

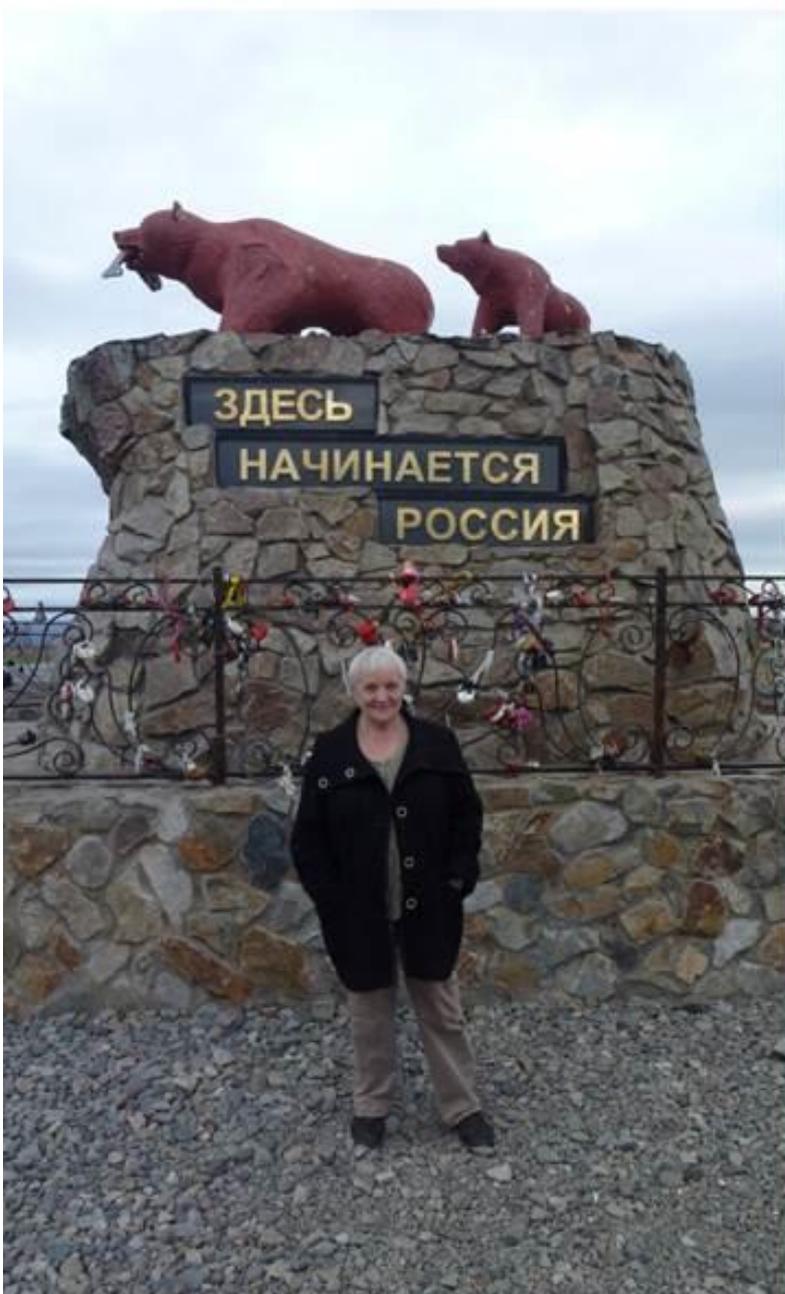
# ВЕСТНИК государственного университета «Дубна»

#2 2017



Серия  
«Науки  
о человеке  
и обществе»

Электронный  
научный  
журнал



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ  
ИССЛЕДОВАНИЯ.

Памяти профессора  
Людмилы  
Филипповны  
Обуховой

## **Редколлегия**

**Багдасарьян Н.Г.**, доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой социологии и гуманитарных наук – **главный редактор**;

**Боклагов Е.Н.**, кандидат философских наук, доцент кафедры социологии и гуманитарных наук – **заместитель главного редактора**;

**Ющенко Д.В.**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, зам. зав. кафедрой психологии по научной работе – **редактор**;

**Воинова А.А.**, аспирант кафедры социологии и гуманитарных наук ФСГН – **ответственный секретарь**;

## **Члены Редколлегии:**

**Назаретян А.П.**, доктор философских наук, профессор, профессор кафедры социологии и гуманитарных наук;

**Шимон И.Я.**, доктор исторических наук, профессор кафедры социологии и гуманитарных наук;

**Шатуновский И.Б.**, доктор филологических наук, профессор кафедры лингвистики, научный руководитель кафедры лингвистики;

**Мещеряков Б.Г.**, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии, научный руководитель кафедры психологии;

**Хозиев В.Б.**, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой клинической психологии;

**Михайлова Н.В.**, доктор юридических наук, профессор, зав. кафедрой теории права;

**Венгер А.Л.**, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии.

## Содержание

<i>Колонка главного редактора</i> .....	4
<i>Памяти профессора Людмилы Филипповны Обуховой</i> . Вступительное слово.....	5
<i>Глоzman Ж.М., Карнова Н.Л., Николаева Е.И.</i> Научное наследие Л.Ф. Обуховой в области культурно-исторической психологии, психологии речи, возрастной и когнитивной психологии.....	6
<i>Обухова Л.Ф., Наумова В.А.</i> Проективный рисунок в культурно-исторических исследованиях.....	14
<i>Minh Anh Nguyen, Oanh Truong Thi Kim.</i> Color preferences in children's drawings....	19
<i>Есикова Т.В., Обухова Л.Ф.</i> Сравнительный анализ зарождения правового сознания в социо- и онтогенезе.....	30
<i>Хозиев В.Б., Долженко А.Н.</i> «Откат» в детском развитии: общая феноменология и принципы исследования.....	40
<i>Тарасова С.Ю., Симакова И.Н., Кабардов М.К.</i> «Неадекватное спокойствие» как форма тревожности у жертв школьной травли.....	55
<i>Вартанова И.И.</i> Возрастная и половая специфика взаимосвязи мотивации и локуса контроля старшеклассников. ....	64
<i>Дьячук А.А.</i> Взаимосвязь личностных особенностей и саморегуляции подростков....	76
<i>Мещеряков Б.Г., Позднякова А.В.</i> Возрастные изменения качества и скорости рукописания у школьников.....	85
<i>Терещенко Т.В., Гончаров О.А., Соколов Р.В.</i> Перцептивно-моторная адаптация к компьютерным искажениям зрительной обратной связи в графомоторных задачах. ..	95

### *Колонка главного редактора*

Научное сообщество немислимо без исследователей, вокруг которых организуется особая творческая среда, которые «заражают» своим интеллектуализмом, научной энергией, масштабом профессионализма любознательную молодежь, принимающую эту эстафетную палочку.

