного компонента. В качестве трудностей диагностики его проявления стоит назвать:

- неустойчивость в проявлении эмоционально-оценочного компонента ценностных отношений и ценностных ориентаций в целом;
- податливость в формировании оценки событий и явлений с точки зрения их ценностного содержания влиянию референтных взрослых;
- постоянное наполнение компонентов ценностного отношения, его развитие в целом, изменение всей ценностно-смысловой структуры личности в силу особого сензитивного периода морального развития.

Способы преодоления трудностей диагностики

Для преодоления этих трудностей в диагностике важно, во-первых, использовать несколько методик (лучше проективных), позволяющих правильно интерпретировать реакции и ответы младших школьников; во-вторых, повторять методики, наблюдая за устойчивостью проявления эмоционально-оценочного компонента; в-третьих, обсуждать с детьми полученные результаты для получения более точных представлений о мотивации и эмоциональном состоянии ребенка; в-четвертых, создавать такие условия, в которых ребенок захочет искренне и открыто реагировать, не пытаясь «подобрать» нужный ответ в оценке проявления ценностных отношений; в-пятых, соотносить проявление изучаемого компонента с другими и с проявлением ценностного отношения в целом.

Приведем примеры методик диагностики и критериев оценки полученных данных по разным ценностным отношениям.

Изучение эмоционально-оценочного компонента ценностного отношения к *семье* мы проводили с помощью методики «Сочинение «Моя семья»», позволяющей оценить наличие положительных или отрицательных эмоций по отношению к семье, силу и характер их проявления; методики мини-сочинения «Мой подарок семье», направленной на выявление положительных или отрицательных эмоций по отношению к семье, значимости семьи в жизни младшего школьника; рисуночной методики «Моя семья», цель которой — выявить наполненность образа семьи, силу и характер проявления эмоций; методики «Удовлетворенность взаимоотношениями в семье» Х. Г. Галямовой», определяющей уровень удов-

летворенности младшего школьника его семьей, семейными отношениями.

В результате обработки полученных данных были выявлены следующие уровни проявления эмоционально-оценочного компонента ценностного отношения к семье.

Табл. 1. Качественная характеристика уровней проявления эмоционально-оценочного компонента ценностного отношения к семье

Наименование уровней	Характеристика уровней проявления эмоционально-оценочного компонента ценностного отношения к семье
Низкий уровень	Демонстрация резко отрицательного отношения к понятию «семья», нежелание проявлять эмоции, бедность, скудность характеристик семьи в высказываниях-оценках
Средний уровень	Проявление чаще положительного отношения к обсуждению темы «семья», присутствие интереса, желания выполнять задания, неустойчивость эмоций, изменчивость оценок
Высокий уровень	Желание и положительное отношение к обсуждаемой теме, устойчивое проявление положительных эмоций; эмоции яркие, богатые, положительно устойчивые

Для изучения эмоционально-оценочного компонента ценностного отношения к *природе* мы использовали методику «Рассказы», направленную на выявление окраски эмоционального отношения к природе. Младшим школьникам было предложено прослушать три коротких рассказа М. Пришвина о природе («Лесной доктор», «Зарастающая поляна», «Последние цветы»). Перед прочтением каждого рассказа фиксировалось желание детей слушать и обсуждать рассказы о природе. При этом учитывался не только положительный ответ на вопрос, но и активное восприятие рассказа, а также активное участие в его обсуждении.

Методика «Изготовление кормушки» позволяла не только выявить готовность ребенка к практической деятельности по охране природы и *устойчивость* эмоционального отношения к деятельности. Желание участвовать в изготовлении кормушки фиксировалось в момент предложения этой деятельности, в процессе ее подготовки (в течение недели) и непосредственно в момент изготовления кормушки.

В результате обработки полученных данных были выявлены следующие уровни проявления эмоционально-оценочного компонента ценностного отношения к природе.

Табл. 2. Качественная характеристика уровней проявления эмоционально-оценочного компонента ценностного отношения к природе

Наименование уровней	Характеристика уровней проявления эмоционального компонента ценностного отношения к природе
Низкий уровень	Демонстрация отрицательного отношения к обсуждению темы природы, отказ от выполнения заданий, неадекватное проявление эмоций, нежелание давать оценку
Уровень ниже среднего	Нейтральное отношение к обсуждению темы, формальное выполнение заданий, неспособность объяснить мотивы выполнения заданий, оценки неустойчивы, не объясняются
Средний уровень	Проявление чаще положительного отношения к природе, проявление интереса к выполняемым заданиям, наблюдается неустойчивость в проявлении эмоций и оценок
Уровень выше среднего	Наблюдается адекватный эмоциональный отклик на обсуждение темы природы, проявление устойчивых положительных эмоциональных реакций, неспособность объяснить мотивы своей деятельности, но сформированность оценочных суждений деятельности других
Высокий уровень	Есть желание выполнять задания, проявление позитивного отношения к их содержанию, устойчивость проявления эмоций, способность объяснить мотивы деятельности, адекватное внешнее проявление эмоциональных реакций, сформированность оценочных суждений о собственной деятельности и отношении к ценности других

Изучая эмоционально-оценочный компонент ценностного отношения к Родине (Савинова 2003) у младших школьников, мы использовали методику «Цветок семьи» (семья рассматривалась нами как компонент образа Родины), в которой детям предлагалось выполнить рисунок цветка, каждый из лепестков которого представляет члена семьи; методику «Неоконченное предложение», предполагавшую продолжение фразы «Когда слышу слово “Родина”, то я представляю...»; методику «Моя Родина» — выполнение рисунка на тему «Как я представляю свою Родину» и методику «Рассказы», построенную на обсуждении неоконченных рассказов из книги В. А. Сухомлинского «Хрестоматия по этике»,

связанных с проявлением своего отношения к Родине.

Табл. 3. Качественная характеристика уровней проявления эмоционально-оценочного компонента ценностного отношения к Родине

Наименование уровней	Характеристика уровней проявления эмоционально-оценочного компонента ценностного отношения к Родине
Низкий уровень	Демонстрация резко отрицательного отношения к обсуждению понятия «Родина», нежелание участвовать в дискуссии, бедность высказываний и оценок, неадекватное проявление эмоций
Уровень ниже среднего	Ситуативность проявления желания вести дискуссию, при попытке стимулировать реакцию отказ от общения, отказ от оценки поступков и поведения героев, бедность и стереотипность образов
Средний уровень	Проявление чаще положительного отношения к дискуссии, интерес и желание обсуждать ситуации, но неустойчивость мнения, неустойчивость эмоциональной ориентации относительно смысла обсуждаемых событий
Уровень выше среднего	В ситуации столкновения различных точек зрения наблюдается адекватный эмоциональный отклик на высказывания участников, проявление устойчивых положительных эмоций, способность мотивировать выбор ответа, богатство и яркость образов
Высокий уровень	Желание и позитивное отношение к обсуждаемой теме, устойчивость проявления эмоции, яркость, способность объяснить оценку явлений, стойкость собственной позиции в процессе столкновения точек зрения, адекватное внешнее проявление реакций, богатство и яркость образов

Исследователю эмоционально-оценочного компонента ценностных отношений важно также учитывать, какую долю в них занимает данный компонент, так как необязательно все 3 компонента (когнитивный, эмоционально-оценочный и мотивационно-поведенческий) должны в равной степени составлять ценностное отношение. Правильная диагностика и интерпретация проявления изучаемого компонента и ценностного отношения в целом требует не менее высокого уровня профессионализма учителя, чем организация процесса воспитания ценностных отношений.

Литература

- Вергелес, Г. И., Савинова, А. Ю. (2015) Педагогические технологии в подготовке современного учителя начальных классов. *Начальная школа*, № 1, с. 63–67.
- Вьюнова, Н. И., Подымова, Л. С., Сергеева, Е. Д. (2016) Психолого-педагогическая диагностика младшего школьника в современных условиях. *Молодой ученый*, № 5–6, с. 24–27.
- Граничина, О. А., Савинова, А. Ю. (2011) Российское начальное образование в контексте идей устойчивого развития: практический аспект. *Герценовские чтения. Начальное образование*, т. 2, № 1, с. 3–11.
- Данилюк, А. Я., Кондаков, А. М., Тишков, В. А. (2010) *Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России*. М.: Просвещение, 24 с.
- Кожурова, А. А. (2015) *Формирование ценностных отношений младших школьников к этническим традициям в условиях поликультурной среды*. Якутск: Издательский дом СВФУ, 154 с.
- Понкин, И. (2009) Концепция духовно-нравственного воспитания во многом ошибочна. *Русская народная линия*, 23 июня. [Электронный ресурс]. URL: http://ruskline.ru/analitika/2009/06/23/koncepciya_duhovno-nravstvennogo_vospitaniya_vo_mnogom_oshibochna (дата обращения 10.03.2019).
- Савинова, А. Ю. (2003) *Педагогические условия воспитания у младших школьников ценностного отношения к родине. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата пед. наук*. СПб., Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 21 с.
- Савинова, А. Ю. (2004) Диагностика проявления у младших школьников ценностного отношения к Родине. В кн.: *Дошкольник и младший школьник в системе образования. Герценовские чтения: материалы Международной научно-практической конференции, 7–8 апр. 2004 г.* СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, с. 171–177.
- Савинова, А. Ю., Иванова, М. Н. (2014) Диагностика проявлений ценностного отношения младших школьников к учению. *Герценовские чтения. Начальное образование*, т. 5, № 1, с. 107–113.
- Савинова, А. Ю., Сироткина, Ю. Ю. (2013) Особенности проявления ценностного отношения к жизни у современных младших школьников. *Герценовские чтения. Начальное образование*, т. 4, № 1, с. 30–35.
- Степанов, П. В. (2013) Структура воспитательной деятельности педагога как объясняющая модель. *Сибирский педагогический журнал*, № 3, с. 49–56.
- Щуркова, Н. Е. (1999) Ценностные отношения. *Воспитание школьников*, № 3, с. 17–22.

References

- Danilyuk, A. Ya., Kondakov, A. M., Tishkov, V. A. (2010) *Kontseptsiya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii [The concept of spiritual and moral development and education of the personality of a citizen of Russia]*. Moscow: Prosveshcheniye Publ., 24 p. (In Russian)
- Granichina, O. A., Savinova, L. Yu. (2011) Rossiyskoye nachalnoye obrazovaniye v kontekste idey ustoychivogo razvitiya: prakticheskiy aspekt [Russian primary education in the context of sustainable development ideas: a practical aspect]. *Gertsenovskiy chteniya. Nachalnoye obrazovaniye*, vol. 2, no. 1, pp. 3–11. (In Russian)
- Kozhurova, A. A. (2015) *Formirovaniye tsennostnykh otnosheniy mladshikh shkolnikov k etnicheskim traditsiyam v usloviyakh polikulturnoy sredy [Formation of value relations of primary schoolchildren to ethnic traditions in a multicultural environment]*. Yakutsk: M. K. Ammosov North-Eastern Federal University Publ., 154 p. (In Russian)
- Ponkin, I. (2009) Kontseptsiya dukhovno-nravstvennogo vospitaniya vo mnogom oshibochna [The concept of spiritual and moral education is largely erroneous]. *Russkaya narodnaya liniya*, 23 June. [Online]. Available at: http://ruskline.ru/analitika/2009/06/23/koncepciya_duhovno-nravstvennogo_vospitaniya_vo_mnogom_oshibochna/ (accessed 10.03.2019). (In Russian)
- Savinova, L. Yu. (2003) *Pedagogicheskiye usloviya vospitaniya u mladshikh shkolnikov tsennostnogo otnosheniya k rodine [Diagnosis of manifestation in younger schoolchildren of value attitudes towards the motherland]. Extended abstract of PhD dissertation (Pedagogy)*. Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 21 p. (In Russian)
- Savinova, L. Yu. (2004) Diagnostika proyavleniya u mladshikh shkolnikov tsennostnogo otnosheniya k Rodine [Diagnosis of manifestation in primary schoolchildren of value attitudes towards the motherland]. In: *Doshkolnik i mladshiy shkolnik v sisteme obrazovaniya. Gertsenovskiy chteniya: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, 7–8 apr. 2004 g. [Preschool and Primary School children education. Herzen Readings: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, 7–8 April 2004]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia, pp. 171–177. (In Russian)
- Savinova, L. Yu., Ivanova, M. N. (2014) Diagnostika proyavleniy tsennostnogo otnosheniya mladshikh shkolnikov k ucheniyu [Diagnostics of the value attitude of primary schoolchildren to the education]. *Gertsenovskiy chteniya. Nachalnoye obrazovaniye*, vol. 5, no. 1, pp. 107–113. (In Russian)

