



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

ISSN 2687-0223

КОМПЛЕКСНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕТСТВА

COMPREHENSIVE CHILD STUDIES

T. 3 № 2 2021

Vol. 3 No. 2 2021



1797

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

ISSN 2687-0223 (online)
kid-journal.ru
<https://www.doi.org/10.33910/2687-0223-2021-3-2>
2021. Том 3, № 2
2021. Vol. 3, no. 2

Комплексные исследования детства Comprehensive Child Studies

Свидетельство о регистрации СМИ ЭЛ № ФС 77 – 74252,
выдано Роскомнадзором 09.11.2018
Рецензируемое научное издание
Журнал открытого доступа
Учрежден в 2018 году
Выходит 4 раза в год
16+

Mass Media Registration Certificate EL No. FS 77 – 74252,
issued by Roskomnadzor on 9 November 2018
Peer-reviewed journal
Open Access
Published since 2018
4 issues per year
16+

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)

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

Объем 2,84 Мб
Подписано к использованию 09.08.2021

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

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)

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

Published at 09.08.2021

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 *В. М. Махтина*
Редактор английского текста *И. А. Наговицына*
Корректор *А. Ю. Гладкова*
Оформление обложки *О. В. Рудневой*
Верстка *А. М. Ходан*



Санкт-Петербург, 2021
© Российский государственный
педагогический университет им. А. И. Герцена, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Статьи	91
<i>Антонова П. А., Ефтимичёв М., Иванова Е. В., Прогацкая Т. К., Калабина И. А.</i> Цель семейного воспитания: взгляд современных родителей	91
<i>Вергунов Е. Г., Николаева Е. И.</i> Эффективность процессов регуляции у первокурсников и физиологические, эмоциональные и когнитивные нагрузки в условиях пандемии	101
<i>Лютова-Робертс Е. К., Моница Г. Б.</i> Применение активных методов обучения в высших и средних учебных заведениях	109
<i>Сиверцева К. В.</i> Сравнение уровня сформированности тормозного контроля, рабочей памяти и невербального интеллекта у детей 5–7 лет, обучающихся по разным образовательным программам	115
<i>Гудкова Т. В.</i> Специфика организации и преподавания предмета «Технология» обучающимся с нарушениями опорно-двигательного аппарата.	124
<i>Канюкова В. В., Кузнецова М. В., Дунаевская Э. Б.</i> Особенности проявления инициативы в общении детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии.	132
<i>Иванова О. А., Квасова Л. К.</i> Психологическая диагностика послеродовой депрессии у матерей преждевременно рожденных детей	138
<i>Мутаев У. К.</i> «Новый веник лучше метет». Результаты серии интервью махачкалинцев о возрастных стереотипах в политике	145

CONTENTS

Articles	91
<i>Antonova P. A., Eftimitse M., Ivanova E. V., Progatskaya T. K., Kalabina I. A.</i> The goals of family education: The perspective of modern parents	91
<i>Vergunov E. G., Nikolaeva E. I.</i> Efficiency of regulatory processes in first-year students and physiological, emotional and cognitive strain during the pandemic	101
<i>Lyutova-Roberts E. K., Monina G. B.</i> The use of active teaching methods in higher and secondary educational institutions: The experience of English-speaking countries.	109
<i>Sivertseva K. V.</i> A comparative analysis of inhibitory control, working memory and IQ in 5–7 year olds studying on different preschool programs	115
<i>Gudkova T. V.</i> Technology classes for students with musculoskeletal disorders: Organisational and educational issues	124
<i>Kanyukova V. V., Kuznetsova M. V., Dunaevskaya E. B.</i> Initiative in communication of children with multiple severe developmental disorders	132
<i>Ivanova O. A., Kvasova L. K.</i> Psychological diagnosis of postnatal depression in mothers of prematurely born children.	138
<i>Mutaev U. K.</i> A new broom sweeps clean: Interviews of the citizens of Makhachkala, Dagestan, on age stereotypes in politics	145



УДК 37.018.1

<https://www.doi.org/10.33910/2687-0223-2021-3-2-91-100>

Цель семейного воспитания: взгляд современных родителей

П. А. Антонова¹, М. Ефtimiцэ¹, Е. В. Иванова¹, Т. К. Прогацкая¹, И. А. Калабина^{✉1}

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

Сведения об авторах

Полина Александровна Антонова,
SPIN-код: 7820-7905,
ResearcherID: J-3680-2013,
Scopus AuthorID: 55808517100,
ORCID: 0000-0003-3094-8444,
e-mail: apollinaria@mail.ru

Максим Ефtimiцэ,
ORCID: 0000-0003-4072-7880,
e-mail: Meftimitse@gmail.com

Евгения Владимировна Иванова,
ORCID: 0000-0002-4060-6248,
e-mail: sasha_iv08@mail.ru

Татьяна Константиновна
Прогацкая,
ORCID: 0000-0001-5592-9472,
e-mail: tprogackaya@mail.ru

Инна Александровна Калабина,
SPIN-код: 9424-6379,
Scopus Author ID: 57202912937,
ORCID: 0000-0002-7634-4155,
e-mail: ikalabina@herzen.spb.ru

Для цитирования:

Антонова, П. А., Ефtimiцэ, М.,
Иванова, Е. В., Прогацкая, Т. К.,
Калабина, И. А.

(2021) Цель семейного
воспитания: взгляд современных
родителей. *Комплексные
исследования детства*, т. 3, № 2,
с. 91–100.

<https://www.doi.org/10.33910/2687-0223-2021-3-2-91-100>

Получена 24 марта 2021; прошла
рецензирование 5 апреля 2021;
принята 6 апреля 2021.

Права: © Авторы (2021).

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

Аннотация. Статья посвящена исследованию взглядов современных родителей на цели семейного воспитания. В статье представлены данные опроса 108 родителей разных возрастных групп (от 20 до 60 лет). Родители отвечали на вопросы о цели семейного воспитания и личностных качествах, которые они считают необходимыми воспитать у своих детей. Полученные данные позволяют говорить о приоритете нравственной сферы личности как в формулировках целевых ориентиров, так и в предпочитаемых личностных качествах ребенка. Благополучие ребенка относится к числу приоритетов родителей и может рассматриваться и как желаемый результат воспитания, и как необходимое условие достижения воспитательных целей в семье. Выявлена разница в подходах к цели воспитания в разных возрастных группах родителей. Определены наиболее предпочитаемые качества, которые большинство родителей стремятся воспитать в своем ребенке: доброта, ответственность, честность, целеустремленность, самостоятельность. Всего родители называют 93 качества в различных комбинациях. Все названные качества проанализированы согласно пятифакторной модели личности. Показана разница в предпочитаемых качествах у родителей разных возрастных групп: ориентация родителей старших возрастных групп на фактор «Самоконтроль», на фактор «Привязанность (сотрудничество)» — родителей самой молодой возрастной группы.

Ключевые слова: воспитание, личностные качества ребенка, результат воспитания, родитель, семейное воспитание, цели воспитания.

The goals of family education: The perspective of modern parents

P. A. Antonova¹, M. Eftimitse¹, E. V. Ivanova¹, T. K. Progatskaya¹, I. A. Kalabina^{✉1}

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

Authors

Polina A. Antonova,
SPIN: 7820-7905,
ResearcherID: J-3680-2013,
Scopus AuthorID: 55808517100,
ORCID: 0000-0003-3094-8444,
e-mail: apollinaria@mail.ru

Maksim Eftimitse,
ORCID: 0000-0003-4072-7880,
e-mail: Meftimitse@gmail.com

Evgenia V. Ivanova,
ORCID: 0000-0002-4060-6248,
e-mail: sasha_iv08@mail.ru

Tatiana K. Progatskaya,
ORCID: 0000-0001-5592-9472,
e-mail: tprogatskaya@mail.ru

Inna A. Kalabina,
SPIN: 9424-6379,
Scopus Author ID: 57202912937,
ORCID: 0000-0002-7634-4155,
e-mail: ikalabina@herzen.spb.ru

For citation:

Antonova, P. A., Eftimitse, M.,
Ivanova, E. V., Progatskaya, T. K.,
Kalabina, I. A.
(2021) The goals of family
education: The perspective
of modern parents. *Comprehensive
Child Studies*, vol. 3, no. 2,
pp. 91–100.
<https://www.doi.org/10.33910/2687-0223-2021-3-2-91-100>

Received 24 March 2021;
reviewed 5 April 2021;
accepted 6 April 2021.

Copyright: © The Authors (2021).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under [CC BY-NC
License 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Abstract. The paper explores the views of modern parents on the goals of family education. It discusses the data of a survey conducted of 108 parents of different age groups (from 20 to 60 years old). The parents answered questions about the goal of family education and personality traits they find necessary to develop in their children. The obtained data show that parents tend to prioritise morality both as a target indicator and a desirable personality trait of their children. Another priority is the child's well-being. It is viewed both as a desirable educational outcome and a necessary prerequisite for achieving the family's educational goals. The study revealed that parents of different age groups approach the goals of family education differently. Below are the most popular traits that most parents strive to educate in their children: kindness, responsibility, honesty, determination, and independence. In total, the parents mentioned 93 qualities in different combinations. All the given qualities have been analyzed using the Five Factors Model. The study identified the traits favoured by parents from different age groups. It was found that the parents from older age groups focus on 'self-control', while the parents of the youngest age group focus on 'attachment (cooperation)'.

Keywords: education, child's personality traits, educational outcome, parent, family education, educational goals.

Одной из ведущих задач семьи является реализация родителями функций воспитателей. Результативность семейного воспитания зависит от многочисленных факторов, из которых складывается воспитательный потенциал семьи. Но прежде всего конструирование воспитательного процесса в семье обусловлено пониманием родителями цели воспитания, т. е. того, к чему стремятся родители в воспитании своего ребенка. И если раньше, в частности в советский период, когда цели воспитания транслировались государством, родители знали, к чему готовить ребенка, каков идеал человека, то сейчас, в быстро меняющемся информационном обществе с его идеологическим многообразием, в про-

цессе воспитания возникают трудности. Перед современной семьей все чаще встает вопрос: на какие приоритеты и ценности ориентироваться, что будет нужно ребенку, когда он станет взрослым?

Запрос в научной электронной библиотеке по теме «цели семейного воспитания» предлагает 1049 работ, но большинство из них посвящено изучению широких вопросов семьи, семейного воспитания, различных аспектов взаимодействия детей и родителей. Исследования целевых установок родителей в семейном воспитании немногочисленны и посвящены определенной возрастной группе (Собкин, Марич 2002; Собкин, Халутина 2017), кросс-

культурным аспектам (Орлова 2015). На наш взгляд, исследование представлений современных родителей о семейном воспитании, его целях помогает специалистам увидеть современную ситуацию семейного воспитания и необходимо для развития практики психолого-педагогической поддержки семьи.

Данное исследование проводилось магистрантами института детства РГПУ им. А. И. Герцена в рамках изучения модуля «Детство в пространстве семьи», магистерская программа «Психология и педагогика современного Детства». В исследовании предпринята попытка изучить представление современных родителей о целях семейного воспитания.

Цель семейного воспитания как педагогическая категория

Существуют различные подходы к определению воспитания, одного из центральных педагогических понятий. В разных трактовках воспитание определяется и как процесс формирования личности, и как управление этим процессом, и как помощь в самоактуализации, и как создание условий для развития личности. Однако общим в большинстве существующих определений остается указание на целенаправленность этого процесса: цель воспитания традиционно выделяется как первый компонент стратегии воспитания (Зимняя 2006).

Вопрос о целях воспитания поднимается с древнейших времен и до сих пор остается дискуссионным, так как цель воспитания «во многом определяется социально-экономическими потребностями и политическим устройством общества» (Тонков 2010, 41).

Описывая период с 20-х по 90-е гг. прошедшего столетия, Ж. С. Максимова говорит о том, что в советской педагогической системе целью воспитания было формирование всесторонне и гармонично развитой личности: «В философии диалектического материализма обосновывалось, что всесторонне развитая личность — цель исторического процесса, в обществе существует необходимость морального единства, нравственный идеал есть совершенное активное, творческое исполнение моральных требований общества (государства)» (Максимова 2014, 19). Однако автор подчеркивает, что постановка цели, основной компонент которой — разностороннее развитие — не имеет точного определения, вела к резкому расхождению поставленной цели и результата воспитательной деятельности. В связи с этим, по мнению Максимова, стали выделять две группы целей

воспитания: идеальные и актуальные (Максимова 2014).

Говоря о современной философии воспитания, исследователи указывают на то, что она направлена на изучение «взаимосвязи ценностей воспитания и ценностей культуры, обоснование приоритетных целевых ориентиров воспитания, создание нового образа человека, способного принимать вызовы современности» (Орлова 2015, 9). Как отмечает Н. Ф. Голованова, в отечественной теории воспитания можно выделить следующие подходы: формирующий, культурологический, синергетический, социализирующий, герменевтический, аксиологический, антропологический, психотерапевтический (Голованова 2007). Каждому из указанных подходов на практике соответствуют различные комплексы воспитательных целей: от передачи новым поколениям общественного исторического опыта, формирования определенных качеств личности, связанных с социальным заказом общества, до создания условий гармоничного развития и поддержки ребенка.

Трактовка и исследование именно цели семейного воспитания в отечественной педагогике прежде всего связаны с именем П. Ф. Каптерева. Рассматривая задачи и цель семейного воспитания, П. Ф. Каптерев писал о подготовке детей к жизни в существующих социальных условиях, формировании личности ребенка на разных возрастных этапах в условиях семьи, подчеркивал связь цели и средств семейного воспитания с общественно-экономическим строем, общественной культурой и ее идеалами (Каптерев 1999).

Определяя основные категории семейной педагогики, И. А. Хоменко отмечает, что само содержание термина «семейное воспитание» детерминировано целью воспитания, то есть ответом на вопрос «Что должно получиться в результате приложения педагогических усилий родителей?» (Хоменко 2012).

В современных исследованиях семейное воспитание рассматривается как сложная система взаимодействия и взаимовлияния членов семьи. В качестве его цели в психолого-педагогических работах выделяется «формирование качеств личности, которые помогут безболезненно адаптироваться к взрослой жизни, достойно преодолеть трудности и преграды, встречающиеся на жизненном пути» (Мухатаева 2012). Взрослые могут ставить перед собой воспитательные цели, основываясь на собственных представлениях о тех качествах, которые необходимы ребенку для социализации, либо руководствоваться общественными представ-

лениями о воспитанном человеке. Исследователи отмечают, что опыт организации системы семейного воспитания в каждом конкретном случае практически уникален: «По своему существу, любая система семейного воспитания есть не что иное, как проявление субъективности родителя в ее понимании и реализации» (Мардахаев 2014, 173).

Методы и выборка исследования

Сбор данных производился через платформу Google Forms. Участникам исследования было предложено ответить на восемь вопросов: шесть закрытых и два открытых. Закрытые вопросы анкеты касались социально-демографического положения респондентов: возраст, пол, уровень образования, количество и возраст детей. Открытые вопросы были сформулированы исходя из цели получить максимально развернутый ответ.

Открытые вопросы звучали следующим образом:

- 1) «В чем, на Ваш взгляд, заключается основная цель семейного воспитания?»;
- 2) «Перечислите качества, которые Вы хотели бы воспитать в своем ребенке (не более пяти)».

В анкетировании приняли участие 108 человек. Из них 91,6% (99) — женщины и 8,4% (9) — мужчины. Возраст респондентов составил от 20 до 60 лет. По возрастным группам респонденты распределены следующим образом: родители в возрасте 20–30 лет — 24% (26); 31–40 лет — 45,4% (49); 41–50 лет — 26,9% (29); 51–60 лет — 3,7% (4).

Из общего числа респондентов у 77,8% (84) есть высшее образование, у 3,7% (4) — ученая степень, 2,8% (3) респондента получили среднее (полное общее) образование и 15,7% (17) — среднее профессиональное.

На вопрос о количестве детей 45,3% (49) респондентов ответили, что воспитывают одного ребенка, 41,7% (45) — двоих детей, 10,2% (11) — троих детей, 2,8% (3) — четверых детей. При этом у 38% (41) респондентов дети женского пола, у 33,3% (36) дети мужского пола, у 28,7% (31) разнополые дети.

Результаты исследования

Анализ полученных данных показал широкий спектр целей, которые ставят перед собой родители в семейном воспитании. Абсолютно идентичных ответов в процессе проведения исследования получено не было. Тем не менее внутри всего массива данных можно выделить наиболее популярные и часто упоминаемые родителями темы (рис. 1).

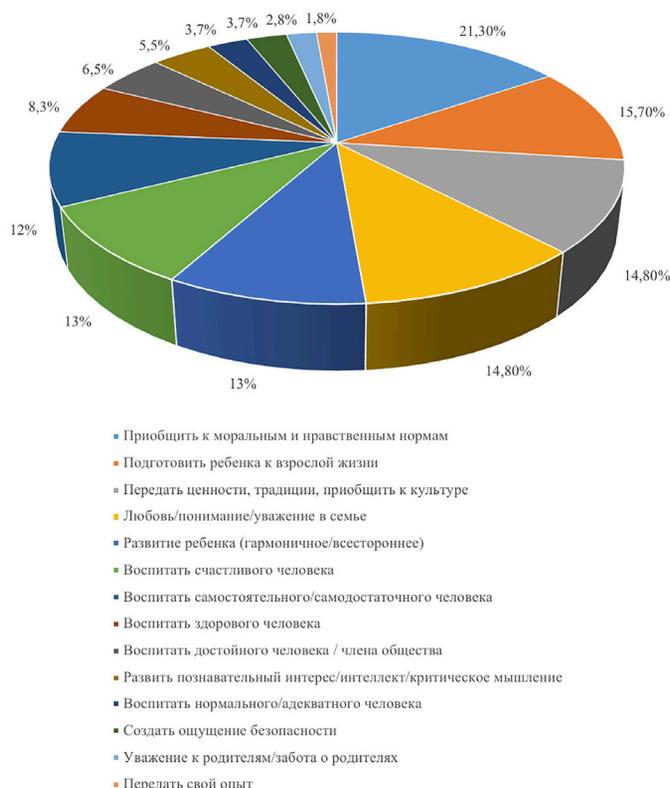


Рис. 1. Цели семейного воспитания

Так, чуть более 20% родителей в разных формулировках ответили, что цель семейного воспитания — приобщить ребенка к моральным и нравственным нормам. Респонденты, чей ответ был отнесен к этой группе, использовали как общие формулировки: *формирование нравственности; научить определять добро и зло; воспитать человеком во всех смыслах слова; понимание того, что плохо, что хорошо*, — так и упоминали конкретные качества, которые хотели бы воспитать: *честность; справедливость; бережное отношение к планете; быть добрым к людям*. Второй по популярности целью воспитания, согласно полученным данным, является подготовка ребенка к жизни в обществе, его социализация. Респонденты отмечали, что хотят в процессе воспитания *дать знания, которые помогут в дальнейшем; обеспечить готовность к социуму; подготовить личность к социальным взаимодействиям*. На третьем месте среди ответов о цели семейного воспитания оказались передача ценностей, традиций и приобщение к культуре, а также любовь, понимание и уважение внутри семьи. Также в число популярных вошли ответы о развитии (гармоничном/всестороннем) и воспитании счастливого человека; о воспитании самостоятельного и самодостаточного человека; о сохранении здоровья ребенка (как физического, так и психического).

При этом в ответах большинства респондентов — 57,4% (62) — указана одна цель семейного воспитания, а 38% (41) обозначили в своем ответе сразу несколько целей, которые можно отнести к разным группам. Кроме того, небольшая часть респондентов — 3,7% (4) — дали ответ, в котором прослеживается осознанное отрицание необходимости формулировать в процессе семейного воспитания какие-либо цели. Так, родители дали следующие ответы: *для продолжения рода; наличия мамы и папы; правильное воспитание; семья формирует в человеке все*. Один респондент дал ответ *не знаю*.

Анализ ответов респондентов по возрастным группам позволил выявить различия в целях воспитания, которые ставят перед собой родители в возрасте 20–30 лет, 31–40 лет, 41–60 лет. В частности, родители самой молодой группы не ставят перед собой таких целей, как передача собственного опыта детям и воспитание в детях уважения к себе. Наиболее популярными целями у молодых родителей являются подготовка детей к взрослой жизни, развитие (гармоничное/разностороннее), а также сохранение здоровья ребенка (как физического, так и психического). Среди родителей средней возрастной

группы — 31–40 лет — популярны такие цели семейного воспитания, как передача ценностей, традиций и приобщение к культуре; формирование моральных и нравственных качеств; воспитание в ребенке самостоятельности и самодостаточности; подготовка к взрослой жизни. Наименее популярны обеспечение безопасности ребенка; воспитание «нормального человека»; воспитание уважения к родителям. Тем не менее в ответах респондентов в возрасте 31–40 лет были упомянуты все группы целей, выделенных нами в процессе анализа результатов исследования. Среди ответов самой старшей группы родителей первое место по частоте упоминания занимает формирование моральных и нравственных качеств. При этом никто из респондентов в возрасте 41–60 лет не ответил, что целью воспитания для него является передача собственного опыта.

В процессе анализа данных нами также было выявлено, что группы целей воспитания могут быть обобщены в более крупные, исходя из их направленности: цели, направленные на образ ребенка в будущем (его качества и навыки); цели, направленные на образ родителя в процессе воспитания; цели, направленные на ожидания и запросы общества (табл. 1). Отдельно отметим, что цели первого и второго направления в некоторых ответах родителей представлены совместно, и в таком случае цели второго направления возможно трактовать как задачи, которые необходимо выполнить для воспитания в ребенке указанных качеств: *окружить ребенка любовью и заботой, создать вокруг него атмосферу доверия и защищенности; заложить основы для формирования самодостаточной личности; организовать пространство вокруг ребенка так, чтобы у него была возможность быть разносторонне развитой личностью*.

Цели, связанные с требованиями к себе как к родителю по созданию благоприятных условий для развития и воспитания ребенка, чаще всего (19,2%) встречались в ответах родителей возрастной группы 20–30 лет, в группе 31–40 лет подобная цель упоминалась дважды (0,5%). Примечательно, что практически все родители, давшие подобный ответ, воспитывают единственного ребенка дошкольного возраста. Исключение составили один респондент (группа 20–30 лет) — мама ребенка младшего школьного возраста и один респондент (группа 31–40 лет) — мама, воспитывающая двоих детей дошкольного возраста. Подобная трактовка целей может быть связана как с особенностями возраста детей, когда именно благополучная ситуация является главным условием развития

Табл. 1. Классификация целей семейного воспитания в зависимости от их направленности

Направленность	Группы целей
На ребенка	<ul style="list-style-type: none"> • здоровье ребенка • развитие ребенка • самодостаточность и самостоятельность • счастье • формирование моральных и нравственных качеств • подготовка к взрослой жизни и социализация
На себя как на родителя	<ul style="list-style-type: none"> • любовь к ребенку • взаимное уважение в семье • понимание ребенка • забота о ребенке • создание ощущения безопасности • создание условий для развития и самореализации • взаимный рост членов семьи
На общество	<ul style="list-style-type: none"> • передача опыта • передача традиций, ценностей и приобщение к культуре

ребенка, так и с возрастом самих родителей, выросших в новых условиях. В возрастной группе 41–60 лет схожие ответы упоминались дважды (6%), оба родителя уже имеют совершеннолетних детей.

Отвечая на вопрос о качествах, которые родители хотели бы воспитать в своих детях, респонденты перечислили 93 качества в разных комбинациях, что, на наш взгляд, подтверждает тезис об уникальности воспитательной траектории каждой семьи (рис. 2).

В пятерку самых упоминаемых в ответах родителей вошли следующие качества: доброта — 39,8% (43); ответственность — 33,3% (36); честность — 27,8% (30); целеустремленность — 25% (27); самостоятельность — 18,5% (20). Также родители называли такие качества, как

уверенность — 16,7% (18); отзывчивость — 12% (13); уважение — 12% (13); порядочность — 11,1% (12); трудолюбие — 10,2% (11); общительность/коммуникабельность — 9,2% (10). Остальные качества были упомянуты среди всех ответов респондентов менее десяти раз. В представленных ответах мы видим, что приоритетным является развитие нравственных и волевых качеств ребенка. Также отметим, что четверо из общего числа респондентов не перечислили конкретные качества, которые они хотели бы воспитать в своих детях. Ответы этой группы респондентов представлены следующим образом: *те, которые обеспечивают себя и близких качественной жизнью; не могу ответить; быть счастливым; те, с которыми он пришел в этот мир.*

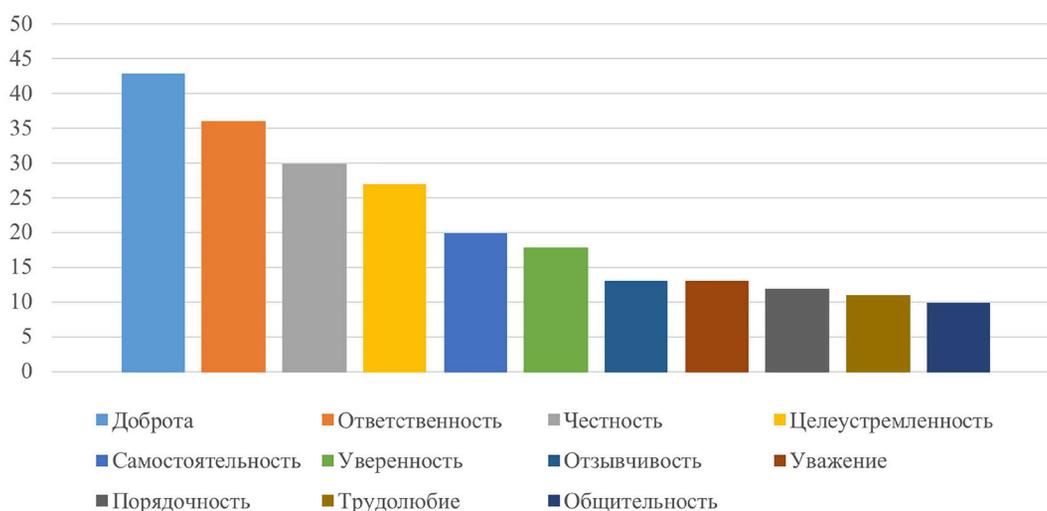


Рис. 2. Качества, которые родители хотели бы воспитать в своих детях

Все названные качества были распределены нами по группам согласно пятифакторной модели личности «Большая пятерка факторов» (Воронкова, Радюк, Басинская 2017):

1) **Экстраверсия** (вовлеченность во внешний мир): *жизнерадостность; дружелюбность; храбрость; коммуникабельность; общительность; позитивность; жизнелюбие; чувство юмора; лидерство; предприимчивость; активность в делах; умение дружить; инициативность.*

2) **Привязанность** (сотрудничество):

- высокий уровень: *доброта; верность; не равнодушие; умение сострадать; отзывчивость; уважение; сочувствие; сопереживание; искренность; любовь (к себе/людям/миру); толерантность; терпимость; эмпатия; умение работать в коллективе; вежливость; умение любить; нравственность; милосердие; умение идти на компромисс; забота; щедрость; понимание; умение договариваться; дипломатичность; чувство семьи; легкий нрав; отсутствие эгоизма; отсутствие лебезения перед другими;*

- низкий уровень: *умение отстаивать свои интересы/позицию/точку зрения; прямолинейность; независимость; наличие своего мнения; не жить за чужой счет; принципиальность.*

3) **Самоконтроль** (саморегуляция): *справедливость; ответственность; целеустремленность; мудрость; трудолюбие; настойчивость; порядочность; рассудительность; осторожность; самостоятельность; честность; эрудированность; усидчивость; упорство; мужественность; воспитанность; вера в себя; критическое мышление; умение размышлять и анализировать; уверенность; доверие себе; сила воли; твердость характера; стойкость; собранность; логика; усердие; умение выбирать главное; выносливость; достоинство; работоспособность; организованность; чистоплотность; ум; обучаемость; понимание того, кто он, зачем он здесь; культурность.*

4) **Эмоциональная устойчивость**: *удовлетворенность; умение слушать себя; стрессоустойчивость.*

5) **Оригинальность** (открытость опыту):

- высокий уровень: *любопытность; желание знать; внимательность; внимание; интерес; стремление; любовь к развитию; гибкость; креативность; творческое мышление; умение находить увлечения по душе; находчивость; открытость;*

- низкий уровень: *практичность.*

Как видно из таблицы 2, больше всего респондентов в своих ответах упоминали качества, которые относятся к фактору «Самоконтроль».

При этом данные личностные качества являются наиболее часто упоминаемыми в возрастных группах 30–40 лет и 41–60 лет, а в группе 20–30 лет эта категория качеств занимает лишь четвертое место по популярности. Также почти треть всех названных родителями качеств относится к фактору «Привязанность/сотрудничество» (высокий уровень). Однако здесь распределение по возрастным группам родителей происходит иначе: в группе 20–30 лет качества, связанные с гармоничным существованием в социуме, занимают первое место по популярности; в группах 30–40 и 41–60 лет — второе место. На втором месте в группе 20–30 лет находятся качества, относящиеся к факторам «Экстраверсия/вовлеченность» и «Оригинальность/открытость опыту» (высокий уровень).

Интересно, что сочетание качеств, относящихся к факторам «Самоконтроль» и «Привязанность/сотрудничество» (высокий уровень), могут обеспечить личности, которая ими обладает, успешное продвижение по социальной и карьерной лестнице, в то время как сочетание категорий «Экстраверсия/вовлеченность», «Привязанность/сотрудничество» (высокий уровень) и «Оригинальность/открытость опыту» (высокий уровень) описывает энергичную личность, стремящуюся к социальным контактам и саморазвитию, но не обязательно к успеху в обществе. Также примечательно, что наименее популярным фактором во всех возрастных группах стала «Эмоциональная устойчивость». Тем не менее в группе родителей 20–30 лет качества, относящиеся к этой категории, упоминались чаще, чем в других возрастных группах. Это может свидетельствовать о том, что идеи о важности психического здоровья и психологического комфорта становятся более популярны у молодых родителей.