Так формируются научно-педагогические школы.

Людмила Филипповна Обухова (1938-2016) – доктор психологических наук, профессор, до последних дней своей жизни заведующий кафедрой возрастной психологии МГППУ, лауреат премии Президента Российской Федерации в области образования – принадлежит именно к такому кругу ученых, беззаветно преданных своему делу.

В ее память мы и подготовили очередной номер журнала. В нем читатель найдет неопубликованные раньше материалы самой Людмилы Федоровны, ее учеников и последователей.

Академик РАН, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой социологии и гуманитарных наук Университета «Дубна», Н.Г. Багдасарьян

### **Foreword from the Editor-in-Chief**



Наш очередной номер посвящен памяти профессора Л.Ф. Обуховой.

Людмила Филипповна Обухова (22 июля 1938 — 20 июля 2016) — замечательный педагог и широко известный ученый в области психологии развития и культурно-исторической психологии, доктор психологических наук, профессор МГУ им. М.В.Ломоносова и МГППУ, заведующая кафедрой возрастной психологии факультета психологии образования МГППУ.

В государственном университете «Дубна» Л.Ф. Обухова с 2002 по 2016 гг. преподавала курс «Возрастная психология», руководила научными исследованиями дипломников, бакалавров, магистров и аспирантов, входила в состав редколлегии Дубненского психологического журнала (Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна»).

Под руководством Л.Ф. Обуховой успешно защищено более 30-ти кандидатских диссертаций, в том числе одного выпускника кафедры психологии университета «Дубна». Людмила Филипповна — автор фундаментального учебника «Возрастная психология», ставшего уже классическим, по нему учатся студенты не только в России, но и в ближнем зарубежье.

В апреле 2017 г. в университете «Дубна» проводилась Международная научно-практическая конференция памяти Л.Ф. Обуховой «Психология третьего тысячелетия». В этом номере представлены статьи, специально подготовленные некоторыми из участников конференции.

УДК 159.9

*Ж. М. Глоzman, Н. Л. Карпова, Е. И. Николаева*

**Научное наследие Л. Ф. Обуховой в области культурно-исторической психологии,  
психологии речи, возрастной и когнитивной психологии**

**Аннотация:**

В работе анализируется вклад Обуховой Людмилы Филипповны в изучение развития ребенка, в когнитивную психологию, сохранение и развитие наследия Л.С. Выготского. Акцент делается на трудах по психологии формирования речи, на изучении критических периодов развития ребенка, специфики развития особых детей, прежде всего, детей с логоневрозом.

**Ключевые слова:** культурно-историческая психология, психология речи, логоневроз, возрастная, когнитивная психология

**Об авторах:** Глоzman Жанна Марковна, доктор психологических наук, профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова, ведущий научный сотрудник факультета психологии, эл. почта: [glozman@mail.ru](mailto:glozman@mail.ru);

Карпова Наталия Львовна, доктор психологических наук, профессор, ФГБНУ «Психологический институт РАО», ведущий научный сотрудник, эл. почта: [nkarpova@mail.ru](mailto:nkarpova@mail.ru);

Николаева Елена Ивановна, доктор биологических наук, РГПУ им. А.И. Герцена, профессор кафедры возрастной психологии и педагогики семьи, эл. почта: [klemtina@yandex.ru](mailto:klemtina@yandex.ru).

Авторов данной статьи связывают не только общие научные интересы и дружеские отношения, но и большая любовь к замечательному Человеку и большому Ученому – Людмиле Филипповне Обуховой. Ж.М. Глоzman много лет работала вместе с ней на факультете психологии МГУ, а последние 10 лет они вместе участвовали во многих международных научных конференциях и путешествовали по всему миру. У Н.Л. Карповой она была в 1998 году оппонентом по докторской диссертации и затем, как заведующая кафедрой Московского психолого-педагогического колледжа, позднее выросшего в университет – МГППУ, пригласила вести спецкурс «Основы семейной логопсихотерапии» для студентов. Е.И. Николаева познакомилась с Людмилой Филипповной в 2014 году на конференции в Праге, а затем вместе в июне 2016 года участвовали в конференции по когнитивной психологии в Светлогорске. Личность Людмилы Филипповны произвела сильнейшее впечатление, возникло желание создать совместную лабораторию. Но, к великому сожалению, все внезапно оборвалось...

Вспоминая годы знакомства и работы с Людмилой Филипповной и обращаясь к ее трудам, мы сейчас остановимся лишь на нескольких аспектах ее исследований, где наши

интересы совпадали или были близки: проблемы культурно-исторической психологии, психологии речи, возрастной и когнитивной психологии.

### **Проблемы культурно-исторической психологии в трудах Л.Ф. Обуховай**

Одной из важнейших проблем, разрабатываемых Л.Ф. Обуховай, было развитие культурно-исторической психологии. Недаром она была долгое время одним из ведущих сотрудников редакции журнала «Культурно-историческая психология». Сейчас, когда мир вступает в период мультикультурализма, эти знания вновь становятся востребованными [20].

Идеи социально-культурной обусловленности развития человека пронизывают все труды Л.Ф. Обуховай. Но ее любимым произведением, на которое она затратила много душевных и физических сил, и которым она гордилась, было предисловие к последнему изданию книги Л.С. Выготского «Мышление и речь: психологические исследования» [5]. В этой работе дан интереснейший экскурс в историю создания и многочисленных публикаций этого произведения, а также его высокая оценка: ««Мышление и речь» – великая книга. Впервые опубликованная в год смерти Л.С. Выготского, она пережила его время. Несмотря на обвинения в отходе от «основных законов материалистической диалектики» и многолетние посмертные идеологические препоны, связанные с осуждением педологии в 1936 году, она сохранила свое научное значение для современного и последующих поколений ученых из разных областей науки. Время унесло все ненужное и оставило то ценное, что до сих пор составляет основу для анализа возрастного и функционального развития психики и, в частности, для выявления генетической связи мышления и речи». «Сформулированные им законы воплотились во многих исследованиях психического развития в различных отраслях психологии – детской и педагогической психологии, дефектологии и психологии консультирования» [там же, с. 6, 9]. И эта оценка, как подчеркивает Л.Ф. Обухова, обосновывается анализом общих закономерностей развития психики человека в трудах Выготского: опосредствованный характер, производность от внешней деятельности, двойная зависимость между строением психических процессов и их связью друг с другом.

Поражает при этом важная черта Людмилы Филипповны как ученого – высочайшая требовательность к точности описываемых понятий. Это касается, например, понятия закона. Л.Ф. указывает, что закон – это не только обобщенное выражение фактов (общепринятое определение), но и «абстрактная возможность факта. Закон предсказывает факты. И в этом отношении Л.С. Выготскому нет равных среди современников» [там же, с. 9].