- Savinova, L. Yu., Sirotkina, Yu. Yu. (2013) Osobennosti proyavleniya tsennostnogo otnosheniya k zhizni u sovremennykh mladshikh shkolnikov [Features of the value attitude to life in modern primary schoolchildren]. *Gertsenovskiy chteniya. Nachalnoye obrazovaniye*, vol. 4, no. 1, pp. 30–35. (In Russian)
- Shchurkova, N. E. (1999) Tsennostnyye otnosheniya [Value-based attitude]. *Vospitaniye shkolnikov — The Upbringing of Schoolchildren*, no. 3, pp. 17–22. (In Russian)
- Stepanov, P. V. (2013) Struktura vospitatelnoy deyatel'nosti pedagoga kak obyasnyayushchaya model [The structure of educational activities of the teacher as an explanatory model]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal — The Siberian Pedagogical Journal*, no. 3, pp. 49–56. (In Russian)
- Vergeles, G. I., Savinova, L. Yu. (2015) Pedagogicheskiye tekhnologii v podgotovke sovremennogo uchitelya nachalnykh klassov [Pedagogical technologies in the modern primary school teacher education]. *Nachalnaya shkola*, no. 1, pp. 63–67. (In Russian)
- Vyunova, N. I., Podymova, L. S., Sergeyeva, E. D. (2016) Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika mladshego shkolnika v sovremennykh usloviyakh [Nowdays psychological and pedagogical diagnostics of primary school children]. *Molodoy uchenyy — Young Scientist*, no. 5–6, pp. 24–27. (In Russian)

Роль родителей в коррекции речевых нарушений у детей

Н. А. Карпова¹, Е. Н. Кузнецова², Ю. Б. Поприк^{✉3}

¹ Психологический институт РАО, 125009, Россия, г. Москва, Моховая ул., д. 9, стр. 4

² Центр патологии речи и нейрореабилитации, Россия, 109240, г. Москва, ул. Никольямская, д. 20, стр. 1

³ ГБОУ «Школа № 1159», Россия, 125413, г. Москва, Солнечногорский проезд, д. 7

Сведения об авторах

Карпова Наталия Львовна, SPIN-код: 9108-2492

Кузнецова Екатерина Николаевна, SPIN-код: 5340-1162

Поприк Юлия Богдановна, e-mail: paprishka@rambler.ru

Для цитирования: Карпова, Н. А., Кузнецова, Е. Н., Поприк, Ю. Б. (2019) Роль родителей в коррекции речевых нарушений у детей.

Комплексные исследования детства, т. 1, № 1, с. 65–72. DOI: 10.33910/2687-0223-2019-1-1-65-72

Получена 25 марта 2019; прошла рецензирование 14 мая 2019; принята 14 мая 2019.

Права: © Авторы (2019).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Увеличение количества детей с различными нарушениями речевого развития требует более эффективных средств и методов коррекции, что определяет актуальность данной работы. При опоре на клиническую и психолого-педагогическую классификацию в статье рассматриваются речевые нарушения у детей дошкольного и младшего школьного возраста и наследственные факторы (в частности, при задержке речевого развития, заикании, дисграфии). Подчеркивается роль неблагоприятного воздействия социальных факторов и успешность коррекционно-развивающей работы от активного и грамотного участия родителей в данном процессе.

Анализируются традиционные формы привлечения родителей к коррекции речевых нарушений у детей, в основном дошкольников. Отмечается отсутствие системы работы в школе с родителями учеников младших классов, где у многих диагностируются дисграфия и дислексия. В качестве примера активного включения родителей и родственников в коррекционный процесс представлен опыт работы разновозрастных групп заикающихся в системе семейной групповой логопсихотерапии Ю. Б. Некрасовой — Н. А. Карповой.

Данная система выступает как сложное единство психологии, педагогики, логопедии и немедицинской психотерапии. Весь комплекс социореабилитации человека с нарушенной речевой коммуникацией проводит один специалист — семейный логопсихотерапевт. Представлены исследования, проведенные в данных группах: отношения к дефекту на материале детско-родительских отношений; тенденции в детско-родительских отношениях, способствующих появлению, закреплению и поддержанию речевого дефекта; роль личностных и речевых особенностей родителей в возникновении и закреплении заикания. Результаты позволяют говорить о существовании особых психологических механизмов возникновения, закрепления и развития речевого дефекта как трансляции патологических поведенческих структур от родителей к детям.

Показана адаптация системы семейной групповой логопсихотерапии к дошкольному возрасту в условиях детского сада и использование опыта разновозрастных групп в занятиях с младшими школьниками, имеющими трудности усвоения письменной речи, в условиях школы. Вся работа базируется на принципах общечеловеческой значимости процесса социореабилитации, семейно-ориентированного подхода к восстановлению речи у детей и др.; организуется введение семьи в единый речевой режим, вызывание и закрепление положительных психических состояний.

Ключевые слова: дети, речевые нарушения, коррекция, родители, семейная групповая логопсихотерапия.

The role of the parents in correcting children's speech disorders

N. L. Karpova¹, E. N. Kuznetsova², Yu. B. Poprik^{✉3}

¹ Psychological Institute, Russian Academy of Education, 9 Mokhovaya Str., Bldg 4, Moscow 125009, Russia

² Centre of Speech Pathology and Neurorehabilitation, 20 Nikoloyamskaya Str., Bldg 1, Moscow 109240, Russia

³ State Budget Educational Institution School No. 1159, 7 Solnechnogorsky Passage, Moscow 125413, Russia

Authors

Nataliya L. Karpova, SPIN-код: 5340-1162

Ekaterina N. Kuznetsova, SPIN-код: 5340-1162

Yuliya B. Poprik, e-mail: paprishka@rambler.ru

For citation: Karpova, N. L., Kuznetsova, E. N., Poprik, Yu. B. (2019) The role of the parents in correcting children's speech disorders. *Comprehensive Child Studies*, vol. 1, no. 1, pp. 65–72. DOI: 10.33910/2687-0233-2019-1-1-65-72

Received 25 March 2019; reviewed 14 May 2019; accepted 14 May 2019.

Copyright: © The Authors (2019). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Abstract. An increase in the number of children with various speech development disorders requires more effective correction methods and determines the relevance of this paper. The article discusses speech disorders in children of preschool and primary school age and hereditary factors (particularly those affecting the delay of speech development, stuttering, and dysgraphia) based on the clinical and psychological-pedagogical classification. The authors highlight the adverse effects that social factors may have upon speech development and impediment and link the success of correctional and developmental efforts to the active and competent participation of the parents in this process.

Traditionally, preschoolers' parents are engaged in the process of correcting their child's speech disorder. There is, however, a lack of parental involvement in the case of children with dysgraphia and dyslexia in primary schools. The system of family group logopsychotherapy developed by Yulia B. Nekrasova and Natalia L. Karpova (mixed-age groups for people with stuttering) is presented in the paper as an example of parents' and other relatives' active involvement in the correctional process.

This system functions as a complex unity of psychology, pedagogy, speech therapy and non-medical psychotherapy. One specialist — a family logopsychotherapist, carries out the entire complex of social rehabilitation measures aimed to help an individual suffering from speech communication impairment. Studies of family logopsychotherapy groups presented in the article review attitudes to the defect based on the analysis of parent-child relationships; patterns in parent-child relationships, contributing to the emergence, consolidation and resilience of a speech defect; the role that a parent's individual characteristics and speech patterns may play in the onset of stuttering. The results suggest the existence of specific psychological mechanisms for the emergence, consolidation and further development of a speech defect that transfer of pathological behavioural patterns from parents to children.

The authors suggest adapting the family group logopsychotherapy system to preschool age in kindergarten and using mixed-age groups experience in classes with younger students who struggle with mastering written language at school. In such conditions all work should be based on the principles of the universal significance of social rehabilitation, a family-oriented approach to speech recovery in children, etc.; a single speech regime for the entire family should be established and a positive mentality should be induced and maintained by all family members.

Keywords: children, speech disorders, correction, parents, family group logopsychotherapy.

В последние годы отмечается увеличение количества детей с нарушениями речевого развития. По данным отечественных источников, распространенность системных нарушений развития речи среди детей выросла с 10,7% в 2004 г. до 37,5% в 2016 г. (Бенилова 2017).

Речь — основное средство общения, от которого во многом зависит социальное благополучие ребенка, подростка, взрослого, и любые нарушения речи в той или иной степени отрицательно влияют на психическое развитие ре-

бенка, его эмоционально-волевую сферу, отражаются в его деятельности и поведении, вызывая специфические изменения и способствуя порой развитию отрицательных качеств характера.

Для каждого возраста приоритетны свои речевые расстройства, хотя строгой возрастной отнесенности не существует. Как отмечает Т. Г. Визель, существуют различные классификации нарушений речи: клиническая, педагогическая, клинико-психологическая, психолого-

педагогическая. При этом в нейропсихологии наиболее адекватной считается клиническая классификация, основанная на соотношении разных видов патологии с их мозговыми механизмами (Визель 2005). По клинической классификации речевых нарушений, разработанной такими исследователями, как М. Е. Хватцев, Ф. А. Рау, О. В. Правдина, С. С. Ляпидевский, Б. М. Гриншпун и др., выделяются различные формы речевой патологии, в том числе у детей, каждая из которых имеет свою симптоматику и динамику проявлений. Это нарушения голоса (дисфония, афония), нарушения звукопроизношения (дислалия, ринолалия, дизартрия), нарушения темпа и плавности речи (брадилалия, тахилалия, баттаризм/парафразия, заикание и др.), нарушения письма и чтения (аграфия и дисграфия, алексия и дислексия), системные нарушения (афазия, алалия). В соответствии с особенностями нарушения для каждой формы разработаны приемы и методы коррекционно-логопедической работы.

Для комплектования специальных логопедических учреждений в настоящее время у нас в стране применяется психолого-педагогическая (или педагогическая, по Р. Е. Левиной) классификация. Она основана на выделении признаков речевой недостаточности, важных для осуществления единого педагогического подхода: дефекты речи делятся на две группы по психолингвистическим критериям — нарушения языковых средств общения и нарушения в применении средств общения. К первой группе относятся: фонетическое и фонетико-фонематическое недоразвитие, а также общее недоразвитие речи (ОНР). Ко второй группе относится заикание, где основой дефекта является нарушение коммуникативной функции речи при сохранении языковых средств общения. Также необходимо отметить, что совершенствование методов диагностики способствует возрастанию дифференциации речевых нарушений, которые в основном проявляются в детском возрасте (Гриншпун 2006).

Необходимо учитывать и психологические особенности развития личности детей с речевыми нарушениями. Так, несмотря на различную природу дефектов при общем недоразвитии речи, у детей этой группы неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование и интеллектуальной, и аффективно-волевой сферы: в ряде случаев у них развиваются патологические качества личности, невротические черты характера. Реакцией на речевую недостаточность становится замкнутость, неуверенность в себе, напряженное

состояние, обидчивость и т. д. Из-за боязни вызвать насмешку эти дети стараются обойти речевую трудность, отказываются от общения речью, охотнее используют жесты. Г. Х. Юсупова отмечает, что детям с общим недоразвитием речи свойственны заниженная самооценка, трудности вербального общения, тревожность, агрессивность (Юсупова 2003). Такие же особенности отмечаются в поведении заикающегося ребенка: проявление агрессивности, появление сорных слов, резкий отказ от речи и игр. И если в дошкольном возрасте наличие заикания у большинства детей не оказывает заметного влияния на его общение со сверстниками и близкими взрослыми, то поступление в школу для многих становится серьезным испытанием. Неадекватная самооценка, повышенная тревожность, низкая сформированность волевой регуляции деятельности и поведения увеличивают трудности в речевом общении, если не складываются отношения с педагогами и одноклассниками.