Анализ полученных ответов родителей о качествах, которые они хотели бы воспитать в своих детях, в зависимости от пола ребенка показал, что родители девочек чаще называют качества, относящиеся к фактору «Привязанность/сотрудничество» (высокий уровень), чем родители мальчиков. Так, только 19,5% (8) родителей девочек не упомянули эти качества в своих ответах, тогда как среди родителей мальчиков 50% респондентов не включили их в свой ответ. Также отличия прослеживаются при рассмотрении фактора «Экстраверсия/вовлеченность»: качества из этой категории хотели бы воспитать в своих детях 22,2% (8) родителей мальчиков и 36,5% (15) родителей девочек. Однако при сопоставлении ответов родителей по упоминанию качеств, относящихся к фактору

Табл. 2. Распределение качеств, названных респондентами по модели «Большая пятерка факторов»

Фактор	Ответы респондентов (20–30)	Ответы респондентов (31–40)	Ответы респондентов (41–60)	Общее количество ответов
Экстраверсия / вовлеченность	16,4% (9)	8,8% (16)	6,6% (7)	8,2% (32)
Привязанность / сотрудничество (высокий уровень)	49,1% (27)	28% (51)	34,9% (37)	29,5% (115)
Привязанность / сотрудничество (низкий уровень)	3,6% (2)	1,6% (3)	3,8% (4)	2,3% (9)
Самоконтроль	9,1% (5)	54,9% (100)	49% (52)	52,3% (204)
Эмоциональная устойчивость	5,4% (3)	1,1% (2)	0,9% (1)	1,5% (6)
Оригинальность / открытость опыту (высокий уровень)	16,4% (9)	5,5% (10)	3,8% (4)	5,9% (23)
Оригинальность / открытость опыту (низкий уровень)	—	—	0,9% (1)	0,2% (1)

«Самоконтроль», выявленная разница оказалась не такой значительной: их упомянули 85,4% (35) родителей девочек и 75% (27) родителей мальчиков.

Выводы

Проведенное исследование позволяет выделить некоторые особенности в трактовке целей семейного воспитания современными родителями. Спектр названных целей охватывает разнообразные подходы к воспитанию: приобщение к культуре, выработка определенных качеств, создание условий развития ребенка. В качестве целевых ориентиров большинство родителей называют приобщение ребенка к моральным и нравственным нормам, подготовку ребенка к взрослой жизни в современном обществе. Приоритет нравственных целей занимает ведущее место в ответах родителей возрастных групп 41–60 лет и 31–40 лет. Наибольший спектр целей семейного воспитания представлен в возрастной группе родителей 31–40 лет.

Благополучие ребенка относится к числу приоритетов родителей и часто упоминается как в формулировке целей воспитания счастливого, самодостаточного, благополучного человека, так и в формулировке цели семейного воспитания через предъявление требований к себе как к родителю в создании условий безопасности, где ребенок окружен любовью близких взрослых и может рассчитывать

на поддержку в трудных ситуациях, а также в ситуациях самоопределения и инициативы. Такой подход чаще встречается в ответах родителей 20–30 лет, воспитывающих единственного ребенка дошкольного возраста.

Анализ качеств, которые родители хотят воспитать у своего ребенка, показывает, что наиболее упоминаемые ответы относятся к нравственным и волевым качествам, что совпадает с приоритетами, выделенными родителями в целях семейного воспитания. Особенности в зависимости от возрастной группы родителей прослеживаются при анализе групп качеств с позиций пятифакторной модели личности, где молодые родители детей дошкольного возраста больше ориентированы на фактор «Привязанность/сотрудничество (высокий уровень)», а остальные возрастные группы чаще упоминают качества группы «Самоконтроль». Разница в зависимости от пола ребенка также прослеживалась в распределении предпочитаемых качеств.

Большинство родителей, принимавших участие в исследовании, имели высшее образование, в связи с чем мы не представили анализ данных в зависимости от уровня образования родителей. Перспективным и необходимым мы считаем изучение приоритетов и целей семейного воспитания в зависимости от социокультурного статуса семьи, что позволит учесть все характеристики семьи, включая ее культурный уровень и социальное благополучие.

Литература

- Воронкова, Я. Ю., Радюк, О. М., Басинская, И. В. (2017) «Большая пятерка», или пятифакторная модель личности. В кн.: Е. Н. Ткач (ред.). *Смысл, функции и значение разных отраслей практической психологии в современном обществе*. Хабаровск: Издательство Тихоокеанского государственного университета, с. 39–45.
- Голованова, Н. Ф. (2007) Подходы к воспитанию в современной отечественной педагогике. *Педагогика*, № 10, с. 38–47.
- Зимняя, И. А. (2006) Стратегия воспитания: возможности и реальность. *Знание. Понимание. Умение*, № 1, с. 67–74.
- Каптерев, П. Ф. (1999) *Детская и педагогическая психология*. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 336 с.
- Максимова, Ж. С. (2014) Цели воспитания в современной России: социальное содержание в социальном контексте. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, № 5 (146), с. 18–24.
- Мардахаев, Л. В. (2014) Семейное воспитание: проблемы и особенности. *Вестник Челябинского государственного университета*, № 13 (342), с. 173–178.
- Мухатаева, Ж. А. (2012) Психолого-педагогические основы семейного воспитания. В кн.: *Проблемы и перспективы развития образования: материалы II Международной научной конференции*. Пермь: Меркурий, с. 180–182.
- Орлова, К. М. (2015) *Цели воспитания и образ ребенка у современных родителей: кросс-культурное исследование. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук*. М., Московский городской психолого-педагогический университет, 22 с.
- Собкин, В. С., Марич, Е. М. (2002) *Социология семейного воспитания: дошкольный возраст*. М.: Центр социологии образования РАО, 247 с. (Труды по социологии образования. Т. VII. Вып. XII).
- Собкин, В. С., Халутина, Ю. А. (2017) Ценностно-целевые установки родителей по воспитанию детей старшего дошкольного возраста и их связь со стилями воспитания. *Современное дошкольное образование. Теория и практика*, № 7 (79), с. 4–16.
- Тонков, Е. В. (2010) К проблеме цели воспитания и его сущности. *Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки*, № 6 (77), с. 39–44.
- Хоменко, И. А. (2012) К вопросу об определении понятия «семейное воспитание». *Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы*, т. 17, № 1, с. 88–92.

References

- Golovanova, N. F. (2007) Podkhody k vospitaniyu v sovremennoj otechestvennoj pedagogike [Approaches to upbringing in modern Russian pedagogy]. *Pedagogika*, no. 10, pp. 38–47. (In Russian)
- Kapterev, P. F. (1999) *Detskaya i pedagogicheskaya psikhologiya [Child and educational psychology]*. Moscow: MPSU Publ.; Voronezh: MODEK Publ., 336 p. (In Russian)
- Khomenko, I. A. (2012) K voprosu ob opredelenii ponyatiya “semejnoe vospitanie” [The problem of the “family education” definition]. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsial'noj raboty — Scientific Notes Journal of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*, vol. 1, no. 17, pp. 88–92. (In Russian)
- Maksimova, Zh. S. (2014) Tseli vospitaniya v sovremennoj Rossii: sotsial'noe sodержanie v sotsial'nom kontekste [The goals of upbringing in contemporary Russia: Social content in social context]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta — Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, no. 5 (146), pp. 18–24. (In Russian)
- Mardahaev, L. V. (2014) Semejnoe vospitanie: problemy i osobennosti [Family education: Problems and features]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta — Bulletin of Chelyabinsk State University*, no. 13 (342), pp. 173–178. (In Russian)
- Mukhataeva, Zh. A. (2012) Psikhologo-pedagogicheskie osnovy semejnogo vospitaniya [Psychological and pedagogical foundations of family education]. In: *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya: materialy II Mezhdunarodnoj nauchoj konferentsii [Problems and prospects of education development: Proceedings of the II International Scientific Conference]*. Perm': Merkurij Publ., pp. 180–182. (In Russian)
- Orlova, K. M. (2015) *Tseli vospitaniya i obraz rebenka u sovremennykh roditelej: kross-kul'turnoe issledovanie [The goals of family education and image of the child: Cross-cultural study of parental opinion]*. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology). Moscow, Moscow State University of Psychology and Education, 22 p. (In Russian)
- Sobkin, V. S., Khalutina, Yu. A. (2017) Tsennostno-tselevye ustanovki roditelej po vospitaniyu detej starshego doshkol'nogo vozrasta i ikh svyaz' so stilyami vospitaniya [Value-goal orientations of senior preschool aged children's parents and their connection with parenting styles]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika — Preschool Education Today: Theory & Practice*, no. 7 (79), pp. 4–16. (In Russian)

- Sobkin, V. S., Marich, E. M. (2002) *Sotsiologiya semejnogo vospitaniya: doskol'nyj vozrast [Sociology of family education: Pre-school age]*. Moscow: Tsentr sotsiologii obrazovaniya RAO, 247 p. (Trudy po sotsiologii obrazovaniya [Proceedings on sociology of education]. Vol. VII. Iss. XII). (In Russian)
- Tonkov, E. V. (2010) K probleme tseli vospitaniya i ego sushchnosti [The problem of educational goal and its essence]. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki — Scientific Bulletin of Belgorod State University. Humanities Sciences*, no. 6 (77), pp. 39–44. (In Russian)
- Voronkova, Ya. Yu., Radyuk, O. M., Basinskaya, I. V. (2017) “Bol'shaya pyaterka”, ili pyatifaktornaya model' lichnosti [The “Big five” or five-factor model of personality]. In: E. N. Tkach (ed.). *Smysl, funktsii i znachenie raznykh otraslej prakticheskoy psikhologii v sovremennom obshchestve [Meaning, functions and significance of different branches of practical psychology in the modern society]*. Khabarovsk: Pacific National University Publ., pp. 39–45. (In Russian)
- Zimnyaya, I. A. (2006) Strategiya vospitaniya: vozmozhnosti i real'nost' [Upbringing strategy: Opportunities and reality]. *Znanie. Ponimanie. Umenie — Knowledge. Understanding. Skill*, no. 1, pp. 67–74. (In Russian)



УДК 612.821

<https://www.doi.org/10.33910/2687-0223-2021-3-2-101-108>

Эффективность процессов регуляции у первокурсников и физиологические, эмоциональные и когнитивные нагрузки в условиях пандемии

Е. Г. Вергунов¹, Е. И. Николаева^{✉2}

¹ Научно-исследовательский институт нейронаук и медицины, 630117, Россия, г. Новосибирск, ул. Тимакова, д. 4

² Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Сведения об авторах

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

Елена Ивановна Николаева,
SPIN-код: 4312-0718,
Researcher ID: Q-9001-2016,
ORCID: 0000-0001-8363-8496,
e-mail: klemtina@yandex.ru

Для цитирования:

Вергунов, Е. Г., Николаева, Е. И. (2021) Эффективность процессов регуляции у первокурсников и физиологические, эмоциональные и когнитивные нагрузки в условиях пандемии. *Комплексные исследования детства*, т. 3, № 2, с. 101–108. <https://www.doi.org/10.33910/2687-0223-2021-3-2-101-108>

Получена 6 апреля 2021; прошла рецензирование 19 апреля 2021; принята 19 апреля 2021.

Финансирование: работа выполнена за счет средств федерального бюджета на проведение фундаментальных научных исследований (тема № АААА-А21-121011990040-8).

Права: © Авторы (2021). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Цель работы — сравнительный анализ качества тормозного контроля (задача go/no-go) и эффективности регуляторных процессов при ортостазе и при припоминании методов наказания и поощрения, применяемых к испытуемому в его детстве в семье. В исследовании участвовали 16 добровольцев (девушки, 1-й курс). Все испытуемые имели нормативный уровень развития, были здоровы, систематически никогда не занимались спортом. В исследовании использовались показатели функционального состояния (по А. Riffine, ортостаз), тормозного контроля (методика РеБОС, сложная сенсомоторная реакция), соотношение HF/LF спектра сердечного ритма в эмоциональных состояниях различной валентности (припоминание ситуаций наказания и поощрения в семье в детстве) для сравнения динамики отношения парасимпатических влияний на сердечный ритм к центральным и симпатическим влияниям. Для прецизионной регистрации сердечного ритма (частота дискретизации 2 кГц) использовался аппаратно-программный комплекс Nerve-Express. Взаимосвязи между функциональным состоянием организма испытуемых (который определяется на основе интегральных показателей ортостаза) и эффективностью тормозного контроля (торможение реакций на no-go стимулы и, наоборот, безошибочное реагирование на go-стимулы) носят сложный и нелинейный характер. Выделена граница, ниже которой возможности функциональных состояний не могут обеспечить высокую эффективность тормозных процессов. Диапазон соотношений HF/LF при припоминании наказаний в три раза меньше, чем таковой при припоминании поощрений, что свидетельствует о более ригидном сердечном ритме в первом случае. Эффективность тормозного контроля в задаче go/no-go и регуляция сердечного ритма в эмоциональных состояниях различной валентности находятся в сложных нелинейных соотношениях. Для этих эмоциональных состояний описаны три диапазона показателей HF/LF, соответствующих низкой эффективности тормозных процессов в задаче go/no-go, и три диапазона показателей HF/LF, которые соответствуют эффективности тормозных процессов в задаче go/no-go на уровне среднего значения (и выше) по выборке.

Ключевые слова: пандемия, сердечный ритм, парасимпатические влияния, центральные и симпатические влияния, тормозные процессы, поощрение, наказание, задача go/go, задача no-go, ортостаз.

Efficiency of regulatory processes in first-year students and physiological, emotional and cognitive strain during the pandemic

E. G. Vergunov¹, E. I. Nikolaeva^{✉2}

¹ Scientific Research Institute of Neurosciences and Medicine, 4 Timakova Str., Novosibirsk 6300117, Russia

² Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

Authors

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

Elena N. Nikolaeva,
SPIN: 4312-0718,
Researcher ID: Q-9001-2016,
ORCID: 0000-0001-8363-8496,
e-mail: klemtina@yandex.ru

For citation:

Vergunov, E. G., Nikolaeva, E. I. (2021) Efficiency of regulatory processes in first-year students and physiological, emotional and cognitive strain during the pandemic. *Comprehensive Child Studies*, vol. 3, no. 2, pp. 101–108. <https://www.doi.org/10.33910/2687-0223-2021-3-2-101-108>

Received 6 April 2021;
reviewed 19 April 2021;
accepted 19 April 2021.

Funding: The study was supported by Budgetary Funding for Basic Scientific Research (theme No. AAAA-A21-121011990040-8).

Copyright: © The Authors (2021)
Published by Herzen State Pedagogical University of Russia.
Open access under [CC BY-NC License 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Abstract. The research aimed to compare the quality of inhibitory control (go/no-go tasks) and the effectiveness of regulatory processes in orthostasis and in recalling the reward and punishment contexts from a person's childhood. The study involved 16 volunteers. We used the indicators of functional state (according to A. Rittin, orthostasis), inhibitory control, the HF/LF ratio of the heart rate spectrum in emotional states of various valence (recalling childhood situations of reward and punishment in the family) to compare the dynamics of parasympathetic influences on heart rate against central and sympathetic influences. The interrelation between the functional state of a person's organism (determined by the integral indicators in orthostasis) and the effectiveness of inhibitory control is complex and nonlinear. We identified the boundary below which the capabilities of functional states cannot provide high efficiency of inhibitory processes. The range of HF/LF ratios when recalling punishments is three times smaller than that when recalling rewards, which means a more rigid heart rate in the first case. The effectiveness of inhibitory control in the go/no-go tasks and the regulation of heart rate in emotional states of various valence are also complex and nonlinear. For these emotional states, three ranges of HF/LF indicators are described. They correspond to the low efficiency of inhibitory processes in the go/no-go tasks. We also explored three ranges of HF/LF indicators. They correspond to the efficiency of inhibition in the go/no-go tasks at sample average or higher values.

Keywords: pandemic, heart rate, parasympathetic influences, central and sympathetic influences, inhibitory processes, reward, punishment, go/go task, go/no-go task, orthostasis.

Введение

Изучение психофизиологического состояния участников учебного процесса в условиях пандемии относится к задачам с высокой актуальностью (Akdeniz, Kavakci, Gozugok et al. 2020; Giusti, Salza, Mammarella et al. 2020; Steinmetz, Leyes, Florio et al. 2021; van der Feltz-Cornelis, Varley, Allgar et al. 2020). Отметим, что студенты вузов были отнесены к подгруппам (в одном ряду с пожилыми людьми и медицинским персоналом), которые были выявлены в исследованиях как имеющие более высокий риск проявления психических симптомов среди других подгрупп населения (Luo, Chua, Xiong et al. 2020).

Р. М. Йеркс и Дж. Д. Додсон (Yerkes, Dodson 1908) открыли в начале века закон, согласно которому для каждого типа активности есть

свой оптимум активации, обеспечивающий наиболее успешные результаты такой активности (мы это называем термином «точная настройка систем регуляции на данную деятельность»). Такую связь принято описывать как «перевернутая U»: гипоактивация и гиперактивация приводят к снижению эффективности деятельности, а оптимум активации (нормоактивация, которая является итогом точной/адекватной настройки систем регуляции на деятельность) обеспечивает максимальную эффективность. Общепризнанной является связь когнитивных процессов с активацией автономной нервной системы. С помощью современных методов визуализации показано, что и при активации автономной нервной системы, и при активации когнитивных процессов активируется (в числе других) одна и та же область —

передняя дорзальная сингулярная кора (dACC) (Paus, Koski, Caramanos et al. 1998). Но чем сложнее когнитивная деятельность, тем сложнее отношения между различными компонентами активации (каждый из которых отражает работу соответствующего ему механизма адаптации к внешним условиям) и результатами когнитивной деятельности. Эти отношения имеют нелинейную природу, но при этом сам их характер меняется и от результата деятельности (Vergunov, Nikolaeva, Balioz et al. 2018), и от уровня мотивации к данной деятельности (Berna, Ott, Nandrino 2014; Bertsch, Hagemann, Naumann et al. 2012).

Особый интерес представляет сравнение связи тормозных процессов (как неотъемлемой части когнитивной деятельности) у испытуемых с различными уровнями вегетативной регуляции в период «студенческих возрастов», что позволит предсказать некоторые причины неуспеваемости в вузах. Согласно имеющимся данным (Burkova, Nikolaeva 2008), низкий уровень активации автономной нервной системы как следствие низкой мотивации и заинтересованности в учебной деятельности часто является причиной низкой успеваемости студентов.

Один из общепризнанных способов эффективной оценки качества работы регуляторных систем — это математический анализ сердечного ритма, вариабельность которого является следствием центральных влияний и взаимодействия отделов автономной нервной системы (симпатического и парасимпатического) (Critchley, Eccles, Garfinkel 2013). Ранее нами была показана эффективность такой оценки при различных аллостатических нагрузках в разных возрастных когортах (Krivoshchekov, Belisheva, Nikolaeva et al. 2016), в том числе на основе показателей ортостаза, и в процессе припоминания человеком методов наказания и поощрения, применяемых по отношению к нему в его детстве.

Создание требуемого эмоционального состояния — это одна из сложных проблем экспериментальной психологии. При этом известно, что вплоть до 17 лет у детей (и подростков) травматические периоды подъема кортизола (по сравнению с его же уровнем вне стрессовой ситуации) связаны с такими событиями в семье, как наказание, ссора, стыд, конфликт (Flinn, England 1995). Известно, что и наказание, и поощрение в равной степени эффективны в смысле обучения, но различаются в отношении влияния на личность: поощрение ведет к росту резервов, а наказание — к снижению самооценки. Это связано в том числе и с тем, что происходит повышение уровня кортизола. Нами было

показано ранее, что воспоминание о методах поощрения и наказания в семье в детстве у взрослых людей вызывает изменение эмоционального состояния, которое проявляется в увеличении ригидности ритма сердца (Burkova, Nikolaeva 2008).

Существует многообразие групп когнитивных задач, в которых оценивается осознанный контроль той или иной деятельности. Среди них важное место занимают задачи, использующие сложные сенсомоторные реакции, в рамках которых происходит оценка тормозных процессов (в англоязычной традиции это задачи go/no-go). В этом случае осуществляется некоторое обучение определенным действиям, а затем ставится задача не реагировать на стимул запрещенного (обычно красного) цвета (no-go-стимулы), а на стимулы других цветов требовалась реакция: обязательная и максимально быстрая (go-стимулы) (Vergunov, Nikolaeva, Balioz et al. 2018).

Исходя из вышесказанного, целью данного исследования стал сравнительный анализ эффективности тормозного контроля (в задаче go/no-go) и эффективности регуляторных процессов при физиологической (ортостаз) и эмоциональной (припоминание методов наказания и поощрения) нагрузке.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 16 девушек-добровольцев первого курса (вся учебная группа полностью). Все испытуемые имели нормативный уровень развития, были здоровы, но никогда систематически не занимались спортом. У испытуемых оценивалось:

(а) функциональное состояние по методике А. Riftine (2014) во время ортостаза, которая хорошо себя зарекомендовала в наших предыдущих исследованиях (Vergunov, Nikolaeva, Balioz et al. 2018);

(б) тормозные процессы по методике РеБОС в сложной сенсомоторной реакции (Vergunov, Nikolaeva 2009);

(в) соотношении HF/LF в спектре сердечного ритма в эмоциональных состояниях (припоминание ситуаций наказания и поощрения в детском возрасте в семье) (Burkova, Nikolaeva 2008).

Показатели сердечного ритма регистрировались с помощью АПК (аппаратно-программного комплекса) Nerve-Express (Intelwave Inc., Valley Stream, NY, USA). АПК Nerve-Express регистрирует кардиоритмограмму и производит эффективную оценку деятельности регулятор-

ных систем на основе математического анализа сердечного ритма, включающего в себя статистические методы, спектральные методы и методы искусственного интеллекта для двух испытуемых одновременно (короткие периоды по 192 R-R интервала). Это позволило в один и тот же день (в его первой половине) провести обследование всех испытуемых и, таким образом, снизить количество контролируемых в исследовании факторов.

Из многочисленных параметров ортостатической пробы (п. а) было взято два интегральных показателя: уровень функционирования сердечно-сосудистой системы (ФСС) и уровень резервов сердечно-сосудистой системы (РСС). Уровень ФСС основан на анализе параметров сердечного ритма в положениях лежа и стоя. Значения показателя изменяются от 1 балла (атлеты) до 13; диапазон условного среднего уровня от 6 до 8 баллов. Уровень РСС определяется на основе параметров сердечного ритма в переходном периоде (включая оценку хронотропной реакции миокарда и компенсаторной сосудистой реакции). Значения показателя изменяются от 1 балла (атлеты) до 7, диапазон условного среднего уровня — от 3 до 4 баллов. Увеличение баллов ФСС и РСС соответствует ухудшению функционального состояния.

Используемая нами парадигма go/no-go направлена на оценку тормозного контроля и состоит из двух полностью идентичных частей, в которых предъявляются стимулы — круги разного цвета. Согласно инструкции, на разрешенные стимулы (go) при их предъявлении требуется максимально быстро нажать на клавишу «пробел». На предъявление запрещенных стимулов (no-go) — кругов красного цвета — нельзя нажимать на клавишу «пробел». Чем меньше ошибок делает испытуемый, то есть реже нажимает на клавишу «пробел» при предъявлении no-go-стимула, тем эффективнее работает его тормозный контроль.

Таким образом, одной из особенностей используемой парадигмы go/no-go является оценка тормозного контроля в различных режимах когнитивной деятельности:

- (1) знакомство с новой когнитивной задачей, входение испытуемого в выполнение новой задачи, адаптация к новой задаче, выработка нового поведенческого шаблона (число ошибок no-go_1);
- (2) работа с уже знакомой когнитивной задачей, продолжение уже привычной деятельности (число ошибок no-go_2);
- (3) когнитивная деятельность, в которую входят п. 1 и 2 (число ошибок no-go_3 = no-go_1 + no-go_2).

На основе разведочного анализа пилотных экспериментов из всех результатов парадигмы go/no-go был взят показатель, который наиболее полноценно оценивает тормозные процессы во время адаптации / «вхождения» в новую когнитивную задачу — количество ошибок no-go в режиме когнитивной деятельности (1), то есть количество нажатий на клавишу «пробел» в ответ на предъявление запрещенного стимула (no-go) в первой из двух идентичных частей парадигмы go/no-go.

В данном исследовании был использован опросник, апробированный ранее (Burkova, Nikolaeva 2008), в котором испытуемому задавались вопросы о методах наказания и поощрения в детстве. Сначала (3 минуты) были вопросы о методах поощрения, а потом такое же время шли вопросы о методах наказания. Испытуемый давал ответы только устно, они не фиксировались. Задача опросника заключалась в том, чтобы вызвать изменение эмоционального состояния для оценки вегетативной регуляции. Из многочисленных параметров математического анализа сердечного ритма в эмоциональных состояниях мы взяли стандартный спектральный показатель — соотношение HF/LF, рост величины которого соответствует снижению центральных (и симпатических) влияний на сердечный ритм (Laborde, Mosley, Thayer 2017), в нашем случае — в эмоциональных состояниях (Critchley, Eccles, Garfinkel 2013; Lane, McRae, Reiman et al. 2009). Отметим, что в коротких записях кардиоритмограммы (около 3 минут) соотношения HF/LF сдвинуты (относительно стандартных записей 5 минут) в сторону диапазона HF за счет полного отсутствия в спектре сердечного ритма волн с длиной более 90 секунд и неполного определения волн с длиной более 45 секунд. Однако данный факт не противоречит задачам исследования, нас интересует динамика соотношения HF/LF во времени.

Для построения графиков были использованы возможности пакета для картирования поверхностей Surfer (Vergunov, Nikolaeva 2009). Способом для построения трехмерной сетки (по факту это способ многомерной обработки визуализируемых данных) был выбран метод наименьшей кривизны (Gridding Method — Minimum Curvature).

В тексте статистические показатели даны в формате [среднее значение] ± [SD], где SD — стандартное отклонение от среднего значения. Сравнение величин показателей между группами производилось с помощью критерия Манна — Уитни.

Результаты и их обсуждение

На рисунке 1 представлены данные о функциональном состоянии испытуемых.

Из анализа рисунка 1 следует, что взаимосвязи между функциональным состоянием организма испытуемых (определяемом на основе показателей сердечно-сосудистой системы в ортостазе) и эффективностью тормозных процессов (определяемом по числу ошибок по-го) носят сложный и нелинейный характер. Эффективность тормозных процессов не зависит от показателей ФСС или РСС отдельно ($p \gg 0,05$).

При анализе распределения ошибок по-го в зависимости от показателей ФСС и РСС вместе выделяются две области со средним количеством ошибок ($17,25 \pm 3,30$), которое превышает ($p < 0,05$) среднее значение по остальным областям ($8,75 \pm 3,31$). Пик «максимальной высоты» приходится на испытуемых с уровнем ФСС 10–11 баллов и уровнем РСС 7 баллов, что ожидаемо: крайне низкие уровни ФСС и РСС просто не могут обеспечить качественное выполнение сложной сенсомоторной реакции в течение трех минут. Второй (более низкий) пик ошибок у испытуемых с уровнем ФСС от 8 баллов (нижняя граница среднего) до 9 баллов

(ниже среднего) и уровнем РСС 5–6 баллов (ниже среднего), что никак не обусловлено функциональным состоянием их организма. Можно предположить, что в этом случае мы имеем дело с факторами психологической природы (например, низкой мотивацией у испытуемых к длительному тщательному выполнению задачи go/no-go).

На рисунке 2 показано, что:

- реакции систем регуляции сердечного ритма более единообразны в состоянии припоминания наказаний, чем в состоянии припоминания поощрений: размах соотношения F/LF в первом случае в 3 раза меньше, чем во втором (точный критерий Фишера, $p < 0,05$);
- на графике есть три отдельных участка (темные области), где среднее количество ошибок по-го (по всем трем областям, $8,09 \pm 2,74$) у испытуемых ниже ($p < 0,05$), чем в прочих областях ($17,00 \pm 5,79$);
- на графике выделяются 3 пика с максимальным количеством ошибок.

Первые два участка с низким количеством ошибок по-го соответствуют максимальному уровню центральных влияний на регуляцию сердечного ритма во время припоминания поощрения (соотношение HF/LF находится в диапазоне от 0 до 2), а уровень центральных влия-

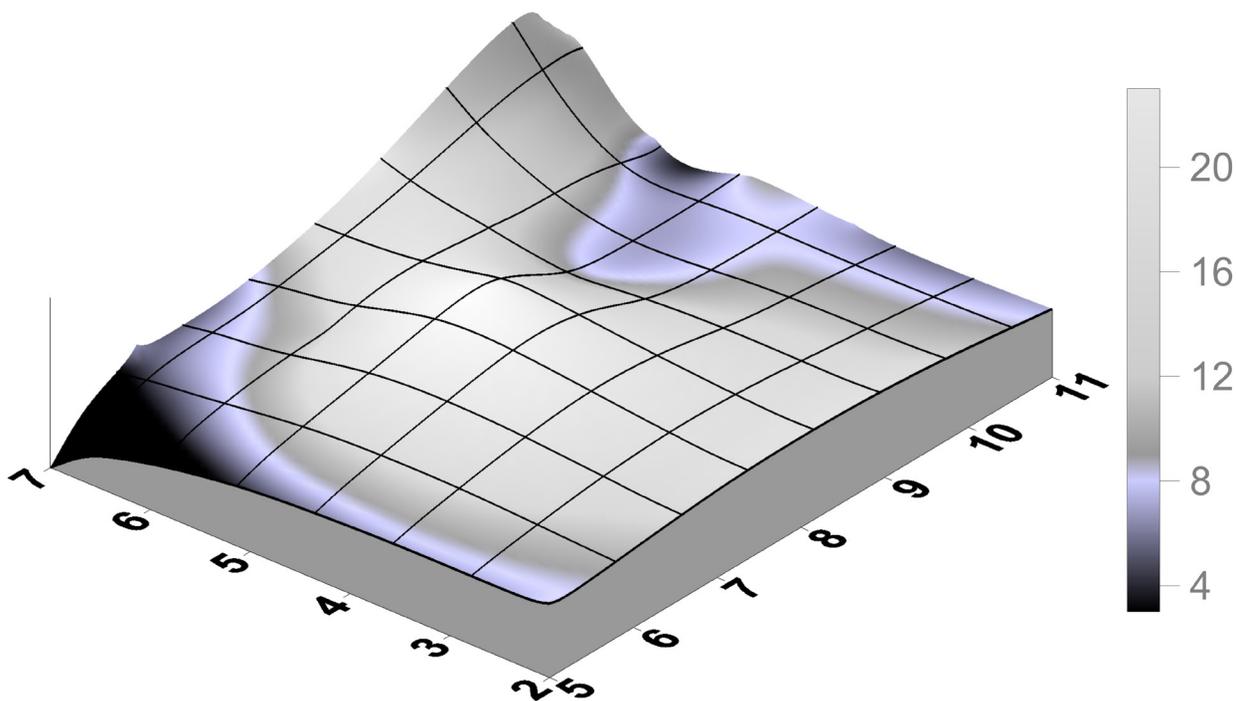


Рис. 1. Функциональное состояние испытуемых (ось X, направление вправо — уровень функционирования сердечно-сосудистой системы, ФСС, баллы от 5 до 11; ось Y, направление влево — уровень резервов сердечно-сосудистой системы, РСС, баллы от 2 до 7) и количество ошибок по-го (ось Z, направление вверх; кватили: 25% — 8 ошибок, 50% — 9 ошибок, 75% — 12 ошибок).