В этой работе Людмилы Филипповны – крупнейшего знатока трудов Ж. Пиаже – по-новому и необыкновенно талантливо интерпретирована полемика Выготского с Пиаже по проблеме эгоцентрической речи ребенка. Вместо традиционной для отечественной психологии критики взглядов Пиаже и их «коррекции» в работах Выготского, Обухова доказывает, что «понятие «эгоцентрическая речь» Ж. Пиаже и Л.С. Выготский определяют по-разному. Для Ж. Пиаже главная особенность эгоцентрической речи состоит в том, что это речь со своей точки зрения, а для Л.С. Выготского – это речь для себя» [там же, с. 14]. То есть причина разногласий, как показывает Обухова, в недостаточной научной строгости употребления понятий: неразграничении «после этого» и «по причине этого», «социальный» и «социализированный» и др. «С самого начала ребенок – социальное существо, без взаимодействия с обществом он никогда не разовьет в себе тех качеств, тех свойств, которые развились в результате исторического развития всего человечества. С точки зрения культурно-исторической теории ребенок никогда не

находится один на один с миром предметов. Ребенок не может адекватно воспринять мир без посредничества взрослого человека» [там же, с. 16].

Людмила Филипповна цитирует заключительные слова предисловия Выготского к своей книге «Мышление и речь»: «Мы обрываем исследование у самого его порога» и ставит для себя задачу: «Дальше нужно идти самим...» [там же, с. 19]. И данная задача творчески выполнялась ею во многих аспектах.

### **О психологии речи и речевом общении в норме и при их нарушениях у детей и взрослых**

Общение является условием реализации потенциальных возможностей и развития всей психической сферы человека, оно есть способ и условие социального развития личности и ее эффективного функционирования [15]. Одним из сложнейших невротических расстройств личности, имеющих коммуникативную природу, является логоневроз – нарушение речи в форме заикания, которым страдает 2,5-3% населения. Вследствие этого недуга у человека нарушается полноценное общение с окружающими людьми и социумом, что вызывает изменения в личностной сфере заикающегося и является преградой на пути его полноценного развития, несмотря на сохранность интеллектуального потенциала. Об этом писал и Л.С. Выготский: «...всякий дефект не ограничивается изолированным выпадением функции, но влечет за собой радикальную перестройку всей личности» [1, с.43].

В то же время практика показывает, что обращение к творческому началу заикающихся во многом способствует преодолению недуга, в основе которого – страх речевого общения и неспособность к свободной смене психических состояний. Ю.Б. Некрасова, автор методики групповой логопсихотерапии для заикающихся 14-40 лет, с начала 1960-х годов выстраивала весь социореабилитационный процесс как систему многоплановой творческой коммуникации. С конца 1980-х развитие данной системы продолжается в направлении семейной групповой логопсихотерапии, включая в группы младших школьников и подростков (7-13 лет), родителей и родственников всех заикающихся, а также активно привлекая к работе выпускников предыдущих групп [16]. Такой большой разновозрастной коллектив и организация продолжительного интенсивного речевого общения его участников позволяет создавать условия для заикающегося человека, максимально приближенные к повседневному общению [12].

Созданный Л.Ф. Обуховой на основе ее уникальной монографии «Детская психология: теории, факты, проблемы» [4] учебник «Возрастная психология» [7], выдержавший не одно издание, является на сегодняшний день лучшим по данной проблеме, и это позволяет нам рассмотреть ряд особенностей речевого общения в разновозрастной группе именно в контексте подхода Людмилы Филипповны к возрастной психологии.

Людмила Филипповна в основном занималась проблемами детской психологии, но отмечала, что возрастной ее называют потому, что используются особые единицы – возрастные периоды. Рассматривая вопросы о закономерностях функционального и возрастного развития ребенка, она особо подчеркивала, что Л.С. Выготский первый понял, что возраст имеет свою структуру и динамику: «Возраст, – писал он, – представляет собой такое целостное динамическое образование, такую структуру, которая определяет роль и удельный вес каждой частичной линии развития» [4, с. 413]. При этом важное место в рассмотрении процесса возрастной динамики занимают вопросы личностных и речевых характеристик, ведущих видов деятельности, а также значимых психологических новообразований.

Л.Ф. Обухова дает характеристику стабильных и критических периодов психического развития ребенка на основе учения Л.С. Выготского о структуре и динамике возраста, которая включает в себя также характеристику социальной ситуации развития ребенка. Подчеркивается: динамика детского развития обусловлена самодвижением, что проявляется во всех возрастных периодах детской жизни от рождения до подросткового возраста.

Эти идеи сейчас активно развиваются психологами и учеными в рамках нейронауки. Доказано, что формирование речи у ребенка складывается из многих критических периодов, каждый из которых предопределяется зрелостью определенных структур и пластичностью мозга: в определенный период как бы открываются некоторые возможности, позволяющие впитывать информацию, но потом эти возможности закрываются с помощью уже частично выявленных в настоящее время механизмов [24; 25].

В случае с пациентами логопсихотерапевтических групп в абсолютном большинстве мы видим, что системное речевое нарушение в форме невротического заикания, возникая, как правило, в период становления речи в 3-4 года, вызывает у ребенка нарушение формирования всех сфер общения: коммуникативной (обмена информацией), интерактивной (построение общей стратегии взаимодействия) и перцептивной (полноценное восприятие другого человека). По мере хронификации речевого дефекта изменяются условия формирования личности, ограничиваются возможности развития её сознания и самосознания, что приводит с возрастом к нарушению социальной адаптации.

При описании критических (сензитивных) периодов обучения и социализации Л.Ф. Обухова отмечает, что открытие этих периодов американскими психологами вызвало интерес именно к процессам развития, которые их вызывают, о потенциальных возможностях и опасностях каждого периода, о соотношении обучения и развития и о роли внешней среды в развитии поведения.

Эти размышления Людмилы Филипповны находятся в русле современных исследований соотношения среды и генетики в реализации потенциала ребенка [19]. Доказано, что человек наследует не признак, но норму реакции гена, активность которого зависит от конкретных условий развития ребенка. Так, стресс, которому подвергается ребенок в течение первых полутора лет жизни, ведет к метилированию гена, кодирующего рецептор к кортизолу. Этот ранний период жизни ребенка нуждается в гипореспонсивности на стресс, поскольку бурное развитие мозга может быть заторможено гормонами стресса. Событие скрыто в дошкольный период и обнаруживается в подростковом возрасте, когда ребенок становится неуправляемым, поскольку клетки не реагируют на выделяющийся при стрессе кортизол [17; 18]. И тогда, опираясь на эти знания, можно предвидеть и корректировать поведенческие изменения, которые являются следствием генетических изменений в критический период.