В младшем школьном возрасте успешному обучению препятствуют такие нарушения речи, как дисграфия и дислексия. Различают несколько видов дисграфии: артикулярно-акустическую, при которой наблюдаются нарушения звукопроизношения, фонематического восприятия и артикуляции; акустическую, для которой характерны проблемы с фонемным распознаванием; аграмматическую, обусловленную недостаточным развитием лексико-грамматической стороны речи; оптическую, указывающую на нарушения зрительно-пространственных представлений. Классификацию дислексии с учетом нарушенных операций процесса чтения разработала Р. И. Лалаева, выделив несколько вариантов и видов дислексии фонематической, семантической и аграмматической, а также дислексию тактильную, вызванную нарушением пространственных представлений (Лалаева 2006).

На качестве письменной деятельности могут отражаться дефекты устной речи ребенка, трудности языкового анализа и речевого внимания и др. О. Б. Иншакова пишет: «Сегодня перед специалистами ставится сложная задача, в которую включается комплексный анализ не только патогенетической структуры имеющегося у ребенка дефекта с учетом генетических и экзогенных факторов, но и особенностей его воспитания, обучения, взаимодействия в семье и ближайшем окружении с оценкой взаимодействия мать — ребенок, отец — ребенок, семья — ребенок. Только такой подход позволяет осуществить правильный выбор наиболее

эффективных коррекционных мероприятий и обосновывать дифференцированные программы обучения» (Иншакова 2007, 4).

На развитие речи большое влияние оказывают внутренние и внешние факторы. Одним из внутренних факторов является наследственная обусловленность процесса формирования речи и других высших психических функций, при этом большая часть речевых нарушений имеет наследственную природу. Многими авторами отмечается трудность сбора статистических данных в этой области, в связи с чем в литературе встречаются расхождения в количественных показателях. Так, для ринолалии, обусловленной наследственным фактором, данные колеблются от 1,31 до 30 % случаев. При возникновении заикания роли наследственного фактора отводится 17 %. При дисграфии и дислексии нельзя говорить о непосредственном влиянии наследственного фактора на возникновение данных нарушений, если в дошкольном возрасте речь ребенка развивалась нормативно. Однако функциональная незрелость зон мозга, непосредственно связанных с реализацией таких сложноорганизованных навыков, как чтение и письмо, отмечается и у родителей. Задержка речевого развития прослеживается в отдельных семьях на протяжении нескольких поколений в 20,6 % случаев (Дяченко 2010). Однако наследственные факторы часто являются лишь predisposing условиями, они могут реализоваться в речевую патологию под влиянием неблагоприятных воздействий, обычно выступая в сочетании с экзогенно-органическими и социальными факторами.

Дети с нарушением речи нуждаются в комплексной помощи специалистов, и на сегодняшний день накоплен достаточный научно-практический опыт по выявлению речевых нарушений, раскрыты особенности развития детей с речевой патологией. Но успех коррекционно-развивающей работы в значительной степени зависит от активного и грамотного участия родителей в данном процессе. С ребенком, имеющим речевые нарушения, необходимо заниматься не только в образовательных и лечебных учреждениях, но и дома, в кругу семьи, поскольку родители и родственники влияют на формирование и развитие не только личности ребенка, но и усвоение им языковых правил и речевого поведения. Чем младше ребенок, тем более активное участие в коррекционном процессе должны принимать родители.

Освещение практических вопросов применения психолого-педагогических приемов

и методов работы с родителями детей с речевыми нарушениями приводится в работах О. В. Бачиной, Е. В. Перчаткиной, О. А. Степановой, Е. А. Щедровой, В. В. Мамаевой и др. При этом специалисты отмечают особенности стилей воспитания в семьях, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и с нарушениями речи. Система семейных отношений — их проявления, стабильность и изменения — также оказывает воздействие на формирование, закрепление и развитие речевых нарушений у ребенка; отмечается устойчивая связь между отношением родителей к коррекционному процессу и результатом этого процесса.

Научно и практически обоснованным в преодолении речевых нарушений является современный комплексный психолого-педагогический подход. Его основные общие положения: организация медико-психолого-педагогической диагностики детей с речевыми нарушениями, обеспечение медикаментозного лечения по результатам обследования, организация психолого-педагогического процесса восстановления нарушенной речевой функции, создание условий для активного участия семьи в процессе восстановления и развития речевых и коммуникативных навыков. При этом специалисты (логопеды, нейропсихологи, психологи) отмечают, что многие родители начинают осознавать речевые проблемы своего сына или дочери только после длительной разъяснительной работы, и не всегда удается достичь их заинтересованности и активности в коррекции речевого развития ребенка.

Основным методом работы с родителями в дошкольных учреждениях является беседа, открытое занятие, различные опросы и родительские собрания. Также логопеды, педагоги и психологи проводят тематические праздники, круглые столы, мастер-классы, конкурсы для родителей с детьми с целью повысить заинтересованность и ответственность родителей в отношении формирования речи у детей, но активность старших при этом невелика. В школе, как правило, специальных мероприятий для родителей с детьми, имеющими речевые нарушения, не организуется. Педагог-логопед проводит в начале и в конце года диагностику всех учащихся младших классов и занимается в течение года с небольшой группой детей (10–12 человек по направлению комиссии), имеющих нарушения письма и чтения, а родителям остальных проблемных детей советуют обращаться в речевые центры, в большинстве из которых занятия проводятся только с детьми,

а родителям даются консультации по запросу, не включая их в сам процесс восстановления речи у ребенка.

Примером комплексного подхода с участием родственников в преодолении одного из распространенных речевых нарушений — заикания — является система семейной групповой логопсихотерапии Ю. Б. Некрасовой — Н. А. Карповой. В своей основе эта система опирается на формирование здоровой личности, которая служит фундаментом для восстановления полноценного речевого общения (Карпова 2003, 2011; Некрасова 1992; Некрасова, Бодалев, Карпова и др. 1996). Поскольку заикание располагает мощной поддерживающей системой, захватывающей как саму личность, так и ее ближайшее окружение (прежде всего родителей, родственников, супругов), необходима коррекция и их речевого поведения, поэтому особенно важно, чтобы курс восстановления нарушенного речевого общения заикающиеся проходили вместе с родителями, родственниками.

Система семейной групповой логопсихотерапии для заикающихся детей, подростков и взрослых 7–45 лет (Карпова 2003, 2011) с конца 1980-х гг. развивается на основе метода групповой логопсихотерапии Ю. Б. Некрасовой (Некрасова 1967, 1980, 1992), а с 2001 г. она адаптирована и для заикающихся дошкольников. Данная система выступает как сложное единство педагогики, психологии, логопедии и немедицинской психотерапии и отличается тем, что весь комплекс работы по социореабилитации человека с нарушенной речевой коммуникацией проводит один специалист — *семейный логопсихотерапевт*, что во многом меняет стиль и тип профессионального видения реальности. Значимость включения в процесс социореабилитации на всех его этапах родителей и родственников заикающихся обусловлена тем, что семья не просто воспитывает ребенка, не только существенно предопределяет развитие его интересов и способностей, но и закладывает некую «модель» будущей жизни. Глубокое мотивационно-личностное «погружение» членов семей пациентов в происходящее лечение является важнейшим условием действительного выхода из логоневроза как системного нарушения не только речи, общения, но и личности (Карпова 2003, 15).

Проблема отношения к дефекту была проанализирована в 1988–1997 гг. на материале детско-родительских отношений в семьях пациентов, страдающих заиканием. Проведенные исследования выявили различные виды дисгармонии этих отношений:

1) отношение к заикающемуся как к «неполноценному» (чаще это проявляется со стороны отцов и старших братьев);

2) преувеличение значимости дефекта, излишняя фиксация на нем, сверхзаботливое отношение к ребенку, гиперопека, что фактически создает культ болезни и провоцирует роль «больного» ребенка;

3) противоположное предыдущему — преуменьшение значимости дефекта: родители считают, что дефект можно быстро устранить, если повысить требовательность, заставить ребенка более эффективно «работать над собой». На практике такой стиль отношения создает «давящую», контрольно-регламентирующую атмосферу в семье, что увеличивает тревожность ребенка, его неуверенность в себе и в еще большей степени блокирует развитие речевой функции;

4) «требовательная» форма отношений в семье, когда делается излишний акцент на достижении ребенком успеха (в разных видах деятельности), что ведет к постоянно повышенному напряжению и как возможное следствие этого — «уходу в заикание» в качестве оправдания и самооправдания своего неуспеха (Карпова 2003, 49–51).

Отметим, что наши исследования подтверждают выводы А. С. Спиваковской и А. И. Захарова относительно семей с детьми, страдающими различными невротами.

Более поздние исследования выявили еще некоторые тенденции в детско-родительских отношениях, способствующих появлению, закреплению и поддержанию речевого дефекта: сверхопека матери вплоть до стремления принять на себя речевые функции ребенка, что вызывает фиксацию на дефекте и культ болезни; авторитарный стиль родительских отношений, блокирующий речевую функцию ребенка и провоцирующий его защитные реакции вплоть до избегания общения; заниженная оценка собственного ребенка, вытеснение его из сферы личностной проблематики, что ведет к снижению ценности общения в целом, а заикание может стать способом привлечения к себе внимания родителей; общая депрессивная обстановка, повышенное чувство вины, эмоциональная напряженность детей и родителей, что ведет к повышенной сензитивности и чувству неполноценности (Карпова 2011, 116).

Наблюдения за участниками разновозрастных логопсихотерапевтических групп и анализ материалов подготовительного этапа показывают, что в возникновении и закреплении заикания значение имеют некоторые личностные и речевые особенности родителей: недостаточная

общительность, интровертированность, повышенная тревожность, сбивчивая или скандированная речь и т. д. Полученные данные позволяют говорить о существовании особых психологических механизмах возникновения, закрепления и развития заикания как трансляции патологических поведенческих структур от родителей к детям.

Для более эффективного решения всех выше-названных проблем работа с семьей в группах семейной логопсихотерапии базируется на принципах общечеловеческой значимости процесса социореабилитации, нравственно-психологического подхода к проблеме нормопатологии, единства психолого-педагогических и психотерапевтических воздействий, организации разновозрастного психотерапевтического коллектива, в котором родители активно и равноправно участвуют в коррекционном процессе (Некрасова, Бодалев, Карпова и др. 1996). Данный опыт может служить моделью организации процесса социореабилитации для других психофизиологических, личностных и речевых нарушений у детей, подростков и взрослых.

Как было сказано выше, с 2001 г. система семейной групповой логопсихотерапии была адаптирована к дошкольному возрасту сотрудниками Таганрогского МДОУ д/с «Здоровый ребенок» Н. В. Глуховой, И. В. Янченко и А. Ю. Кругликовой. В результате исследования была разработана программа, представляющая собой модель комплексного личностно-направленного и семейно-ориентированного подхода к восстановлению речи у детей посредством использования комбинированных методов и приемов, сочетающих логопедическое, психолого-педагогическое и психокоррекционное воздействия. Данная программа в рамках коррекционной группы ДОУ для заикающихся дошкольников также решает следующие задачи в работе с их родителями: осознание родителями причин, вызывающих проблемы личностного развития ребенка и своей роли в избавлении его от речевого нарушения; улучшение понимания родителями детей, их речевого поведения и личностного развития; обретение веры в способности и возможности ребенка преодолеть речевое нарушение; улучшение детско-родительских и коммуникативных отношений в семье на основе полноценного диалогического взаимодействия; осознание родителями собственной самооценки и уважение к своим личностным и творческим потребностям (Карпова 2011, 128).

Как отмечают авторы, можно говорить о следующих особенностях системы семейной груп-

повой логопсихотерапии для заикающихся дошкольников в условиях детского сада.