Справа столбец показывает оттенками число ошибок по оси Z

ний на регуляцию сердечного ритма во время припоминания наказания различен:

- в одном случае уровень центральных влияний также максимален (HF/LF находится в диапазоне от 0 до 1,3);
- в другом, наоборот, минимален (HF/LF находится в диапазоне от 1,7 до 2 и более).

Третий участок с низким числом ошибок по-го соответствует минимальному уровню центральных влияний на регуляцию сердечного ритма во время припоминания поощрения (соотношение HF/LF составляет 6 и более). При этом уровень центральных влияний на регуляцию сердечного ритма во время припоминания наказания средний или минимальный (соотношение HF/LF находится в диапазоне от 2 и более).

Из рисунка 2 видно, что если соотношение HF/LF при припоминании наказания крайне низко, то число ошибок не зависит от типа реагирования испытуемого на припоминание поощрения (при HF/LF > 1) и очень высоко. Следовательно, если у испытуемого в ситуации припоминания наказания высокие центральные (и симпатические) влияния на сердечный ритм, то испытуемый будет допускать много ошибок по-го при всех соотношениях HF/LF > 1 при припоминании поощрения.

Два других пика худшего выполнения задачи go/no-go связаны с выраженной парасимпатической реакцией и на наказание, и на поощрение, что может говорить о сильных реакциях испытуемых на припоминание и методов наказания, и методов поощрения.

Полученных данных недостаточно, чтобы полностью объяснить все результаты. В то же время крайне интересен такой факт, что эффективность тормозных реакций в краткосрочном исполнении зависит только от определенного уровня функционального состояния — границы, ниже которой краткосрочной мобилизации не хватает, чтобы выполнить задачу go/no-go хорошо.

Более сложные результаты получились относительно реагирования испытуемого на припоминание о наказании и поощрении в детстве и эффективности формирования у него тормозных процессов во взрослом состоянии. Ранее нами было показано (Burkova, Nikolaeva 2008), что в дошкольном возрасте наказание влияет на самооценку ребенка (чем строже наказание, тем ниже самооценка). А поощрение в детстве связано с формированием резервов организма и его устойчивости. Поскольку с результатами задачи go/no-go резервы организма не связаны, то методы поощрения практически не отража-

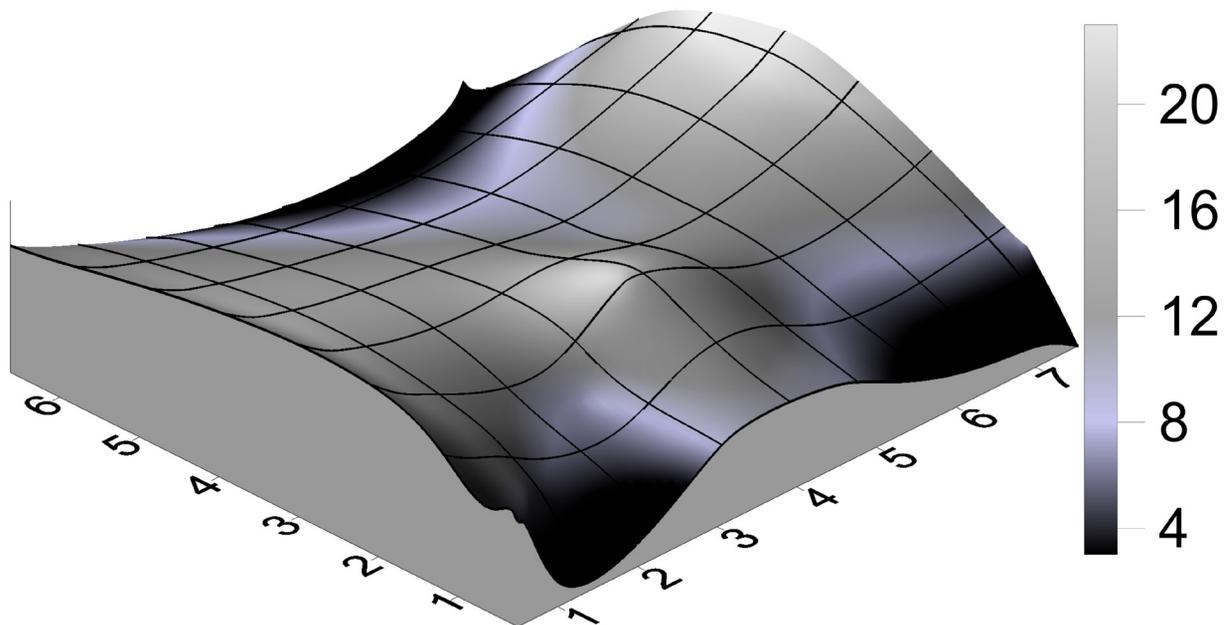


Рис. 2. Соотношения HF/LF в спектре сердечного ритма в эмоциональных состояниях (ось X, направление вправо — припоминание наказания; коэффициент, на который умножены отсчеты, равен 3; ось Y, направление влево — припоминание поощрения; коэффициент равен 1) и количество ошибок по-го (ось Z, направление вверх; квантили: 25% — 8 ошибок, 50% — 9 ошибок, 75% — 12 ошибок). Справа столбец показывает оттенками число ошибок по оси Z

лись на формировании тормозных процессов. Они в большей мере определялись методами наказания. В наших исследованиях наказания и поощрения дошкольников было показано (Burkova, Nikolaeva 2008), что есть группа детей, у которых сильная либо парасимпатическая, либо симпатическая реакция на наказание; при этом они отвечают, что не помнят, наказывали их или нет. Можно предположить, что это чрезмерное наказание для ребенка, который в этом случае вытесняет сам факт наказания. Можно полагать, что ситуация с высоким числом ошибок, не зависящих от реакции на методы поощрения, относится к этой категории.

Можно предположить, что не только пандемия, но и любые условия, ограничивающие двигательную активность студента, могут вызывать такие же реакции.

Выводы

Взаимосвязи между функциональным состоянием организма испытуемых (который определяется по интегральным показателям ортостаза) и эффективностью тормозного контроля (который определяется на основе ошибок по-го) носят сложный характер. Есть четкая граница, ниже которой возможности функциональных состояний не могут обеспечить высокую эффективность тормозных процессов.

Диапазон соотношений HF/LF при припоминании наказаний в три раза меньше, чем таковой при припоминании поощрений, что свидетельствует о более ригидном сердечном ритме в первом случае.

Эффективность тормозного контроля в задаче go/no-go и регуляция сердечного ритма в эмоциональных состояниях находятся в нелинейных соотношениях. Описаны три диапазона показателей HF/LF в эмоциональных со-

стояниях различной валентности с низкой эффективностью тормозных процессов в задаче go/no-go и три диапазона с эффективностью на уровне диапазона среднего значения (и выше) по выборке.

Этические нормы

Все исследования проведены в соответствии с принципами биомедицинской этики, сформулированными в Хельсинкской декларации 1964 г. и ее последующих обновлениях, и одобрены локальным биоэтическим комитетом Федерального государственного бюджетного учреждения науки «Научно-исследовательский институт физиологии и фундаментальной медицины».

Информированное согласие

Каждый участник исследования представил добровольное письменное информированное согласие, подписанное им после разъяснения ему потенциальных рисков и преимуществ, а также характера предстоящего исследования.

Благодарности

Авторы благодарят компанию Intellegwave Inc. (Valley Stream, NY, USA), разработчика аппаратно-программного комплекса Nerve-Express, за любезное предоставление аппаратно-программного комплекса Nerve-Express для научных целей.

Конфликт интересов

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

References

- Akdeniz, G., Kavakci, M., Gozugok, M. et al. (2020) A survey of attitudes, anxiety status, and protective behaviors of the university students during the COVID-19 outbreak in Turkey. *Frontiers in Psychiatry*, vol. 11, article 695. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00695> (In English)
- Berna, G., Ott, L., Nandrino, J.-L. (2014) Effects of emotion regulation difficulties on the tonic and phasic cardiac autonomic response. *PLoS ONE*, vol. 9, no. 7, article e102971. <https://www.doi.org/10.1371/journal.pone.0102971> (In English)
- Bertsch, K., Hagemann, D., Naumann, E. et al. (2012) Stability of heart rate variability indices reflecting parasympathetic activity. *Psychophysiology*, vol. 49, no. 5, pp. 672–682. <https://www.doi.org/10.1111/j.1469-8986.2011.01341.x> (In English)
- Burkova, S. A., Nikolaeva, E. I. (2008) Svyaz' samoosnenski s izmeneniem variatsii serdechnogo ritma pri pripominanii nakazaniya i pooshchreniya u mladshikh shkolnikov [Relationship between self-estimation and a change in the heart rate variation in primary school children when they recollect punishments and rewards]. *Uchenye zapiski SPBGMU im. akad. I. P. Pavlova — The Scientific Notes of the Pavlov University*, vol. 15, no. 4, pp. 45–48. (In Russian)

- Critchley, H. D., Eccles, J., Garfinkel, S. N. (2013) Interaction between cognition, emotion, and the autonomic nervous system. In: R. M. Buijs, D. F. Swaab (eds.). *Autonomic nervous system*. S. l.: Elsevier, pp. 59–77. (Handbook of Clinical Neurology. Vol. 117. 3rd series). <https://www.doi.org/10.1016/b978-0-444-53491-0.00006-7> (In English)
- Flinn, M. V., England, B. G. (1995) Childhood stress and family environment. *Current Anthropology*, vol. 36, no. 5, p. 854–866. <https://www.doi.org/10.1086/204444> (In English)
- Giusti, L., Salza, A., Mammarella, S. et al. (2020) Everything will be fine. Duration of home confinement and “all-or-nothing” cognitive thinking style as predictors of traumatic distress in young university students on a digital platform during the COVID-19 Italian lockdown. *Frontiers in Psychiatry*, vol. 11, article 574812. <https://www.doi.org/10.3389/fpsy.2020.574812> (In English)
- Krivoshchekov, S. G., Belisheva, N. K., Nikolaeva, E. I. et al. (2016) Kontseptsiya allostaza i adaptatsiya cheloveka na Severe [The concept of allostasis and adaptation of man in the North]. *Ekologiya cheloveka — Human Ecology*, no. 7, pp. 17–25. (In Russian)
- Laborde, S., Mosley, E., Thayer, J. F. (2017) Heart rate variability and cardiac vagal tone in psychophysiological research — recommendations for experiment planning, data analysis, and data reporting. *Frontiers in Psychology*, vol. 8, article 213. <https://www.doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00213> (In English)
- Lane, R. D., McRae, K., Reiman, E. et al. (2009) Neural correlates of heart rate variability during emotion. *NeuroImage*, vol. 44, no. 1, pp. 213–222. <https://www.doi.org/10.1016/j.neuroimage.2008.07.056> (In English)
- Luo, Y., Chua, C. R., Xiong, Z. et al. (2020) A systematic review of the impact of viral respiratory epidemics on mental health: An implication on the coronavirus disease 2019 pandemic. *Frontiers in Psychiatry*, vol. 11, article 565098. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.565098> (In English)
- Paus, T., Koski, L., Caramanos, Z., Westbury, C. (1998) Regional differences in the effects of task difficulty and motor output on blood flow response in the human anterior cingulate cortex: A review of 107 PET activation studies. *NeuroReport*, vol. 9, no. 9, pp. R37–R47. <https://www.doi.org/10.1097/00001756-199806220-00001> (In English)
- Riftine, A. (2014) *Fitness score assessment based on heart rate variability analysis during orthostatic intervention*. Patent: US8,682,421. (In English)
- Steinmetz, L. C. L., Leyes, C. A., Florio, M. A. D. et al. (2021) Mental health impacts in Argentinean college students during COVID-19 quarantine. *Frontiers in Psychiatry*, vol. 12, article 557880. <https://www.doi.org/10.3389/fpsy.2021.557880> (In English)
- Van Der Feltz-Cornelis, C. M., Varley, D., Allgar, V. L., de Beurs, E. (2020) Workplace stress, presenteeism, absenteeism, and resilience amongst university staff and students in the COVID-19 lockdown. *Frontiers in Psychiatry*, vol. 11, article 588803. <https://www.doi.org/10.3389/fpsy.2020.588803> (In English)
- Vergunov, E. G., Nikolaeva, E. I., Balioz, N. V., Krivoshchekov, S. G. (2018) Lateral'nye predpochteniya kak vozmozhnye fenotipicheskie prediktory rezervov serdechno-sosudistoj sistemy i osobennosti sensomotornoj integratsii u al'pinistov [Lateral preferences as the possible phenotypic predictors of the reserves of the cardiovascular system and the features of sensorimotor integration in climbers]. *Fiziologiya cheloveka*, vol. 44, no. 3, pp. 97–108. <https://doi.org/10.7868/S0131164618030116> (In Russian)
- Vergunov, E. G., Nikolaeva, E. I. (2009) Opyt primeneniya metodov vizualizatsii v kachestvennom analize tajm-testa [The application visualization methods experience in the qualitative time-test results analysis]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya — The World of Science, Culture and Education*, no. 7-2 (19), pp. 128–131. (In Russian)
- Yerkes, R. M., Dodson, J. D. (1908) The relation of strength of muscles to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative and Neurological Psychology*, vol. 18, no. 5, pp. 459–482. <https://www.doi.org/10.1002/cne.920180503> (In English)



УДК 378.147

<https://www.doi.org/10.33910/2687-0223-2021-3-2-109-114>

Применение активных методов обучения в высших и средних учебных заведениях. Анализ опыта англоязычных стран

Е. К. Лютова-Робертс¹, Г. Б. Мони́на^{✉2}

¹ Коулсдонский колледж шестого класса, Плейсхаус-лэйн,
Олд Коулсдон, CR5 1YA, Суррей, Великобритания

² Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Россия,
191186, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Сведения об авторах

Елена Константиновна
Лютова-Робертс,
ORCID: 0000-0002-3117-4615,
e-mail: elena.roberts@coulsdon.ac.uk

Галина Борисовна Мони́на,
SPIN-код: 4842-0240,
ORCID: 0000-0002-0823-5379,
e-mail: monina-galina@yandex.ru

Для цитирования:

Лютова-Робертс, Е. К.,
Мони́на, Г. Б.
(2021) Применение активных методов обучения в высших и средних учебных заведениях. Анализ опыта англоязычных стран. *Комплексные исследования детства*, т. 3, № 2, с. 109–114.
<https://www.doi.org/10.33910/2687-0223-2021-3-2-109-114>

Получена 21 апреля 2021; прошла рецензирование 30 апреля 2021; принята 7 мая 2021.

Права: © Авторы (2021).
Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Данная статья посвящена применению методов активного обучения в средних и старших классах школы и в высших учебных заведениях. Актуальность статьи обусловлена необходимостью модернизации современной системы образования во всем мире, замены традиционной лекционной подачи учебного материала более современными методами взаимодействия преподавателя и обучающихся.

В статье рассматриваются современные исследования относительно степени эффективности обучения с использованием компьютерных и других современных технологий в англоязычных странах. Приводятся результаты исследований об эффективности применения активных методов обучения. Авторы знакомят с классификацией активных методов обучения (АМО) в соответствии со степенью сложности выполнения задания и временем, затраченным на его завершение, приводят примеры «легких» и «углубленных» методов.

Авторы анализируют активные методы обучения, используемые в настоящее время в работе в старших классах школы и в высших учебных заведениях, комментируют преимущества использования различных компьютерных программ. Так, в работе со старшеклассниками эффективными являются программы Kahoot (в статье дается алгоритм использования программы), Quizlet и Google Classroom (авторы описывают преимущества каждой из программ). Для высших учебных заведений рекомендовано использование системы VLE (Virtual Learning Environment), электронной системы голосования (EVS — Electronic Voting Systems). Рекомендовано также включение в структуру лекций коротких опросников, викторин, составленных преподавателями с учетом учебных целей курса и с использованием программ типа Kahoot или Quizlet.

Авторы приводят список методов, рекомендованных Брэм для работы со студентами (паузы, практика воспоминания, предсказания и др.). Однако, по мнению С. Хиггинс, чтобы использование рассмотренных авторами программ стало эффективным, необходимо обучить преподавателей основам работы с программами.

Ключевые слова: активные методы обучения, традиционные методы обучения, система образования, компьютерные технологии, электронная система голосования.

The use of active teaching methods in higher and secondary educational institutions: The experience of English-speaking countries

Е. К. Lyutova-Roberts¹, G. B. Monina^{✉2}

¹ Coulsdon Sixth Form College, Placehouse Lane, Old Coulsdon, Surrey CR5 1YA, United Kingdom

² Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

Authors

Elena K. Lyutova-Roberts,
ORCID: 0000-0002-3117-4615,
e-mail: elena.roberts@coulsdon.ac.uk

Galina B. Monina,
SPIN: 4842-0240,
ORCID: 0000-0002-0823-5379,
e-mail: monina-galina@yandex.ru

For citation:

Lyutova-Roberts, E. K.,
Monina, G. B.
(2021) The use of active teaching
methods in higher and secondary
educational institutions:
The experience of English-speaking
countries. *Comprehensive Child
Studies*, vol. 3, no. 2, pp. 109–114.
<https://www.doi.org/10.33910/2687-0223-2021-3-2-109-114>

Received 21 April 2021;
reviewed 30 April 2021;
accepted 7 May 2021.

Copyright: © The Authors (2021).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under [CC BY-NC](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)
License 4.0.

Abstract. This article explores the methods of active learning used in middle and high school as well as in higher education institutions. The research is prompted by the need to modernize current educational system worldwide and to replace traditional lecture-based presentation of educational material with more up-to-date methods of teacher/student interaction.

The article discusses current research on the effectiveness of computer and technology-enhanced teaching and learning in English speaking countries. The results of the studies on the effectiveness of active learning are presented. The authors introduce the classification of active learning methods (AMO), according to the degree of complexity of the task and the time spent on its completion. They also give examples of “easy” and “in-depth” methods.

The article analyses the methods of active teaching currently used in high school and higher education establishments. It also outlines the advantages of using various computer programmes. The research showed that such programmes as Kahoot (the article gives an algorithm for using the programme), Quizlet and Google Classroom are effective in working with high school students, while VLE (Virtual Learning Environment) and EVS (Electronic Voting Systems) are recommended for higher education institutions. Teachers are advised that lectures should include short Kahoot or Quizlet-based topic-related questionnaires and/or quizzes.

The article features a list of methods for working with students recommended by Bramet (pauses, practice of recollection, predictions, etc.). However, according to Higgins, to make the use of software more effective, it is necessary to provide teachers with at least basic user training.

Keywords: methods of active learning, traditional learning methods, educational system, computer technology, electronic voting system.

В последние годы активные методы обучения широко применяются в условиях школы, высших учебных заведениях. По мнению ряда авторов, традиционная лекционная подача материала уже устарела и должна сопровождаться короткими дискуссиями, викторинами, работой в парах и т. д. Желательно использование компьютерных и других современных технологий (Freeman, Eddy, McDonough et al. 2014). Исследование М. Принса показало, что применение активных методов обучения позитивно сказывается на усвоении изучаемого материала (Prince 2004).

Классификации методов активного обучения, используемых преподавателями вузов на лекциях

В своем определении понятия «активное обучение» Ч. К. Бонвелл и Дж. А. Эйсон (Bonwell, Eison 1991) разделили все методы на две группы: к первой группе они отнесли те, которые вклю-

чают задания, активно выполняемые студентами в процессе обучения, а ко второй группе — те, в которых студенты должны осмыслить то, как они это делают, как получают знания. К первой группе относятся те задания, которые студенты или учащиеся выполняют в учебном заведении под руководством педагога, в то время как вторая группа включает в себя осознание студентами, каким образом они получают знания, как оценивают свой прогресс и т. д.

По степени сложности выполнения задания и времени, затраченному на его завершение, Д. Апплегате и коллеги (Applegate, Burchat, Marshall 2015) разделяют все методы активного обучения, используемые преподавателями вузов во время лекций, на «легкие» и «углубленные». При этом «легкие» не означает «элементарные»: степень сложности может быть различной, но на выполнение таких заданий студентам не потребуется много времени. «Углубленные» — в оригинале «meaty» — в дословном переводе

с английского языка означают «мясистые», т. е. дающие пищу для размышления, более детальные, более разработанные и более весомые и т. д. Естественно, что на их выполнение потребуется больше умственных усилий, чем на «легкие».

На «легкие» (light) задания может быть отведено всего несколько минут, и при их выполнении может быть использован метод «Подумай — обсуди с соседом — поделись со всеми» (think — pair — share). Преподаватель задает аудитории вопрос, просит каждого подумать над ответом самостоятельно в течение 30–60 секунд, затем обсудить с соседом (2–3 минуты), и после этого проходит обсуждение в аудитории. При выполнении данных заданий не требуется никакого специального оснащения в помещении, и такие упражнения особенно эффективны в начале лекций (Applegate, Burchat, Marshall 2015).

При внедрении «углубленных» (meaty) методов в лекционную часть обучения группа делится на подгруппы, каждая из которых выполняет задания педагога. Для этого студентам понадобятся блокноты, листы большого формата и т. д., чтобы было возможно сделать записи. На выполнение таких заданий обычно отводится как минимум 10 минут, и преподаватель ставит перед студентами более сложные задачи (Applegate, Burchat, Marshall 2015), такие как составление таблиц, диаграмм и т. д. К примеру, преподаватель может предложить несколько (обычно в пределах десяти) понятий и попросить студентов объединить их в одну минисхему. После выполнения задания каждая подгруппа представляет свой вариант и объясняет свою точку зрения. Похожие упражнения могут легко сочетаться с другими методами обучения в ходе лекций в больших аудиториях (Handelman, Miller, Pfund 2007).

Активные методы обучения. Средние и старшие классы школы

В настоящее время существует множество компьютерных программ, которые позволяют внедрять активные методы обучения в педагогический процесс. Некоторые из них могут быть использованы во время уроков в классе в количестве 40 и более человек. Так, например, программа Kahoot позволяет проводить проверку знаний на уроке в занимательной форме. Педагог заранее составляет вопросы по выбранной им теме и заносит их вместе с ответами в данную программу. На каждый вопрос необходимо представить от двух до четырех ответов, среди

которых только один правильный. При желании педагог также может подобрать к каждому вопросу картинку. Количество вопросов значения не имеет. Для проведения такого теста в классе каждому учащемуся необходим компьютер, ноутбук, планшет или мобильный телефон с интернетом.

Подключиться к программе Kahoot для учащихся не составит труда, т. к. все инструкции прописаны четко и понятно. В процессе проведения теста или викторины (все зависит от целей урока и желания педагога) под музыку на экране (доске) появляется первый вопрос с несколькими вариантами ответов. Учащемуся необходимо выбрать правильный из них и у себя на электронном устройстве (компьютере, планшете или мобильном телефоне) нажать на соответствующее поле. Через небольшой промежуток времени на его же устройстве будет показан правильный ответ, а на экране (доске) будут указаны имена трех учащихся, которые первыми этот ответ нашли.

В перерывах между вопросами учитель по своему усмотрению может делать комментарии, объяснять, задавать классу вопросы и т. д.; когда класс готов к продолжению теста — представляет следующий вопрос.

После проведения всего теста на экране (доске) будут указаны имена победителей. А педагог на сайте Kahoot может сохранить, а затем и распечатать результаты каждого учащегося, причем по каждому вопросу в отдельности. Если педагог не преследует цель проверить и оценить знания каждого отдельного ученика, он может предложить выполнять тест (участвовать в викторине) в небольших подгруппах. В данном случае этот вид деятельности будет способствовать созданию положительной атмосферы в классе, сплочению коллектива и повышению учебной мотивации учащихся по данному предмету. В любом случае, после проведения подобного теста (викторины) учащиеся отмечают, что они усвоили и запомнили большую часть из представленного материала.

Для викторины, в которой между собой будут соревноваться небольшие подгруппы, можно использовать и другую программу на сайте педагогических наработок — Quizlet. С помощью заготовок сайта педагог имеет возможность подготовить для своих уроков материалы с учетом когнитивных особенностей учащихся. Так, например, особой популярностью среди учеников средних классов пользуются flash-карты, где на одной стороне карты обозначен вопрос, а на другой дается ответ (или приемлемые варианты ответов). С помощью подобных

карт учащиеся могут увеличивать свой словарный запас по иностранным языкам, запоминать определения терминов по различным предметам и т. д.

Программы Kahoot и Quizlet успешно используются многими педагогами и, как отмечает Б. Люо (2017), обе они эффективны при изучении языков, в том числе и иностранных. Кроме того, в распоряжении пользователей Kahoot и Quizlet имеется большой банк уже готовых тестов, викторин и других методических материалов, созданных для различных предметов другими преподавателями, т. к. многие авторы разработок (хотя далеко не все) делятся ими со своими коллегами на безвозмездной основе.

Другая программа — Google Classroom — позволяет лучше организовать, активизировать и мотивировать учащихся в ходе выполнения ими домашних заданий. Так, учитель создает для каждого класса в программе свою страничку, а каждый ученик класса регистрируется в ней. Учитель размещает на страничке домашнее задание к определенному уроку, например текст с вопросами для дискуссии, а учащиеся, отвечая на вопросы, имеют возможность общаться друг с другом в данном формате: оставлять свои комментарии, размещать свои собственные материалы по теме, задавать вопросы друг другу, например если кто-то до конца не понял предложенный для изучения материал, и т. д. Перед началом урока педагог может проверить, кто из учеников не выполнил домашнее задание (т. е. кто не заходил на данную страничку вообще) — такая информация будет выдана программой автоматически) и кто, напротив, подошел к заданию творчески и серьезно и оставил полезные и интересные комментарии и т. д.

Программы Google Classroom могут работать совместно с другими обучающими программами, например Quizlet, что позволяет педагогу создавать интересные и необычные задания для студентов, тем самым мотивируя их на дальнейшее изучение предмета.

Одним из недостатков всех существующих онлайн-технологий является то, что они требуют доступа к интернету для каждого учащегося либо в условиях обучения в школе, либо дома.

Тем не менее, как показывают исследования, проведенные в последние десятилетия, компьютерные технологии оказывают положительное влияние на процесс обучения в школах. Так, метаанализ 45 исследовательских работ, посвященных данной теме, который был осуществлен под руководством профессора С. Хиггинса (Higgins, Xiao, Katsipataki 2012),

показал, что чем более успешной является школа, тем больше вероятность того, что в ней активно используют компьютерные технологии. Кроме этого, группа ученых выявила некоторые общие закономерности, способствующие более эффективному использованию таких технологий:

- Применение компьютера на уроках является более продуктивным, если учащиеся работают в парах или небольших подгруппах, а не сугубо индивидуально.
- Компьютерные программы должны быть использованы в помощь основным методам обучения, а не вместо них.
- Данные технологии в большей степени помогают учащимся улучшить их результаты по таким предметам, как математика, физика, химия и биология, и в меньшей степени — по развитию грамотности и чтения.
- Для того чтобы технологии работали эффективно, необходимо, чтобы педагогический состав школ прошел соответствующее обучение по каждой из используемых программ (Higgins, Xiao, Katsipataki 2012).

Применение активных методов обучения в вузе

В последние годы активные методы обучения широко применяются не только в условиях школы, но и в высших учебных заведениях при таких формах обучения, как лекции, где в аудитории одновременно находится большое количество студентов. По мнению ряда авторов, традиционный формат лекций в вузах уже устарел, и в настоящее время он должен сопровождаться короткими дискуссиями, викторинами, работой в парах и т. д.; при этом желательно использование компьютерных и других современных технологий (Gibbs, Jenkins 1992; Watters 2014). И надо отметить, что такое преподавание не снижает эффективность обучения, а напротив, как свидетельствуют результаты исследований, повышает его качество. Так, например, исследование Принса предоставило данные в пользу эффективности использования различных активных методов обучения в высших учебных заведениях. Причем применение любых активных методов обучения позитивно сказывается на усвоении изучаемого материала (Prince 2004). Сами студенты считают, что активные методы обучения положительно влияют на усвоение программы курса, в котором такие методы использовались (Lobo 2017). Будущие преподаватели, обучаясь нетрадиционным ме-

тодам, также высоко оценили их и выразили готовность использовать новые методы в своих будущих лекциях (Daouk, Bahous, Vacha 2016).

Одним из наиболее значимых исследований, проведенных за последние пять лет в области применения активных методов обучения и демонстрирующих эффективность этих методов, стало исследование С. Фримена и его коллег (Freeman, Eddy, McDonough et al. 2014). На первом этапе ученые проанализировали более 600 научных трудов, из которых было отобрано 225 для дальнейшего изучения. Наиболее значимыми критериями для отбора исследований были систематичность использования методов активного обучения на лекциях, их сравнение с традиционным чтением лекций и их применение в ходе преподавания определенных дисциплин, а именно: биологии, химии, информатики, физики, геологии, математики, психологии и инженерных дисциплин. Исследования, проведенные по другим предметам, преподаваемым в вузах, не рассматривались. После тщательного отбора научных работ Фриман и его коллеги провели метаанализ 225 опубликованных и неопубликованных исследований в области использования активных методов обучения в высших учебных заведениях Соединенных Штатов Америки. Ученые поставили цель ответить на два вопроса:

- Способствуют ли методы активного обучения улучшению экзаменационных оценок?
- Снижают ли они риск получения студентами неудовлетворительных оценок на экзамене?

Выяснилось, что студенты, обучающиеся с помощью традиционных методов, в полтора раза чаще не сдают экзамены (получают неудовлетворительную оценку или пропускают экзамен) по сравнению со студентами, на лекциях которых внедрялись активные методы. Кроме того, средний балл экзаменационной оценки повысился на 6% в тех группах, где использовались активные методы. Помимо этого, ученые также выявили, что активные методы обучения могут быть эффективны для применения не только в малочисленных группах студентов, но и в аудиториях, насчитываемых более чем 110 человек (Freeman, Eddy, McDonough et al. 2014). Таким образом, данное исследование наглядно проиллюстрировало преимущества активных методов обучения по сравнению с традиционными лекциями по ряду дисциплин в высших учебных заведениях.

По мнению К. Дж. Бrame, в настоящее время наиболее популярными активными методами

обучения, используемыми в ходе лекций преподавателями высших учебных заведений англоязычных стран, являются следующие:

- Паузы — в течение лекции через каждые 12–18 минут преподаватель делает примерно двухминутные паузы для того, чтобы студенты в парах просмотрели свои записи и обсудили наиболее важные моменты.
- Практика воспоминаний — в процессе лекций преподаватель также делает паузы на 2–3 минуты, но при этом он просит студентов записать материал из предыдущих лекций, что позволяет улучшить их долговременную память.
- Предсказания — прежде чем объяснить материал до его логического завершения, преподаватель просит студентов предсказать результаты, выводы, прогнозы и т. д. После чего, исходя из полученных ответов студентов, преподаватель продолжает лекцию.
- Подумай — обсуди с соседом — поделись со всеми (think — pair — share) — во время лекции преподаватель задает студентам вопрос любой степени сложности и просит студентов сначала подумать над ответом индивидуально, затем обсудить в парах, а потом поделиться с аудиторией (Brame 2016). После этого преподаватель подводит итог обсуждения.