Остановимся еще на одном из выводов в учебнике по возрастной психологии Л.Ф. Обуховой: «При перемещении из минимально стимулирующей обстановки в более обогащенную наблюдается увеличение показателей интеллектуальности» [4, с. 153]. Исследования подтверждают это утверждение и относительно более старших возрастных групп, как и проявления феномена подражания и роли модели в обучении.

Например, группы семейной логопсихотерапии разновозрастные и смешанные по половому и возрастному составу, в них участвуют заикающиеся 7-40 лет, их родители и родственники (в нашем опыте – от 2 до 79 лет). Занятия на основном и контрольно-поддерживающем этапах проходят ежедневно по 7-8 часов в течение 3-5 недель и требуют также выполнения домашних заданий (ведение речевых дневников и др.). В

логопсихотерапевтическом процессе используются приемы арттерапии (библио-, кинези-, символа-, видео- кинотерапия) в индивидуальной и групповой форме с целью опосредованного воздействия на систему представлений и понятий пациента для вызова нужного чувства, целительно преобразующего речевое поведение и жизненные установки. Отметим особо в этом плане занятия групповой библиотерапии, где яркое переживание всеми участниками близких чувств и эмоций становится возможным в результате прохождения всеми подготовительного этапа, когда выполнялись задания – прочесть и написать письменные отзывы на одни и те же художественные произведения, специально подобранные для данной категории пациентов и их родственников. На этих занятиях целенаправленно формируются ситуации значимого межличностного общения, в контексте которого рождается новое, малодоступное ранее для многих пациентов «состояние вместе», переживаются чувства со-творчества, со-участия, со-трудничества.

Подобная система «погружения» в определенный речевой режим, соблюдению которого помогает вся группа при активном участии родителей и родственников, способствует освобождению заикающихся от патологических стереотипов речевого поведения и на фоне поддерживаемых психических состояний успеха (саногенных состояний) ведет к выработке продуктивных навыков речевой коммуникации. Наши исследования показывают особо выраженные изменения в когнитивной сфере и личностный рост пациентов младшего подросткового возраста в атмосфере равноправного общения и сотрудничества со взрослыми. В свою очередь активно включиться взрослым в выполнение простых и сложных рече-двигательных и нейрокоррекционных упражнений (часто – подражание животным) помогают младшие участники группы, заражая и подбадривая своей непосредственностью и весельем.

Результаты работы уже более 80 разновозрастных групп семейной логопсихотерапии в Москве, Таганроге, Владивостоке, Саратове, Самаре и Самарской области подтверждают эффективность данной системы социореабилитации в решении проблем речевого общения.

### **Исследуя проблемы когнитивной психологии**

Большое внимание Л.Ф. Обухова уделяла трудам П.Я. Гальперина, о чем писала и в статье, опубликованной в журнале «Культурно-историческая психология» [8], и в тезисах, написанных для конференции по когнитивной психологии [21]. Основной целью ее внимания к теории Петра Яковлевича было преодоление редукционизма, который, как она полагала, распространен в среде психологов, анализирующих работы Гальперина: «П.Я. Гальперин делал нечто большее, чем было видно научному сообществу. Он создавал новое направление в психологии, новую отрасль нашей науки, которую сегодня уже можно назвать общей (генетической) психологией». И далее: «П.Я. Гальперин построил систему, где все психические процессы рассматриваются в том особом качестве, которое интересует психологию как науку о развитии психики» [8, с. 6].

Этот подход, связанный с вниманием к развитию когнитивных процессов в онтогенезе и в процессе обучения, был одним из центральных на последнем форуме психологов, занимающихся когнитивной наукой, который проходил в июне 2016 года в Светлогорске, и объединил нас всех.

Ж.М. Глозман применила данный подход к анализу понятия «социальный мозг» [2], заключив, что культурно-исторический подход в нейропсихологии означает, в первую очередь, перенос акцентов в изучении социального мозга с проблем локализации на вопросы социальной и культурной детерминации мозговых функций человека. Это позволит понять, как в результате взаимопроникновения социального, культурного и

биологического возникают новые функциональные системы, отражающие высшие уровни сознательной деятельности, лежащие в основе познания, поведения и контроля.

Е.И. Николаева смогла обнаружить, что у 7-8 летних детей интеллект и креативность развиваются независимо [3]. При этом интеллект ребенка тем выше, чем эффективнее он ориентируется в сенсорном потоке и быстрее реагирует на внешние сигналы. У младших подростков изменяется структура взаимодействия интеллекта и креативности, и креативность тем выше, чем выше интеллект, при этом высокий интеллект утрачивает тесные связи со скоростными характеристиками. Подобно обнаруженному Л.С. Выготским явлению, согласно которому речь и мышление до определенного времени развиваются независимо, а затем, тесно переплетаясь, ведут к резкому взлету каждого когнитивного процесса, креативность и интеллект, объединяясь в начале подросткового периода развития, создают условия для эффективного перехода человека в период взросления.

### Вместо заключения

Анализ всего того, что было сделано Л.Ф. Обуховой на пути продолжения исследований Л.С. Выготского, а также описание ее собственного большого научного наследия, несомненно, превышают возможности данной статьи. Постараемся дать только некоторые наброски основных направлений ее исследований, находящихся на пересечении культурно-исторической, возрастной и когнитивной психологии:

- **Исторический анализ школы Выготского**, трудов его учеников и последователей (в первую очередь, П.Я. Гальперина и Д.Б. Эльконина) по проблемам развития и обучения ребенка [8; 21; 23].

- **Единство биологического и социального в развитии ребенка**, борьба с биогенетическим подходом в возрастной психологии [4; 7; 13].

- **Готовность к школьному обучению** как сформированность произвольного поведения, овладение эталонами и средствами познавательной деятельности, переход от эгоцентризма к децентрации [4; 7].

- **Развитие мышления ребенка и механизмы возникновения нового в развитии**. Вклинивание как механизм возникновения нового в развитии, эволюционные уровни действия, преодоление чувственного и индивидуального, развитие научного мышления на основе теории поэтапного формирования умственных действий [4, 9].

- **Проблемы «другого детства»** – психологические особенности сенсорно-депривированных детей (слепых и слепоглухих), а также детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [6, 10, 22]. Эти исследования основаны на практическом опыте помощи, осуществляемой Людмилой Филипповной детям, развивающимся в экстремальных условиях или, как говорит один из ее воспитанников А.В. Суворов, «слепоглухим пришельцам в мире зрячеслышащих». «Усилия общества должны быть направлены, прежде всего, на устранение причин, вызывающих искажение психосоциального развития личности ребенка с самых первых лет жизни» [10, с. 228]. Трудно переоценить эти мысли, поэтому они красной нитью используются в каждой главе коллективной монографии, посвященной профилактике сиротства и отказов родителей от детей [14].