1. Личностно-ориентированная направленность коррекционного процесса предполагает восстановление полноценной речи у ребенка не самой по себе, а в процессе формирования речевого общения. Основная задача логопсихотерапевтического процесса — становление творческой целостной личности ребенка, гармонизация ее отношений с окружающим миром и, прежде всего, с ближайшим окружением в семье. В основе такого подхода — представление о заикании не просто как о нарушении темпа, ритма и плавности речи, принятого в дефектологии, а как о сложном психофизиологическом напряженном состоянии, которое проявляется в речевых сбоях в ситуациях значимого общения.

2. Система семейной групповой логопсихотерапии предполагает взаимопроникновение логопедического и психокоррекционного воздействий. В ее рамках используются комбинированные методы и приемы. Их особенность заключается во введении любых видов функциональных тренировок речи и голоса в общее психокоррекционное содержание работы. Таким образом, можно говорить о применении собственно логопсихотерапевтических технологий формирования плавной речи у заикающихся детей дошкольного возраста.

3. Организация логопсихотерапевтического процесса происходит на основе диалогического взаимодействия детей и педагогов, детей и родителей, родителей и педагогов, что требует активного участия вместе с детьми их ближайших родственников. «Погружение» всех членов семьи одновременно в единый логопсихотерапевтический процесс позволяет ввести всю семью в единый речевой режим, единое «смысловое поле» и единую (близкую) динамику состояний.

4. Выстраивание коррекционного процесса происходит на фоне вызывания, усиления и закрепления саногенных (положительных, оздоравливающих, по Ю. М. Орлову) психических состояний (прежде всего значимых психических состояний успеха), обуславливающих эффективность речевого и личностного развития ребенка. Вызывание ситуации «успеха» во всех формах работы с детьми и их родителями способствует повышению у них чувства уверенности в себе, своих силах и ведет к правильному речевому поведению у родителей и уменьшению запинок у детей.

5. Эффективность реализации данной системы возможна только при активном взаимо-

действии семьи и всего педагогического коллектива группы (логопеда, психолога, воспитателей, музыкального руководителя, младшего воспитателя) и соблюдении всеми специалистами единства психолого-педагогических требований к целостному коррекционному процессу (Карпова 2011, 132–133).

С использованием опыта разновозрастных групп семейной логопсихотерапии и адаптации данной системы для заикающихся дошкольников самарским педагогом-логопедом Е. А. Соколовой с 2009 г. начали проводиться занятия с младшими школьниками, имеющими трудности усвоения письменной речи. Работая в общеобразовательной школе, она отмечает резкое увеличение детей с проблемами психического развития, интеллектуального и речевого. Это ставит перед школой задачу стать учреждением не только обучающим, воспитывающим и развивающим, но и психокоррекционным, и оздоровительным. Например, число учащихся начальных классов, не справляющихся с требованиями стандартной школьной программы, с 1990 по 2010 гг. возросло в 2–2,5 раза, достигнув 30 %. Трудности усвоения письменной речи испытывают примерно 10–15 % от общего числа учеников в классе, при этом самый значительный процент составляют учащиеся с нарушениями письменной (дисграфия — 30 %, дислексия — 11,5 %) и устной речи (13,5 %) (Карпова 2011, 299).

Е. А. Соколовой разработана экспериментальная программа «Психолого-педагогическое сопровождение формирования коммуникативных общеучебных действий у младших школьников с трудностями усвоения письменной речи во внеучебной деятельности», где используется ряд принципов, приемов и методов системы семейной групповой логопсихотерапии применительно к детям и их родителям в условиях начальной школы. Данная программа дополняет существующие программы коррекции письменной речи, проводимые учителем-логопедом, а также индивидуальные программы развития младших школьников с речевыми проблемами, реализуемые учителями начальных классов.

Особенностями вышеназванной программы являются:

1. Личностно-ориентированный коррекционно-развивающий процесс, предполагающий восстановление полноценной устной и письменной речи у ребенка на основе развития базовых компонентов его личности, что способствует формированию полноценной речевой и учебной деятельности.

2. Взаимопроникновение логопедического, педагогического и психокоррекционного воздействий, которые реализуются в особых логопсихотерапевтических технологиях (комбинированных методах и приемах) формирования коммуникативных общеучебных действий у детей младшего школьного возраста.

3. Активное вовлечение в процесс восстановления и развития коммуникативных учебных действий членов семей учащихся, имеющих трудности усвоения письменной речи.

4. Формирование ценностного отношения к письменной речи у детей осуществляется через повышение значимости письменной речи у членов семьи.

5. Выстраивание процесса восстановления и развития коммуникативных общеучебных действий у детей происходит на фоне вызывания, усиления и закрепления положительных, оздоравливающих психических состояний, обуславливающих эффективность речевого и личностного развития ребенка. Создание ситуации «успеха» во всех формах работы с детьми и их родителями способствует повышению у них чувства уверенности в себе, своих силах и ведет к правильному речевому поведению у родителей и уменьшению ошибок у детей.

6. Комплектация группы происходит по разновозрастному принципу, который является одним из основных в системе семейной групповой логопсихотерапии (Карпова 2011, 301).

Многолетний успешный опыт работы с заикающимися и их окружением в нескольких центрах — в Москве, Таганроге, Самаре и Самарской области, Владивостоке, Саратове — показывает, что активное участие родителей в процессе работы по восстановлению и развитию навыков речевого общения способствует формированию здоровой, коммуникативно состоятельной личности и улучшению детско-родительских отношений. Практика использования принципов, приемов и методов семейной групповой логопсихотерапии в коррекции нарушений письменной речи у младших школьников также убеждает в возможности применения данной системы и к другим речевым нарушениям. В свою очередь, это ставит новые, более сложные комплексные задачи в подготовке современного педагога, психолога и специалиста-дефектолога для современных детей: данные специалисты должны уметь привлечь и включить в активную работу по коррекции речевых, личностных, коммуникативных нарушений у детей разного возраста их родителей и родственников.

Литература

- Бенилова, С. Ю. (2017) Детский аутизм и системные нарушения речи: особенности и принципы дифференциальной диагностики. *Специальное образование*, № 3, с. 44–58.
- Визель, Т. Г. (2005) *Основы нейропсихологии*. М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 384 с.
- Гриншпун, Б. М. (2006) Классификация нарушений речи. В кн.: Л. С. Волкова (ред.), *Логопедия*. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, с. 57–72.
- Дяченко, Л. А. (2010) *Основы генетики в дефектологии*. Славянск: б. и., 29 с.
- Иншакова, О. Б. (ред.) (2007) *Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция*. 2-е изд., испр. М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 288 с.
- Карпова, Н. Л. (2003) *Основы личностно-направленной логопсихотерапии*. 2-е изд., испр. и доп. М.: МПСИ: Флинта, 200 с.
- Карпова, Н. Л. (ред.) (2011) *Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания*. СПб.: Нестор-История, 328 с.
- Лалаева, Р. И. (2006) Нарушения письменной речи. В кн.: Л. С. Волкова (ред.), *Логопедия*. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, с. 459–498.
- Левина, Р. Е. (ред.) (1967) *Основы теории и практики логопедии*. М.: Просвещение, 367 с.
- Некрасова, Ю. Б. (1992) *Психологические основы процесса социореабилитации заикающихся. Автореферат диссертации на соискание степени доктора психол. наук в форме доклада*. М., Российский психологический институт, 45 с.
- Некрасова, Ю. Б., Бодалев, А. А., Карпова, Н. Л. и др. (1996) Разработка новых путей социореабилитации людей с различными формами нарушенного общения. *Вестник РГНФ*, № 3, с. 199–206.
- Юсупова, Г. Х. (2003) *Особенности личностного развития дошкольников с общим недоразвитием речи. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психол. наук*. Нижний Новгород, Нижегородский государственный педагогический университет, 24 с.

References

- Benilova, S. Yu. (2017) Detskij autizm i sistemnye narusheniya rechi: osobennosti i printsipy differentsial'noj diagnostiki [Children's autism and systemic speech disorders: peculiarities and principles of differential diagnostics]. *Spetsial'noe obrazovanie — Special Education*, no. 3, pp. 44–58. (In Russian)
- Dyachenko, L. A. (2010) *Osnovy genetiki v defektologii [Fundamentals of genetics in defectology]*. Sloviansk: s. n., 29 p. (In Russian)
- Grinshpun, B. M. (2006) Klassifikatsiya narushenij rechi [Classification of speech disorders]. In: L. S. Volkova (ed.), *Logopediya [Speech therapy]*. Moscow: VLADOS Publ., pp. 57–72. (In Russian)
- Inshakova, O. B. (ed.) (2007) *Pis'mo i chtenie: trudnosti obucheniya i korrektsiya [Writing and reading: learning difficulties and correction]*. 2nd ed. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute Publ., 288 p. (In Russian)
- Karpova, N. L. (2003) *Osnovy lichnostno-napravlennoj logopsikhoterapii [Fundamentals of personality-directed logopsychotherapy]*. 2nd ed., revised and enlarged. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute Publ.: Flinta Publ., 200 p. (In Russian)
- Karpova, N. L. (ed.) (2011) *Semejnaya gruppovaya logopsikhoterapiya: issledovanie zaikaniya [Family group psychotherapy: a study of stuttering]*. Saint Petersburg: Nestor-Istoriya Publ., 328 p. (In Russian)
- Lalaeva, R. I. (2006) Narusheniya pis'mennoj rechi [Writing disorders]. In: L. S. Volkova (ed.), *Logopediya [Speech therapy]*. Moscow: VLADOS Publ., pp. 459–498. (In Russian)
- Levina, R. E. (ed.) (1967) *Osnovy teorii i praktiki logopedii [Fundamentals of the theory and practice of speech therapy]*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 367 p. (In Russian)
- Nekrasova, Yu. B. (1992) *Psikhologicheskie osnovy protsessa sotsioreabilitatsii zaikayushchikhsya [Psychological basis of the process of social rehabilitation of stutterers]. Extended abstract of PhD dissertation (research report) (Psychology)*. Moscow, Russian Psychological Institute, 45 p. (In Russian)
- Nekrasova, Yu. B., Bodalev, A. A., Karpova, N. L. et al. (1996) Razrabotka novykh putej sotsioreabilitatsii lyudej s razlichnymi formami narushennogo obshcheniya [Working out new ways of socio-rehabilitation of people with different forms of broken communication]. *Vestnik RGNF — Bulletin Russian Foundation for the Humanities*, no. 3, pp. 199–206. (In Russian)
- Vizel', T. G. (2005) *Osnovy nejropsikologii [Fundamentals of neuropsychology]*. Moscow: AST Publ.: Astrel' Publ.: Transitzkniga Publ., 384 p. (In Russian)
- Yusupova, G. Kh. (2003) *Osobennosti lichnostnogo razvitiya doskol'nikov s obshchim nedorazvitiem rechi [Features of the personal development of preschool children with a general underdevelopment of speech]. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod State Pedagogical University, 24 p. (In Russian)

Психологические аспекты леворукости: понятие, причины, особенности

И. В. Широкова ¹

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Сведения об авторе

Широкова Ирина Владимировна,
SPIN-код: 8510-5867, e-mail:
iren04ka@mail.ru

Для цитирования:

Широкова, И. В. (2019)
Психологические аспекты
леворукости: понятие, причины,
особенности. *Комплексные
исследования детства*, т. 1, № 1,
с. 73–79. DOI: 10.33910/2687-0223-
2019-1-1-73-79

Получена 8 февраля 2019; прошла
рецензирование 9 апреля 2019;
принята 10 апреля 2019.