Результативность метода пауз была проведена еще в 1987 году в исследовании К. Рухл, Ч. Хьюса и П. Шлосса. Экспериментальная группа обучалась с использованием метода пауз во время 45-минутных лекций в течение двух семестров, паузы делались три раза по две минуты. Контрольная группа прослушивала те же лекции без перерывов на осмысливание. Усвоение материала проверялось через три минуты после каждой лекции и через пять дней после окончания курса. Студенты экспериментальной группы продемонстрировали лучшее усвоение материала примерно на 20% после каждой лекции и более чем на 10% в конце курса (Ruhl, Hughes, Schloss 1987), что может свидетельствовать об эффективности активных методов обучения, используемых в ходе данного эксперимента.

В настоящее время особую популярность при обучении студентов вузов приобрело использование компьютерных технологий — например, использование системы VLE (Virtual Learning Environment), благодаря которой преподаватель имеет возможность разместить онлайн ту часть курса, которую он посчитает нужным. При этом

студенты могут общаться друг с другом при подготовке к занятиям. Другим популярным нововведением является электронная система голосования (EVS — Electronic Voting Systems), с помощью которой в ходе лекции студенты могут анонимно голосовать в поддержку или против какого-либо положения (предположения и т. д.), высказанного преподавателем, ответить «да» или «нет» на поставленный вопрос или выбрать один из предложенных лектором готовых ответов. Компьютер быстро обрабатывает результаты голосования и представит их графически. После чего преподаватель сможет сравнить среднестатистический ответ студентов с «правильным» ответом, вовлечь студентов в дискуссию, предложить им самим найти верный ответ, прослушав следующую часть лекции. Возможности преподавателя в этом случае не ограничены. В соответствии с результатами одного из исследований студенты считают, что

лекции с применением EVS являются более интересными, интерактивными и занимательными, а экзаменационные оценки таких студентов выше, чем студентов, обучающихся традиционными методами (Watters 2014).

Помимо EVS, в структуру лекций также могут быть включены короткие опросники или викторины, составленные преподавателями с учетом учебных целей курса с использованием программ типа Kahoot или Quizlet. В данном случае студенты могут работать в парах или небольших подгруппах в зависимости от условий аудитории, и при этом компьютеры могут быть заменены мобильными телефонами студентов. Важно только, чтобы использование современных технологий способствовало усвоению знаний студентами и мотивировало их на дальнейшую учебу и овладение навыков, необходимых в их будущей профессии, а не носило чисто развлекательный характер.

References

- Applegate, D., Burchat, P., Marshall, P. (2015) A quick guide to active learning in lecture. In: *LSST DESC Dark Energy School, February 2, 2015. Version 1.2*. [Online]. Available at: <https://lsstdesc.org/assets/pdf/docs/AQuickGuidetoActiveLearninginLecturesv1.2.pdf> (accessed 13.05.2021). (In English)
- Bonwell, C. C., Eison, J. A. (1991) *Active learning: Creating excitement in the classroom*. Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Human Development, 121 p. (ASHE-ERIC Higher Education Report. No. 1). (In English)
- Brame, C. J. (2016) Active learning. *Vanderbilt University Center for Teaching*. [Online]. Available at: <https://cft.vanderbilt.edu/active-learning/> (accessed 13.05.2021). (In English)
- Daouk, Z., Bahous, R., Bacha, N. N. (2016) Perceptions on the effectiveness of active learning strategies. *Journal of Applied Research in Higher Education*, vol. 8, no. 3, pp. 360–375. <https://doi.org/10.1108/JARHE-05-2015-0037> (In English)
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M. et al. (2014) Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Science of the United States of America*, vol. 111, no. 23, pp. 8410–8415. <https://www.doi.org/10.1073/pnas.1319030111> (In English)
- Gibbs, G., Jenkins, A. (ed.). (1992) *Teaching large classes in higher education. How to maintain quality with reduced resources*. London: Kogan Page Publ., 170 p. (In English)
- Handelsman, J., Miller, S., Pfund, C. (2007) *Scientific teaching*. New York: W. H. Freeman & Co. Publ., 184 p. (In English)
- Higgins, S., Xiao, Z., Katsipataki, M. (2012) *The impact of digital technology on learning: A summary for the education endowment foundation*. London: Education Endowment Foundation Publ. [Online]. Available at: https://www.academia.edu/31764995/The_Impact_of_Digital_Technology_on_Learning_A_Summary_for_the_Education_Endowment_Foundation (accessed 04.07.2021). (In English)
- Lobo, G. J. (2017) Active learning interventions and student perceptions. *Journal of Applied Research in Higher Education*, vol. 9, no. 3, pp. 465–473. <https://www.doi.org/10.1108/JARHE-09-2016-0061> (In English)
- Luo, B. (2017) Quizler and Kahoot — two powerful tools in Language teaching. Feng Chia University. In: *2017 Symposium of Innovative Education and Teaching Technology*. [Online]. Available at: https://www.researchgate.net/publication/317557471_Quizlet_and_Kahoot_-_two_powerful_tools_in_language_teaching (accessed 28.07.2018). (In English)
- Prince, M. (2004) Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, vol. 93, no. 3, pp. 223–231. <https://www.doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x> (In English)
- Ruhl, K. L., Hughes, C. A., Schloss, P. J. (1987) Using the pause procedure to enhance lecture recall. *The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, vol. 10, no. 1, pp. 14–18. <https://www.doi.org/10.1177/088840648701000103> (In English)
- Watters, N. (2014) *An exploration of the concept and practice of active learning in higher education. Thesis of PhD dissertation (Social Science)*. Glasgow, University of Glasgow. [Online]. Available at: <http://theses.gla.ac.uk/5450/1/2014WattersPhd.pdf> (accessed 20.04.2021). (In English)



УДК 159.9

<https://www.doi.org/10.33910/2687-0223-2021-3-2-115-123>

Сравнение уровня сформированности тормозного контроля, рабочей памяти и невербального интеллекта у детей 5–7 лет, обучающихся по разным образовательным программам

К. В. Сиверцева ¹

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

Сведения об авторе

Кристина Валерьевна Сиверцева,
SPIN-код: 8208-0251,
ORCID: 0000-0003-3314-4599,
e-mail: yakristina07@ya.ru

Для цитирования:

Сиверцева, К. В.
(2021) Сравнение уровня сформированности тормозного контроля, рабочей памяти и невербального интеллекта у детей 5–7 лет, обучающихся по разным образовательным программам. *Комплексные исследования детства*, т. 3, № 2, с. 115–123.
<https://www.doi.org/10.33910/2687-0223-2021-3-2-115-123>

Получена 16 апреля 2021; прошла рецензирование 22 апреля 2021; принята 22 апреля 2021.

Права: © Автор (2021).

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

Аннотация. Исполнительные функции — это когнитивные функции, которые управляют процессом изменения поведения, а значит, и обеспечивают возможность ребенка приобретать знания и обучаться новым навыкам. Они включают тормозные процессы и рабочую память. Однако нет данных о влиянии образовательной программы на сформированность тормозных процессов, уровень рабочей памяти и невербального интеллекта у детей 5–7 лет. Именно это и определило цель данного исследования.

В работе представлены результаты исследования уровня сформированности тормозного контроля, рабочей памяти и невербального интеллекта у детей 5–7 лет (72 человека), обучающихся по разным образовательным программам. Произведен сравнительный анализ уровня сформированности тормозного контроля и рабочей памяти с целью установить влияние образовательной программы на сформированность данных исполнительных функций. Оценка рабочей памяти производилась с помощью авторской методики (авторы О. М. Разумникова и М. А. Савиных); оценка уровня сформированности тормозных процессов в простой и сложной сенсомоторной реакции производилась с помощью программы для комплексной рефлексометрии РеБос (автор Е. Г. Вергунов); уровень невербального интеллекта оценивался с помощью цветных прогрессивных матриц Дж. Равена; информация о семье была собрана с помощью анкеты для родителей. Площадками для исследования выступили 3 детских сада г. Санкт-Петербурга, работающих по следующим программам: система Монтессори — 34 ребенка в возрасте $5,7 \pm 0,7$ лет; программа «От рождения до школы» под редакцией Н. Е. Вераксы и др. — 19 детей в возрасте $6,2 \pm 0,7$ лет; авторская программа Д. Пауте — 19 человек в возрасте $5,9 \pm 0,6$ лет. В результате исследования не установлено влияние образовательной программы на уровень рабочей памяти и уровень общего и невербального интеллекта. Полученные данные говорят о тенденции к лучшим показателям по тормозному контролю у детей, обучающихся по программе Монтессори, что требует дополнительной проверки в связи с большим уровнем дисперсии результатов.

Ключевые слова: исполнительные функции, рабочая память, тормозный контроль, дошкольный возраст, невербальный интеллект, дошкольная образовательная программа.

A comparative analysis of inhibitory control, working memory and IQ in 5–7 year olds studying on different preschool programs

K. V. Sivertseva✉¹

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

Author

Kristina V. Sivertseva,
SPIN: 8208-0251,
ORCID: 0000-0003-3314-4599,
e-mail: yakristina07@ya.ru

For citation:

Sivertseva, K. V.
(2021) A comparative analysis of inhibitory control, working memory and IQ in 5–7 year olds studying on different preschool programs. *Comprehensive Child Studies*, vol. 3, no. 2, pp. 115–123. <https://www.doi.org/10.33910/2687-0223-2021-3-2-115-123>

Received 16 April 2021;
reviewed 22 April 2021;
accepted 22 April 2021.

Copyright: © The Author (2021).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under [CC BY-NC](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)
License 4.0.

Abstract. Executive functions are cognitive functions that guide behavior change, and, therefore, enable a child to acquire knowledge and learn new skills. They include inhibition and working memory. However, there is no data on how particular educational programme impacts the formation of inhibitory processes, the level of working memory and non-verbal intelligence in 5–7 year olds. This gap in research prompted the study.

The paper presents the results of a study that focuses on the level of inhibitory control, working memory and non-verbal intelligence in children aged 5–7 (72 people) studying on various educational programmes. To analyse the impact of an educational programme on executive functions, a comparative analysis of the level of inhibitory control and working memory was carried out. Working memory was assessed using the methodology developed by (O. M. Razumnikova and M. A. Savinykh); the level of inhibitory processes in the go/go and go/no-go reaction was assessed using the ReBos software (E. G. Vergunov); IQ was assessed using Raven Colored Progressive Matrices; family data were collected using a questionnaire for parents. The research included children from three kindergartens from Saint Petersburg that follow one of the programmes: Montessori programme (34 children aged 5.7 ± 0.7); From Birth to School programme ed. N. E. Veraksa and others (19 children aged 6.2 ± 0.7); a specialised programme by D. Paute (19 children aged 5.9 ± 0.6). The study did not reveal a correlation between an educational programme and the level of working memory and IQ. The results indicate a tendency towards better inhibitory control for the Montessori programme, which, however, requires additional verification due to the high level of variance in the results.

Keywords: executive functions, working memory, inhibitory control, preschool age, non-verbal intelligence, preschool education programme.

Исполнительные функции — это когнитивные функции, управляющие функциями изменения поведения. Процесс изменения поведения необходим, когда привычное, стереотипное, ежедневно повторяющееся поведение перестает быть эффективным и не соответствует текущей задаче. Тогда появляется необходимость «ручного управления» поведением — именно этот процесс и обеспечивают исполнительные функции. Изменение поведения требует дополнительной концентрации внимания, планирования и собственного контроля следования составленному плану, а также его своевременной коррекции в случае необходимости (Николаева, Вергунов 2017).

Основными компонентами исполнительных функций являются тормозный контроль, рабочая память и когнитивная гибкость. Они лежат в основе исполнительных функций высшего порядка, которые позволяют рассуждать, планировать, решать сложные проблемы (Николаева, Вергунов 2017; Diamond 2013). Исполни-

тельные функции — это психофизиологическая основа для навыков самоконтроля, произвольности внимания и поведения, являющихся необходимыми компонентами школьной готовности и залогом успеваемости в освоении школьной программы, более важными, нежели академические навыки (такие как раннее чтение, письмо, математика), для дошкольного возраста (Расчетина, Абашина, Жданова 2018; Best, Miller, Naglieri 2011; Diamond 2013; Ribner, Willoughby, Blair et al. 2017). В ряде зарубежных исследований выделены программы и дополнительные занятия, которые способствуют развитию исполнительных функций в дошкольном возрасте (Diamond, Lee 2011; Lillard 2012; Solomon, Plamondon, O'Hara et al. 2018; Zelazo, Forston, Masten et al. 2018). Поскольку чувствительным периодом для развития исполнительных функций является возраст 4–5 лет (Отева, Николаева, Николаева и др. 1994; Diamond, Barnett, Thomas 2007), мы считаем важным исследовать отечественные образовательные программы

и их связь с уровнем сформированности тормозного контроля и рабочей памяти, что и определило цель данного исследования.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 72 ребенка в возрасте 5–7 лет, обучающихся в детских садах города Санкт-Петербурга по следующим программам:

- 1) Система Монтессори — 34 ребенка в возрасте $5,7 \pm 0,7$ лет;
- 2) Программа дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н. Е. Вераксы и др. — 19 детей в возрасте $6,2 \pm 0,7$ лет;
- 3) Авторская программа Д. Пауте — 19 человек в возрасте $5,9 \pm 0,6$ лет.

Уровень тормозного контроля в простой и сложной сенсомоторной реакции измерялся с помощью компьютерного варианта авторской методики комплексной рефлексометрии РеБОС (Вергунов, Николаева 2009). Данная программа позволяет определить качество тормозных процессов через возможность ориентироваться в потоке сенсорных сигналов (на экране компьютера появляются круги разного цвета) и реагировать на них в соответствии с поставленной задачей. Методика состоит из трех серий. Нулевая (тренировочная) серия и первая серия — это простая сенсомоторная реакция. Цель нулевой серии — объяснить ребенку задание и убедиться, что он понял поставленную задачу. Первая серия необходима для выработки у ребенка привычки выполнять определенный набор действий, а именно реагировать на каждый стимул, который появляется на экране, нажатием клавиши «пробел» на клавиатуре. Вторая серия — это сложная сенсомоторная реакция, где от ребенка требуется изменить уже привычную реакцию на все стимулы и начать пропускать запрещенный стимул — круг красного цвета. В результате данной методики оценивались следующие показатели: время реакции и пропуски стимулов в каждой серии, ошибки — реакции на запрещенный стимул во второй серии. Каждая серия в данной программе состоит из двух одинаковых частей, что позволяет сравнить результаты первой и второй части в каждой из серий.

Для определения характеристик зрительно-пространственной рабочей памяти была использована авторская компьютерная методика (Разумникова, Савиных 2016). Данная программа позволяет измерить объем рабочей памяти и уровень интерференции. Она состоит из трех

серий; в каждой попытке испытуемому предлагается последовательно запоминать по одному простому объекту и не выбирать его повторно. Серия заканчивается, если испытуемый совершил повторный выбор, или в случае, если ему удалось пройти попытку до конца и запомнить все выбранные объекты (28 шт.). Вторая и третья попытка усложнены тем, что объекты во всех трех сериях одинаковые, изменяется только последовательность их появления, поэтому необходимо удерживать в памяти, что было выбрано в текущей серии, а что — в предыдущей. В качестве результата подсчитывались число правильно совершенных выборов объектов в каждой попытке и разница в результатах между попытками. Время выбора объектов не ограничивалось.

Для определения уровня общего и невербального интеллекта были использованы цветные прогрессивные матрицы Равена (Мухордова, Шрейбер 2011).

Информация о семье (возраст и образование родителей, количество детей в семье, дополнительные занятия ребенка вне детского сада) была собрана с помощью анкетирования родителей (Сиверцева, Щипина 2019).

Целью определения уровня общего и невербального интеллекта и сбора информации о семье было определение однородности выборки и возможность сопоставлять результаты.

Данные вводились в таблицу Microsoft Office Excel и обрабатывались инструментами этой программы.

Характеристика выборки

Согласно результатам, полученным в процессе анкетирования родителей (данные представлены в таблице 1), все три группы детей имеют схожий средний возраст родителей и количество родителей с высшим образованием. В группе системы Монтессори 68% семей имеют 2 и более ребенка, в группе программы «От рождения до школы» под редакцией Н. Е. Вераксы и др. и в группе авторской программы Д. Пауте — 79% и 72% соответственно.

В таблице 2 представлены средние показатели уровня невербального интеллекта. Мы видим, что интеллект у детей 5–7 лет находится примерно на одном уровне независимо от программы, по которой они обучаются.

Таким образом, мы можем говорить об относительной схожести детей из трех групп по характеристикам семьи (возраст, образование родителей, количество детей в семье) и по уровню общего и невербального интеллекта,

Табл. 1. Информация о семье, собранная с помощью анкетирования родителей

Программа	Возраст отца, лет	Возраст матери, лет	Высшее образование у отцов, %	Высшее образование у матерей, %	Количество сиблингов, % семей			
					0	1	2	3
Монтессори	38,2 ± 4,7	36,3 ± 3,6	91	100	32	49	16	3
Веракса	37,9 ± 4,4	35,6 ± 4,5	89	95	21	58	21	0
Пауте	39,2 ± 7,3	35,9 ± 5,4	89	95	28	44	28	0

Табл. 2. Сравнительный анализ уровня общего и невербального интеллекта у детей 5–7 лет, обучающихся по разным программам (методика Дж. Равена)

Программа	Уровень общего и невербального интеллекта (в баллах)
Монтессори	22,0 ± 6,3
Веракса	23,3 ± 4,9
Пауте	21,7 ± 6,2

что позволяет проводить нам дальнейший сравнительный анализ по уровню сформированности таких исполнительных функций, как тормозный контроль и рабочая память.

Результаты и их обсуждение

В таблице 3 представлены результаты скорости реакции в простой и сложной сенсомоторной реакции. В нулевой серии, то есть в процессе обучения, у всех детей растет скорость реакции во второй части, однако различия между группами не достигают уровня значимости, что можно объяснить легкостью и кратковременностью данной серии.

В первой серии дети из группы Пауте вновь улучшают свой результат ко второй части серии, а дети из групп Монтессори и Веракса во второй части серии реагируют медленнее. Хотя можно отметить, что дети из группы Пауте первую часть первой серии начинают с более медленных реакций, чем в конце второй части нулевой серии, в то время как дети из групп Монтессори и Веракса продолжают реагировать на стимулы в первой части первой серии практически так же, как закончили нулевую. В связи с этим можно предположить, что дети из групп Монтессори и Веракса снижают скорость реакции в связи с закономерным уставанием ко второй части первой серии, а дети из группы Пауте, снизив

Табл. 3. Сравнительный анализ времени реакции на стимул в трех сериях теста у детей 5–7 лет, обучающихся по разным программам

Программа	Среднее время реакции (в мс)					
	Серия 0		Серия 1		Серия 2	
	1 часть	2 часть	1 часть	2 часть	1 часть	2 часть
Монтессори	515,7 ± 208,2	405,2 ± 180,4	405,2 ± 77,8	414,5 ± 88,3	576,0* ± 105,4	563,1 ± 111,0
Веракса	488,5 ± 204,8	351,1 ± 145,2	361,9 ± 43,5	370,7 ± 63,6	504,6 ± 101,3	507,2 ± 91,9
Пауте	466,3 ± 148,6	358,7 ± 91,9	416,6 ± 81,1	396,7 ± 95,3	584,1** ± 113,0	518,8 ± 76,2

Примечание: * — различие между группами Монтессори и Веракса с уровнем значимости $p \leq 0,01$ (критерий Манна — Уитни).

** — различие между группами Пауте и Веракса с уровнем значимости $p \leq 0,01$ (критерий Манна — Уитни).

Табл. 4. Сравнительный анализ количества пропусков в простой и сложной сенсомоторной реакции у детей 5–7 лет, обучающихся по разным программам

Программа	Пропуски			
	Серия 1		Серия 2	
	1 часть	2 часть	1 часть	2 часть
Монтессори	5,6 ± 7,4	5,2 ± 4,2	11,5 ± 7,7	10,4 ± 6,2
Веракса	3,7 ± 3,0	4,1 ± 3,0	8,8 ± 4,4	7,8 ± 3,3
Пауте	4,9 ± 2,9	6,2 ± 5,1	12,4* ± 7,3	12,9** ± 6,2

Примечание: * — различие между группами Пауте и Веракса с уровнем значимости $p \leq 0,01$ (критерий Манна — Уитни).
** — различие между группами Пауте и Веракса с уровнем значимости $p \leq 0,01$ (критерий Манна — Уитни).

температура в первой части первой серии, т. е. отдохнув, улучшают свой результат во второй части.

Когда дети переходят к сложной сенсомоторной реакции (серия 2), мы наблюдаем увеличение скорости реакции, что объясняется сложностью поставленной задачи для детей данного возраста. Однако мы видим значимые различия в скорости реакции между группами в первой части второй серии. Дети из группы Веракса реагируют быстрее, и при этом наблюдается лишь незначительное увеличение скорости реакции ко второй части второй серии в данной группе. Тем временем дети из групп Монтессори и Пауте демонстрируют тенденцию к уменьшению скорости реакции ко второй части сложной сенсомоторной реакции.

Особенностью данной методики является то, что каждая серия состоит из двух одинаковых частей, о чем не говорится испытуемым. Поскольку дети из группы Пауте во всех трех сериях показали улучшение результата по скорости реакции между первой и второй частью каждой серии, можно предположить, что они интуитивно улавливали структуру предъявляемого потока стимулов.

Далее был произведен сравнительный анализ количества пропусков, результаты представлены в таблице 4. Из таблицы видно, что дети из группы Веракса совершали меньшее число пропусков сигналов и имели меньшее стандартное отклонение в первой и второй серии по сравнению с детьми из групп Монтессори и Пауте. Тем временем дети из группы Монтессори показали улучшение результатов между первой и второй частью как в простой, так и в сложной сенсомоторной реакции.

Сравнительный анализ количества слипаний (повторных реакций на один и тот же стимул), представленный в таблице 5, показал: дети из группы Веракса показывают меньшее количество повторных нажатий на стимул и имеют небольшую тенденцию к улучшению данного показателя между первой и второй частями простой и сложной сенсомоторной реакции. Дети из групп Монтессори и Пауте показывают значительное уменьшение количества слипаний при переходе к сложной сенсомоторной реакции (2 серия), что говорит о повышении внимания при получении новой инструкции.

Табл. 5. Сравнительный анализ количества слипаний простой и сложной сенсомоторной реакции у детей 5–7 лет, обучающихся по разным программам

Программа	Слипания			
	Серия 1		Серия 2	
	1 часть	2 часть	1 часть	2 часть
Монтессори	69,6 ± 97,3	97,1* ± 113,7	17,9* ± 31,9	38,7 ± 62,8
Веракса	22,4 ± 46,0	22,0 ± 25,3	24,6 ± 80,5	22,9 ± 48,2
Пауте	23,1 ± 27,2	52,2** ± 53,9	13,1** ± 24,9	17,8 ± 26,1

Примечание: * — различие между количеством слипаний во второй части первой серии и первой части второй серии в группе Монтессори с уровнем значимости $p \leq 0,01$ (критерий Манна — Уитни).

** — различие между количеством слипаний во второй части первой серии и первой части второй серии в группе Пауте с уровнем значимости $p \leq 0,01$ (критерий Манна — Уитни).

Табл. 6. Сравнительный анализ числа ошибок в сложной сенсомоторной реакции у детей 5–7 лет, обучающихся по разным программам

Программа	Число ошибок в сложной сенсомоторной реакции	
	1 часть	2 часть
Монтессори	6,8* ± 3,0	9,0 ± 4,4
Веракса	9,2 ± 3,7	9,6 ± 3,4
Пауте	8,8 ± 3,7	9,5 ± 4,3

Примечание: * — различие в первой части сложной сенсомоторной реакции между группами Монтессори и Веракса, Монтессори и Пауте с уровнем значимости $p \leq 0,05$ (критерий Манна — Уитни).

В таблице 6 представлен сравнительный анализ числа ошибок в сложной сенсомоторной реакции. Дети из группы Монтессори в первой части сложной сенсомоторной реакции совершают ошибок меньше, чем дети из двух других групп (зона неопределенности, $p \leq 0,05$ (критерий Манна — Уитни)), однако ко второй части количество ошибок возрастает, и показатели между тремя группами выравниваются.

Сопоставляя результаты анализа всех параметров, измеренных с помощью методики комплексной рефлексометрии, мы получаем следующую картину.

- Дети из группы Монтессори выполняют задание почти во всех частях трех серий более медленно, чем дети из других групп. При переходе к сложной сенсомоторной реакции мы видим увеличение числа пропусков и значительное уменьшение числа слипаний. При этом дети данной группы демонстрируют наименьшее количество ошибок в сложной сенсомоторной реакции. В то же время с увеличением скорости реакции между первой и второй частями сложной сенсомоторной реакции обнаруживается увеличение как количества слипаний, так и количества ошибок. Это может говорить об утомляемости детей в процессе выполнения данной методики, так как она является сложной для данной возрастной группы. Однако стремление выполнять задание более медленно в простой и сложной сенсомоторной реакции может говорить

о сознательном желании выполнять его без ошибок (Николаева, Сиверцева 2021).

- Дети из группы Веракса демонстрируют наиболее высокую скорость реакции во всех частях трех серий, при этом количество пропусков и слипаний наименьшее среди исследуемых групп, кроме первой части второй серии, что может говорить о том, что дети с самого начала выполняют задание максимально внимательно, в связи с чем ко второй серии (сложная сенсомоторная реакция) они устают; это объясняет увеличение количества пропусков и большее количество ошибок во второй серии.
- Дети из группы Пауте продемонстрировали улучшение результата по скорости реакции между первой и второй частями каждой серии; можно предположить, что они интуитивно улавливали структуру предъявляемого потока стимулов. При этом мы наблюдаем увеличение количества пропусков в сложной сенсомоторной реакции и значительное уменьшение количества слипаний между первой и второй сериями, что говорит о концентрации внимания и попытке выполнить задание без ошибок. Однако ко второй части сложной сенсомоторной реакции они устают и допускают большее количество ошибок, чем в первой части.

Сравнительный анализ объема рабочей памяти представлен в таблице 7. Не выявлено

Табл. 7. Сравнительный анализ объема рабочей памяти в трех сериях у детей 5–7 лет, обучающихся по разным программам

Программа	Количество запомненных объектов		
	Серия 1	Серия 2	Серия 3
Монтессори	16,4 ± 8,4	11,6 ± 6,3	8,6 ± 6,4
Веракса	16,4 ± 9,3	12,7* ± 6,6	10,1 ± 6,0
Пауте	15,5 ± 7,7	9,5* ± 7,2	8,5 ± 4,6

Примечание: * — различие по количеству запомненных объектов между группами Пауте и Веракса с уровнем значимости $p \leq 0,05$ (критерий Манна — Уитни).

Табл. 8. Особенности интерференции в рабочей памяти у детей 5–7 лет, обучающихся по разным программам

Программа	Интерференция		
	1 (1–2)	2 (2–3)	3 (1–3)
Монтессори	4,8 ± 9,5	3,0 ± 8,9	7,8 ± 10,6
Веракса	3,7 ± 11,9	2,6 ± 5,9	6,3 ± 11,5
Пауте	6,0 ± 8,3	1,0 ± 6,8	7,0 ± 8,7

значимых различий между детьми из трех групп, но можно отметить тенденцию к худшим показателям по рабочей памяти во всех трех сериях у детей группы Пауте.

В таблице 8 представлены данные об уровне интерференции. Все группы испытуемых отличаются большим уровнем дисперсии в объеме рабочей памяти и в уровне интерференции, что может свидетельствовать о наличии других факторов, влияющих на объем рабочей памяти и уровень интерференционного торможения, не связанных с образовательной программой.

Выводы

- 1) Уровень невербального интеллекта, оцененного с помощью теста Дж. Равена, не зависит от дошкольной образовательной программы.
- 2) Дети, обучающиеся по разным образовательным программам, демонстрируют разные стратегии при прохождении теста комплексной рефлексометрии. В группе Веракса более высокие показатели скорости реакции на стимул, однако в сложной сенсомоторной реакции дети этой группы допускали большое количество ошибок, что может быть результатом спешки и снижения уровня внимания к концу теста. Дети из группы Монтессори в целом демонстрировали меньшую скорость реакции на стимулы, большой

уровень дисперсии по таким показателям, как скорость реакции, пропуски и слипания, однако при переходе к сложной сенсомоторной реакции они показали наименьшее количество ошибок в первой части второй серии среди детей всех исследуемых групп. Во второй части сложной сенсомоторной реакции значимых различий по количеству ошибок между тремя группами не выявлено. Дети из группы Пауте продемонстрировали увеличение скорости реакции между первой и второй частями каждой серии, в том числе и в сложной сенсомоторной реакции. Полученные результаты могут говорить о том, что, помимо образовательной программы, направленной на формирование качественного тормозного контроля, важны и другие факторы (особенности семейного воспитания, занятия спортом); результаты детей из группы Монтессори в сложной сенсомоторной реакции могут свидетельствовать о тенденции к лучшим показателям по тормозному контролю, однако данные предположения требуют дополнительных исследований.

- 3) Связь между образовательной программой, уровнем рабочей памяти и уровнем интерференции не установлена, что может говорить о других факторах, влияющих на формирование данных функций.

Литература

- Вергунов, Е. Г., Николаева, Е. И. (2009) Опыт применения методов визуализации в качественном анализе тайм-теста. *Мир науки, культуры, образования*, № 7-2 (19), с. 128–131.
- Мухордова, О. Е., Шрейбер, Т. В. (ред.). (2011) *Прогрессивные матрицы Равена: методические рекомендации*. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 70 с.
- Николаева, Е. И., Вергунов, Е. Г. (2017) Что такое «executive functions» и их развитие в онтогенезе. *Теоретическая и экспериментальная психология*, т. 10, № 2, с. 62–81.
- Николаева, Е. И., Сиверцева, К. В. (2021) Факторы, предопределяющие эффективность рабочей памяти и тормозного контроля в дошкольном возрасте. *Вестник психофизиологии*, № 1, с. 48–54.
- Отева, Э. А., Николаева, Е. И., Николаева, А. А. и др. (1994) Оценка состояния здоровья беременных в Новосибирском научном центре: соматические и психологические аспекты. *Акушерство и гинекология*, т. 70, № 3, с. 25–27.