**Последнее научное исследование** Людмилы Филипповны Обуховой, которое она проводила за несколько дней до своей кончины, также было посвящено проблемам культурно-исторической психологии (см. фото на обложке журнала: Л.Ф. Обухова на Камчатке, июль, 2016). В этой работе [11] было проведено изучение особенностей когнитивной и эмоциональной жизни коренных малочисленных народов севера Камчатки,

проживающих в селениях или в условиях кочевых пастбищ тундры. В частности, с помощью проективного рисунка анализировалось влияние социальных условий жизни на особенности мировосприятия. Исследование подтвердило значимость для респондентов всех возрастных групп их единения с природой. Сравнение с собранными ранее Людмилой Филипповной и ее учениками рисунками контрольной группы респондентов, проживающих в городах средней полосы России, показывает существенные различия в детской возрастной группе, отражающие влияние социальных условий жизни.

Людмила Филипповна успела сделать очень много в теоретической и прикладной психологии, она оставила очень много учеников, потому что *может светом тот делиться, кто умеет сам светиться.*

#### Библиографический список:

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 томах. М.: Педагогика, 1983. Т.5.
2. Глозман Ж.М. К пересмотру понятия «Социальный мозг» // Седьмая международная конференция по когнитивной науке: Светлогорск, 20-24.06.2016 / Под ред. Ю.И. Александрова, К.В. Анохина. М.: Изд-во ин-та психологии РАН, 2016. С. 233-235.
3. Новикова А.В., Николаева Е.И. Взаимосвязь интеллекта, креативности и сенсомоторной интеграции у детей 7-8 лет и младших подростков // Седьмая международная конференция по когнитивной науке: Светлогорск, 20-24.06.2016 / Под ред. Ю.И. Александрова, К.В. Анохина. М.: Изд-во ин-та психологии РАН, 2016. С. 456-457.
4. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. Учебник для вузов. М.: Высшее образование; МГППУ, 2006.
5. Обухова Л.Ф. Л.С. Выготский под знаком времени // Выготский Л.С. Мышление и речь: психологические исследования. М.: Национальное образование, 2016. С. 6-19.
6. Обухова Л.Ф. Дети в тяжелых жизненных обстоятельствах // Личность в экстремальных условиях. Петропавловск-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга, 2012. Часть 2. С. 212-228.
7. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М.: Тривола, 1997.
8. Обухова Л.Ф. Теория П. Я. Гальперина – становление новой отрасли психологии // Культурно-историческая психология. 2010. № 4. С. 1-10.
9. Обухова Л.Ф. Этапы развития детского мышления. М.: МГУ, 1972.
10. Обухова Л.Ф. Другое детство. М.: МГППУ, 2009.
11. Обухова Л.Ф., Глозман Ж.М., Наумова В.А. Исследование культурологических различий мировосприятия с помощью проективного рисунка // Психология третьего тысячелетия: IV Международная научно-практическая конференция памяти профессора Л.Ф. Обуховой: сборник материалов / Под общ. ред. Б.Г. Мещерякова, О.А. Гончарова. Дубна: Гос. ун-т «Дубна», 2017. С. 98-101.
12. Обухова Л.Ф., Шаграева О.А. Семья и ребенок: психологический аспект детского развития. М.: МГУ, 1999.
13. Обухова Л.Ф., Шаповаленко И.В. Формы и функции подражания в детском возрасте. М.: МГУ, 1994.
14. Проблема сиротства в современной России: психологический аспект. Колл. моногр. / Под ред. А.В. Махнач. М.: ИПРАН, 2015.
15. Психология общения. Словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева. 2-е изд. испр. и доп. М.: Когито-Центр, 2015.
16. Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / Под ред. Н.Л. Карповой. М.; СПб.: Нестор-История, 2011.
17. Alexander N., Kuepper Y., Schmitz A., Osinsky R., Kozyra E., Hennig J. Gene-environment interactions predict cortisol responses after acute stress: implications for the etiology of depression // Psychoneuroendocrinology. 2009. V. 34. P. 1294–1303.

18. Arloth J., Bogdan R., Weber P., Frishman G., Menke A., et al. Genetic differences in the immediate transcriptome response to stress predict risk-related brain function and psychiatric disorders // *Neuron*. 2015. V. 86. P. 1189–1202.
19. Halldorsdottir T., Binder E.B. Gene × Environment Interactions: From Molecular Mechanisms to Behavior // *Annu. Rev. Psychol.* 2017. V. 68. P. 215–41.
20. Morris M.W., Chiu Ch-y., Liu Z. Polycultural Psychology // *Annu. Rev. Psychol.* 2015. V. 66. P. 631–659.
21. Obukhova L.F. About three types of investigations in Galperin's theory step by step formation of mental actions // Седьмая международная конференция по когнитивной науке: Светлогорск, 20-24.06.2016 / Под ред. Ю.И. Александрова, К.В. Анохина. М.: Изд-во ин-та психологии РАН, 2016. С. 59-61.
22. Obukhova L. Problems of mental health of abandoned children // *The 6th International Conference on Nutrition and Physical Activity. Abstract book.* 2015. P. 28-29
23. Obukhova L.F. Vygotsky after Vygotsky // *International Journal of Psychology.* 2016. V. 51 (4). P. 1808.
24. Takesian A.E., Hensch T.K. Balancing plasticity/stability across brain development // *Prog. Brain Res.* 2013. V. 207. P. 3–34.
25. Werker J.F., Hensch T.K. Critical Periods in Speech Perception: New Directions // *Annu. Rev. Psychol.* 2015. V. 66. P. 173–196.

*Glozman J.M., Karpova N. L., Nikolaeva E. I.* **Scientific heritage of L. F. Obukhova in the field of cultural- historical psychology, speech, developmental and cognitive psychology**

The paper analyzes the contribution of Professor Lyudmila Filippovna Obukhova in the study of child development, cognitive psychology, as well as in preservation and development of heritage of L. S. Vygotsky. The writings on the psychology of the formation of speech, the statements about critical periods of child development, specific development of children with special needs, primarily children with logoneurosis are emphasized.

**Keywords:** cultural-historical psychology, psychology of speech, logoneurosis, age, cognitive psychology

УДК 159.9

*Л. Ф. Обухова, В. А. Наумова*

### Проективный рисунок в культурно-исторических исследованиях

#### **Аннотация:**

Статья посвящена анализу материалов экспедиции «Наследие», проведенной в июле 2016 года психологами Московского и Камчатского Университетов в отдаленных и малодоступных районах севера Камчатского края. Задачей экспедиции было изучение особенностей когнитивной и эмоциональной жизни коренных малочисленных народов Севера, проживающих в селениях или в условиях кочевых пастбищ тундры. Подобная экспедиция продолжает направление культурно-исторических исследований, начатых А.Р. Лурия и Л.С. Выготским в 1931-1932 годах [3]. Данная часть исследования посвящена изучению с помощью проективного рисунка влияния социальных условий жизни на особенности мировосприятия.