Права: © Автор (2019).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Леворукость является одной из постоянных характеристик индивидуально-типологических особенностей человека. На современном этапе общества при решении ряда психологических проблем в традиционном образовательном процессе важным является изучение психофизиологических особенностей и причин становления левостороннего профиля латеральных предпочтений у младших школьников. Дети с левосторонним профилем не являются однородной группой. Среди причин возникновения леворукости выделяют следующие: наследственность или генетическое левшество (как индивидуальная врожденная характеристика), патологическое или компенсаторное (как результат работы механизма компенсации), вынужденное или приобретенное (как результат травмы правой руки или переучивание). Результаты исследований показывают, что левши значительно отличаются от праворуких школьников своеобразием восприятия окружающей действительности, преобладающими стратегиями мышления, спецификой эмоциональных проявлений. Причины отличий разнообразны, однако ключевым фактором является неразрывная и тесная связь доминирующего полушария с профилем латеральных предпочтений, что приводит к специфической функциональной организации работы мозга. Это означает, что мозг левшей работает и подчиняется некоторым другим правилам по сравнению с правшами. Вследствие этого у левшей отмечаются некоторые сложности в освоении школьной программы. В большинстве случаев эти дети испытывают трудности в освоении устных и письменных языковых навыков, счета и математических операций. Характерной чертой левшей является недостаточное развитие зрительно-пространственного восприятия, которое обычно создает основу для овладения чтением и письмом. К сожалению, дети-левши не получают адекватной помощи в школе, так как образование и воспитание ориентированы на правшей. Также показано, что «традиционное» переучивание в раннем детском возрасте может привести к дистрессу, который оказывает негативное влияние на детскую психику. Поэтому необходимо включение в образовательный процесс особых методов и приемов, создавая тем самым благоприятные условия для гармоничного развития леворуких детей и эффективного освоения ими необходимых навыков. В статье проведен теоретический анализ причин и последствий развития левшества, кратко рассмотрены психологические особенности леворуких детей.

Ключевые слова: функциональная асимметрия мозга, профиль латеральности, левшество, леворукость, леворукий ребенок.

Psychological aspects of left-handedness: concept, causes, and peculiarities

I. V. Shirokova^{✉1}

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika River Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

Author

Irina V. Shirokova, SPIN-код: 8510-5867, e-mail: iren04ka@mail.ru

For citation: Shirokova, I. V. (2019) Psychological aspects of left-handedness: concept, causes, and peculiarities. *Comprehensive Child Studies*, vol. 1, no. 1, pp. 73–79. DOI: 10.33910/2687-0233-2019-1-1-73-79

Received 8 February 2019; reviewed 9 April 2019; accepted 10 April 2019.

Copyright: © The Author (2019). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Abstract. Left-handed is a characteristic of individual typological features of a person. At the present stage of society, solving a number of psychological problems in the traditional educational process, it is important to investigate psychophysiological peculiarities and specificity of causes of the laterality pattern's formation in junior schoolchildren. Children with a left-sided profile are not a homogeneous group. Among the causes of left-handedness are the following: heredity or genetic left-handedness (as an individual congenital characteristic), pathological or compensatory (as a result of the compensation mechanism), forced or acquired (as a result of injury to the right hand or retraining). Recent studies describe how left-handers differ greatly from right-handed schoolchildren in their mental development, world's perception, prevailing thinking strategies and specificity of emotional-affective expression. The reasons for this are manifold. However, the key factor is the inextricable and intimate connection of the left-handedness and the hemispheric dominance that leads to a specific functional organization, of the brain work. This means that the left-handed brain works and complies by some other rules in comparison with right-handed people. As a result they have some educational peculiarities and difficulties. In most cases, these children have difficulties in mastering oral and written language skills, numeracy and mathematical operations. A characteristic feature of left handers is the insufficient and specific development of visual perception, which normally creates the basis for mastering reading and writing. Unfortunately children with left handedness do not receive adequate assistance in school, since education and upbringing are focused on right handed people. It is also shown that «traditional» retraining in early childhood can lead to distress, which has a negative impact on the children. Therefore, it is necessary to include in the educational process special methods and techniques. Thus it will be a favorable condition for their harmonious personal and intellectual development and effective mastering of various modules of the school curriculum. This article presents a theoretical model analysis of the causes and consequences of the development of sinistrality, briefly considered the psychological characteristics of left-handed children.

Keywords: functional asymmetry of the brain, laterality profile, sinistrality, left-handedness, left-handed schoolchildren.

Вступление

На протяжении истории развития человечества люди, отличающиеся от окружающих какими-то индивидуальными особенностями, всегда вызывали и вызывают удивление и интерес. Одной из таких индивидуальных типологических особенностей человека является профиль латеральной организации — определенное сочетание функциональной асимметрии полушарий головного мозга (психической, моторной, сенсорной), характерное для данного человека. Исходя из этого, принято выделять: правосторонний (с преобладанием левого полушария или левополушарный), левосторонний (правополушарный) и смешанный (равнополушарный) профиль. Латеральный профиль отражает распределение

полушарных функций, при этом оба полушария не являются автономными, между ними, разумеется, имеются сложные взаимосвязи.

Основная часть

Интересно отметить, что в обществе сложилось неоднозначное отношение к людям, имеющим левосторонний профиль (левшам), или к леворуким, по большей части настороженное, а иногда и отрицательное (Вергунов, Николаева 2017). Так, во многих культурах и языках само слово «левый» обозначает нечто сомнительное, фальшивое, неправильное. К примеру, слово «left» на древнеанглийском языке означало «слабый», так как среди большинства праворуких людей, активно предпочитающих

пользоваться левой рукой, было меньшинство, соответственно, они были «слабее». Так или иначе, часть людей и по сей день считают леворукость отклонением, другая же — проявлением гениальности.

Многие практикующие педагоги считают, что при обучении в начальной школе к таким детям необходим специальный подход. Есть данные, что у леворуких детей чаще всего присутствуют нарушения чтения и письма, нарушения или недостатки развития зрительно-пространственного восприятия, зрительной памяти, а также нарушения зрительно-моторной координации (Безруких 1995; Николаева 2005; Семенович 2009). Следствием этого являются трудности в различении, запоминании и написании сложных конфигураций букв и цифр, начертании геометрических фигур, а также зеркальное письмо, выраженные нарушения почерка, тремор и т. д.

М. М. Безруких говорит, что леворукость сама по себе не является дефектом развития, но зачастую выступает как одна из причин возникновения трудностей (особенно на начальном этапе обучения, когда идет активное формирование моторики). Чтобы обучение леворуких было эффективным, необходимо знать механизмы и причины возникающих проблем (Безруких 2008).

Анализ научной литературы за последнее десятилетие (Вергунов, Николаева 2017) свидетельствует, что данный феномен активно изучается, результаты этих исследований позволяют изменить стереотипное восприятие леворуких людей, постепенно вырабатываются современные методики их обучения (Шорох-Троицкая 2002). Разнообразии причин левшества, увеличение количества леворуких среди детей, массовый характер проблем в обучении письменной речи стало причиной повышенного внимания как педагогов, так и ряда исследователей (Айрапетянц 2003; Безруких 2008; Брагина, Доброхотова 1988; Николаева 2005; Семенович 2009 и др.).

Так, с одной стороны, само изучаемое явление все еще мало изучено. Пока нет однозначного ответа на многие вопросы о леворукости: причины, специфика психологических и физиологических особенностей леворуких людей, соотношение показателей моторной и сенсорной асимметрии, вопросы относительно методов их оценки, интерпретации результатов и т. д.

С другой стороны, все исследователи сходятся на том, что число леворуких детей среди школьников постоянно, из года в год увеличивается. Интересно отметить, что, по последним статистическим данным, левшей рождается

на свет практически столько же, сколько правшей (видимо, эволюционно нужны и те и те), где-то 40 к 60 %. Но во взрослом возрасте их остается только около 11 % (Беглова 2018). В зависимости от региона количество левшей на планете колеблется в пределах 15–17 %. Несмотря на относительно большой процент, мир до сих пор создан для праворуких людей, а левшам приходится подстраиваться.

Понятие

Представления о левшах или правшах, основанные только на мануальной асимметрии, являются неточным показателем латерализации полушарий мозга. Важно также разграничить сами понятия «леворукость» и «левшество». Леворукость определяется преимущественным владением левой рукой, в то время как левосторонний профиль (левшество) является комплексной характеристикой, отражающей преобладание активности правого полушария, или полное доминирование левой стороны.

Если ребенок рисует, ест и работает левой рукой, потому что ему так легче и сподручнее, с уверенностью можно сказать, что он леворукий. При этом является ли он абсолютным левшой можно судить только после выявления у него ведущей ноги, ведущего глаза и уха. Кроме того, встречается также «скрытое левшество», когда человек практически все делает правой рукой, но сам, не замечая, часть движений выполняет левой. Или ребенок может быть леворуким, но не быть абсолютным левшой (Безруких 2008; Николаева 2005 и др.). Стоит заметить, что абсолютных левшей (у которых ведущие все парные органы левой стороны тела) очень мало. Чаще всего можно наблюдать различные сочетания (владение левой рукой сочетается с левой ногой, но правым глазом и правым ухом). Подобных сочетаний очень много.

Казалось бы, организация мозговой деятельности у левшей должна быть такая же, как у правшей, но в зеркальном отражении. Но это в корне не так! Левша устроен и развивается совершенно по другим законам. В дальнейшем речь пойдет главным образом о леворукости, однако нельзя игнорировать другие виды проявлений левшества, так как они также могут влиять на успешность обучения детей.

Причины

Изучение особенностей леворуких осложняется тем, что все они вовсе не являются однородной группой. Существуют различные причины левшества, от которых может зависеть развитие тех или иных качеств у ребенка.

Итак, преобладание левой или правой части тела может быть обусловлено несколькими причинами. Первая причина — наследование признака (Николаева 2017). При условии, что оба родителя правши, вероятность рождения ребенка-левши составляет 2 %, если один из родителей левша — 17 %, если оба родителя являются левшами — 46 %. Уже сейчас в генетике выделяют около 40 локусов, которые опосредуют развитие левшества у человека. Например, ген PCSK6, один из локусов которого усиливает выраженность асимметрии, без определенного направления влево или вправо, а ген LRRTM1 — сдвигает рукость влево (Николаева 2017). В таком случае леворукость, передающееся по наследству, — не патология, это один из индивидуальных вариантов нормы. У генетических левшей обычно не наблюдается ярко выраженных проблем с обучением, адаптацией.

В большинстве случаев с восьмой недели у плода функционируют моторные зоны обоих полушарий мозга, которые соответственно управляют левой и правой рукой, уже на этом этапе выявляется «доминирующее» полушарие. На данном этапе развития плод в утробе начинает двигать правой рукой, на 15-й неделе сосать палец той же руки, на 38-й неделе начинает поворачивать голову вправо (Айрапетянц 2003; Брагина 1988; Семенович 2009).

Вторая причина, когда левшество является результатом стресса, который плод получает в пренатальный период, или последствием родовых травм головного мозга. В дальнейшем это может повлечь за собой повышенный риск возникновения нервно-психических отклонений. За счет механизмов компенсации правое полушарие берет на себя дополнительные функции левого. В результате этого возникает патологическое или компенсаторное левшество.

Так как нет единого мнения о причинах формирования леворукости, существуют разнообразные теории. Мы не будем излагать все их здесь — это тема для отдельной статьи, но в качестве примера осветим одну из них. Так, согласно теории Гешвинда (1980), на развитие леворукости у плода во время внутриутробного развития влияет высокое содержание тестостерона, который тормозит развитие левого полушария, а развитие правого, наоборот, стимулирует.

Исследователи отмечают, что близнецы, недоношенные дети, младенцы, получившие низкие баллы по шкале Апгар, при рождении чаще бывают левшами, а если рассматривать гендерный признак, то по статистике обнаруживается,

что на 12 левшей-мужчин приходится 10 левшей-женщин (Шанина 2000).

Третья причина развития леворукости — следствие нарушения функции правой руки (вынужденная или приобретенная леворукость). Выбор левой руки связан, скажем, с травмой правой руки, переломом, но может быть и результатом подражания родным или друзьям (социальная леворукость).

И четвертая причина — это «переучивание» в процессе обучения. Рукость является одним из важнейших нейробиологических свойств, ее нельзя изменить по своему усмотрению, так как любое вмешательство, особенно в раннем возрасте, приводит к непредсказуемым результатам, которые могут проявиться не сразу, а через несколько лет (Айропетянц 2003).