- Расчетина, С. А., Абашина, А. Д., Жданова, М. А. (2018) Ведущие социальные риски современной ситуации развития ребенка. *Гуманизация образования*, № 6, с. 51–56.
- Разумникова, О. М., Савиных, М. А. (2016) Программный комплекс для определения характеристик зрительно-пространственной памяти. Авторское свидетельство № RU 2016617675. Дата регистрации 12.07.2016. Выдано Роспатентом.
- Сиверцева, К. В., Щипина, Е. С. (2019) Формирование исполнительных функций в дошкольном возрасте. *Комплексные исследования детства*, т. 1, № 2, с. 143–151. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2019-1-2-143-151>
- Best, J. R., Miller, P. H., Naglieri, J. A. (2011) Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national sample. *Learning and Individual Differences*, vol. 21, no. 4, pp. 327–336. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.007>
- Diamond, A. (2013) Executive functions. *Annual Review of Psychology*, vol. 64, pp. 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., Munro, S. (2007) Preschool program improves cognitive control. *Science*, vol. 318, no. 5855, pp. 1387–1388. <https://www.doi.org/10.1126/science.1151148>
- Diamond, A., Lee, K. (2011) Interventions shown to aid executive function development in children 4–12 years old. *Science*, vol. 333, no. 6045, pp. 959–964. <https://www.doi.org/10.1126/science.1204529>
- Lillard, A. S. (2012) Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. *Journal of School Psychology*, vol. 50, no. 3, pp. 379–401. <https://www.doi.org/10.1016/j.jsp.2012.01.001>
- Ribner, A. D., Willoughby, M. T., Blair, C. B. et al. (2017) Executive function buffers the association between early math and later academic skills. *Frontiers in Psychology*, vol. 8, article 869. <https://www.doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00869>
- Solomon, T., Plamondon, A., O'Hara, A. et al. (2018) A cluster randomized-controlled trial of the impact of the *Tools of the Mind* curriculum on self-regulation in Canadian preschoolers. *Frontiers in Psychology*, vol. 8, article 2366. <https://www.doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02366>
- Zelazo, P. D., Forston, J. L., Masten, A. S., Carlson, S. M. (2018) Mindfulness plus reflection training: Effects on executive function in early childhood. *Frontiers in Psychology*, vol. 9, article 208. <https://www.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00208>

References

- Best, J. R., Miller, P. H., Naglieri, J. A. (2011) Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national sample. *Learning and Individual Differences*, vol. 21, no. 4, pp. 327–336. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.007> (In English)
- Diamond, A. (2013) Executive functions. *Annual Review of Psychology*, vol. 64, pp. 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750> (In English)
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., Munro, S. (2007) Preschool program improves cognitive control. *Science*, vol. 318, no. 5855, pp. 1387–1388. <https://www.doi.org/10.1126/science.1151148> (In English)
- Diamond, A., Lee, K. (2011) Interventions shown to aid executive function development in children 4–12 years old. *Science*, vol. 333, no. 6045, pp. 959–964. <https://www.doi.org/10.1126/science.1204529> (In English)
- Lillard, A. S. (2012) Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. *Journal of School Psychology*, vol. 50, no. 3, pp. 379–401. <https://www.doi.org/10.1016/j.jsp.2012.01.001> (In English)
- Mukhordova, O. E., Shrejber, T. V. (2011) *Progressivnye matritsy Ravena: metodicheskie rekomendatsii [Raven's progressive matrices: Guidelines]*. Izhevsk: Udmurtskij universitet Publ., 70 p. (In Russian)
- Nikolaeva, E. I., Vergunov, E. G. (2017) Chto takoe “executive functions” i ikh razvitie v ontogeneze [Executive functions and their development in ontogenesis]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya — Theoretical and Experimental Psychology*, vol. 10, no. 2, pp. 62–81. (In Russian)
- Nikolaeva, E. I., Sivertseva, K. V. (2021) Faktory, predopredelyayushchie effektivnost' rabochej pamyati i tormoznogo kontrolya v doskol'nom vozraste [Factors preventing the efficiency of working memory and inhibitory control at preschoolers]. *Vestnik psikhofiziologii — Psychophysiology News*, no. 1, pp. 48–54. (In Russian)
- Oteva, E. A., Nikolaeva, E. I., Nikolaeva, A. A. et al. (1994) Otsenka sostoyaniya zdorov'ya beremennykh v Novosibirskom nauchnom tsentre: somaticheskie i psikhologicheskie aspekty [Assessment of the health status of pregnant women in the Novosibirsk scientific center: Somatic and psychological aspects]. *Akusherstvo i ginekologiya — Obstetrics and Gynecology*, vol. 70, no. 3, pp. 25–27. (In Russian)
- Raschetina, S. A., Abashina, A. D., Zhdanova, M. A. (2018) Vedushchie sotsial'nye riski sovremennoj situatsii razvitiya rebenka [Leading social risks of the modern situation of the child development]. *Gumanizatsiya obrazovaniya — Humanization of Education*, no. 6, pp. 51–56. (In Russian)

- Razumnikova, O. M., Savinykh, M. A. (2016) *Programmnyj kompleks dlya opredeleniya kharakteristik zritel'no-prostranstvennoj pam'yati [Software package for determining the systems of characteristics of visuospatial memory]*. Inventor's certificate No. RU 2016617675. Register date 12.07.2016. Granted by Rospatent. (In Russian)
- Ribner, A. D., Willoughby, M. T., Blair, C. B. et al. (2017) Executive function buffers the association between early math and later academic skills. *Frontiers in Psychology*, vol. 8, article 869. <https://www.doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00869> (In English)
- Sivertseva, K. V., Shchipina, E. S. (2019) Formirovanie ispolnitel'nykh funktsij v doshkol'nom vozraste [Development of executive functions in preschool age]. *Kompleksnye issledovaniya detstva — Comprehensive Child Studies*, vol. 1, no. 2, pp. 143–151. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2019-1-2-143-151> (In English)
- Solomon, T., Plamondon, A., O'Hara, A. et al. (2018) A cluster randomized-controlled trial of the impact of the *Tools of the Mind* curriculum on self-regulation in Canadian preschoolers. *Frontiers in Psychology*, vol. 8, article 2366. <https://www.doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02366> (In English)
- Vergunov, E. G., Nikolaeva, E. I. (2009) Opyt primeneniya metodov vizualizatsii v kachestvennom analize tajm-testa [The application visualization methods experience in the qualitative time-test results analysis]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya — The World of Science, Culture and Education*, no. 7-2 (19), pp. 128–131. (In Russian)
- Zelazo, P. D., Forston, J. L., Masten, A. S., Carlson, S. M. (2018) Mindfulness plus reflection training: Effects on executive function in early childhood. *Frontiers in Psychology*, vol. 9, article 208. <https://www.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00208> (In English)



УДК 159.9

<https://www.doi.org/10.33910/2687-0223-2021-3-2-124-131>

Специфика организации и преподавания предмета «Технология» обучающимся с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Т. В. Гудкова^{✉1}

¹ Новосибирский государственный педагогический университет,
630126, Россия, г. Новосибирск, Вилюйская ул., д. 28

Сведения об авторе

Татьяна Викторовна Гудкова,
SPIN-код: 2377-7518,
ORCID: 0000-0002-5567-960X,
e-mail: gudkovatv@mail.ru

Для цитирования:

Гудкова, Т. В. (2021) Специфика организации и преподавания предмета «Технология» обучающимся с нарушениями опорно-двигательного аппарата. *Комплексные исследования детства*, т. 3, № 2, с. 124–131. <https://www.doi.org/10.33910/2687-0223-2021-3-2-124-131>

Получена 12 марта 2021; прошла рецензирование 20 апреля 2021; принята 22 апреля 2021.

Права: © Автор (2021).

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

Аннотация. В статье представлена характеристика двигательной недостаточности обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА), препятствующая овладению ими предметно-практической и учебной деятельностью. Подчеркивается тесная взаимосвязь между спецификой двигательных нарушений и возможностями включения детей с НОДА в образовательный процесс.

Особый акцент сделан на специфику обучения детей учебному предмету «Технология». Выделены трудности в овладении ими ручного труда, которые обусловлены двигательными, пространственными, зрительно-моторными нарушениями. Отмечается важность развития мелкой моторики на уроках трудового обучения с различными видами материалов, выполняемых с помощью ручных операций и имеющих коррекционно-развивающий потенциал. Особое внимание уделяется содержанию программного материала, который возможно усложнять, расширять исходя из индивидуальных особенностей и возможностей детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата, а также подбору соответствующих материалов и средств, с помощью которых ученики могут выполнять различного рода работы. Вместе с тем особое значение придается таким вопросам в рамках организации образовательной деятельности, как поэтапное овладение навыками, вариативный характер заданий. С дидактической и психологической сторон делается акцент на предметно-практический характер деятельности учеников в рамках обучения по данному предмету.

Большое внимание в работе уделено рекомендациям к организации и содержанию образовательной деятельности данной категории обучающихся на основе предметно-практической деятельности. Даются некоторые рекомендации относительно организации рабочего пространства с учетом особенностей детей с двигательной недостаточностью; использования различных приемов, позволяющих обеспечить сосредоточенность, работоспособность учеников, продуктивность деятельности, развитие личностных качеств. Представленные рекомендации позволяют адаптировать учебный материал по предмету «Технология» с учетом особенностей развития детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Ключевые слова: нарушения опорно-двигательного аппарата, предмет «Технология», психолого-педагогическое сопровождение, образовательный процесс.

Technology classes for students with musculoskeletal disorders: Organisational and educational issues

T. V. Gudkova✉¹

¹ Novosibirsk State Pedagogical University, 28 Vilyuiskaya Str., Novosibirsk 630126, Russia

Author

Tatjana V. Gudkova,
SPIN: 2377-7518,
ORCID: 0000-0002-5567-960X,
e-mail: gudkovatv@mail.ru

For citation:

Gudkova, T. V.
(2021) Technology classes for students with musculoskeletal disorders: Organisational and educational issues. *Comprehensive Child Studies*, vol. 3, no. 2, pp. 124–131.
<https://www.doi.org/10.33910/2687-0223-2021-3-2-124-131>

Received 12 March 2021;
reviewed 20 April 2021;
accepted 22 April 2021.

Copyright: © The Author (2021).
Published by Herzen State Pedagogical University of Russia.
Open access under [CC BY-NC License 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Abstract. The article discusses motor impairments in students with musculoskeletal disorders (MSDs) which hinder learning and the development of practical and subject-related skills. The article explores how specific MSDs correlate with an opportunity to engage a student with an MSD in teaching and learning.

In particular, the article focuses on the approaches to teach Technology to students with MSDs. It discusses difficulties in mastering manual skills caused by motor, spatial, or visual-motor disorders. The article also focuses on the content of the programme that can be adjusted depending on individual characteristics and capabilities of children with MSDs. Special attention is also given to the selection of appropriate materials and means for students to perform different tasks. From the methodological and psychological perspectives, an emphasis is placed on practice-based training in Technology. The article provides guidelines on the organisation and content of educational activities for students with MSDs based on subject-related practical activities. Some recommendations are given regarding the ergonomics of workplace set-ups that accommodate for the special needs of children with motor impairment. Of no less importance are various techniques encouraging concentration, productivity and effective performance of students as well as the development of students' personality. The guidelines and recommendations facilitate the adaptation of educational material for Technology classes with due regard to the needs of children with musculoskeletal disorders.

Keywords: musculoskeletal system disorders, teaching Technology, psychological and pedagogical support, educational process.

Введение

Нарушения опорно-двигательного аппарата (НОДА) относятся к категории нарушений, затрудняющих процесс обучения детей. Своеобразие двигательных расстройств в значительной степени определяет специфику учебной деятельности. Одним из ведущих факторов при включении ребенка с двигательной недостаточностью в образовательный процесс выступает организация его систематического (регулярного) непрерывного психолого-педагогического сопровождения. Создание специальных условий с учетом особых образовательных потребностей обучающихся в образовательной организации является ключевой задачей субъектов образования. Условия инклюзивного образования предполагают разработанную систему сопровождения в рамках адаптированной основной образовательной программы (АООП) для обучающихся с НОДА в зависимости от особенностей их развития и имеющую вариативный характер (6.1 и 6.2) (Приходько, Левченко, Титова, Гусейнова 2019).

Определенная специфика обучения имеется по предмету «Технология» (Приходько, Левченко, Титова, Гусейнова 2019). Данной предметной области отводится значительное место в программе обучения детей с НОДА. Существенной особенностью уроков по предмету является их базирование на предметно-практической деятельности и наличии коррекционно-развивающего потенциала, что позволяет обеспечить большое разнообразие ручных операций по развитию мелкой моторики в ходе работы с различным материалом (пластилином, соленым тестом, бумагой, тканью, глиной и другими природными средствами). В процессе обучения необходимо учитывать наличие особенностей в двигательной, пространственной, речевой сферах, зрительно-моторной координации. Это, в свою очередь, определяет содержание и особенности организации образовательной деятельности обучающихся с НОДА. Содержание программного материала дает возможность постепенно расширять и усложнять его с учетом возрастных и индивидуальных особенностей данной категории детей. Чем шире круг опера-

ций, которыми они овладевают на уроках, тем в большей степени у них развиваются координация движения рук и пальцев, пространственные представления, зрительно-моторные функции, что позволяет им в дальнейшем легче осваивать новые виды деятельности. Поэтому большое значение придается подбору разнообразных материалов, с которыми ученики выполняют работы, и всевозможных ручных операций с их использованием (вырезание, сгибание, складывание, плетение, скручивание, работа иглой, вязание и пр.). Необходимо предусмотреть поэтапное овладение необходимыми навыками. Задания следует усложнять по мере выработки прочных умений и навыков с учетом специфики двигательных нарушений. Большое внимание при освоении предмета требуют предметные результаты по модулям «Производство и технологии», «Технологии обработки материалов», «Робототехника» (Приходько, Левченко, Титова, Гусейнова 2019).

Организация и специфика обучения детей с НОДА с учетом особенностей их развития

Рассмотрим организацию и специфику обучения детей с НОДА с учетом особенностей их развития и возможностей. Известно, что последовательность и темп созревания всех двигательных функций у детей с НОДА ведет к задержке формирования двигательных актов и неспособности произвольно управлять процессом мышечного движения. Поэтому имеют место нарушения в произвольном выполнении движений, схеме двигательного акта. Этому способствует несогласованная работа мышц опорно-двигательного аппарата. Неправильные схемы движений могут закрепляться и порождать формирование патологических поз, положений тела и конечностей, препятствующих овладению предметно-практической и учебной деятельностью. Дети могут слабо ощущать собственные движения и анализировать их. Такой характер нарушений не только затрудняет становление предметных действий, но и негативно сказывается на общем уровне психического развития (Приходько, Левченко, Титова, Гусейнова 2019; Шипицына, Мамайчук 2001).

Недостатки в развитии двигательной сферы характеризуются рядом физических особенностей, затрудняющих эффективную производственную деятельность на уроках технологии. Особенно выделим те трудности, которые обусловлены в первую очередь несформированно-

стью актов координации и равновесия: невозможность долго находиться в одном сидячем положении; несоблюдение координации во время движения; несохранение реакции равновесия при перемещении и смещении центра тяжести верхней части тела; невозможность предотвращения резких, несогласованных движений; сложности при осуществлении хватательной функции кисти, обеспечивающей удержание различных инструментов (ножниц, линейки, иглы, челнока и др.) и действий с ними. Тонкие движения пальцев не развиты фактически у большинства детей. Повышение тонуса мышц кисти, произвольные насильственные движения, общее напряжение позы приводят к нарушению процесса ручного труда, манипулятивной произвольной деятельности. Недостаточность двигательной кинестетической памяти задерживает развитие способности к выполнению целенаправленных двигательных актов. В связи с этим движения обычно выполняются неточно, неловко, замедленно, с большим мышечным усилием. Двигательные навыки приобретаются с трудом. Некоторые ученики самостоятельно могут держать в руке инструменты и материалы для изготовления изделий: карандаш, линейку, ножницы, бумагу, картон, лоскутки тканей, швейные иглы, шило, плоскогубцы и др. Им на уроках требуется незначительная помощь со стороны педагога. Другим, с тяжелыми нарушениями — требуется постоянная и значительная помощь (Приходько Левченко, Титова, Гусейнова 2019).

В учебном кабинете с учетом нарушенных у детей двигательных функций должна соблюдаться организация пространства (свободные проходы, опора при вставании и работе, возможность совершать безопасно повороты и брать инструменты, нахождение инструментов в доступном, безопасном месте, специальные кресла). Соблюдение ортопедического режима позволяет устранить негативные состояния, способствующие прогрессированию двигательных нарушений, например использование утяжелителей. На уроках трудового обучения нужно уделять повышенное внимание, направленное на развитие и совершенствование двигательных (ручных) умений и навыков, стимуляцию двигательной активности, развитие функциональных возможностей кистей и пальцев рук. Следует выделять время на выполнение различных упражнений, направленных на подготовку руки к более сложным манипулятивным действиям, на предотвращение, снятие напряжения и усталости (Приходько, Левченко, Титова, Гусейнова 2019).

В упражнениях по развитию моторики рук учителю рекомендуется использовать виды работ, которые соответствуют возможностям детей и эффективны для:

- формирования и совершенствования ладонного, пинцетного, щипкового захвата и удерживания предметов (захват и удержание в руке иглолки, инструмента, ткани и пр.);
- умения оперировать каждой рукой, кистью (продвижение рукой ткани во время шитья на швейной машине, выполнение действий с инструментами и пр.);
- развития согласованных движений обеих рук (выполнение правильной работы с ручными инструментами под контролем учителя (пластмассовый нож, игла, стек, ножницы) с соблюдением техники безопасности. Так, с помощью ножниц предполагается вырезание как простых, так и сложных контуров с изгибами и углами; окружности; по замкнутому контуру внутри детали. Техника резания выполняется извилистыми, кривыми линиями со множеством изломов. Необходимо подбирать для занятий безопасный, удобный инструмент, который можно крепко держать при работе (например, рубанок с двумя ручками по бокам), соответствующий по массе и объему и наилучшего качества);
- задействования всех пальцев руки, использования изолированных, дифференцированных движений каждого пальца, развития ловкости рук (выполнение различных видов швов: «вперед иглолку», «через край» и пр.);
- стимуляции двигательной активности через выполнение различных действий (использование швейной машины ручной и ножной);
- стимуляции кинестетических ощущений и развития их на основе пальцевого осязания;
- предотвращения утомляемости детей посредством смены занятий и приспособлений (плетение, вязание, лепка, шитье и вышивка, выжигание, декорирование, аппликация) (Комплект примерных рабочих программ... 2020).

Несогласованность движения руки и глаза затрудняет ученику прослеживание взором за своими движениями. Такой характер нарушений приводит к трудностям ориентировки в пространстве и препятствует развитию манипулятивной деятельности, например, при вы-

полнении действий с материалами при шитье, вышивании, столярных работах. Недостаточность фиксации взора, сужение полей зрения за счет ограничения в движении глаз с одной или с двух сторон, птоз, нистагм, косоглазие, снижение остроты зрения — различные нарушения в зрительном восприятии приводят к снижению точности, скорости и его полноты. Дети видят часть предмета, затрудняются в определении его величины, формы. Затруднения в восприятии пространства и времени препятствуют ориентировке, конструктивному праксису. Трудности пространственной ориентировки могут заключаться и в сложности соблюдения линейки в тетради, дифференциации ее правой и левой сторон, в ориентировке пространства на листе, странице в книге. При этом ученики могут начать рисовать или писать в любом месте листа тетради, читать с середины страницы учебника (Шипицына, Мамайчук 2001). Такая недостаточность затрудняет не только процесс чтения и письма, но и понимание при чтении инструкций, схематичного изображения деталей, а также их изготовление. Ученики испытывают трудности в формировании перцепции формы изображений и изделий, соотношении их элементов в пространстве, плоских и объемных величин, в правильном восприятии пропорции и перспективы, в соединении целого из частей. На уроках технологии им нелегко сложить из отдельных элементов единое изделие (склеить, составить из конструктора, сшить, сплести, связать, выполнить из деталей). При изготовлении изделий на уроках швейного, слесарного, столярного, картонажного дела трудно оценить контуры предмета, его форму, детали, пропорции и фактуру (Шипицына, Мамайчук 2001); использовать меры длины и правильно выполнять измерения. Характер двигательных нарушений, зрительного восприятия, зрительно-моторной координации, ориентировки в пространстве влекут за собой трудности в написании во время урока цифр, слов, в ориентировке строчек (некоторые дети их не видят). Коррекция такого характера недостаточности в рамках учебного процесса обеспечивается использованием различных приемов. Например, выделением разным цветом линий, фигур; увеличением масштаба изображения; использованием трафаретов; наличием образца. При нарушениях зрения рабочее место должно быть хорошо освещено. Для развития зрительно-пространственной ориентировки необходимо использовать четкие ориентиры. Возможно визуализирование объемных предметов, объ-

ектов для развития целенаправленного восприятия предмета, цвета. Так, обучение детей приемам работы с измерительными инструментами и дальнейшее их самостоятельное использование способствует развитию координации движений рук, оптико-пространственной ориентировке, зрительно-моторной координации.

Требующая должного внимания особая организация учебного процесса с учетом особенностей развития детей с НОДА и адаптация учебного материала по предмету «Технология» может заключаться в следующем. Во время объяснения задания детям нужно больше времени на то, чтобы понять инструкции и выполнить их. Возможен вариант увеличения времени на выполнение задания, поэтапная работа с ним (Приходько, Левченко, Титова, Гусейнова 2019), применение на уроке упрощенных систем учебных задач. Объемные тексты следует сократить или разбить на несколько частей, придать простую структуру, по-другому сформулировать для лучшего понимания. Достижимо решение трудностей, испытываемых ребенком при выполнении движений с учетом его ограничений функциональных возможностей конечностей, обеспечением подбора индивидуальных вспомогательных средств. В процессе обучения рекомендуется использовать специальные клавиатуры (с увеличенным размером клавиш, со специальной накладкой, ограничивающей случайное нажатие соседних клавиш, сенсорные), специальные мыши (джойстики, роллеры, головная мышь), выносные кнопки, компьютерную программу «виртуальная клавиатура» (Приходько, Левченко, Титова, Гусейнова 2019). Применение специальных технических средств во многих ситуациях позволяет компенсировать имеющуюся у детей двигательную недостаточность, такую как невозможность или ограничение объема и силы движений, трудность контроля и координации произвольных действий, нарушения зрительно-моторной координации.

Из-за неустойчивости внимания и трудностей в сосредоточении на выполнении задания дети, как правило, допускают большое количество ошибок. Эмоциональная неустойчивость, истощаемость психических процессов приводят к неумению сосредоточиться, сделать волевое усилие при выполнении упражнений (Шипицына, Мамайчук 2001). Расторможенность, отвлекаемость на занятиях отрицательно сказываются на продуктивности деятельности. Фокус при выполнении задания должен быть направлен на процесс — внимание ученика сосредоточено на процессе изготовления изделия. Развитие волевых качеств возможно через ин-

терес к изготовлению и внимание к самому процессу. Необходимо учить детей не отвлекаться в течение деятельности, уметь сосредоточиться и доводить начатую работу до ее завершения. Учащимся целесообразно оказывать помощь в проверке правильности выполненных действий с учетом запланированного времени. В ходе развития внимания нужно формировать навыки самоконтроля; давать возможность переключать детей на релаксационные упражнения; планировать двигательные разминки, использовать их в процессе урока и обучать школьников приемам саморегуляции; создавать психологически комфортную обстановку (Гудкова 2013).

Ряд недостатков в мыслительной деятельности способствует низкому уровню познавательных способностей. У детей отмечается недостаточность знаний и представлений об окружающем мире (за счет отсутствия или недостаточности опыта). Так, имея трудности в установлении сходства и различия, причинно-следственных связей между предметами и явлениями окружающего мира, они выделяют отдельные их части, не устанавливая связи между ними, в связи с чем затрудняются составить целостное представление (Шипицына, Мамайчук 2001). Имеющиеся трудности в понимании смысла прочитанного, замедленный темп мыслительных операций оказывают влияние на правильность и продуктивность результата деятельности. Двигательные нарушения не позволяют освоить наглядно-действенные задачи. Педагогу необходимо помогать устанавливать при выполнении заданий последовательность действий и учить делать выводы. Например, при пошиве изделий обучать в последовательности сшивать детали; выполнять действия с инструментами, руководствуясь выбранным алгоритмом или инструкцией; учить делать осмысленный выбор материала или приема, техники при работе; оказывать помощь в самостоятельном планировании и организации своей деятельности, распределении рабочего времени, внесении в последовательности необходимых корректив в собственные действия на основе итогов самооценки. Нужно формировать у ученика умение устанавливать причинно-следственные связи: на основе понимания назначения и устройства измерительных инструментов и приспособлений (линейка, угольник, сантиметровая лента); на основе поэтапной отработки предметно-преобразовательных действий для выработки внутреннего плана деятельности; при планировании, контроле и оценивании действий в соответствии с вы-

деленной задачей и условиями ее достижения; при анализе и оценивании результатов персональной и коллективной форм деятельности по соответствующим показателям (Комплект примерных рабочих программ... 2020); также необходимо учить анализировать свою деятельность, ее результат и сравнивать с образцом. Целесообразно при объяснении приводить дополнительные пояснения, демонстрировать способы и приемы работы, больше использовать тренировочных упражнений с примерами во время усвоения нового материала. В системе обучения нужно использовать наглядные пособия с четким изображением: образцы, схемы помещать в виде карточек на швейной машине, в удобном месте для восприятия; применять в работе памятки, алгоритмы при знакомстве с правилами безопасности при работе с инструментами, схематичные задания, иллюстративный материал, карточки с заданием (карта труда); способствовать формированию у учеников умения подбирать и преобразовывать необходимую информацию на основе графических форм изображения: текстов, рисунков, схем; развивать знаково-символическое и пространственное мышление на основе решения задач по моделированию и отображению объекта и процесса его преобразования в форме рисунков, чертежей, схем (Комплект примерных рабочих программ... 2020). В ориентировочной деятельности — понимать ее цели, анализировать образец изделия, осуществлять выбор условий и средств его достижения, уметь планировать и контролировать выполнение задания.

В речевой сфере детей с НОДА имеются затруднения в понимании смысла труднопроизносимых слов, терминов и прочитанного. Обучающиеся не могут усвоить объемный материал, если в его содержании имеются трудные для понимания его смысла термины, являющиеся смысловыми барьерами. Темп речи и ее качество у детей снижены. Подача материала со стороны учителя должна быть небольшой по объему, содержать немногочисленные новые сведения. Содержание должно раскрываться с четким акцентом на существенные аспекты, доступным для понимания языком. Необходимо не торопить ученика на уроке, оказывать ему помощь при построении высказывания, ответа на вопрос; помогать составлять словарь сложных терминов; использовать речевые инструкции, обозначающие «поворот», «справа», «слева», «вверх», «вниз» и др.; учить способам фиксации действий словами «сложу», «согну», «отогну», «прикреплю», «пришью», «переверну», «заложу складку», «намажу», «приклею», «привинчу»

и пр.) и их очередности («сначала», «затем», «потом», «снова», «еще раз»). Возможно использование специализированной помощи в формировании возможностей вербального и невербального общения. При выраженных нарушениях нужно использовать альтернативные средства коммуникации.

Ключевыми для детей являются сложности в процессе общения (Шипицына, Мамайчук 2001). Наиболее трудными оказываются средства общения. Коммуникативными барьерами могут служить: ограничения передвижения, труднопроизносимая речь, переживание своего нарушения. Коммуникативные нарушения могут быть обусловлены: дефицитом двигательной активности, нарушениями движений, повреждением мозга, длительной госпитализацией, социально-эмоциональными проблемами в связи с физическим дефектом. Проявление эмоций может быть выражено в виде двигательных реакций — подсакивания, размахивания руками, постукивания по столу. Рекомендуется ребенка с НОДА включать в работу класса, помогать устанавливать и поддерживать общение на уроке. Целесообразно использовать совместные виды деятельности в ходе выполнения заданий с их обсуждением, выстраивать продуктивные способы взаимодействия и сотрудничества со сверстниками в рамках проектной деятельности, учить распределять обязанности и совокупный объем работ в выполнении совместной деятельности.

Имеющиеся трудности в формировании адекватных личностных мотивов, самооценки, как правило, возникают в подростковом возрасте и выражаются негативными переживаниями, обусловленными осознанием нарушения и ограничением жизнедеятельности (Шипицына, Мамайчук 2001). Такие нарушения личностного развития, как пониженная мотивация к деятельности, страхи, связанные с передвижением, общением, нередко приводят к формированию неадекватной самооценки. Некоторым школьникам присуща демонстрация профессиональных намерений, свойственных более младшему возрасту, не учитывающая реальных возможностей. Необходимо работать над формированием личностных мотивов, умением создавать установку на продолжительную работу и ее завершение; развивать инициативу, стремление к творческой деятельности; расширять и совершенствовать круг культурных потребностей детей. Выступление на публике является результатом деятельности. Этому благоприятствует, например, развитие интереса к народному творчеству через участие во

внеурочной деятельности (конкурсах, выступлениях, показах, олимпиадах). Публичные выступления способствуют регуляции самооценки. Для ребенка важно отражение результата, которым является лично или общественно значимый продукт труда. Предметы самостоятельного изготовления содействуют формированию мотивации успеха, достижений в деятельности и интереса к процессу труда, а организация предметно-преобразующей деятельности — творческой самореализации, умению проявлять изобретательность. Реализация своих интересов — «если сделал сам» — способствует повышению мотивации, как процесс удовлетворения, который должен увлечь ребенка в его деятельности. На занятиях должно быть применение качественного инструмента и его подготовка к использованию на уроках, поскольку плохое качество может снижать мотивацию и повлечь формирование негативного необъективного результата (ребенок полагает: я плохо сделал, не получается у меня), влияющего на самооценку и работоспособность.

В процессе занятий, связанных с предметно-практической деятельностью, формируются такие положительные личностные качества, как аккуратность, усидчивость, трудолюбие, целеустремленность (Комплект примерных рабочих программ... 2020). Развитие регулятивной структуры деятельности, содержащей этапы целеполагания и планирования (этапы планирования работы по изготовлению изделия), развивает умение по составлению плана действий и его применению для решения практических задач и формированию адекватной оценки правильности выполнения задания.