**Ключевые слова:** культурно-исторические исследования, метод проективного теста-рисунка, коренной этнос Камчатки, мировосприятие.

**Об авторах:** Обухова Людмила Филипповна (1938-2016) – доктор психологических наук, профессор, заведующая до последних дней своей жизни кафедрой возрастной психологии МГППУ, лауреат премии Президента Российской Федерации в области образования;

Наумова Валентина Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной психологии Камчатского государственного университета имени Витуса Беринга, эл. почта: [naumovavalentina2011@mail.ru](mailto:naumovavalentina2011@mail.ru)

В современном мире в условиях усиливающегося внимания к проблемам межнациональных отношений интенсивность взаимодействия разных по менталитету культурных сообществ стала важнейшим фактором взаимопонимания людей. Необходимо отметить особую значимость для общества формирования культуры межнационального общения молодежи, поскольку она предопределяет качественное своеобразие диалога при поиске новых конструктивных подходов к дальнейшему цивилизованному развитию мирового сообщества.

Уникальная социальная ситуация проживания малочисленных этнических групп Камчатки в одном геоисторическом пространстве, в условиях межэтнического взаимодействия представителей эвенской, корякской, ительменской, алеутской, чукотской, алюторской, эскимоской, русской и других этнических групп, обуславливает **актуальность исследования** [1].

**Цель исследования** – изучить специфику отношения к миру, и возможного личного опыта переживания актуального состояния (потребностей) коренного этноса Камчатки.

**Дизайн исследования.** В исследовательской группе участвовали коренные жители из сел Эссо и Анавгай Быстринского района Камчатского края, включенные в Единый

перечень коренных малочисленных народов Российской Федерации. В этнический состав выборки были включены эвены, коряки, ительмены и потомки смешанных браков (Рис. 1).



Рис. 1. Распределение долей этнического состава респондентов

Общее количество испытуемых составили 30 респондентов, из них 17 мужчин и 13 женщин в возрасте от 7 до 55 лет: 20 % (7 – 12 лет); 26,7 % (21 – 30 лет); 23,3 % (33 – 48 лет); 30 % (49 – 55 лет). Все участники исследования обучались хотя бы несколько лет в русскоязычных школах и имеют опыт проживания в полиэтническом социальном окружении.

Для реализации цели исследования испытуемым был предложен метод проективного теста-рисунка («рисуночный тест»). Выбор исследователем данного метода обосновывается определенными преимуществами:

- является доступным и быстрым в применении, позволяет существенно расширять возрастной диапазон и возможности межкультурного использования;
- ускоряет процесс установления контакта исследователем и респондентом, а также минимизирует психологические защиты;
- повышает информативность и ценность исследования, в силу того, что результаты рисуночного теста менее подвержены контролю сознания. Кроме того, проективный характер теста-рисунка предполагает отсутствие структуры, навязываемой исследователем, и тем самым респондент вынужден создавать собственную структуру или «экран, на который проецирует свои скрытые чувства, желания, идеи, конфликты» [2, с. 8];

В инструкцию для выполнения теста включались несколько заданий:

- нарисовать рисунок на свободную тему, отражающий актуальное состояние респондента (*инструкция Людмилы Филипповны Обуховой: «Пожалуйста, нарисуйте то, о чем бы Вам очень хотелось мне сейчас рассказать», «Чем бы Вам хотелось со мной поделиться?»*);
- на одном листе изобразить свое представление о «счастье (радости) – горе» и «друге – враге» (*инструкция Людмилы Филипповны: «А теперь, пожалуйста, попробуйте поделиться со мной Вашими представлениями о счастье или радости и горе, и, если Вы не сильно устанете, сделайте мне рисунок друга и врага. Я Вас очень прошу!»*);
- дать название своим творческим работам (*инструкция Людмилы Филипповны: «Пожалуйста, напишите, как бы Вам хотелось назвать этот рисунок»*).

Исследовательская программа реализовалась по месту проживания испытуемых в сельской местности (средней школе, доме культуры, центральной библиотеке им. К.С. Черканова и т.д.) или работы респондентов в эвенком стойбище «Мэнэдек (с. Ававай), в условиях функционирования оленеводческого звена № 2 ООО «Оленевод» Быстринского района, непосредственно в условиях тундры. Респондентам были предложены бумага разного формата, белый и цветной картон, простые карандаши, наборы цветных карандашей, фломастеров и восковых мелков, а также ластик. Время выполнения заданий не ограничивалось.

**Результаты.** Необходимо отметить, что большая часть респондентов обладают выраженными творческими способностями, и некоторые участники имеют опыт обучения художественному мастерству или опыт наблюдения (как естественной потребности) за процессом выполнением традиционного для этих этнических групп творческого продукта (рисования, резьбы по дереву или кости, вышивания и плетения бисером, плетения берестой, работы с кожей и т.д.). Тем не менее, эстетика изображения, размеры рисунка, наличие или отсутствие смещения композиции, соразмерность объектов не включались в критерий анализа. Анализ результатов тестов-рисунков проводился нами посредством качественной оценки названия творческой работы, предложенного самим респондентом.

Рассмотрим вначале возрастные различия. В таблице 1 представлены варианты названий работ испытуемых в целом по отдельным возрастным группам выборки.

Таблица 1.

**Результаты исследования тестов-рисунков  
в целом по возрастным группам выборки**

Возраст	Рисунок на свободную тему	Рисунок «Друг»	Рисунок «Враг»	Рисунок «Счастье (радость)»	Рисунок «Горе»
21 – 30 лет	«Тетере» место, где прошло мое детство»; «Одинокий волк»; «Родная природа»; «Домик на природе»; «Возвращение домой или любовь к родным просторам»; «Вулкан»; «Вездеход и тундра»; «Вулкан и тундра»	«Звери тундры»; «Волк, сокол природа»; «Животные»; «Мир вокруг нас»; «Олень»; «Человек с автомобилем»; «Тундра, река»	«Человек – враг природы»; «Водка, наркотики и курение»; «Техника»; «Дурной человек»; «Лишение свободы или выбора»; «Слабый человек»; «Лень, сплетни, алкоголь»	«Жизнь»; «Лежать на траве в лесу, смотреть на звездное небо, в спокойствие и тишине»; «Дом – лес»; «Семья – дом»; «Солнце, гармония»; «Если рядом добрый человек»; «Когда в достатке мясо оленя»; «Рождение ребенка»	«Смерть»; «Пожар, уничтожение леса»; «Война»; «Пожар в доме»; «Смерть»; «Крайности»; «Агрессия, драка, унижение»; «Когда тебя выгоняют из дома»; «Болезнь»
33 – 47 лет	«Природа тундры»; «Олень и тундра»; «Рассвет в тундре»; «Дом,	«Тундра»; «Человек, который тебя поддерживает»; «Открытый	«Пьяница»; «Банкир»; «Мрачный человек (внутри)»;	«Семья»; «Семья – муж, дети»; «Радостные чувства»;	«Смерть»; «Кредиты»; «Боль»; «Дурные деньги»;