Если ребенка переучивать в том возрасте, когда двигательные процессы являются определяющими в психическом развитии ребенка, это приводит к торможению психических функций. Следствием этого процесса может быть появление у ребенка чувства ущербности, комплекс неполноценности, неумение общаться с людьми, невроз (беспокойный сон, тики, навязчивые движения, заикание) и т. д.

Сегодня многими исследователями (Айрапетянц 2003; Безруких 1995; Беридзе 2004; Николаева 2005; Чуприков 2008) убедительно доказано, что переучивание леворукого ребенка является травматичным для его психики.

В настоящее время всем педагогам известно, что не только не надо переделывать природу, но и то, что к леворуким детям необходимо применять индивидуальный подход и использовать другие методы обучения, более естественные, поэтому более эффективные для них. По некоторым данным, левши испытывают трудности при адаптации к обучению (особенно письменной речи), процент левшей среди детей с проблемами обучения как минимум в 2,5 раза выше, чем у правшей.

Исследование Ю. Клейберг и А. Л. Сиротюк, изучавших успешность обучения учащихся младших классов, показало, что наиболее успешными в обучении являются равнополушарные и дети с ведущим левым полушарием. Успешность обучения у равнополушарных составила 77 %, с ведущим левым полушарием — 75 %. Менее успешными оказались дети с ведущим правым полушарием — 42,9 % (Клейберг 2001).

Как отмечалось ранее, категория «леворуких» детей неоднородна. Существующие в обществе стереотипы (особенно среди педагогов и родителей) мешают увидеть реального ребенка с его совершенно индивидуальными особенностями.

Конечно, пока нет четких ответов на многие вопросы о леворукости, но можно отметить, что само по себе явление леворукости не может быть причиной каких-либо отклонений в развитии или снижения умственных/физических способностей.

Особенности

Как правило, каждое полушарие головного мозга имеет собственные функции, но они находятся в постоянном взаимодействии друг с другом, представляя собой целостную систему. Многие авторы считают, что левое полушарие специализируется на смысловом восприятии и воспроизведении речи (счет, письмо), на логическом, аналитическом восприятии, абстрактном мышлении. Правое отвечает за пространственно-зрительные функции, интуицию, наглядно-образное, ситуативное мышление. Правое связывают с чувствительной сферой, а левое — с двигательной и речевой. Правое полушарие регулирует работу левой половины тела, а левое — правой. Конечно, между полушариями нет столь четкого разделения, а исследователи все чаще подтверждают неубедительность представлений об автономной работе каждого полушария при обеспечении разных видов деятельности. Только в парной работе проявляется асимметрия функций полушарий мозга.

У левши межполушарные взаимодействия формируются гораздо позже, чем у правши, оба полушария более автономны по своей работе. Возможно, именно поэтому левши обнаруживают, с одной стороны, большие творческие способности (неустоявшиеся связи теоретически могут способствовать нестандартному мышлению), а с другой — более замедленное (по сравнению с правшами) формирование навыков деятельности, требующей взаимодействия обоих полушарий.

Если говорить о личностных особенностях леворуких детей, то они эмоциональны, мечтательны, с яркими фантазиями и воображением, полагаются на интуицию, больше следуют чувству, чем рассудку, медленно усваивают нормы поведения.

Леворукие дети более робкие, ведут себя спокойно, ждут к ним обращения, сами не вступают в разговор первыми. Они очень впечатлительны, эмоционально чувствительны, ранимы, обидчивы, отрицательно относятся к тому, что им мешает сосредоточиться, не любят, когда их отвлекают, у них снижена работоспособность и повышена утомляемость. Они нетерпеливы, несдержанны, отмечается сниженный уровень субъективного контроля. В жизни это проявля-

ется так: левша заводится с пол-оборота, легко впадает в ярость. Деятельность спонтанная, полагаются на счастливый случай. Для них трудно работать в больших группах со строго регламентированными условиями и подчинением. Они предпочитают индивидуальную работу там, где могут проявить собственную инициативу и интуицию, творчество и фантазию.

Такие явления, как снижение адаптивных возможностей, повышенная возбудимость, тревожность, неврозоподобные расстройства, можно часто наблюдать у детей с вынужденной леворукостью. Характерным для леворукого ребенка можно считать несинхронное развитие психических функций, так развитие эмоционально-волевых функций идет на опережение, в то время как психомоторные и пространственные восприятия отстают.

Говоря об особенностях речи, можно отметить, что устная речь эмоциональна, экспрессивна, богата интонациями, сопровождается жестикულიцией, в ней нет особой стройности, возможны паузы, лишние слова и звуки. В начале письма могут писать (читать) наоборот (зеркально), пропускать буквы, не заканчивать слова, не ставить точки, корявый почерк.

Следует напомнить, что леворукость сама по себе не является фактором риска при обучении письменной речи, но только в связи с определенными отклонениями или нарушениями в развитии.

Левши используют особую стратегию обработки информации, аналитический стиль познания, что проявляется в замедленном понимании связей между частями целого (снижение дифференциации). Для них характерна подробная покомпонентная работа или работа с деталями, на основании такого анализа строится целостное представление об объекте деятельности.

У большинства левшей наблюдаются недостаточность развития зрительно-пространственного восприятия, зрительной памяти и зрительно-моторных координаций, что, несомненно, приводит к возникновению трудностей в школе, так как является существенным компонентом общего функционального развития ребенка. И вопрос не столько в том, что ребенок держит ручку в другой руке, гораздо важнее, сформированы ли у него межполушарные связи, глазо-двигательные связи (рука — глаз), а также связи со слуховым анализатором (глаз — ухо — рука).

Возрастание количества леворуких первоклассников актуализирует необходимость проведения специальной работы по их адаптации к школе, где учебный процесс ориентирован

исключительно на детей, использующих для письма правую руку (Николаева 2005). Обучение левшей или школьников, которые демонстрируют левую сторону предпочтения, должны содержать элементы адаптации и включать специально организованные и развивающие занятия.

Выводы

Зная причины возникновения и психологические особенности леворуких детей, преподаватель должен подбирать методы преподавания учебного материала, учитывая творческие и креативные способности правополушарных учеников. И наряду с классическими методами обучения использовать, например, проблемные и эвристические, создавая условия для включения в работу эмоций и интуитивного мышления.

Объяснение нового теоретического материала лучше проводить на практических за-

даниях, активно используя интонационные возможности речи и сопровождая зрительным подкреплением. Леворукому школьнику легче решать пример или задачу не из учебника, а в виде задания-загадки или других творческих заданий.

Достижение успеха в обучении таких детей возможно лишь при единой тактике поведения учителя и родителей, рассматривающих леворукость не как отклонение от нормы, а как индивидуальный вариант, проявление индивидуальности в пределах нормы. Необходимо создавать благоприятные условия детям, которым и так сложно существовать в «праворуком» социуме, никогда не выражать отрицательного отношения к леворукости, а, наоборот, использовать особенности такого ребенка для привития детям в классе уважения индивидуальных особенностей каждого человека, терпимости по отношению к проявлению свойств, не характерных для большинства.

Литература

- Айрапетянц, В. А. (2003) Леворукий ребенок. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*, № 3, с. 51–58.
- Беглова, Л. И., Скобенко, Л. Д. (2018) Организация процесса обучения леворуких детей в начальной школе. *Инновационная наука*, № 9, с. 50–53.
- Безруких, М. М. (2008) *Леворукий ребенок в школе и дома*. М.: Вентана-Граф, 240 с.
- Безруких, М. М., Ефимова, С. П., Круглов, Б. В. (1995) *Почему учиться трудно?* М.: Семья и школа, 205 с.
- Беридзе, А. Д., Соколова, Е. Н. (2004) Обучение письму леворуких детей. *Начальная школа*, № 2, с. 7–15.
- Брагина, Н. Н., Доброхотова, Т. А. (1988) *Функциональные асимметрии человека*. М.: Медицина, 208 с.
- Вергунов, Е. Г., Николаева, Е. И. (2017) Частота негативных коннотаций термина «леворукость» в научной литературе конца 19–20 столетий. *Асимметрия*, т. 11, № 1, с. 11–38.
- Вергунов, Е. Г., Николаева, Е. И., Балиоз, Н. В. (2018) Латеральные предпочтения как возможные фенотипические предикторы резервов сердечно-сосудистой системы и особенности сенсомоторной интеграции у альпинистов. *Физиология человека*, т. 44, № 3, с. 97–108. DOI: 10.7868/S0131164618030116
- Клейберг, Ю. А., Сиротюк, А. Л. (2001) Динамическая активность мыслительных процессов младших школьников с разным типом функциональной асимметрии полушарий головного мозга. *Мир психологии*, № 1, с. 156–165.
- Николаева, Е. И. (2005) *Леворукий ребенок: диагностика, обучение, коррекция*. СПб.: Детство-Пресс, 128 с.
- Николаева, Е. И., Вергунов, Е. Г. (2017) Некоторые доказательства генетической обусловленности латеральных предпочтений. *Асимметрия*, т. 11, № 3, с. 78–86.
- Николаева, Е. И., Вергунов, Е. Г. (2018) Соотношение 2D:4D и его генетическая и эпигенетическая обусловленность (обзор иностранных источников). *Асимметрия*, т. 12, № 3, с. 6–19. DOI: 10.18454/ASY.2018.3.16176
- Николаева, Е. И., Вергунов, Е. Г., Добрин, А. В. (2015) Описание характера регуляции сердечного ритма детей с разными латеральными предпочтениями в переходных состояниях методами нелинейного анализа. *Асимметрия*, т. 9, № 1, с. 13–24. DOI: 10.18454/ASY.2015.30.721
- Семенович, А. В. (2009) *Эти невероятные левши: Практическое пособие для психологов и родителей*. 4-е изд. М.: Генезис, 250 с.
- Чуприков, А. П., Волков, Е. А. (2008). *Мир леворуких*. 3-е изд. Киев: Институт нейropsychиатрии А. Чуприкова, 88 с.
- Шанина, Г. Е. (2000) Современные методы коррекции нарушений межполушарного взаимодействия и функции обучения. *Международный медицинский журнал*, № 6, с. 546–548.
- Шорох-Троцкая, М. Н. (2002) Не переучивайте левшу! *Наука и жизнь*, № 8, с. 65–72.