Однако низкий уровень мотивации и отрицательное отношение к учебе детей с НОДА оказывают негативное влияние на их работоспособность. Во время занятий заинтересованность работой может быстро ослабевать, ухудшается и ее качество. Кроме того, ученики могут тратить много времени на подготовку к выполнению задания за счет моторной недостаточности, испытывая трудности с удержанием ручки, иглолки, инструмента, и выполнить полный объем задания не могут. Повышение темпа работы приводит к ухудшению ее результата. Переживание неудачи еще больше снижает продуктивность. При астенических состояниях возникает быстрое утомление и прекращение выполнения работы. Наблюдается неравноценность результатов: школьники могут допускать ошибки. На уроке во время выполнения заданий необходимо обучать рационально распределять время, использовать приемы самоконтроля

и взаимоконтроля — например, помогать осуществлять контроль своих действий, используя способ сопоставления персональной работы с заданной в учебнике последовательностью или образцом, и контроль качества результатов собственной практической деятельности в целом. Формирование навыков и потребности в труде, стремления добиваться итога работы способствуют выработке умения преодолевать трудности.

Заключение

Индивидуализация обучения должна осуществляться с учетом как тяжести и разнообразия двигательных нарушений, так и их характера у различных обучающихся в одном классе. Опора на принцип индивидуально-дифференцированного подхода предполагает учет уровня развития функциональных возможностей кистей и пальцев рук в процессе обучения (Приходько, Левченко, Титова, Гусейнова 2019). Отметим, что при подготовке к уроку учителю необходимо учитывать все особенности обучающегося. В связи с этим требуется тщательный и продуманный подход к выбору методов, приемов и форм работы. На уроке при необходимости следует оказывать помощь либо предлагать отдельное задание в более доступном варианте, учитывать и индивидуальный темп работы. Обучающийся должен иметь возможность выбора при принятии решения, исходя из его степени сложности: заменить предлагаемые материалы и инструменты на другие с аналогичными свойствами и качествами (Комплект примерных рабочих программ... 2020). Во время взаимодействия учителя с ребенком с НОДА нужно находиться в поле его зрения, изменять свое местоположение в пределах его зрительного восприятия во время изложения учебной информации. Общение должно осуществляться визуально, с непосредственным «контактом глаз», не сбоку или сзади. Важно учитывать фокус внимания ребенка, характер получаемой им информации. Со стороны педагога нужно получить доказательства того, что ученику понятна информация по учебному материалу (обратная связь), и учитывать, что в процессе обучения формируемая последующая трудовая деятельность базируется на предшествующем этапе сформированных умений и навыков.

Нарушения двигательных функций способны в значительной степени предопределять развитие качеств и свойств, способных влиять на перспективы обучения, включая профессиональную ориентацию (Гордиевская, Старобина,

Чукардин 2018), профессиональное самоопределение школьников. Трудовое обучение детей с НОДА, с одной стороны, выступает активным средством для развития их двигательной сферы, с другой — обеспечивает формирование доступного им трудового опыта и использование возможностей в ходе социализации.

Литература

- Гордиевская, Е. О., Старобина, Е. М., Чукардин, В. А. (2018) Профессиональная ориентация подростков с патологией опорно-двигательного аппарата. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*, № 7, с. 56–62.
- Гудкова, Т. В. (2013) Особенности организации в проведении коррекционных занятий с детьми с ДЦП. В кн.: *Проблемы и перспективы развития образования: материалы III Международной научной конференции (г. Пермь, январь 2013 г.)*. Пермь: Меркурий, с. 95–97.
- Комплект примерных рабочих программ по отдельным учебным предметам и коррекционным курсам по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования обучающихся 3 класса с нарушениями опорно-двигательного аппарата (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию от 17.09.2020, протокол № 3/20). (2020) [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru/> (дата обращения 21.01.2021).
- Приходько, О. Г., Левченко, И. Ю., Титова, О. В., Гусейнова, А. А. (2019) Организационно-методические условия получения основного образования обучающимися с нарушениями опорно-двигательного аппарата. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*, № 8, с. 34–40.
- Шипицына, Л. М., Мамайчук, И. И. (2001) *Детский церебральный паралич*. СПб.: Дидактика Плюс, 272 с.

References

- Gordievskaya, E. O., Starobina, E. M., Chukardin, V. A. (2018) Professional'naya orientatsiya podrostkov s patologiej oporno-dvigatel'nogo apparata [Vocational guidance of adolescents with musculoskeletal disorders]. *Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya*, no. 7, pp. 56–62. (In Russian)
- Gudkova, T. V. (2013) Osobennosti organizatsii v provedenii korrektsionnykh zanyatij s det'mi s DTsP [Features of the organization in conducting correctional classes with children with cerebral palsy]. In: *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya: materialy III Mezhduna-rodnoj nauchnoj konferentsii (g. Perm', yanvar' 2013 g.)* [Problems and prospects for the development of education: Materials of the III International scientific conference (Perm, January 2013)]. Perm: Mercury Publ., pp. 95–97. (In Russian)
- Комплект примерных рабочих программ по отдельным учебным предметам и коррекционным курсам по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования обучающихся 3 класса с нарушениями опорно-двигательного аппарата (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию от 17.09.2020, протокол № 3/20) [A set of approximate work programs for individual academic subjects and correctional courses on the adapted basic general education program of primary general education of students of the 3rd grade with disorders of the musculoskeletal apparatus (approved by the decision of the federal educational and methodological association for general education of 17.09.2020, Protocol no. 3/20)]. (2020) [Online]. Available at: <https://fgosreestr.ru/> (accessed 21.01.2021). (In Russian)
- Prihod'ko, O. G., Levchenko, I. Yu., Titova, O. V., Guseinova, A. A. (2019) Organizatsionno-metodicheskie usloviya polucheniya osnovnogo obrazovaniya obuchayushchimisya s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata [Organizational and methodological conditions for acquirement of basic general education for learners with mobility impairments]. *Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya*, no. 8, pp. 34–40. (In Russian)
- Shipitsyna, L. M., Mamajchuk, I. I. (2001) *Detskij tserebral'nyj paralich* [Cerebral palsy]. Saint Petersburg: Didactics Plus Publ., 272 p. (In Russian)



УДК 159.9

<https://www.doi.org/10.33910/2687-0223-2021-3-2-132-137>

Особенности проявления инициативы в общении детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии

В. В. Канюкова^{1,2}, М. В. Кузнецова¹, Э. Б. Дунаевская^{✉2}

¹ ГБОУ «Школа № 25», 197110, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Большая Зеленина, д. 30, литера А

² Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Сведения об авторах

Варвара Владимировна Канюкова,
SPIN-код: 6762-0613,
ORCID: 0000-0003-3808-5612,
e-mail: varvarakanyukova@live.com

Марина Валерьевна Кузнецова,
SPIN-код: 8194-8429,
ORCID: 0000-0002-3032-2508,
e-mail: syrovatko.mv@bk.ru

Эльвира Брониславовна
Дунаевская,
SPIN-код: 8760-5331,
ORCID: 0000-0001-9794-8284,
e-mail: doroga2elvira@yandex.ru

Для цитирования:

Канюкова, В. В., Кузнецова, М. В.,
Дунаевская, Э. Б.

(2021) Особенности проявления
инициативы в общении детей
с тяжелыми и множественными
нарушениями в развитии.

Комплексные исследования
детства, т. 3, № 2, с. 132–137.
<https://www.doi.org/10.33910/2687-0223-2021-3-2-132-137>

Получена 8 апреля 2021; прошла
рецензирование 20 апреля 2021;
принята 20 апреля 2021.

Права: © Авторы (2021).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. В статье представлены результаты исследования особенностей проявления коммуникативной инициативы обучающимися с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии, использующими альтернативную дополнительную коммуникацию. Респондентами стали 11 обучающихся, осваивающих адаптированную основную общеобразовательную программу для обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, тяжелыми и множественными нарушениями развития (вариант 20), средний возраст детей $8,9 \pm 1,2$ лет. Основным методом исследования было наблюдение. Для дополнения и валидации наблюдения использовалась видеозапись с последующим пок кадровым анализом. В процессе наблюдения за поведением и коммуникативной активностью все обучающиеся были распределены на три функциональные группы. Первая группа детей была соотнесена с группой вспомогательного языка; в нее вошли дети, которые находятся на ступени овладения речью или уже овладели ею, но их речь малопонятна для окружающих. Вторая группа — группа экспрессивного языка, дети, у которых присутствует большой разрыв в понимании речи и способности самостоятельно воспроизводить речевое высказывание. Третья группа включает детей, которые в силу своих психофизиологических особенностей не понимают обращенную речь и, соответственно, не могут ее воспроизводить, — это группа альтернативного языка. Было выявлено, что в группах альтернативного языка и экспрессивного языка коммуникативная инициатива как привлечение внимания находится на уровне абстрактных символов и характеризуется как «на стадии формирования», у детей сохраняются проявления коммуникативной инициативы на уровне нестандартного досимвольного общения. В группе вспомогательного языка коммуникативная инициатива, привлечение внимания, на уровне абстрактных символов характеризуется как «на стадии формирования» — «сформировано». В группе вспомогательного языка в дополнение к уровню абстрактных символов сохраняются проявления на уровне стандартного досимвольного общения, что соответствует развитию коммуникации в норме, так как такие проявления являются социально приемлемыми и используются для общения в дальнейшем.

Ключевые слова: дети с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии, общение, проявление инициативы, альтернативная дополнительная коммуникация, досимволическое общение, экспрессивно-мимические проявления.

Initiative in communication of children with multiple severe developmental disorders

V. V. Kanyukova^{1,2}, M. V. Kuznetsova¹, E. B. Dunaevskaya^{✉2}

¹ State Budgetary Educational Institution School No. 25,
30 Bolshaya Zelenina Str., Bldg A, Saint Petersburg 197110, Russia

² Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

Authors

Varvara V. Kanyukova,
SPIN: 6762-0613,
ORCID: 0000-0003-3808-5612,
e-mail: varvarakanyukova@live.com

Marina V. Kuznetsova,
SPIN: 8194-8429,
ORCID: 0000-0002-3032-2508,
e-mail: syrovatko.mv@bk.ru

Elvira B. Dunaevskaya,
SPIN: 8760-5331,
ORCID: 0000-0001-9794-8284,
e-mail: doroga2elvira@yandex.ru

For citation:

Kanyukova, V. V., Kuznetsova, M. V.,
Dunaevskaya, E. B.
(2021) Initiative in communication
of children with multiple severe
developmental disorders.
Comprehensive Child Studies, vol. 3,
no. 2, pp. 132–137.
<https://www.doi.org/10.33910/2687-0223-2021-3-2-132-137>

Received 8 April 2021;
reviewed 20 April 2021;
accepted 20 April 2021.

Copyright: © The Authors (2021).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under [CC BY-NC](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)
License 4.0.

Abstract. The article presents the results of a study that explored communicative initiative in students with multiple severe developmental disorders using augmentative and alternative communication. The respondents were 11 students on adapted basic general education program for students with moderate, severe, and profound mental retardation as well as multiple severe developmental disorders aged 8.9 ± 1.2 . The research was mainly done by observation. The first group of children is the auxiliary language group. It includes children who are still mastering or have already mastered speech; however, their speech is difficult to understand. The second group are the children with expressive language who have a big gap in understanding speech and the ability to independently produce speech. The third group of children includes those who, due to their psychophysiological characteristics, do not understand speech, and, accordingly, cannot speak. The third group is the alternative language group. It was found that in the groups that use alternative and expressive language, the communicative initiative, as a way to attract attention, manifests itself through abstract symbols and is at the stage of formation. To show communicative initiative, children use non-standard pre-symbolic communication. In the auxiliary language group, communicative initiative and attracting attention is also done at the level of abstract symbols and can be either in the process of formation or formed. Besides, in the auxiliary language group, standard pre-symbolic communication is also used. It corresponds to the regular development of communication since such manifestations are socially acceptable and will be used in future communication.

Keywords: children with multiple severe developmental disorders, communication, display of initiative, alternative additional communication, pre-symbolic communication, expressive/mimic manifestations.

В отечественных и зарубежных исследованиях общение рассматривается в качестве одной из необходимых предпосылок формирования личности ребенка. М. И. Лисина, опираясь на труды Л. С. Выготского, А. А. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, Б. Г. Ананьева, делает вывод о решающей роли общения в психическом развитии ребенка (Лисина 2009). В качестве доказательства автор говорит о тотальном недоразвитии тех детей, которые выросли в условиях изоляции от общества (феномен «детей-маугли»), а также о госпитализме — совокупности нарушений, возникающих у человека, долгое время пребывающего в отрыве от близких людей (Творогова 2007).

Несмотря на обилие работ, посвященных общению, его генезису, структурным компонен-

там, роли в психическом развитии ребенка, ряд вопросов все еще остается актуальным в современной науке. Вопрос проявления инициативы в общении как стремления так или иначе привлечь к себе внимание партнера по общению, критериев ее сформированности, происхождения потребности в общении детей нормативного развития разработан достаточно широко (Смирнова, Галигузова, Ермолова, Мещерякова 2002). Согласно исследованиям (Лебединский, Бардышевская 2006; Лисина 2009), ребенок проявляет инициативу в общении уже в младенческом возрасте, о чем свидетельствует появление комплекса оживления, который показывает, что ребенок способен выделять конкретного взрослого в собственном окружении, а также делает попытки вовлечь взрослого в процесс комму-

никации. Для данного этапа становления коммуникации характерно непосредственное эмоциональное общение ребенка с ухаживающим взрослым (Лисина 2009). Значение этого вида общения состоит в первую очередь в обмене положительными эмоциями, которые выражают привязанность взрослого и младенца. Для поддержания эмоционального общения ребенок использует различные экспрессивномимические проявления. На более поздних этапах развития ребенка инициатива в коммуникации проявляется в стремлении привлечь внимание коммуникативного партнера к своим действиям, вовлечь взрослого в совместную деятельность. Обращения к взрослому по мере развития общения становятся все более разнообразными: ребенок стремится продемонстрировать собственные умения, попросить о помощи, привлечь взрослого к совместным действиям, продемонстрировать потребность в оценке собственных действий, эмоциональном отклике на собственные переживания (Смирнова, Солдатова 2019).

Таким образом, навыки проявления коммуникативной инициативы можно рассматривать как одни из ключевых навыков в рамках формирования общения. Иными словами, способность ребенка проявлять коммуникативную инициативу означает его способность выступать субъектом общения.

На данный момент выделяется категория детей, вопрос включенности в коммуникацию которых можно считать дискуссионным. К данной категории относятся дети с умеренными, тяжелыми, глубокими нарушениями интеллекта, тяжелыми множественными нарушениями развития и получающие образование согласно Федеральному государственному образовательному стандарту образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 2) (Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ).

Уровень психофизического развития детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) невозможно соотнести с какими-либо возрастными параметрами нормотипичных сверстников. Тем не менее уровень коммуникации детей с ТМНР сопоставим с уровнем коммуникации детей раннего возраста (Приказ Министерства образования и науки РФ № 1599 2014).

Л. М. Шипицына описывает следующие особенности коммуникации детей с ТМНР: низкая активность; несформированность мотивов и форм общения; недостаточность вербальных и невербальных средств коммуникации; недо-

статочность навыков межличностного общения (Шипицына 2005). Данные характеристики связаны с тенденцией не рассматривать коммуникативное развитие в отрыве от речевого.

В то же время современные исследования указывают на наличие у детей с ТМНР коммуникативной инициативы, которая выражается при помощи нескольких средств коммуникации, условием актуализации которой является коммуникативное поведение взрослого: поддержание зрительного контакта, достаточное время ожидания ответа ребенка, грамотная организация среды (Одинокова 2020).

Таким образом, предполагая наличие коммуникативной инициативы у детей с ТМНР, мы должны рассмотреть особенности организации среды, которая сделает возможной проявления коммуникативной инициативы для данной категории детей.

К таким способам относится, в частности, использование средств альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК), включающих все неголосовые средства, общение при помощи которых осуществляется лицом к лицу с собеседником. Инструментарий АДК очень разнообразен: от, например, пиктографических изображений до систем тотальной коммуникации (например, Макатон), которые включают в себя жесты, пиктографические изображения и звучащую речь.

На базе ГБОУ «Школа 25» Петроградского района города Санкт-Петербурга было проведено исследование особенностей проявления коммуникативной инициативы обучающимися с ТМНР, использующими альтернативную дополнительную коммуникацию.

В исследовании приняли участие 11 младших школьников (первый, второй, третий годы обучения), средний возраст детей $8,9 \pm 1,2$ лет. Дети обучаются по адаптированной основной общеобразовательной программе для обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, тяжелыми и множественными нарушениями развития (вариант 2). Пять детей имеют выраженные нарушения опорно-двигательного аппарата (ДЦП). Один ребенок имеет выраженные нарушения зрения (остаточное зрение, светоощущение), один ребенок имеет расстройство аутистического спектра.

В процессе наблюдения за поведением и коммуникативной активностью обучающихся как в специально созданной деятельности, так и во время свободной деятельности и режимных моментов обучающиеся были распределены на функциональные группы пользователей альтер-

нативной и дополнительной коммуникации (Течнер, Мартинсен 2014):

- *Группа вспомогательного языка*

К данной группе относятся дети, владеющие вербальной речью, которая может быть понятна ограниченному кругу лиц (ближайшему окружению ребенка), или имеющие высокий шанс заговорить в будущем. Объем понимания обращенной речи также можно охарактеризовать как высокий.

- *Группа экспрессивного языка*

К данной группе относятся дети, имеющие значительный разрыв между достаточно высоким объемом понимания обращенной речи и ограниченной возможностью выражать собственные мысли с ее помощью.

- *Группа альтернативного языка*

К данной группе относятся дети, преимущественно не использующие речь в качестве средства коммуникации. Их характеризует также низкий уровень понимания обращенной речи или его отсутствие.

Для анализа особенностей проявления коммуникативной инициативы была использована матрица коммуникации (Рязанова 2019). Данная матрица оценивает навыки общения людей, чей уровень общения сопоставим с уровнем общения ребенка в период до двух лет. Структура матрицы включает в себя три основных аспекта:

- виды коммуникативного поведения;
- сообщения, выражаемые человеком;
- уровень общения.

В результате обработки полученных данных были получены следующие результаты.

В группах альтернативного языка и экспрессивного языка коммуникативная инициатива (привлечение внимания) на уровне абстрактных

символов характеризуется как «на стадии формирования». Тем не менее в данных группах сохраняются проявления коммуникативной инициативы на уровне нестандартного досимвольного общения (вокализации, плач, генерализованное напряжение всего тела и т. п.) и стандартного досимвольного общения (указание пальцем/рукой, стремление к поддержке зрительного контакта).

В группе вспомогательного языка коммуникативная инициатива (привлечение внимания) на уровне абстрактных символов характеризуется как «на стадии формирования» — «сформировано».

В группе вспомогательного языка, в дополнение к уровню абстрактных символов, сохраняются проявления на уровне стандартного досимвольного общения, что соответствует развитию коммуникации в норме, так как такие проявления являются социально приемлемыми и используются для общения в дальнейшем (Интерактивная матрица общения 2011).

Таким образом, в процессе обучения альтернативной коммуникации ребенок получает возможность использовать для проявления коммуникативной инициативы социально приемлемые средства (средства АДК); в то же время у некоторых детей сохраняются проявления на уровне нестандартного досимвольного общения, являющиеся социально неприемлемыми (вокализации, плач, генерализованное напряжение всего тела), что, на наш взгляд, связано как с психофизическими особенностями обучающихся, так и с тем, что работа по формированию навыка проявления коммуникативной инициативы средствами АДК еще не завершена и требует дальнейшего изучения.

Литература

- Интерактивная матрица общения. (2011) Rowland Charity, Oregon Health & Science University. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.communicationmatrix.org/uploads/pdfs/Communication-Matrix-Handbook-Russian.pdf> (дата обращения 06.07.2021).
- Лисина, М. И. (2009) *Формирование личности ребенка в общении*. СПб.: Питер, 318 с.
- Лебединский, В. В., Бардышевская, М. К. (ред.). (2006) *Психология аномального развития ребенка. Хрестоматия: в 2 т. Т. 1. 2-е изд., стер.* М.: ЧеРо, с.182–191.
- Одинокова, Г. Ю. (2020) О возможности общения ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития с ухаживающим взрослым. В кн.: И. А. Фурманов (ред.). *Психосоциальная адаптация в трансформирующемся обществе: субъект-субъектная коммуникация как фактор социализации индивида: материалы V Международной научной конференции, Минск, 23–24 октября 2020 г.* Минск: БГУ, с. 171–175.
- Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), федеральный государственный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». [Электронный ресурс].

URL: <https://www.mos.ru/donm/documents/normativnye-pravovye-akty/view/174333220/> (дата обращения 02.04.2021).

- Рязанова, И. Л. (2019) Низкотехнологичные средства АДК: начинаем использовать. *Практика социальной работы. Открытый методический ресурс*, № 1. [Электронный ресурс]. URL: http://www.центрсемья.рф/system/files/tmp/Рязанова_И_Низкотехнологичное%20АДК.pdf (дата обращения 02.04.2020).
- Смирнова, Е. О., Галигузова, Л. Н., Ермолова, Т. В., Мещерякова, С. Ю. (2002) *Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет*. М.: МГППУ, 128 с.
- Смирнова, Е. О., Солдатова, Ю. С. (2019) Особенности проявления инициативы современных дошкольников. *Психолого-педагогические исследования*, т. 11, № 1, с. 12–26. <https://www.doi.org/10.17759/psyedu.2019110102>
- Творогова, Н. Д. (ред.). (2007) *Клиническая психология: словарь*. М.: PerSe, 414, [1] с. (Психологический лексикон: энциклопедический словарь в шести томах).
- Течнер, С. фон, Мартинсен, Х. (2014) *Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра*. М.: Теревинф, 428 с.
- Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 25.11.2013; с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2014). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698> (дата обращения 01.04.2021).
- Шипицына, Л. М. (2005) «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. *Социализация детей с нарушением интеллекта*. 2-е изд., перераб. СПб.: Речь, 477 с.

References

- Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 No. 273-FZ "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federatsii (red. ot 25.11.2013; s izm. i dop., vstup. v silu s 01.01.2014) [Federal Law No. 273-FZ from 29 December 2012 "On education in the Russian Federation" (as amended on 11.25.2013; with amendments and additions, entered into force on 01.01.2014)].* [Online]. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698> (accessed 01.04.2021). (In Russian)
- Interaktivnaya matritsa obshcheniya [Interactive communication matrix]. (2011) *Rowland Charity, Oregon Health & Science University*. [Online]. Available at: <https://www.communicationmatrix.org/uploads/pdfs/Communication-Matrix-Handbook-Russian.pdf> (accessed 06.07.2021). (In Russian)
- Lebedinskiy, V. V., Bardyshevskaya, M. K. (eds.). (2006) *Psikhologiya anomal'nogo razvitiya rebenka. Khrestomatiya [Psychology of abnormal child development. Chrestomathy]: In 2 vols. Vol. 1. 2nd ed., stereotype*. Moscow: СHeRo Publ., pp. 182–191. (In Russian)
- Lisina, M. I. (2009) *Formirovanie lichnosti rebenka v obshchenii [Formation of the child's personality in communication]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 318 p. (In Russian)
- Odinokova, G. Yu. (2020) О возможности обshcheniya rebenka s tyazhelymi mnozhestvennyimi narusheniyami razvitiya s ukhazhivayushchim vzroslym [On the possibility of communication between a child with severe multiple developmental disabilities with a caring adult]. In: I. A. Furmanov (ed.). *Psikhosotsial'naya adaptatsiya v transformiruyushchemsya obshchestve: sub'ekt-sub'ektnaya kommunikatsiya kak faktor sotsializatsii individa: materialy V Mezhdunarodnoj nauchnoj konferentsii, Minsk, 23–24 oktyabrya 2020 g. [Psychosocial adaptation in a transforming society: Subject-subject communication as a factor in the socialization of an individual: Proceedings of the V International Scientific Conference, Minsk, 23–24 October, 2020]*. Minsk: Belarusian State University Publ., pp. 171–175. (In Russian)
- Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 19 dekabrya 2014 g. No. 1599 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta obrazovaniya obuchayushchikhsya s umstvennoj otstalost'yu (intellektual'nymi narusheniyami)" [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of 19 December 2014 No. 1599 "On the approval of the federal state educational standard for students with mental retardation (intellectual disabilities)"]*. [Online]. Available at: <https://www.mos.ru/donm/documents/normativnye-pravovye-akty/view/174333220/> (accessed 02.04.2021). (In Russian)
- Ryazanova, I. L. (2017) *Nizkotehnologichnye sredstva ADK: nachinaem ispol'zovat' [Low tech symbol of AAC: Starting to use]. Praktika social'noj raboty*, no. 1. [Online]. Available at: http://www.центрсемья.рф/system/files/tmp/Рязанова_И_Низкотехнологичное%20АДК.pdf (accessed 02.04.2021). (In Russian)
- Shipitsyna, L. M. (2005) «Необучаемый» ребенок в семье и обществе: сotsializatsiya detej s narusheniem intellekta [“Uneducated” child in the family and society: Socialization of children with intellectual disabilities]. Saint Peterburg: Rech' Publ., 477 p. (In Russian)
- Смирнова, Е. О., Галигузова, Л. Н., Ермолова, Т. В., Мещерякова, С. Ю. (2002) *Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет [Diagnostics of the mental development of children from birth to 3 years old]*. Moscow: Moscow State Psychological and Pedagogical University Publ., 128 p. (In Russian)
- Смирнова, Е. О., Солдатова, Ю. С. (2019) Особенности проявления инициативы современных дошкольников [Features of the manifestation of the initiative of modern preschoolers]. *Психолого-педагогические исследования — Psychological-Educational Studies*, vol. 11, no. 1, pp. 12–26. <https://www.doi.org/10.17759/psyedu.2019110102> (In Russian)

- Tetzchner, S. von, Martinsen, H. (2014) *Vvedenie v al'ternativnuyu i dopolnitel'nuyu kommunikatsiyu: zhesty i graficheskie simvoly dlya lyudej s dvigatel'nymi i intellektual'nymi narusheniyami, a takzhe s rasstrojstvami autisticheskogo spektra* [An introduction to alternative and complementary communication: Gestures and graphics for people with motor, intellectual and autism spectrum disorders]. Moscow: Terevinf Publ., 428 p. (In Russian)
- Tvorogova, N. D. (ed.). (2007) *Klinicheskaya psikhologiya: slovar'* [Clinical psychology: Dictionary]. Moscow: PerSe, 414, [1] p. (Psikhologicheskij leksikon: entsiklopedicheskij slovar' v shesti tomakh [Psychological lexicon: An encyclopedic dictionary in 6 vols]).



УДК 159.922.73

<https://www.doi.org/10.33910/2687-0223-2021-3-2-138-144>

Психологическая диагностика послеродовой депрессии у матерей преждевременно рожденных детей

О. А. Иванова ^{✉1}, Л. К. Квасова²

¹ Воронежский государственный университет,
394000, Россия, г. Воронеж, Университетская пл., д. 1

² БУЗ Воронежской области «Воронежская областная клиническая больница № 1»,
394066, Россия, г. Воронеж, Московский пр., д. 151

Сведения об авторах

Ольга Анатольевна Иванова,
SPIN-код: 3857-0858,
ORCID: 0000-0001-9018-4330,
e-mail: korablev_sam@mail.ru

Лидия Константиновна Квасова,
e-mail: rosedream@mail.ru

Для цитирования:

Иванова, О. А., Квасова, Л. К.
(2021) Психологическая диагностика послеродовой депрессии у матерей преждевременно рожденных детей. *Комплексные исследования детства*, т. 3, № 2, с. 138–144.
<https://www.doi.org/10.33910/2687-0223-2021-3-2-138-144>

Получена 16 марта 2021; прошла рецензирование 16 апреля 2021; принята 19 апреля 2021.

Права: © Авторы (2021).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Аннотация. В рамках исследования эмоционального взаимодействия матерей и их преждевременно рожденных детей отмечены особенности диагностики вероятности возникновения постнатальной депрессии у матерей преждевременно рожденных детей. Осуществлен обзор зарубежных исследований за последние 6 лет о влиянии материнской депрессии и тревожности на взаимодействие с недоношенным ребенком, степени психологического дистресса, тревоги и стрессовых реакций, связанных с травмой, у матерей. Теоретический анализ проблемы показал необходимость ранней диагностики послеродовой депрессии у матерей преждевременно рожденных детей. В результате обследования 234 матерей преждевременно рожденных детей выявлены различия в высокой склонности к возникновению послеродовой депрессии у матерей преждевременно рожденных детей на разных этапах исследования. Это объясняется особенностями проведения диагностической процедуры. На первом этапе диагностика осуществлялась в групповой форме при первой встрече психолога с матерями преждевременно рожденных детей, а на втором — проведение психологического обследования матерей осуществлялось знакомым им специалистом. Выявлены различия в данных на выборке матерей преждевременно рожденных детей самых известных и широко применяемых на сегодняшний день методик: «Эдинбургская шкала постнатальной депрессии» (Дж. Л. Кокс, Дж. М. Холден, Р. Саговский) и «Скрининг-шкала постнатальной депрессии» (А. Т. Бек). «Скрининг-шкала постнатальной депрессии» оказалась более чувствительной, чем «Эдинбургская шкала постнатальной депрессии».

Ключевые слова: диагностика, психологическая диагностика, послеродовая депрессия, матери преждевременно рожденных детей, диагностика послеродовой депрессии.

Psychological diagnosis of postnatal depression in mothers of prematurely born children

O. A. Ivanova ^{✉1}, L. K. Kvasova²

¹ Voronezh State University, 1 Universitetskaya Sq., Voronezh 394000, Russia

² Voronezh Regional Clinical Hospital No. 1, 151 Moskovskiy Ave., Voronezh 394066, Russia

Authors

Olga A. Ivanova,
SPIN: 3857-0858,
ORCID: 0000-0001-9018-4330,
e-mail: korablev_sam@mail.ru

Lidiya K. Kvasova,
e-mail: rosedream@mail.ru

For citation:

Ivanova, O. A., Kvasova, L. K. (2021) Psychological diagnosis of postnatal depression in mothers of prematurely born children. *Comprehensive Child Studies*, vol. 3, no. 2, pp. 138–144. <https://www.doi.org/10.33910/2687-0223-2021-3-2-138-144>

Received 16 March 2021;
reviewed 16 April 2021;
accepted 19 April 2021.

Copyright: © The Authors (2021).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under [CC BY-NC](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)
License 4.0.