	где я могу отдохнуть»; «Жизнь в тундре»; «Человек и олень в тундре»; «Хантар – охотник»	человек, готовый обнять меня»; «Семья»	«Водка драка»; «Чужой для тундры человек»	«Дружба, любовь, семья – счастье в семье моих братьев»; «Успехи детей, хорошее здоровье»; «Удача на охоте и моя семья»	«Потеря близких»; «Алкоголь (водка)»; «Смерть, болезнь»
<b>49 – 55 лет</b>	«Отдых»; «Моя малая Родина – Ковран (в переводе с ительменского «Чаячья»); «Моя тундра»; «Осень в тундре»; «Хочу в лесу жить»; «Я в тундре как будто у родителей»; «Я охотник»; «У реки»; «Свобода, олень и сопки»	«Вся природа»; «Олень, Книга»; «Сильный и смелый охотник»; «Мои близкие люди и животные»; «Природа»; «Муж»; «Телефон»; «Олень и моя собака»	«Лень»; «Охотники на вертолете»; «Пожар»; «Подлый человек»; «Война»; «Война и убийство»; «Телевизор»; «Алкоголь, зло»; «Терроризм»	«Дом – семья – тепло»; «Семья»; «Мои дети»; «Счастье детей»; «Свет, добро, семья, дети»; «Мои дети и внуки»; «Любовь, дети, внуки»; «Покой, тепло, благополучие детей»; «Весна в тундре»	«Смерть»; «Болезнь»; «Война»; «Потеря близких»; «Мрак пустота»; «Смерть, слабость, старость»; «Пожар в тундре»
<b>7 – 12 лет</b>	«Каникулы»; «Дружба»; «Всей семьей на море»; «На рыбалке с папой»; «Праздник»	«Мама»; «Моя подруга – Лена»; «Одноклассник»; «Компьютер»; «Нет друзей»	«Брат»; «Тот, кто дерется и обзывается»; «Злая соседка»; «Младший брат (заставляют нянчиться); Злой человек или собака»	«Быть с мамой»; «Каникулы»; «Любовь»; «Свобода»; «Когда тебя не дергают, не дразнят»	«Драка с братом»; «Болезнь»; «Быть не красивой»; «Война, наркотики, курение»; «Болезнь на каникулах или в праздник»

Анализ результатов по тесту-рисунку «Друг – враг», «Счастье (радость) – горе» подтверждает значимость для респондентов всех возрастных групп их единения с природой. Так при изображении «друга» большая часть респондентов отдали предпочтение выбору животных, живущих в тундре, или человека «сильного и смелого охотника». Однако в младшей возрастной группе, проживающей постоянно в селе, в числе друзей уже упоминаются компьютер и одноклассники. «Враг» ассоциируется с «внутренне мрачным человеком», агрессивным («охотник на вертолете», «чужой для тундры») или с деструктивными (алкоголь, наркотики, лишение свободы или выбора, лень, сплетни), разрушительными процессами (пожар в тундре, убийство, война, терроризм). Обращает внимание, что в категорию «врага» были отнесены «техника» и «телевизор», что вероятно может удивлять в эпоху технических инноваций.

«Счастье (радость)» у большей части выборки было определено как семейное благополучие, или процессы, поддерживающие его. В отличие от испытуемых, выполнявших этот тест в средней полосе России, ни у кого из данной выборки счастье не ассоциировалось с деньгами, и наоборот, финансовые категории упоминались среди показателей несчастья (горя). «Горе» респонденты рисуют как трагические события жизни (пожар в лесу, болезнь близких, мрак, агрессия, пустота), как сложные жизненные испытания (когда тебя выгоняют из дома, кредит, дурные деньги) или прекращение жизни вообще (смерть, война, слабость, старость). Таким образом, анализ результатов по тесту-рисунку свидетельствует о том, что для выборки в возрасте от 21 до 55 лет отношение к миру ассоциируется с единением, гармонией с окружающей природой, имеющей причастность и непосредственное отношение к жизни испытуемых.

Анализ результатов возрастной выборки от 7 до 12 лет в целом можно определить как реакцию на актуальные ситуативные потребности, что соответствует возрастному развитию, где школьники демонстрируют осознанность своей ценности, принятия себя и включенность в мир взрослых и социальное окружение.

**Заключение.** Обобщая анализ результатов исследования рисуночных тестов можно предположить, что у испытуемых в возрасте 21-55 лет, проживающих в специфических тяжелых бытовых условиях Севера, отношение к миру отличается от жителей средней полосы и определяется осознанием самобытности, уникальности своей культуры, приверженности к определенным национальным ценностям, осознанием общности интересов своей этнической группы и других этносов, живущих на данной территории. У респондентов в возрасте 7-12 лет, условия жизни которых отличаются от взрослых, ведущих кочевую жизнь оленеводов, обнаруживается расплывчатость этнических представлений, возможно оценка этнического окружения еще слабо развита, что и определяет их своеобразие отношения к миру.

#### Библиографический список:

1. Бучек А.А. Социально-психологические особенности формирования этнической идентичности коренных народов Камчатки. Петр.-Камч.: Изд-во КГПУ, 2004.
2. Зинкевич-Евстегнеева Т.Д., Кудзилова Д.Б. Психодиагностика через рисунок в сказкотерапии. СПб.: Речь, 2004.
3. Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов: Экспериментально-психологическое исследование. М.: Наука, 1974.

#### *Obukhova L.F., Naumov V. A. Projective figure in the cultural-historical research*

The article analyzes the materials of the expedition "Heritage", held in July of 2016, psychologists Moscow and Kamchatka Universities in remote and inaccessible regions of the North Kamchatka region. The objective of the expedition was to study the peculiarities of cognitive and emotional life of the indigenous peoples of the North living in the villages or in the nomadic pastures of the tundra. This expedition continues the direction of cultural-historical research started by A. R. Luria and L. S. Vygotsky in 1931-1932 [3]. This part of the experiment devoted to the study of using the projective drawing of the influence of social conditions on features of perception of the world.