References

- Ayrapetyants, V. A. (2003) Levorukiy rebenok [Left-handed child]. *Vospitaniye i obucheniye detey s narusheniyami razvitiya — Education and Upbringing of Children with Disabilities*, no. 3, pp. 51–58. (In Russian)
- Beglova, L. I., Skobenko, L. D. (2018) Organizatsiya protsessa obucheniya levorukikh detey v nachal'noy shkole [Organization of the process of teaching left-handed children in primary school]. *Innovatsionnaya nauka*, no. 9, pp. 50–53. (In Russian)
- Beridze, A. D., Sokolova, E. N. (2004) Obucheniye pis'mu levorukikh detey [Teaching writing to left-handed children]. *Nachal'naya shkola*, no. 2, pp. 7–15. (In Russian)
- Bezrukikh, M. M. (2008) *Levorukiy rebenok v shkole i doma [Left-handed child at school and at home]*. Moscow: Ventana-Graf Publ., 240 p. (In Russian)
- Bezrukikh, M. M., Yefimova, S. P., Kruglov, B. V. (1995) *Pochemu uchit'sya trudno? [Why is it difficult to learn?]* Moscow: Sem'ya i shkola Publ., 205 p. (In Russian)
- Bragina, N. N., Dobrokhotova, T. A. (1988) *Funktsional'nyye asimmetrii cheloveka [Functional asymmetry of human]*. Moscow: Meditsina Publ., 208 p. (In Russian)
- Chuprikov, A. P., Volkov, E. A. (2008) *Mir levorukikh [The world is left-handed]*. 3rd ed. Kiev: A. Chuprikov Institute of Neuropsychiatry Publ., 88 p. (In Russian)
- Kleyberg, Yu. A., Sirotuk, A. L. (2001) Dinamicheskaya aktivnost' myslitel'nykh protsessov mladshikh shkol'nikov s raznym tipom funktsional'noy asimmetrii polushariy golovnoy mozga [Dynamic activity of thinking processes of younger students with different types of functional asymmetry of the cerebral hemispheres]. *Mir psikhologii*, pp. 156–165. (In Russian)
- Nikolayeva, E. I. (2005) *Levorukiy rebenok: diagnostika, obucheniye, korrektsiya [Left-handed child: diagnosis, training, correction]*. Saint Petersburg: Detstvo-Press Publ., 128 p. (In Russian)
- Nikolayeva, E. I., Vergunov, E. G. (2017) Nekotoryye dokazatel'stva geneticheskoy obuslovlennosti lateral'nykh predpochteniy [Some evidence of genetic causation of lateral preferences]. *Asimetriya — Journal of Asymmetry*, vol. 11, no. 3, pp. 78–86. (In Russian)
- Nikolayeva, E. I., Vergunov, E. G. (2018) Sootnosheniye 2D:4D i yego geneticheskaya i epigeneticheskaya obuslovlennost' (obzor inostrannykh istochnikov) [The digit ratio 2D:4D and its genetic and epigenetic conditionality (review of foreign sources)]. *Asimetriya — Journal of Asymmetry*, vol. 12, no. 3, pp. 6–19. DOI: 10.18454/ASY.2018.3.16176 (In Russian)
- Nikolayeva, E. I., Vergunov, E. G., Dobrin, A. V. (2015) Opisaniye kharaktera regulyatsii serdechnogo ritma detey s raznymi lateral'nymi predpochteniyami v perekhodnykh sostoyaniyakh metodami nelineynogo analiza [Description of the nature of the regulation of the heart rate of children with different lateral preferences in transition states by methods of nonlinear analysis]. *Asimetriya — Journal of asymmetry*, vol. 9, no. 1, pp. 13–24. DOI: 10.18454/ASY.2015.30.721 (In Russian)
- Semenovich, A. V. (2009) *Eti neveroyatnyye levshi: Prakticheskoye posobiye dlya psikhologov i roditeley [These incredible lefthanders: A practical guide for psychologists and parents]*. 4th ed. Moscow: Genezis Publ., 250 p. (In Russian)
- Shanina, G. E. (2000) Sovremennyye metody korrektsii narusheniy mezhpolusharnogo vzaimodeystviya i funktsii obucheniya [Modern methods of correction of violations of interhemispheric interaction and learning function]. *Mezhdunarodnyi meditsinskij zhurnal — International Medical Journal*, no. 6, pp. 546–548. (In Russian)
- Shorokh-Trotskaya, M. N. (2002) Ne pereuchivayte levshu! [Do not retrain lefthander!] *Nauka i zhizn' — Science and Life*, no. 8, pp. 65–72. (In Russian)
- Vergunov, E. G., Nikolayeva, E. I. (2017) Chastota negativnykh konnotatsiy termina “levorukost'” v nauchnoy literature kontsa 19–20 stoletiy [The frequency of negative connotations of the term “left-handed” in the scientific literature of the 19–20 centuries]. *Asimetriya — Journal of Asymmetry*, vol. 11, no. 1, pp. 11–38. (In Russian)
- Vergunov, E. G., Nikolayeva, E. I., Balioz, N. V. (2018) Lateral'nyye predpochteniya kak vozmozhnyye fenotipicheskiye prediktory rezervov serdechno-sosudistoy sistemy i osobennosti sensomotornoy integratsii u al'pinistov [Lateral preferences as a possible phenotypic predictors of the reserves of the cardiovascular system and the features of sensorimotor integration of climbers]. *Fiziologiya cheloveka — Human Physiology*, vol. 44, no. 3, pp. 97–108. DOI: 10.7868/S0131164618030116 (In Russian)

Дефолтная сеть (сеть пассивного режима работы мозга). Обзор иностранных источников

Е. И. Николаева^{✉1, 2}

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

² Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 399770, Россия, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28

Сведения об авторе

Николаева Елена Ивановна, SPIN-код: 4312-0718, ORCID: 0000-0001-8363-8496, e-mail: klemtina@yandex.ru

Для цитирования: Николаева, Е. И. (2019) Дефолтная сеть (сеть пассивного режима работы мозга). Обзор иностранных источников. *Комплексные исследования детства*, т. 1, № 1, с. 80–84. DOI: 10.33910/2687-0223-2019-1-1-80-84

Получена 29 мая 2019; принята 30 мая 2019.

Права: © Автор (2019). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Default mode network (default state network of the brain) A review of foreign sources

Е. I. Nikolaeva^{✉1, 2}

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika River Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

² Bunin Yelets State University, 28 Kommunarov Str., Yelets, 399770, Russia

Author

Elena I. Nikolaeva, SPIN: 4312-0718, ORCID: 0000-0001-8363-8496, e-mail: klemtina@yandex.ru

For citation: Nikolaeva, E. I. (2019) Default mode network (default state network of the brain). A review of foreign sources. *Comprehensive Child Studies*, vol. 1, no. 1, pp. 80–84. DOI: 10.33910/2687-0223-2019-1-1-80-84

Received 29 May 2019; accepted 30 May 2019.

Copyright: © The Author (2019). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Известно, что мозг активен постоянно, в том числе в периоды, когда человек не проявляет поведенческую активность. Это было показано еще в работах Бергера (Berger 1929), записавшего первую ЭЭГ. Но особое внимание к состоянию мозга в отсутствие активных ментальных действий было привлечено в конце XX столетия (Biswal et al. 1995; Buckner et al. 2008; Rodriguez et al. 2015). Оказалось, что активность такого спокойного мозга влияет на события, которые происходят затем в активном состоянии (He 2013).

Эта система первоначально была названа ‘task-negative’ (система, негативно связанная с решением задач), поскольку ее активность снижалась при решении конкретных задач. Позднее ее стали изучать с точки зрения реше-

ния внутренних задач мозга (Gusnard Raichle 2001; Fox et al. 2005; Laird et al. 2009). Эта система вовлечена во внутренне сфокусированные когнитивные процессы, например, рассеянные мысли, воображение, прошлые воспоминания, ожидания от будущего, анализ своего Я, автобиографические воспоминания (Andrews-Hanna et al. 2010; Mar 2011; Raichle Snyder 2007; Summerfield et al. 2010; Vincent et al. 2006).

Исследователи, записывающие активность мозга в этом пассивном поведенческом состоянии, пользуются двумя подходами: основанном на данных (Spreng, Grady 2010; Feng et al. 2015) и на модели (Wilson, Niv 2016). Оба подхода имеют свои достоинства и недостатки. Методы, основанные на данных, опираются на изменение данных при записи томограммы. Например,

независимый компонентный анализ (Du et al. 2011; Scheidegger et al. 2012) предполагает, что активность разных отделов мозга независима; согласно распределенному анализу (Whitfield-Gabrieli, Ford 2012; Lv et al. 2015), распределенная активность мозга, напротив, имеет единый источник регуляции. Подходы, основанные на модели, связаны с выбором экспериментатором источника исходной активности, хаба. Например, в таком анализе (Kelly et al. 2010; Whitfield-Gabrieli, Ford 2012) предполагается, что точки активности в разных областях мозга могут составлять временные корреляционные связи, и тогда результирующая сеть будет определяться такой точкой отсчета.

Одна из сетей такого пассивного состояния называется дефолтной. Дефолтная сеть — это сеть, объединяющая структуры, активные в состоянии отдыха.

Основными хабами этой системы являются задняя сингулярная кора и медиальная префронтальная кора, прекунеус (предклинье) и медиальная префронтальная кора (Lee et al. 2014; Mulders et al. 2015). Эти области включены в переработку внутреннего опыта, например, построение описания Я, порождение мыслей, планирование будущего, оценка событий прошлого (Whitfield-Gabrieli, Nieto-Castanon 2012). Эта сеть как бы противостоит фронто-париетальной системе, активной при включении человека в задачи внешней направленности.

Дисфункция дефолтной системы, то есть аномальная деятельность хабов или изменение функциональных связей между ними, обнаружены у людей с серьезными расстройствами — депрессией, биполярным расстройством, шизофренией и другими психическими расстройствами (Whitfield-Gabrieli, Nieto-Castanon 2012). Именно поэтому сеть называется дефолтной.

При депрессии обнаружена измененная активность основных узлов, дезинтеграция коммуникации, изменение активности лобной коры, островка, гиппокампа, дорзо-медиальной префронтальной коры (Northoff, Bermpohl 2004; Kaiser et al. 2015). Изменения в этих структурах связаны с появлением умственной жвачки, ухудшением когнитивных функций и нарушением обработки эмоциональных стимулов. Введение же психоделических наркотиков дает противоположный результат: они повышают активность дефолтной сети и снижают число положительных связей между основными узлами (Carhart-Harris et al. 2016; Schmidt et al. 2013).

Выяснилось, что те взрослые, у которых в раннем детстве наблюдалось беспокойное

поведение (плач, плохой сон), имели избегающее поведение. И эта связь между избегающим поведением и проблемами в раннем детстве опосредована состоянием активности дефолтной системы (Bäuml 2019).

Оказалось, что в некоторых случаях даже фронтопариетальная система, которая ранее казалась только антагонистом дефолтной системы, может поддерживать ее своей активностью, если речь идет о планировании жизненного пути, симулировании решения проблем или активации социальной рабочей памяти (Gerlach et al. 2011; Moussa et al. 2012; Spreng 2012).

Часть исследователей полагает, что для исчерпывающего понимания активности дефолтной системы, необходимо описать ее субкортикальную часть (Busckner et al. 2008; Greicius et al. 2009). Ранние работы с мета-анализом не выявили субкортикальные компоненты в системе (Laird et al. 2009; Soch et al. 2017), и состояние отдыха считалось первичной ее функцией (De Luca et al. 2006). Однако сейчас в нее включают гиппокамп (Greicius et al. 2004; Wang et al. 2016). Известно, что кортикальные осцилляции обеспечиваются таламической активностью (Fuentealba, Steriade 2005). Кроме того, и гиппокамп, и медиальная префронтальная кора являются частью лимбической системы, то есть связаны с большим количеством структур, в том числе с амигдало-орбитофронтальной корой и гиппокампадно-сингулярной подсистемой (Mega et al. 1997). Но лимбическая система имеет мощный субкортикальный компонент и связи с медиальной префронтальной корой (Carmichael, Price 1995).

Более того, активность мозга в спокойном состоянии обеспечивается сигналами из таламуса. Известно, что взаимодействие лимбической системы и таламуса обеспечивается кортико-стриато-таламо-кортикальными сетями (Alexander, Crutcher 1990).

Чтобы выявить работу дефолтной системы, обычно начинают анализ активности задней сингулярной коры и выявляют ее активность по отношению к шуму. Но современные технологии оценки относительно еще низки по эффективности, поэтому активность подкорковых структур может быть слишком слабой. Сравнивали сети, которые возникают, если начать анализ с задней сингулярной коры, или медиальной префронтальной коры. Полученные таким образом две дефолтные сети, сформированные от двух разных узлов, были близки, но тем не менее отличались конкретными связями.

Обнаружены данные о связи дефолтной системы с лимбическими функциями, такими

как Я, эмоции и память (Broyd et al. 2009; Gerlach et al. 2011; Summerfield et al. 2010).

Некоторые авторы полагают, что дефолтная система даже может быть некоторым корковым представительством лимбической системы и ее тесно взаимодействующих структур, особенно в трансмодальных областях (Mesulam 1998).

Были сравнены в состоянии отдыха сети, сформированные от задней сингулярной коры, но оцененные двумя разными способами: функциональную магнитно-резонансную томографию (rs-fMRI), чтобы исследовать вклад субкорти-

кальных структур в дефолтную сеть, и динамику уровня кислорода в крови (BOLD) в гиппокампе и таламусе и в субкортикальных ядрах (хвостатое ядро, путамен и бледный шар). Была показана значимая связь дефолтной системы с гиппокампом и таламусом, но не с подкорковыми ядрами (Lee et al. 2017).