Abstract. The article reports the results of the study of emotional interaction between mothers and their prematurely born children. In particular, it discusses the tools to diagnose the probability of postnatal depression in mothers of prematurely born children. The article provides a review of international research of the last six years on the impact of maternal depression and anxiety on the interaction with a premature baby. It also focuses on the degree of psychological distress, anxiety and stress reactions associated with. The theoretical analysis of the issue in question has shown the need for early diagnosis of postnatal depression in mothers of prematurely born children. A survey of 234 mothers of prematurely born children showed that they could develop postnatal depression at different stages of the study. The reason lies in the approaches to diagnosis. At the first stage, diagnosis was carried out within a group at the first meeting of mothers of preterm babies with a psychologist. At the second stage the sample was diagnosed by an already familiar psychologist. The differences in data on a sample of mothers of prematurely born children were identified with the most well-known and popular methods: the Edinburgh Postnatal Depression Scale (J. L. Cox, J. M. Holden, R. Sagovsky) and the Postpartum Depression Screening Scale (A. T. Beck). The Postpartum Depression Screening Scale was found to be more sensitive than the Edinburgh Postnatal Depression Scale.

Keywords: diagnosis, psychological diagnosis, postnatal depression, mothers of prematurely born children, diagnosis of postnatal depression.

Введение

Проблема психологического сопровождения женщин после родов является одной из наиболее актуальных в настоящее время. Это связано с тем, что в условиях повсеместного открытия современных высокотехнологичных перинатальных центров в России оказания в них только лишь медицинской помощи недостаточно для достижения главной цели — увеличения рождаемости и снижения детской смертности. Необходимо комплексный междисциплинарный подход в данном вопросе. В частности, сопровождение женщин после родов невозможно без учета их психологического состояния.

Осуществляя психологическое сопровождение матерей преждевременно рожденных детей, мы обратили внимание на проблему исследования постнатальной депрессии у них. Отрицательный эмоциональный фон не только затрагивает психическое здоровье матери, но и влияет на установление контакта с ребенком, а следовательно, и на его психомоторное развитие. Так, Г. В. Скобло, Р. Ю. Дубовик установили, что искажение материнско-детских

взаимоотношений может стать фактором психопатологических расстройств в раннем детстве. В то же время, по мнению авторов, нарушения диадического взаимодействия в раннем возрасте становятся фактором психических отклонений при взрослении. С точки зрения ученых, неадекватное материнское отношение к ребенку является показателем неблагоприятного прогноза для его развития и требует психологической профилактики. Исследователи указывают на необходимость раннего выявления нарушенного материнского отношения и его коррекции (Скобло, Дубовик 1992).

Итальянские психологи Э. Нери, Ф. Агостини, П. Сальватори, А. Биазини и Ф. Монти провели исследование влияния материнской депрессии и тревожности на взаимодействие с недоношенным ребенком. В выборку входили 32 недоношенных ребенка с экстремально низким весом, 45 недоношенных детей с очень низким весом при рождении и 120 доношенных детей. Взаимодействие с матерью младенцев из каждой группы регистрировалось в течение 5 минут в возрасте 3 месяцев. Ученые установили, что существует связь между степенью недоношен-

ности ребенка, депрессией, тревожностью матери и качеством их взаимодействия. Депрессия матерей сопровождалась отдаленностью и негативным эмоциональным состоянием, тревожность — низкой чувствительностью, но при этом поведение младенцев всех групп было направлено на интеракцию. Таким образом, недоношенные младенцы без сопутствующих патологий, отягощающих состояние здоровья и, следовательно, психическое функционирование, несмотря на преждевременное появление на свет, стремятся к взаимодействию с близким взрослым. Сама по себе недоношенность не является фактором возникновения трудностей во взаимодействии с матерью. Матери же детей, рожденных с экстремально низкой массой тела, демонстрировали наиболее высокую распространенность депрессивных и тревожных симптомов. Полученные результаты авторы объясняют влиянием факта недоношенности на эмоциональное состояние матери. Так, материнская депрессия и тревога являются факторами риска, влияющими на качество раннего взаимодействия матери и недоношенного ребенка. По их мнению, ранняя диагностика может помочь спланировать необходимые меры поддержки (Neri, Agostini, Salvatori et al. 2015).

Еще одно исследование, затрагивающее проблему депрессии, тревоги и представлений матерей о родительской роли после преждевременных родов, предпринято К. Трумелло, К. Канделори, М. Кофини, С. Чимино, Л. Чернилья, М. Пачелло и А. Баборе. Ученые изучали матерей детей, родившихся до 32 недели беременности и после нее. Общий объем выборки составил 62 матери преждевременно рожденных детей. Результаты показали высокий уровень депрессии и тревожности в обеих группах матерей, причем показатели состояния тревожности в первой группе были выше, чем во второй. Полученные данные свидетельствуют о том, что преждевременные роды и госпитализация ребенка могут оказывать негативное влияние на эмоциональное состояние матерей, их восприятие образа себя как родителя и, следовательно, на раннюю связь с ребенком, независимо от гестационного возраста младенцев на момент преждевременных родов. Полученные данные подчеркивают важность привлечения медсестер и врачей отделения интенсивной терапии к оптимизации ухода за матерями сразу после преждевременных родов и во время госпитализации ребенка, а также учет психологических потребностей матерей как очень недоношенных, так и умеренно недоношенных детей (Trumello, Candelori, Cofini et al. 2018).

Норвежские исследователи психического здоровья женщин, переживших опыт преждевременных родов, О. Мисуди, П. Нердрум, Т. Х. Дизет, изучили степень психологического дистресса, тревоги и стрессовых реакций, связанных с травмой, у матерей. Выборку составили 29 матерей 35 недоношенных детей, родившихся до 33-й недели беременности. У 52,0% испытуемых в течение двух недель после родов регистрировались признаки посттравматического стрессового расстройства. Авторы приходят к выводу о важности ранней диагностики психологических реакций матерей на преждевременные роды в родильном отделении. Необходимо также решать вопрос о раннем психологическом вмешательстве, пока ребенок все еще находится в отделении интенсивной терапии новорожденных (Misund, Nerdrum, Diseth 2014).

Таким образом, обзор зарубежных исследований за последние годы показывает необходимость ранней диагностики послеродовой депрессии у матерей преждевременно рожденных детей.

В России также в последнее время в СМИ и профессиональных психологических изданиях все чаще поднимается проблема послеродовой депрессии, материнской усталости и выгорания. Это связано с чередой трагических случаев суицидов матерей и причинения ими вреда здоровью детям, произошедших в нашей стране за последние годы. Г. Г. Филиппова указывает на необходимость дифференциации таких послеродовых состояний, как: эмоциональное выгорание, психическое напряжение, материнский блюз, сепарационная тревога матери и послеродовая депрессия. Стоит отметить, что автор выделяет два варианта послеродовой депрессии. В одном случае женщина не испытывает чувств к ребенку, не может его описать, что сопровождается ощущением ненужности, а иногда и агрессией на безвыходность ситуации, снижением аппетита и эмоционального тонуса, расстройствами сна. Это состояние может перерасти в клиническую депрессию, т. е. более глубокое и серьезное патопсихологическое состояние. В другом случае у женщины сохраняются чувства к ребенку и потребность в выполнении материнских функций. Однако под действием определенных обстоятельств и гормонального фона в послеродовой период возникает депрессивное состояние (Филиппова 2002). На наш взгляд, преждевременные роды и ситуация неопределенности относительно жизни и здоровья ребенка является подобным мощным

обстоятельством, связанным с возникновением постнатальной депрессии.

Методы

В связи с перечисленным множеством возможных состояний женщины в послеродовой период закономерно встает вопрос диагностики постнатальной депрессии или склонности к ее возникновению. В рамках исследования эмоционального взаимодействия матерей и их преждевременно рожденных детей мы обратили внимание на особенности диагностики вероятности возникновения у них постнатальной депрессии.

В качестве базы эмпирического исследования выступило отделение выхаживания новорожденных № 3 БУЗ ВО ВОКБ №1 г. Воронежа. Объектом эмпирического исследования являлись матери недоношенных детей в возрасте от 18 до 44 лет. Общий объем выборки составил 234 испытуемых. Исследование проводилось в два этапа:

- 2014–2016 гг. — психологическое обследование проводилось с женщинами, чьи дети находились на 2-м этапе выхаживания и которым были поставлены диагнозы «недоношенность» (I, II, III, IV степени), «ишемия мозга», «синдром дыхательного расстройства новорожденного» и т. д. Диагностика осуществлялась в групповой форме при первой встрече психолога с матерями преждевременно рожденных детей.
- 2018–2020 гг. — психодиагностическое обследование проводилось также с женщинами, чьи дети родились раньше срока. Однако знакомство психолога с ними происходило в первые дни после родов, когда ребенок находится в реанимации. Таким образом, после перевода ребенка на 2-й этап выхаживания проведение психологического обследования матерей осуществлялось знакомым им специалистом.

В исследовании использовался опросный метод, отразившийся в методиках «Эдинбургская шкала постнатальной депрессии» (Дж. Л. Кокс, Дж. М. Холден, Р. Саговский) и «Скрининг-шкала постнатальной депрессии» (А. Т. Бек).

«Эдинбургская шкала постнатальной депрессии» представляет собой скрининг-тест для выявления женщин с послеродовой депрессией. Стоит отметить, что данная методика используется достаточно часто в зарубежных исследованиях психологического состояния матерей

преждевременно рожденных детей. Так, упомянутые выше исследования итальянских психологов Э. Нери, Ф. Агостини, П. Сальватори, А. Биазини, Ф. Монти, К. Трумелло, К. Канделори, М. Кофини, С. Чимино, Л. Чернилья, М. Пачелло и А. Баборе опирались на данные, полученные с помощью этого психометрического инструмента.

С целью уточнения полученных данных нами была использована методика «Скрининг-шкала постнатальной депрессии» (А. Т. Бек). Она также выявляет вероятность возникновения депрессии в послеродовом периоде. В отличие от «Эдинбургской шкалы постнатальной депрессии», содержащей всего 10 вопросов, методика представляет собой самоопросник из 35 пунктов. Стоит отметить, что данная методика также доказала свою эффективность в зарубежных исследованиях именно на выборках матерей недоношенных детей. Так, П. Сальватори, Ф. Андрэй, Э. Нери, И. Кирико, Э. Тромбини в рамках исследования характера взаимодействия матери и преждевременно рожденного ребенка во время кормления с помощью данной методики установили, что при выраженной склонности к депрессии у матерей в диадах «мать — недоношенный ребенок» наблюдаются менее позитивные взаимодействия, чем в диадах «мать — ребенок» (Salvatori, Andrei, Neri et al. 2015).

Результаты

По методике «Эдинбургская шкала постнатальной депрессии» установлено, что среди испытуемых первого этапа исследования 45,5% обладали средней вероятностью возникновения послеродовой депрессии. В последние 14 дней они отмечали у себя сниженный фон настроения и стресс. У 41,0% матерей вероятность возникновения послеродовой депрессии была высокой. Низкая же вероятность возникновения данного состояния наблюдалась у 13,5%. На втором этапе исследования удалось выявить похожие результаты: 39,0% матерей преждевременно рожденных детей продемонстрировали высокую, 37,0% — среднюю, 24,0% — низкую вероятность возникновения депрессии.

По методике «Скрининг-шкала постнатальной депрессии» у большинства обследованных женщин (44,0%) на первом этапе исследования выявлена низкая вероятность возникновения депрессии в постнатальный период. У 31,0% испытуемых обнаружен средний уровень вероятности возникновения депрессии. Это говорит о том, что в некоторых моментах для них харак-

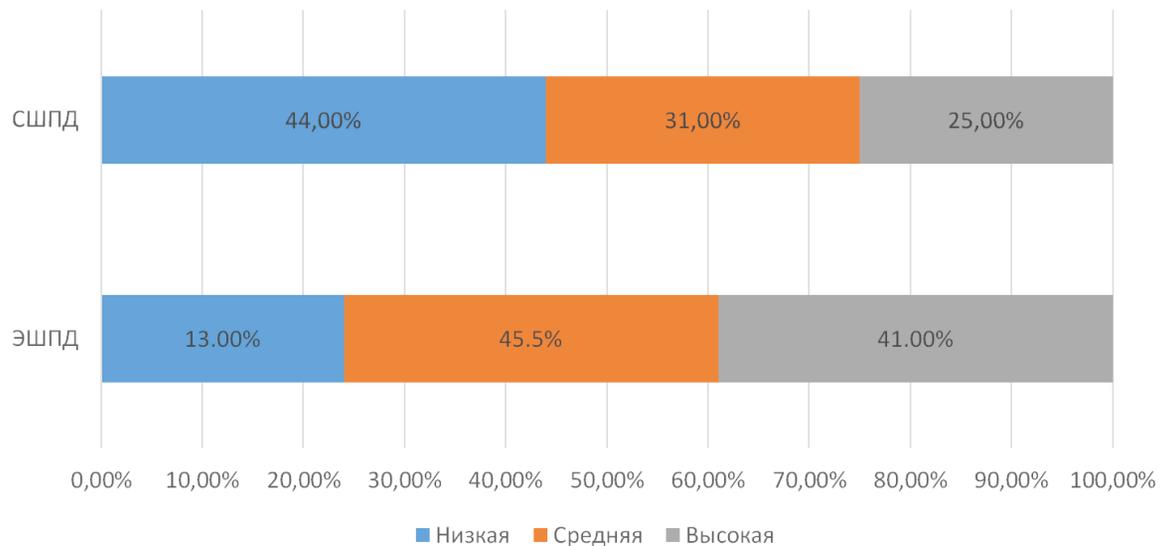


Рис. 1. Степени вероятности возникновения послеродовой депрессии у женщин по результатам методик ЭШПД и СШПД на первом этапе исследования

терна подавленность. У 25,0% женщин выявлена высокая и очень высокая вероятность возникновения депрессии. Это свидетельствует о довольно сильных переживаниях, стрессовом состоянии, которые распространяются на все сферы личности испытуемых.

На рисунке 1 наглядно представлены различия в результатах данных методик о степени вероятности возникновения послеродовой депрессии у матерей преждевременно рожденных детей первого этапа исследования.

Для выявления статистически значимых отличий между полученными данными с помощью двух методик мы использовали коэффициент ϕ^* — угловое преобразование Фишера, который позволяет оценить достоверность разницы в процентных долях двух замеров в выборке. Согласно полученным данным можно сделать вывод о том, что в результатах диагностики с помощью ЭШПД достоверно больше доля женщин с очень высокой вероятностью возникновения послеродовой депрессии и достоверно меньше доля с низкой вероятностью ее появления, чем в результатах этой же выборки,

но полученных с помощью СШПД (данные представлены в таблице 1).

На втором этапе исследования по методике «Эдинбургская шкала постнатальной депрессии» удалось обнаружить данные, похожие на результаты первого этапа: 39,0% матерей преждевременно рожденных детей продемонстрировали высокую, 37,0% — среднюю, 24,0% — низкую вероятности возникновения депрессии. По методике «Скрининг-шкала постнатальной депрессии» у 41,0% матерей преждевременно рожденных детей был диагностирован высокий риск развития послеродовой депрессии. Низкий же уровень склонности к постнатальной депрессии встречался у 59,0% женщин второго этапа исследования.

Таким образом, были выявлены различия в данных первого и второго этапов исследования по методике «Скрининг-шкала постнатальной депрессии»: количество матерей с высоким риском возникновения послеродовой депрессии на первом этапе значительно меньше, чем на втором.

Табл. 1. Значения коэффициента ϕ^* — угловое преобразование Фишера при сопоставлении результатов диагностики послеродовой депрессии с помощью ЭШПД и СШПД

Вероятность	Значения коэффициента
Низкая	4,61 ($p \leq 0,01$)
Средняя	1,37 ($p \geq 0,05$)
Высокая	3,26 ($p \leq 0,01$)

Обсуждение результатов

Итак, по данным методики «Скрининг-шкала постнатальной депрессии» можно сказать, что большинство обследованных матерей недоношенных детей на первом этапе исследования показали низкую и среднюю вероятность возникновения постнатальной депрессии. Однако на втором этапе исследования был диагностирован высокий риск развития послеродовой депрессии у 41,0% матерей преждевременно рожденных детей, тогда как на первом этапе такие результаты встречались у 25,0% испытуемых. Подобное различие в высокой склонности к возникновению послеродовой депрессии мы связываем с особенностями проведения диагностической процедуры. Вероятно, женщины откровеннее отвечали на вопросы опросника в ситуации, когда контакт и доверительные отношения с психологом были уже установлены. На наш взгляд, это важно учитывать при последующих более масштабных исследованиях возникновения и последствий постнатальной депрессии у матерей преждевременно рожденных детей. Также различия в данных методик «Эдинбургская шкала постнатальной депрессии» (Дж. Л. Кокс, Дж. М. Холден, Р. Саговский) и «Скрининг-шкала постнатальной депрессии» (А. Т. Бек) стоит учитывать при проведении лонгитюдных исследований постнатальной депрессии матерей преждевременно рожденных детей на больших

выборках. Вероятно, «Скрининг-шкала постнатальной депрессии» оказалось более чувствительной в силу временного фактора. «Эдинбургская шкала постнатальной депрессии» была разработана в 1987 г. и получила широкую известность, потеряв при этом часть психометрических параметров. Валидность и надежность данной методики также не проверялись в последние десятилетия. По мнению В. В. Голубович, в силу новизны «Скрининг-шкала постнатальной депрессии» (СШПД) не так популярна, как «Эдинбургская шкала постнатальной депрессии» (ЭШПД). Автором установлено, что СШПД обладает лучшими показателями по сравнению с ЭШПД, т. е. эффективность СШПД при выявлении послеродовой депрессии выше. При этом ученый доказывает, что параллельное применение данных диагностических инструментов повышает общую прогностическую точность модели до 95,0%, в то время как прогностическая точность ЭШПД составляет 85,5%, СШПД — 93,8%. Таким образом, обе шкалы обладают достаточными показателями чувствительности, специфичности и прогностической ценности. Однако СШПД превосходит ЭШПД, поэтому она признается более эффективной для выявления постнатальной депрессии и приоритетной при выборе диагностического инструмента (Голубович 2004). Мы установили, что это относится и к исследованию послеродовой депрессии у матерей преждевременно рожденных детей.

Литература

- Голубович, В. В. (2004) Сравнительный анализ диагностических шкал для выявления послеродовой депрессии. *Медицинские новости*, № 1, с. 89–91.
- Скобло, Г. В., Дубовик, Р. Ю. (1992) Система «мать-дитя» в раннем возрасте как объект психопрофилактики. *Социальная и клиническая психиатрия*, № 2, с. 75–78.
- Филиппова, Г. Г. (2002) *Психология материнства*. М.: Изд-во Института психотерапии, 240 с.
- Beck, A. T., Ward, C. H., Mendelson, M. et al. (1961) An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry*, vol. 4, pp. 561–571. <https://doi.org/10.1001/ARCHPSYC.1961.01710120031004>
- Сох, J. L., Holden, J. M., Sagovsky, R. (1987) Detection of postnatal depression: Development of the 10-item Edinburgh Postnatal Depression Scale. *The British Journal of Psychiatry*, vol. 150, no. 6, pp. 782–786. <https://doi.org/10.1192/bjp.150.6.782>
- Misund, A. R., Nerdrum, P., Diseth, T. H. (2014) Mental health in women experiencing preterm birth. *BMC Pregnancy and Childbirth*, vol. 14, article 263. <https://www.doi.org/10.1186/1471-2393-14-263>
- Neri, E., Agostini, F., Salvatori, P. et al. (2015) Mother-preterm infant interactions at 3 months of corrected age: Influence of maternal depression, anxiety and neonatal birth weight. *Frontiers of Psychology*, vol. 6, article 1234. <https://www.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01234>
- Salvatori, P., Andrei, F., Neri, E. et al. (2015) Pattern of mother-child feeding interactions in preterm and term dyads at 18 and 24 months. *Frontiers of Psychology*, vol. 6, article 1245. <https://www.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01245>
- Trumello, C., Candelori, C., Cofini, M. et al. (2018) Mothers' depression, anxiety, and mental representations after preterm birth: A study during the infant's hospitalization in a neonatal intensive care unit. *Frontiers in Public Health*, vol. 6, article 359. <https://www.doi.org/10.3389/fpubh.2018.00359>

References

- Filippova, G. G. (2002) *Psikhologiya materinstva [Psychology of motherhood]*. Moscow: Institute of Psychotherapy Publ., 240 p. (In Russian)
- Golubochiv, V. V. (2004) Sravnitel'nyj analiz diagnosticheskikh shkal dlya vyyavleniya poslerodovoj depressii [Comparative analysis of diagnostic scales for postpartum depression detection]. *Meditssinskie novosti*, no. 1, pp. 89–91. (In Russian)
- Misund, A. R., Nerdrum, P., Diseth, T. H. (2014) Mental health in women experiencing preterm birth. *BMC Pregnancy and Childbirth*, vol. 14, article 263. <https://www.doi.org/10.1186/1471-2393-14-263> (In English)
- Beck, A. T., Ward, C. H., Mendelson, M. et al. (1961) An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry*, vol. 4, pp. 561–571. <https://doi.org/10.1001/ARCHPSYC.1961.01710120031004> (In English)
- Cox, J. L., Holden, J. M., Sagovsky, R. (1987) Detection of postnatal depression: Development of the 10-item Edinburgh Postnatal Depression Scale. *The British Journal of Psychiatry*, vol. 150, no. 6, pp. 782–786. <https://doi.org/10.1192/bjp.150.6.782>
- Neri, E., Agostini, F., Salvatori, P. et al. (2015) Mother-preterm infant interactions at 3 months of corrected age: Influence of maternal depression, anxiety and neonatal birth weight. *Frontiers of Psychology*, vol. 6, article 1234. <https://www.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01234> (In English)
- Salvatori, P., Andrei, F., Neri, E. et al. (2015) Pattern of mother–child feeding interactions in preterm and term dyads at 18 and 24 months. *Frontiers of Psychology*, vol. 6, article 1245. <https://www.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01245> (In English)
- Skoblo, G. V., Dubovik, R. Yu. (1992) Sistema “mat’-ditya” v rannem vozraste kak ob’ekt psikhoprofilaktiki [System “mother & child” at an early age as an object of psycho-prophylaxis]. *Sotsial'naya i klinicheskaya psikhiatriya*, no. 2, pp. 75–78. (In Russian)
- Trumello, C., Candelori, C., Cofini, M. et al. (2018) Mothers' depression, anxiety, and mental representations after preterm birth: A study during the infant's hospitalization in a neonatal intensive care unit. *Frontiers in Public Health*, vol. 6, article 359. <https://www.doi.org/10.3389/fpubh.2018.00359> (In English)



УДК 323.3

<https://www.doi.org/10.33910/2687-0223-2021-3-2-145-154>

«Новый веник лучше метет»¹. Результаты серии интервью махачкалинцев о возрастных стереотипах в политике

У. К. Мутаев^{✉1}

¹ Российский экономический университет им Г. В. Плеханова, Ивановский филиал,
153025, Россия, г. Иваново, ул. Дзержинского, д. 53

Сведения об авторе

Улубей Курбанбаганович Мутаев,
SPIN-код: 4912-6894,
ORCID: 0000-0002-6082-6512,
e-mail: ulmut@mail.ru

Для цитирования:

Мутаев, У. К. (2021) «Новый веник лучше метет». Результаты серии интервью махачкалинцев о возрастных стереотипах в политике. *Комплексные исследования детства*, т. 3, № 2, с. 145–154.
<https://www.doi.org/10.33910/2687-0223-2021-3-2-145-154>

Получена 26 февраля 2021;
прошла рецензирование 5 марта 2021;
принята 19 апреля 2021.

Финансирование:

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и АНО ЭИСИ в рамках научного проекта № 20-011-31716 «Поколенческий разрыв» в легитимации и делегитимации власти в современной России: политический дискурс и общественное мнение».

Права: © Автор (2021).

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

Аннотация. В статье, основанной на данных серии интервью в трех российских регионах, анализируется влияние возрастных стереотипов на восприятие власти россиянами.

Исследование показало, что для махачкалинцев актуален вопрос старения власти, поэтому они склонны считать, что политикой должны заниматься в большей степени молодые и зрелые люди. Большинство информантов не выдвигает различных требований к возрасту политиков — мужчин и женщин.

Позиции дагестанцев относительно возраста руководителя и политика довольно схожи с позициями информантов из Иванова и Санкт-Петербурга. И те, и другие в большей степени склонны доверять зрелым политикам. Респонденты либеральных взглядов — и левые в меньшей степени — склонны доверять старшему поколению, их суждения на этот счет более категоричны.

Причины протестов большинством информантов трактуются однозначно. При этом четко выделяются мнения в поддержку протестующих, критика же протестов носит не политический, а скорее «нравственный» характер, что дает основание говорить о формирующейся однородности общественного мнения относительно внутренней политики государства. Среди причин низкой политической активности молодежи выделяются следующие: во-первых, молодежь изолирована от сферы политики в Дагестане, и она почти не сопротивляется этому. Во-вторых, низкая активность молодежи в выражении своей политической позиции связана с ее бедностью. Молодежь здесь больше озабочена решением материальных проблем, и времени на политику не остается.

В-третьих, отличительной особенностью Дагестана является то, что из этого региона идет значительный миграционный отток именно молодежи, причем наиболее талантливой и востребованной, а значит — политически активной, что также способствует обеднению политической жизни.

Специфичность Дагестана во многом определяется складывающейся в республике ситуацией межпоколенческого конфликта, связанного с возникшим на сегодняшний день глубоким ценностным разрывом между старшим и молодым поколениями дагестанцев. Совсем недавно катализатором подобного конфликта виделся исламский фундаментализм. Но сейчас основанием межпоколенческого конфликта в Дагестане выступает скорее доступ в Интернет и гаджеты, в освоении которых старшие и зрелые люди в республике заметно отстают от молодежи и подростков.

Ключевые слова: возрастные стереотипы в политике, протестная активность, поколенческий разрыв, политика, политический дискурс, Республика Дагестан.

¹ Даргинская поговорка.

A new broom sweeps clean: Interviews of the citizens of Makhachkala, Dagestan, on age stereotypes in politics

U. K. Mutaev✉¹

¹ Ivanovo branch of the Plekhanov Russian University of Economics, 53 Dzerzhinskogo Str., Ivanovo 153025, Russia

Author

Ulubey K. Mutaev,
SPIN: 4912-6894,
ORCID: 0000-0002-6082-6512,
e-mail: ulmut@mail.ru

For citation:

Mutaev, U. K. (2021) A new broom sweeps clean: Interviews of the citizens of Makhachkala, Dagestan, on age stereotypes in politics. *Comprehensive Child Studies*, vol. 3, no. 2, pp. 145–154. <https://www.doi.org/10.33910/2687-0223-2021-3-2-145-154>

Received 26 February 2021;
reviewed 5 March 2021;
accepted 19 April 2021.

Funding:

The study was supported by the Russian Foundation for Basic Research and the Expert Institute for Social Research as part of the project “Generation Gap in Legitimacy and Deligitimation of Power in Modern Russia: Political Discourse and Public Opinion”, project No. 20-011-31716.

Copyright: © The Author (2021).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under [CC BY-NC
License 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Abstract. The article is based on a series of interviews in three regions, of Russia. It analyses the influence of age stereotypes on the perception of power by Russians.

The positions of Dagestanis regarding the age of political leaders are quite similar to those interviewed in Ivanovo and Saint Petersburg. In general, both groups are more likely to trust a mature politician.

The majority of the informants are unanimous when it comes to the reasons for political protests. At the same time, opinions in support of the protesters differ, while criticism of the protests is not political but, rather, “moral” in nature.

There are several reasons for the low political activity of young people. First, young people in Dagestan are isolated from politics and they do not seem to mind it. Second, they are reluctant to express their political views because of poverty. Third, the most talented and politically active young people tend to leave Dagestan and move to other places.

The Republic of Dagestan is marred by an intergenerational conflict which is associated with a deep value gap between the older and younger generations of Dagestanis. Before, the conflict seemed to be fired up by Islamic fundamentalism. Today, however, the intergenerational conflict in Dagestan is driven by the Internet and gadgets, the areas where older and more mature people are obviously outstripped by the young.

Keywords: age stereotypes in politics, protest activity, generation gap, politics, political discourse, the Republic of Dagestan.

Постановка проблемы

Изучение возрастных стереотипов актуализируется обострением поколенческого разрыва, который можно наблюдать сегодня в сфере российской политики (см. об этом подробнее: Рябова, Рябов 2019).

На сегодняшний день неизвестно, насколько однозначно воспринимаются актуализированные в политическом поле возрастные стереотипы в разных регионах страны. Тем не менее мы можем говорить о том, что для современной России характерно использование концептов молодости, зрелости, старости как критериев оценки мотивов политического участия (Панкратова 2019). Особенно интересны в этом смысле национальные регионы, насколько предсказуема их реакция на существующий политический дискурс, как они реагируют на используемые в нем стереотипы; вполне ожидаемым

становится то, что социальные границы между различными поколениями будут усугубляться маркерами возраста (Рябова, Рябов 2020).

Методика исследования

Материалами для исследования служат данные интервью, осуществленного в рамках проекта «Поколенческий разрыв в легитимации и делегитимации власти в современной России: политический дискурс и общественное мнение» (Т. Б. Рябова, У. К. Мутаев, Е. В. Панкратова). Исследование проводилось в форме нестандартизированных интервью в городах, различающихся размером, уровнем политической активности, степенью поддержки власти и оппозиции, этнокультурными особенностями (N = 42, осень 2020 г., Санкт-Петербург, Махачкала, Иваново). Информанты дифференцировались по полу, возрасту («14–17 лет», «18–34 года»,

«35–54 года», «старше 55 лет») и политическим предпочтениям (сторонники действующей власти, сторонники левых сил/приверженцы коммунистической и социалистической идеологии, политически индифферентные граждане и сторонники либеральной идеологии (в том числе сторонники А. Навального).

Возрастные стереотипы махачкалинцев

Участники интервью в Махачкале немного настороженно относятся к молодым в политике и одновременно выражают озабоченность старением власти. В то же самое время наиболее эффективными политиками респонденты считают людей молодого и зрелого возраста, что созвучно ситуации в Санкт-Петербурге и в Иванове. Возможно, это подсознательная попытка уйти от тех ограничений, которые несут крайние позиции. В нашем случае это конструкты «молодости» и «старости», для которых могут быть характерны такие дихотомические, но качественно схожие оппозиции, как «незрелость» и «старческое слабоумие», или вообще одни и те же характеристики, например такие, как «инфантильность». Таким образом, возраст становится объектом политической манипуляции заинтересованных сил, при этом оппоненты по необходимости превращаются в «немогущих стариков» или «желторотых юнцов».

Зрелые, потому что они «золотая середина» (Нужат, 17 лет, Махачкала, сторонница власти).

Среднего возраста [политики] более эффективны, они будут старшим угождать и молодым угождать. У них есть, кому подсказать и у кого пример взять (Магомед, 45 лет, Махачкала, политически индифферентный).