Объединив все имеющиеся данные, можно предположить, что особенностью дефолтной системы является ее внесение непрерывности в индивидуальную психическую активность человека, которая, возможно, и является основой формирования личностных смыслов.

References

- Alexander, G. E., Crutcher, M. D. (1990) Functional architecture of basal ganglia circuits: neural substrates of parallel processing. *Trends in Neurosciences*, vol. 13, no. 7, pp. 266–271. (In English)
- Andrews-Hanna, J. R., Reidler, J. S., Sepulcre, J. et al. (2010) Functional-anatomic fractionation of the brain's default network. *Neuron*, vol. 65, no. 4, pp. 550–562. (In English)
- Berger, H. (1929) Über das Elektroenkephalogramm des Menschen. *Archive of Psychiatry and Nerven System*, vol. 87, no. 1, pp. 527–570. (In German)
- Bäuml, J., Baumann, N., Avram, M. et al. (2019) The default mode network mediates the impact of infant regulatory problems on adult avoidant personality traits. *Biological Psychiatry. Cognitive Neuroscience and Neuroimaging*, vol. 4, no. 4, pp. 333–342. (In English)
- Biswal, B., Yetkin, F. Z., Haughton, V. M., Hyde, J. S. (1995) Functional connectivity in the motor cortex of resting human brain using echo-planar MRI. *Magnetic Resonance in Medicine*, vol. 34, no. 4, pp. 537–541. (In English)
- Broyd, S. J., Demanuele, C., Debener, S. et al. (2009) Default-mode brain dysfunction in mental disorders: a systematic review. *Neuroscience and Biobehavioral Research*, vol. 33, no. 3, pp. 279–296. (In English)
- Buckner, R. L., Andrews-Hanna, J. R., Schacter, D. L. (2008) The brain's default network: anatomy, function, and relevance to disease. *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 1124, no. 1, pp. 1–38. (In English)
- Carhart-Harris, R. L., Muthukumaraswamy, S., Roseman, L. et al. (2016) Neural correlates of the LSD experience revealed by multimodal neuroimaging. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 113, no. 17, pp. 4853–4858. (In English)
- Carmichael, S. T., Price, J. L. (1995) Limbic connections of the orbital and medial prefrontal cortex in macaque monkeys. *Journal of Comparative Neurology*, vol. 363, no. 3, pp. 615–641. (In English)
- De Luca, M., Beckmann, C. F., De Stefano, N. et al. (2006) fMRI resting state networks define distinct modes of long-distance interactions in the human brain. *Neuroimage*, vol. 29, no. 4, pp. 1359–1367. (In English)
- Du W., Li H., Li X. L. et al. (2011) ICA of fMRI data: performance of three ICA algorithms and the importance of taking correlation information into account. In: *IEEE International Symposium on Biomedical Imaging*. Chicago: IEEE, pp. 1573–1576. (In English)
- Feng, B., Yu, Z. L., Gu, Z., Li, Y. (2015) Analysis of fMRI data based on sparsity of source components in signal dictionary. *Neurocomputing*, vol. 156, no. 10, pp. 86–95. (In English)
- Fox, M. D., Snyder, A. Z., Vincent, J. L. et al. (2005). The human brain is intrinsically organized into dynamic, anticorrelated functional networks. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 102, no. 27, pp. 9673–9678. (In English)
- Fuentealba, P., Steriade, M. (2005) The reticular nucleus revisited: intrinsic and network properties of a thalamic pacemaker. *Progress in Neurobiology*, vol. 75, no. 2, pp. 125–141. (In English)
- Gerlach, K. D., Spreng, R. N., Gilmore, A. W., Schacter, D. L. (2011) Solving future problems: default network and executive activity associated with goal-directed mental simulations. *Neuroimage*, vol. 55, no. 4, pp. 1816–1824. (In English)
- Greicius, M. D., Srivastava, G., Reiss, A. L., Menon, V. (2004) Default mode network activity distinguishes Alzheimer's disease from healthy aging: evidence from functional MRI. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 101, no. 13, pp. 4637–4642. (In English)
- Greicius, M. D., Supekar, K., Menon, V., Dougherty, R. F. (2008) Resting-state functional connectivity reflects structural connectivity in the default mode network. *Cerebral Cortex*, vol. 19, no. 1, pp. 72–78. (In English)
- Gusnard, D. A., Raichle, M. E. (2001) Searching for a baseline: functional imaging and the resting human brain. *National Review of Neurosciences*, vol. 2, no. 10, pp. 685–694. (In English)

- He, B.J. (2013) Spontaneous and task-evoked brain activity negatively interact. *Journal of Neurosciences*, vol. 33, no. 11, pp. 4672–4682. DOI: 10.1523/JNEUROSCI.2922-12.2013 (In English)
- Kaiser, R. H., Andrews-Hannam, J. R., Wager, T. D. et al. (2015) Large-scale network dysfunction in major depressive disorder: a meta-analysis of resting-state functional connectivity. *Journal of American Medical Association in Psychiatry*, vol. 72, no. 6, pp. 603–611. (In English)
- Kelly, Jr. R. E., Wang, Z., Alexopoulos, G. S. et al. (2010) Hybrid ICA-seed-based methods for fMRI functional connectivity assessment: a feasibility study. *International Journal of Biomedical Imaging*, vol. 2010, article ID 868976, pp. 1–24. DOI: 10.1155/2010/868976 (In English)
- Laird, A. R., Eickhoff, S. B., Li, K. et al. (2009) Investigating the functional heterogeneity of the default mode network using coordinate-based meta-analytic modeling. *Journal of Neurosciences*, vol. 29, no. 6, pp. 14496–14505. (In English)
- Lee, T.-W., Xue, S.-W. (2017) Functional connectivity maps based on hippocampal and thalamic dynamics may account for the default-mode network. *European Journal of Neuroscience*, vol. 47, no. 5, pp. 388–398. DOI: 10.1111/ejn.13828 (In English)
- Lee, T. W., Northoff, G., Wu, Y. T. (2014) Resting network is composed of more than one neural pattern: an fMRI study. *Neuroscience*, vol. 274, pp. 198–208. DOI: 10.1016/j.neuroscience.2014.05.035 (In English)
- Lv, J., Jiang, X., Li, X. et al. (2015) Sparse representation of whole-brain fMRI signals for identification of functional networks. *Medical Image Analysis*, vol. 20, no. 1, pp. 112–134. (In English)
- Mar, R. A. (2011) The neural bases of social cognition and story comprehension. *Annual Review in Psychology*, vol. 62, pp. 103–134. DOI: 10.1146/annurev-psych-120709-145406 (In English)
- Mega, M. S., Cummings, J. L., Salloway, S., Malloy, P. (1997) The limbic system: an anatomic, phylogenetic, and clinical perspective. *Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences*, vol. 9, no. 3, pp. 315–330. (In English)
- Mesulam, M. M. (1998) From sensation to cognition. *Brain*, vol. 121, pt. 6, pp. 1013–1052. (In English)
- Meyer, M. L., Spunt, R. P., Berkman, E. T. et al. (2012). Evidence for social working memory from a parametric functional MRI study. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 109, no. 6, pp. 1883–1888. (In English)
- Moussa, M. N., Steen, M. R., Laurienti, P. J., Hayasaka, S. (2012) Consistency of network modules in resting-state FMRI connectome data. *Public Library of Science One*, vol. 7, no. 8, art. e44428. DOI: 10.1371/journal.pone.0044428 (In English)
- Mulders, P. C., van Eijndhoven, P. F., Schene, A. H. et al. (2015) Resting-state functional connectivity in major depressive disorder: a review. *Neuroscience and Biobehavioral Review*, vol. 56, pp. 330–344. DOI: 10.1016/j.neubiorev.2015.07.014 (In English)
- Northoff, G., Bermpohl, F. (2004) Cortical midline structures and the self. *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 8, no. 3, pp. 102–107. (In English)
- Raichle, M. E., Snyder, A. Z. (2007) A default mode of brain function: a brief history of an evolving idea. *Neuroimage*, vol. 37, no. 4, pp. 1083–1090. DOI: 10.1016/j.neuroimage.2007.02.041 (discussion: pp. 1097–1099, DOI: 10.1016/j.neuroimage.2007.07.018). (In English)
- Rodriguez, P. A., Anderson, M., Calhoun, V. D., Adali, T. (2015) General nonunitary constrained ICA and its application to complex-valued fMRI data. *Institute of electrical electronics engineers. Transactions on Biomedical Engineering*, vol. 62, no. 3, pp. 922–929. (In English)
- Scheidegger, M., Walter, M., Lehmann, M. et al. (2012) Ketamine decreases resting state functional network connectivity in healthy subjects: implications for antidepressant drug action. *Public Library of Science One*, vol. 7, no. 4, art. e44799. (In English)
- Schmidt, S. A., Akrofi, K., Carpenter-Thompson, J. R., Husain, F. T. (2013) Default mode, dorsal attention and auditory resting state networks exhibit differential functional connectivity in tinnitus and hearing loss. *Public Library of Science One*, vol. 8, no. 10, art. e76488. DOI: 10.1371/journal.pone.0076488 (In English)
- Shulman, G. L., Fiez, J. A., Corbetta, M. et al. (1997). Common blood flow changes across visual tasks: II. Decreases in cerebral cortex. *Journal of Cognitive Neurosciences*, vol. 9, no. 5, pp. 648–663. (In English)
- Soch, J., Deserno, L., Assmann, A. et al. (2017) Inhibition of information flow to the default mode network during self-reference versus reference to others. *Cerebral Cortex*, vol. 27, no. 8, pp. 3930–3942. DOI: 10.1093/cercor/bhw206 (In English)
- Song, X., Panych, L. P., Chen, N. (2016) Data-driven and predefined ROI-based quantification of long-term resting-state fMRI reproducibility. *Brain Connectivity*, vol. 6, no. 2, pp. 136–151. (In English)
- Spreng, R. N., Grady, C. L. (2010) Patterns of brain activity supporting autobiographical memory, prospection, and theory of mind, and their relationship to the default mode network. *Journal of Cognitive Neurosciences*, vol. 22, no. 6, pp. 1112–1123. DOI: 10.1162/jocn.2009.21282 (In English)
- Spreng, R. N. (2012) The fallacy of a “task-negative” network. *Frontiers in Psychology*, vol. 3, art. 145. DOI: 10.3389/fpsyg.2012.00145 (In English)
- Summerfield, J. J., Hassabis, D., Maguire, E.A. (2010) Differential engagement of brain regions within a ‘core’ network during scene construction. *Neuropsychologia*, vol. 48, no. 5, pp. 1501–1509. (In English)

- Vincent, J. L., Snyder, A. Z., Fox, M. D. et al. (2006) Coherent spontaneous activity identifies a hippocampal-parietal memory network. *Journal of Neurophysiology*, vol. 96, no. 6, pp. 3517–3531. (In English)
- Wang, N., Zeng, W., Chen, D. (2016) A novel sparse dictionary learning separation (SDLS) model with adaptive dictionary mutual incoherence constraint for fMRI data analysis. *IEEE Transactions on Biomedical Engineering*, vol. 63, no. 11, pp. 2376–2389. DOI: 10.1109/TBME.2016.2533722 (In English)
- Whitfield-Gabrieli, S., Ford, J. M. (2012) Default mode network activity and connectivity in psychopathology. *Annual Review in Clinical Psychology*, vol. 8, no. 1, pp. 49–76. (In English)
- Whitfield-Gabrieli, S., Nieto-Castanon, A. (2012) Conn: a functional connectivity toolbox for correlated and anticorrelated brain networks. *Brain Connectivity*, vol. 2, no. 3, pp. 125–141. (In English)
- Wilson, R. C., Niv, Y. (2015) Is model fitting necessary for model-based fMRI? *Public Library of Science. Computational Biology*, vol. 11, no. 6, art. e1004237, pp. 1–21. DOI: 10.1371/journal.pcbi.1004237 (In English)