Ну, потому что молодые могут что-то не успеть, не знать, старые уже устали, и здоровье у них плохое. А вот в таком расцвете сил, в 40–50 лет, он и сам весь такой бодрый и энергичный, и если у него есть запал такой, то он сможет добиться лучших результатов для народа (Тамара, 66 лет, Иваново, сторонница власти).

Такое созвучие мнений в центре и на периферии может быть обусловлено несколькими причинами:

- 1) Республика Дагестан и Ивановская область очень схожи в экономическом плане (Лучшие регионы для жизни... 2020), поэтому демонстрируемое отношение — результат похожих условий формирования позиций.

- 2) Сходство позиций петербуржцев с дагестанцами и ивановцами мы связываем с тем, что в целом население России демонстрирует единодушие в отношении сложившейся политической ситуации в стране, которое содержательно можно охарактеризовать как усталость от власти и желание перемен.

Ивановцы и петербуржцы дают более развернутые и содержательные ответы на этот вопрос, в отличие от махачкалинцев, у которых основной ответ на вопрос о соотношении возраста и пола политика «одинаковое (для мужчин и женщин)».

При этом единственная развернутая позиция об ограничении женщин к доступу к высшему посту, прозвучавшая в интервью семидесятилетнего религиозного Магомеда, созвучна с многочисленными реакциями женщин, главным образом в Иванове.

Нет, если человек умный, то он умный, если тупой, то тупой, от пола не зависит (Зелимхан, 46 лет, Махачкала, сторонник социалистической идеологии).

У меня очень странный на это взгляд. Я скорее придерживаюсь того, что правителем должен быть мужчина (Анастасия, 22 года, Иваново, политически индифферентная).

В Коране написано «не преуспеет тот народ, во главе которого стоит женщина». Женщина не может ничего делать в политике. Ректором может быть женщина, руководителем ЖКХ в городе может быть женщина, во главе образования, медицины можно женщину поставить, но не выше.

Что касается требований к возрасту, то они должны быть одинаковыми к мужчинам и к женщинам (Магомед, 71 год, Махачкала, сторонник исламских взглядов).

В то же самое время реакции информантов из Санкт-Петербурга более прогрессивны.

Я считаю, что женщина может раньше иметь ответственный пост, чем мужчина. Потому что она лучше... эмоциональна, она более активная. Она лучше воспринимает обстановку. Поэтому женщин я бы на ответственные посты ставила с сорока лет (Татьяна, 74 года, Санкт-Петербург, сторонница власти).

Я думаю, что одинаковые. Не знаю, единственное, что может давать даже какую-то поощающую. Если женщина в раннем возрасте, в восемнадцать-двадцать лет, завела семью и долгое время занималась ею (потому что обычно женщины в нашей стране вынуждены или считают нужным остаться в декрете полтора-три года, чтобы лучше воспитать

ребенка), то получается, что эти три, а может быть, и пять лет они заняты и не способны заниматься своим образованием, областью, которой интересуются, и, мне кажется, какие-то тут поблажки нужно дать (Иван, 32 года, Санкт-Петербург, сторонник власти).

Вообще немного бросается в глаза некая значимость гендерного дискурса в г. Санкт-Петербурге и в г. Иваново, а махачкалинцы реагировали на этот вопрос как на очевидный, не требующий каких-то пояснений.

Такие результаты, на наш взгляд, связаны с тем, что в Дагестане существует четкое отделение политического пространства от пространства повседневности. При этом пространство повседневности — это пространство обычаев, традиций, адатов, строго регламентирующих границы «мужского» и «женского», политическое пространство при этом находится в границах «мужского» (Мутаев 2013). Женщина, входя в это пространство, должна играть (и играет) по мужским правилам, именно так полагают и мужчины, и женщины, поэтому необходимость в определении границ отпадает и дискурс, связанный с этим, теряет свое значение.

В Санкт-Петербурге и в Иваново, которые ближе к «западному миру», к «центру цивилизации», гендерный дискурс постоянно актуализируется на разных уровнях, так как является важной составляющей либеральной политики, ее политическим ресурсом, средством политической мобилизации (о гендерном дискурсе как оружии политической борьбы см.: Рябова 2003).

Еще одним интересным аспектом проведенных интервью выступают высказанные респондентами, наряду с половозрастными, этнические и культурно-религиозные стереотипы. На вопрос «Как Вы думаете, в республиках Кавказа, где особое отношение к старикам, уважение и иерархия на основании возраста, там больше политиков из старшего поколения?» были получены интересные результаты. Надо сказать, что петербуржцы в большинстве своем дипломатично избегали отвечать на этот вопрос, подчеркивая, что не могут об этом рассуждать, так как ничего определенного о кавказских обычаях не знают. Сами дагестанцы часто признавали, что к старикам действительно особое отношение и что это сказывается на возрасте политиков в регионе.

Наверное, от воспитания и восприятия это зависит... Что-то могут простить из уважения к возрасту... Ну, может, в среднем лет

на пять старше дагестанские политики... (Джамия, 35 лет, Махачкала, сторонница власти).

У нас принято пожилым людям больше давать приоритет и проявлять больше уважения. В этом есть свои плюсы и минусы. Плюсы в том, что старикам больше доверяют, у них больше опыта. А минус в том, что пожилые не могут идти в ногу со временем, у них остаются стереотипы, что может помешать новому взгляду на жизнь, на управление и т. п. В этом смысле идеальным для политика будет зрелый возраст (Тимур, 41 год, Махачкала, сторонник социалистической идеологии).

Одинаково все. К политикам более терпимо относиться не получается в данный момент, это было раньше. Раньше, чем взрослее политик, тем уважительнее к нему отношение [в Дагестане], сейчас — нет. (Амин, 44 года, Махачкала, сторонник социалистической идеологии).

В Иваново же информанты рассуждали не только о самой традиции, но и об ее истоках и последствиях для республики, явно отграничивая «отсталый», традиционный Кавказ от современного, цивилизованного Иваново. Из ответов видно, что взгляд ивановцев несколько более стереотипизирован; особенно это демонстрируют мужчины, как ни странно, левых взглядов. Эти информанты, кроме очевидного непонимания, где находится Кавказ, Чечня, Саудовская Аравия, варваризируют население этих регионов, что, в свою очередь, выставляется как их национальная особенность. Такая позиция, вероятнее всего, проистекает из отсутствия реального опыта общения с представителями иноэтнических регионов, отсутствия опыта пребывания в этих регионах и, возможно, из присущего российскому обществу ориентализма (об ориентализме см. подробнее: Саид 2006).

Чечня, Кавказ — это, как мы понимаем, исламские государства, и там еще все-таки действуют старые средневековые, такие патриархальные пережитки, у них, конечно, человек старший достаточно уважаем. <...> Я думаю, учитывать, конечно, надо эту клановую особенность патриархальную, но я убежден, что человек должен быть свежим во власти. Кавказ, Саудовская Аравия — везде нужен свежий взгляд (Олег, 22 года, Иваново, сторонник социалистической идеологии).

Нужно понимать, что Восток и эти страны — это совершенно особая цивилизация, где все в основном строится на каком-то родовом праве, на каких-то традициях, поэтому для тех стран это нормально (Александр, 31 год, Иваново, сторонник социалистической идеологии).

Характеризуя ответы на этот вопрос в целом, можно отметить, что специфика Кавказского региона признается большинством респондентов как в Махачкале, так в Санкт-Петербурге и Иваново, но ее влияние на ситуацию оценивается как незначительное. Кроме того, можно сделать вывод, что проблема возрастных политиков в целом одинаково актуальна в обследуемых регионах.

Обобщая результаты по данному разделу, следует выделить следующие моменты:

- 1) И в Махачкале, и в Санкт-Петербурге, и в Иваново актуален вопрос старения власти, поэтому респонденты склонны считать, что политикой должны заниматься в большей степени молодые и зрелые люди.
- 2) Кроме нескольких респондентов с радикальными позициями, которые имели место у ивановцев, петербуржцев и махачкалинцев, большинство информантов считают, что значимых различий в возрасте относительно политиков — мужчин и женщин быть не должно.
- 3) В обследуемых регионах признается специфика Северного Кавказа в отношении уважения к старшим, при этом влияние этого фактора на политическую ситуацию в регионе и в России оценивается как незначительное.

Возраст и легитимность власти

В данном параграфе мы попытаемся раскрыть, насколько люди из разных регионов воспринимают возраст власти, как к нему относятся. В качестве гипотезы мы взяли предположение о том, что возраст руководителя в большей степени важен для махачкалинцев, нежели для петербуржцев и ивановцев. Это связано с тем, что в системе норм кавказского общества возраст играет значительную роль в формировании социального статуса, наряду с богатством, профессионализмом и властью. Как это характерно для тённисовского «гемайншафт» (Gemeinschaft), с возрастом увеличивается социальная значимость индивида, особенно мужчины, но без богатства, профессионализма или власти она проявляется лишь в уважительном обращении (Тённис 2002). В комбинации же с одним или несколькими перечисленными компонентами статуса возраст может значительно повысить социальный статус носителя.

Для петербуржцев и ивановцев, как для представителей другой части дихотомии Тённиса — «гезельшафт» (Gesellschaft), социальный статус

человека падает ближе к старости вместе с социальной активностью. Социальная значимость индивида напрямую связана с его социальным положением, должностью и местом работы. Это прагматичный подход, политика здесь не исключение.

Ну, вот огромного значения не имеет, но почему-то всегда кажется, что люди более зрелого возраста умнее и опытнее, по крайней мере, должны быть. И это больше доверия внушает (Анастасия, 22 года, Иваново, политически индифферентна).

Зрелым [политикам доверяю]. Но чем старше, тем лучше <...> т. е. лучше к концу зрелости, а старше не надо. Он уже сдает позиции (Иван, 17 лет, Иваново, сторонник власти).

Мне было бы без разницы — молодой, зрелый или старший это политик. Но я против самого старшего. Я считаю, что в возрасте после 65 уже немного другое качество (Ольга, 56 лет, Иваново, сторонник либеральных взглядов).

Позиции дагестанцев, ивановцев и петербуржцев относительно возраста руководителя и политика довольно схожи, и те, и другие в большей степени склонны доверять зрелым политикам. Респонденты либеральных взглядов и левые в меньшей степени склонны доверять старшему поколению, их суждения на этот счет более категоричны. Скорее всего, это связано с маркированием существующей власти как «старой» и желанием противопоставить ей со зревшее поколение новых политиков.

Я считаю, что люди зрелого возраста добьются наиболее высоких результатов за счет опыта, который присущ старшим поколениям, старшим группам населения, но при этом за счет того, что они еще не стали [самым] старшим поколением, у них большая свобода взглядов и принятие инакомыслия и таких вещей, которых самое старшее поколение уже не примет ни в каком случае (Григорий, 17 лет, Санкт-Петербург, сторонник либеральных взглядов).

[Доверяю] человеку зрелого возраста. Это как бы усредненное: не совсем молодой, не совсем старый. Это логично (Кира, 17 лет, Санкт-Петербург, сторонница действующей власти).

Махачкалинские респонденты также демонстрируют доверие зрелому поколению, но наряду с этим проскальзывает готовность доверить власть молодым, причем эта позиция в большей степени характерна для дагестанцев. Возможно, это связано с тем, что в республике в течение десятилетий практически не обновляются элиты. В связи с этим напряжение в обществе за последние годы сильно возросло, и люди хотят кардинальных изменений.

Скорее молодой или зрелый, у старших чаще всего такие установки, которые мне не нравятся (Амина, 19 лет, Махачкала, сторонница либеральных взглядов).

Я в большей степени доверяю молодым или зрелым [политикам], а старшим — нет. Это распространяется и в целом на власть (Арслан, 48 лет, Махачкала, сторонник социалистической идеологии).

Я доверяю молодым [политикам], потому что они еще не испорчены, не знают, что такое взятка, не обросли имуществом (Магомед, 71 год, Махачкала, сторонник либеральных взглядов).

Махачкалинцы не стесняются показывать скептическое отношение к возрасту в политике. Здесь парадоксально присутствуют две противоположные позиции: одна утверждает о необходимости уважения к старшим, другая — то, что политик не просто «старший», а человек, чьи поступки оцениваются обществом, и в соответствии с этими поступками он может получить уважение или презрение людей. Параллельно существуют две системы оценивания — для обычных людей и для политиков: в первой — возраст добавляет авторитет, а во второй — не обязательно.

Возраст и протесты

В целом протестные настроения в среде молодежи находят понимание и объяснение у всех информантов в обследованных городах. Вместе с тем во всех городах есть люди, осуждающие участие молодежи и детей в протестах. Люди разных политических взглядов, кроме «либералов», обличали заказной характер протестов и зависимое участие в них детей и молодежи, на которых повлияли заинтересованные взрослые.

В контексте данного пункта важно отметить, что в современной политической практике активно используется прием «символической инфантилизации», сущность которого состоит в маркировке оппонента как ребенка, т. е. субъекта незрелого, не отвечающего за свои действия (Ryabova, Ryabov 2020).

Надо отметить, что «несменяемость власти» как причина протестов озвучивается чаще среди информантов из Махачкалы; ивановцы и петербуржцы в своих суждениях используют более осторожные формулировки, значение которых все же не вызывает сомнений.

Молодежь выступает против власти. <...> Уровнем жизни они [молодежь] не довольны (Амин, 44 года, Махачкала, сторонник социалистической идеологии).

Молодежь хочет где-то работать, на что-то жить, поэтому и выступает на митингах. Вообще, у нас люди за смену власти, они устали за столько лет (Амина, 19 лет, Махачкала, сторонница либеральных взглядов).

Молодежь хочет что-то изменить и не хочет жить в таких условиях. Изменить для себя, для своих будущих детей (Алена, 17 лет, Иваново, сторонница либеральных взглядов).

Какая-то часть молодежи... она политически незрелая, она просто хочет показать себя. Но есть, конечно, люди, которые недовольны несменяемостью власти, недовольны социальным положением, несправедливостью <...> главное [для них] — чтобы власть поменялась. Хотят перемен (Арслан, 49 лет, Махачкала, сторонник социалистической идеологии).

Ну, подросло какое-то новое поколение, условно говоря непуганое <...>, которое наблюдает какие-то протесты, везде — в Гонконге, Вашингтоне, повсюду... У них уже ощущение, что это в принципе не так страшно, что можно и нужно выходить на улицы, и это нормально (Василий, 42 года, Санкт-Петербург, сторонник социалистической идеологии).

Информанты указывают на юношеский максимализм и «стадное чувство», которые приводят молодежь на акции протеста, но лишь единицы видят в них основную причину ее участия в данных мероприятиях.

Мне кажется, подростки еще не понимают политику, поэтому их, скорее всего, убедили старшие из своих интересов, т. е. старшие манипулируют подростками (Тимур, 41 год, Махачкала, сторонник социалистической идеологии).

Для абсолютно молодых ребят это — тусовка, это желание бунта <...>, желание заявить себя, показать протест, побороться против каких-то устоев и правил, это желание потушить, у них нет сознательного в этом (Александр, 31 год, Иваново, сторонник социалистической идеологии).

Мне кажется, я думаю, это не совсем осознанный выбор. Неужели дети будут этим интересоваться? Я думаю, что нет, вряд ли. Подростки тоже. Это им точно будет все неинтересно. Особенно политика (Кристина, 25 лет, Иваново, сторонница власти).

В большинстве позиций в обследованных городах, как уже было отмечено выше, причины протестов трактуются однозначно. При этом четко выделяются мнения в поддержку протестующих, критика же протестов носит не политический, а скорее «нравственный» характер, что дает основание утверждать, что недовольство

властью охватило и круги сторонников власти. В этом смысле можно говорить о формирующейся однородности общественного мнения относительно внутренней политики государства.

В целом можно согласиться с предложенной Е. В. Панкратовой интерпретацией, что политическая активность молодежи воспринимается населением двояко: с одной стороны, качество «детскости» в негативном смысле зачастую приписывается всей молодежи, связывается с неразумностью, неопытностью, максимализмом, с другой — молодежный протест внушает населению надежду на возможные перемены к лучшему в силу таких атрибутируемых детству и молодости качеств, как открытость, искренность, отсутствие страха (Панкратова, Рябова 2019).

Отличительной чертой махачкалинцев выступает то, что сфера политики в Дагестане отделена от молодежи. Это мир «взрослых» людей, где ей нет места, при этом и сама молодежь в основной массе с этим согласна.

Мы уже отмечали схожесть экономического положения в изучаемых городах, кроме Санкт-Петербурга. Возможно, относительно низкая активность молодежи в выражении своей политической позиции связана с ее бедностью. Молодежь больше озабочена решением материальных проблем, и времени на политику не остается. Кроме того, из обследуемых регионов идет значительный миграционный отток именно молодежи, причем наиболее талантливой и востребованной, а значит — политически активной, что также способствует обеднению политической жизни.

Поколенческий разрыв

Информанты в обоих городах признают наличие поколенческого разрыва, который проявляется прежде всего в семье, семейных ценностях, в источниках получения информации, в различающемся подходе к техническим инновациям, гаджетам и т. п.

Специфичность Дагестана во многом определяется складывающейся в республике ситуацией межпоколенческого конфликта, связанного с возникшим на сегодняшний день глубоким ценностным разрывом между старшим и молодым поколениями дагестанцев. Еще несколько лет назад в качестве катализатора подобного конфликта виделся исламский фундаментализм, что справедливо отмечали некоторые исследователи (см. например, Стародубровская 2019). Одним из важных оснований межпоколенческого конфликта в Дагестане выступает доступ

в интернет и гаджеты, в освоении которых старшие и зрелые люди в республике заметно отстают от молодежи и подростков. Интернет через «Инстаграм» и «ТикТок» воспитывает молодых людей, пока их родители сидят в «Одноклассниках» и «Ватсапе».

Молодое поколение упрекает зрелое и старшее в том, что их ценности устарели, как и взгляд на мир. Мир сильно изменился, и старшие люди в большинстве своем вписаться в него не могут.

В данный момент информация, которая есть у стариков, в жизни не пригодится (Алхаз, 15 лет, Махачкала, политически индифферентная).

Старшие очень доверяют всему, что пишут, например в Ватсапе, даже не думают в этом разобраться. Верят ТВ, хотя ему верить нельзя. Молодые скорее будут проверять информацию и относятся к ней скептически (Амина, 19 лет, Махачкала, сторонник либеральных взглядов).

У нас использование социальных сетей не очень развито у старшего поколения. В Дагестане слишком много сел, это республика сельского типа, и старики живут в селах, а связь, интернет здесь технически слабо доступны в отличие от города (Нужат, 17 лет, Махачкала, сторонница власти).

В свою очередь, упреки старшего поколения также касаются ценностей. По их мнению, вечные ценности забыты, молодежь интересуется только деньги и гаджеты. Гаджеты — особое «зло», которое препятствует общению, обмену опытом. Вообще старшее поколение чувствует, как проигрывает в конкурентной борьбе за формирование молодежи интернету, социальным сетям и видит в этом серьезную проблему.

Молодежи наплевать, где жить, здесь или во Франции, лишь бы хорошо жить, лишь бы деньги были, а старикам дорога их страна, село. Их культура [зарубежная] — она дурацкая, старики не хотят, чтобы она пришла, старики в этом деле лучше [разбираются], чем молодые (Магомед, 71 год, Махачкала, сторонник либеральных взглядов).

Старшее поколение не справляется, контроль над молодежью потерян, над молодежью один контроль — это интернет, а что говорят старики и родители, их не заботит (Зелимхан, 46 лет, Махачкала, сторонник социалистической идеологии).

Старшее поколение не справляется. Вся сфера интернета сильно продвинулась, старшие слабо это осваивают. Осваивает, может быть, 30% (Джамиля, 35 лет, Махачкала, сторонница власти).

Безусловно, с одной стороны, конфликт отцов и детей — это вечный вопрос, сопровождающий человечество на протяжении всей истории. С другой стороны, вследствие появления интернета и социальных сетей с безграничными объемами информации и неоспоримым удобством ее извлечения опыт старшего поколения обесценился. Молодежь теперь хочет видеть в старших людях друзей, соратников, но никак не учителей и воспитателей (Исследование Сбербанка... 2017).

Заключение

Подводя итог, можно сформулировать следующие выводы:

1) В позициях представителей обследованных городов актуален вопрос старения власти, поэтому респонденты склонны считать, что политикой должны заниматься в большей степени молодые и зрелые люди. Наряду с несколькими радикальными позициями для большинства информантов характерно мнение, что различий в возрасте относительно политиков — мужчин и женщин быть не должно. Кроме того, во всех обследуемых регионах признается специфика Северного Кавказа в отношении уважения к старшим, при этом влияние этого фактора на политическую ситуацию в регионе и в России оценивается как незначительное.

2) Позиции дагестанцев, петербуржцев и ивановцев относительно возраста руководителя и политика довольно схожи. И ивановцы, и петербуржцы склонны доверять зрелым политикам. Респонденты либеральных взглядов и левые в меньшей степени склонны доверять старшему поколению, их суждения на этот счет более категоричны. Скорее всего, это связано с маркировкой существующей власти как «старой» и с желанием противопоставить ей со зрелее поколение новых политиков.

Махачкалинские респонденты также демонстрируют доверие зрелому поколению, но, наряду с этим, проскальзывает готовность доверить власть молодым, причем эта позиция в большей степени характерна для дагестанцев и связана с тем, что в республике десятилетиями практически не обновляются элиты. Этот факт усиливает социальное напряжение в обществе, люди хотят кардинальных изменений.

Махачкалинцы не стесняются показывать скептическое отношение к возрасту в политике. Здесь параллельно существуют две системы оценивания: для обычных людей и для политиков, в первой — возраст добавляет авторитет,

а во второй — не обязательно, все зависит от пользы, приносимой политиком обществу.

3) Причины протестов большинством информантов трактуются однозначно. При этом четко выделяются мнения в поддержку протестующих, критика же протестов носит не политический, а скорее «нравственный» характер; это дает основание говорить о формирующейся однородности общественного мнения относительно внутренней политики государства.

Среди причин низкой политической активности молодежи выделяются следующие: во-первых, молодежь изолирована от сферы политики в Дагестане, и она почти не соприкасается этому.

Во-вторых, низкая активность молодежи в выражении своей политической позиции связана с ее бедностью, и эта же причина характерна для Иванова. Молодежь здесь больше озабочена решением материальных проблем, времени на политику не остается.

В-третьих, из двух обследуемых регионов — Дагестана и Ивановской области — идет значительный миграционный отток молодежи, причем наиболее талантливой и востребованной, а значит — политически активной, что также способствует обеднению политической жизни.

4) Конфликт отцов и детей актуален по сей день, молодое поколение упрекает зрелое и старшее в том, что их ценности и взгляд на мир устарели. Молодые люди хотят видеть в старших друзей, соратников, компаньонов, но никак не учителей и воспитателей.

Специфичность Дагестана во многом определяется складывающейся в республике ситуацией межпоколенческого конфликта, связанного с возникшим на сегодняшний день глубоким ценностным разрывом между старшим и молодым поколениями дагестанцев. Совсем недавно катализатором подобного конфликта виделся исламский фундаментализм. Но сейчас основанием межпоколенческого конфликта в Дагестане выступает скорее доступ в интернет и гаджеты, в освоении которых старшие и зрелые люди в республике заметно отстают от молодежи и подростков.

Молодое поколение классически упрекает зрелое и старшее в том, что их ценности устарели, как и взгляд на мир. Мир сильно изменился, и старшие люди в большинстве своем вписаться в него не могут.

В свою очередь, зрелое и старшее поколения говорят, что, по их мнению, вечные ценности забыты, молодежь интересуется только деньгами

и гаджеты. Смартфоны, считает среднее и старшее поколения, препятствуют живому общению, обмену опытом, а интернет и социальные сети заменяют «взрослых» в процессе воспитания молодого поколения, что, по нашему мнению, является основной причиной ценностного разрыва между разными поколениями дагестанцев.

Источники

Лучшие регионы для жизни. Рейтинг РБК. (2020) *РБК*. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rbc.ru/society/21/07/2020/5f159b3b9a79472f207e8324> (дата обращения 12.12.2020).

Исследование Сбербанка: 30 фактов о современной молодежи. (2017) [Электронный ресурс]. URL: https://intalent.pro/files/158487_youth_presentation.pdf (дата обращения 16.12.2020).

Литература

Мутаев, У. К. (2013) Социальное пространство современной дагестанской женщины. *Женщина в российском обществе*, № 1 (66), с. 31–34.

Панкратова, Е. В. (2019) Взгляд россиян на политическое участие детей (по материалам социологического исследования). В кн.: С. В. Ровбель, С. А. Ильиных (ред.). *Социальные практики и управление: проблемное поле социологии: Материалы II Сибирского социологического форума с международным участием*. Новосибирск: Изд-во НГУЭУ, с. 96–101.

Панкратова, Е. В., Рябова, Т. Б. (2019) Представления о детстве как ресурсе мобилизации митинговой активности несовершеннолетних в современной России (на материале интервью). В кн.: Т. Б. Рябова, О. В. Рябов (ред.). *Символ детства в политике: от холодной войны к современности. Тезисы научной конференции*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, с. 59–62.

Рябова, Т. Б. (2003) Гендерный дискурс как оружие политической борьбы. *Женщина в российском обществе*, № 1-2, с. 14–22.

Рябова, Т. Б., Рябов, О. В. (2019) Образы детства и детей в символической политике. *Политическая экспертиза: ПОЛИТЭКС*, т. 15, № 3, с. 417–434. <https://www.doi.org/10.21638/11701/spbu23.2019.307>

Рябова, Т. Б., Рябов, О. В. (2020) «...Слышу речь не мальчика, но мужа»: о гендерно-возрастных стереотипах в политике. *Женщина в российском обществе*, № 4, с. 5–13. <https://www.doi.org/10.21064/WinRS.2020.4.1>

Саид, Э. В. (2006) *Ориентализм. Западные концепции Востока*. СПб.: Русский мир, 640 с.

Стародубровская, И. В. (2019) Межпоколенческие отношения и социальные трансформации на примере Северного Кавказа. *Социология власти*, т. 31, № 1, с. 92–113. <https://www.doi.org/10.22394/2074-0492-2019-1-92-113>

Тённис, Ф. (2002) *Общность и общество. Основные понятия чистой социологии*. СПб.: Владимир Даль, 452 с.

Ryabova, T., Ryabov, D. (2020) Infantilization of the Other: Metaphor of childhood in Russia's media discourse on international relations. *Australian Slavonic and East European Studies*, vol. 34, pp. 125–149.

Sources

Luchshie regiony dlya zhizni. Rejting RBK [The best regions to live in. RBC rating]. (2020) *РБК — RBC*. [Online]. Available at: <https://www.rbc.ru/society/21/07/2020/5f159b3b9a79472f207e8324> (accessed 12.12.2020). (In Russian)

Issledovanie Sberbanka: 30 faktov o sovremennoj molodezhi [Sberbank research: 30 facts about modern youth]. (2017) [Online]. Available at: https://intalent.pro/files/158487_youth_presentation.pdf (accessed 16.12.2020). (In Russian)

References

Mutaev, U. K. (2013) Sotsial'noe prostranstvo sovremennoj dagestanskoj zhenshchiny [Social space of the modern Dagestani woman]. *Zhenshchina v rossijskom obshchestve — Woman in Russian Society*, no. 1 (66), pp. 31–34. (In Russian)

Pankratova, E. V. (2019) Vzglyad rossiyan na politicheskoe uchastie detej (po materialam sotsiologicheskogo issledovaniya) [Russians' view of the political participation of children (based on the materials of a sociological survey)]. In: S. V. Rovbel', S. A. Il'nykh (eds.). *Sotsial'nye praktiki i upravlenie: problemnoe pole sotsiologii: Materialy II Sibirskogo sotsiologicheskogo foruma s mezhdunarodnym uchastiem [Social practices and management: The problem field of sociology: Proceedings of II Siberian sociological forum with international participation]*. Novosibirsk: Novosibirsk State University of Economics and Management Publ., pp. 96–101. (In Russian)

- Pankratova, E. V., Ryabova, T. B. (2019) Predstavleniya o detstve kak resurse mobilizatsii mitingovoj aktivnosti nesovershennoletnikh v sovremennoj Rossii (na materiale interv'yuu) [Attitude to childhood as resource of mobilization of protest activity of underaged in contemporary Russia (on the base of interview)]. In: T. B. Ryabova, O. V. Ryabov (eds.). *Simvol detstva v politike: ot kholodnoj vojny k sovremennosti. Tezisy nauchnoj konferentsii [Childhood symbol in politics: From the Cold War to the present. Scientific conference abstracts]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., pp. 59–62. (In Russian)
- Riabova, T. B. (2003) Gendernyj diskurs kak oruzhie politicheskoy bor'by [Gender discourse as a weapon of political struggle]. *Zhenshchina v rossijskom obshchestve — Woman in Russian Society*, no. 1-2, pp. 14–22. (In Russian)
- Riabova, T. B., Riabov, O. V. (2019) Obrazy detstva i detej v simbolicheskoy politike [The images of childhood and children in the symbolic politics]. *Politicheskaya ekspertiza: POLITEKS — Political Expertise: POLITEKS*, vol. 15, no. 3, pp. 417–434. <https://www.doi.org/10.21638/11701/spbu23.2019.307> (In Russian)
- Riabova, T. B., Riabov, O. V. (2020) "...Slyshu rech' ne mal'chika, no muzha": o genderno-vozzrastnykh stereotipakh v politike ["Not a boy, but a man": On the gender-age stereotypes in politics]. *Zhenshchina v rossijskom obshchestve — Woman in Russian Society*, no. 4, pp. 5–13. <https://www.doi.org/10.21064/WinRS.2020.4.1> (In Russian)
- Said, E. V. (2006) *Orientalizm. Zapadnye kontseptsii Vostoka [Orientalism: Western conceptions of the Orient]*. Saint Petersburg: Russkij mir Publ., 640 p. (In Russian)
- Starodubrovskaya, I. V. (2019) Mezhpokolencheskie otnosheniya i sotsial'nye transformatsii na primere Severnogo Kavkaza [Intergenerational relations and social transformations: The case of North Caucasus]. *Sotsiologiya vlasti — Sociology of Power*, vol. 31, no. 1, pp. 92–113. <https://www.doi.org/10.22394/2074-0492-2019-1-92-113> (In Russian)
- Tönnies, F. (2002) *Obshchnost' i obshchestvo. Osnovnye ponyatiya chistoj sotsiologii [Community and society. Basic concepts of pure sociology]*. Saint Peterburg: Vladimir Dal' Publ., 452 p. (In Russian)
- Ryabova, T., Ryabov, D. (2020) Infantilization of the Other: Metaphor of childhood in Russia's media discourse on international relations. *Australian Slavonic and East European Studies*, vol. 34, pp. 125–149. (In English)