**Keywords:** cultural-historical research method of projective test-figure native ethnic group in Kamchatka, the perception of the world.

УДК 159.9

*Minh Anh Nguyen, Oanh Truong Thi Kim*

**Color preferences in children's drawings**

**Abstract:**

Color is among components that are important for analysis and consideration when studying children's drawings. This article discusses children's psychological representations in drawing, its indication and significance in telling children's concerns and the color preferences in childhood, of both normal and challenged children. The authors analyze and synthesize a huge number of experimental studies of over half a century focusing on drawing and color choices of children to show their tendency of color use to express their attitude and emotional state.

**Keywords:** drawing, color preferences, childhood, emotional associations, self-image

**About the authors:** Minh Anh Nguyen – PhD, Chair, Department of Liberal Education, Hoa Sen University;

Oanh Truong Thi Kim - BA, Child psychologist, Research Management & International Cooperation Office, National College of Education in Ho Chi Minh City.

*Children's drawings should be regarded as children's words.*

Vygotsky, 1978

*Their pictures can be a thousand words if you let them tell their stories.*

Soundy, 2012

**Drawing as children's pivotal psychological representation**

As one of the most ancient activities [4], drawing in particular and visual arts in general can be employed for educational reasons and offer opportunities for learning while the engagement with visual arts is a pleasant and creative activity, popular in all ages, groups and environments [60]. In the majority of curriculums, engagement with visual arts is basic from a very early age stage, even from the birth of a child, in primary education. More specifically, drawing seems to be the most popular activity among those activities children choose to spend their time with in preschool settings [51; 52].

According to Vygotsky [66], observing the children during tasks/activities gives the preschool teachers important insight and effective way to understand how the child is thinking in order to accomplish a task. This view explains why a drawing can be seen as a scale of children's cognitive, psychological and emotional development [27], and why children's drawings have been interpreted developmentally, holistically, culturally and socio-culturally, have been considered to be a "fundamental childhood activity" [27; 3], and have attracted a lot of interest from psychologists, practitioners, artists and other experts [3]. Representations of children's unique ideas and individual thoughts can be actualized through the open-ended resources offered by drawing [70].

The established research into the inquiry of children's drawing or art places its beginnings at the end of the 19<sup>th</sup> century [32; 35; 47; 23; 61]. Various reports state that it originated in England [18], Italy [54], and France [45]. Whilst expressive language ability has associations with emotional understanding, other measures of creativity, such as drawing, have also been used as measures of social and emotional adaptation [40]. Drawing is an enjoyable, natural activity which can be used as a means of expressing emotion and feeling [7; 17; 37] and art therapy techniques are increasingly used by practitioners to explore children's perceptions of events, particularly those suffering from physical and mental health problems [39].

### **Color indication and significance in children's drawings**

It has been suggested that there is a reciprocal interaction between color and emotion, with particular feelings being associated with color, and the combination of cognition that affect all bringing memories, feelings, and emotions to the forefront [42].

Apart from size and spatial disposition, the use of color may be also related to expression of affect [13]. Indeed, color was regarded as the language of feelings [e.g. 1; 34; as cited in 13]. It was maintained that one's feelings, conflicts and difficulties could be expressed by a process of coloring. Although research on the use of color was rare, there was some evidence to show that color might be an indication of nature of one's emotional life. Color is a possible resource, which is potentially available to children for expressing their feelings about the topic being drawn. It has frequently been argued in the literature that the child's choice of color is affected by the feelings which he or she holds towards the drawn topic [e.g. 1; 2; 5; 10; 31; 34; 69]. These claims have often been voiced by clinicians and art therapists [21; 34; 43; 50; 67] in relation to the observation and interpretation of color use in patients' artwork as part of assessment and therapy. In fact, children start to "feel" choose the colors by their mood and outlook very early. Luscher [46] concluded that the choice of color reflects the psychological qualities of the author and his health.

Color can have an important role within the mental health setting in enabling both therapeutic interpretations of emotional state and also as an intervention aid to facilitate exploration of emotion [53]. An analysis of children's drawings with a life-threatening illness found significant differences in their choice of color in comparison with that of "healthy" children [42], with their negative situation being reflected in the extensive use of "black". In the same way, pictures drawn by children receiving therapy for trauma have also tended to show a lack of bright color and an extensive use of black [33].

The colors of toys, drawing and coloring behaviors, and the language used within the environment may all contribute towards a child's emotional literacy and understanding [56]. "Red" has been found to convey considerable ambivalent emotional association, as it can be associated positively with warmth, love, and happiness or negatively to represent danger, anger, and sadness [9; 25]. There is often a lack of knowledge of the artist's preferences towards individual colors [13] and context and environment have not been taken into account when presenting the color sample [68].

Color is a salient presence in children's lives [9]. As well as having physical and aesthetic qualities, color is charged with emotional meaning [24; 30; 64]. For many years clinical psychologists have offered assumptions about the emotional significance of color. Goldstein [29] claimed that specific colors elicit specific emotional responses. The way that color is used within drawings can reflect and emphasize particular emotional states or qualities of the artist [13] with children using color in their artwork as a means of expressing their underlying emotional status. Generally, it is believed that bright colors emphasize positive qualities and dark colors emphasize negative qualities [20; 42]. The color red is associated with anger, aggression,

excitation; green with quietness, withdrawal; black and other dark colors with depression or anxiety [see, e.g. 8; 59].

Several studies had investigated children's emotional associations with colors [9]. Lawler and Lawler [41] found that preschoolers colored with a yellow crayon after hearing a happy story and with a brown crayon after hearing a sad story.

Boyatzis and Varghese [9] concluded by postulating that in early childhood, children began to form color-emotion concepts or schemas. With increasing age, it is likely that children's color-emotion schemes become increasingly differentiated and complex. The increasing sophistication of the color-emotion concept might arise from greater social experience over time, which creates opportunities for more associations, both positive and negative, with a particular color. The development of the color-emotion concept may also result from cognitive development; that is, such development would facilitate increasingly complex conceptualizations of color-emotion associations.

The color blue is associated with comfort and security, orange is perceived as distressing and upsetting, yellow as cheerful, purple as dignified [6]. The color red has both positive and negative impressions such as active, strong, and passionate, but on the other hand aggressive, bloody, raging and intense. The color green has a retiring and relaxing effect. It too has both positive and negative impressions such as quietness, naturalness, and conversely tiredness and guilt [22; 44].

In a study examining color-emotion associations, Boyatzis and Varghese [9] found that light colors (e.g., yellow, blue) are associated with positive emotions (e.g., happy, strong) and dark colors (e.g., black, gray) with negative emotions (e.g., sad, angry). Hemphill [36] also found that bright colors elicited mainly positive emotional associations, while dark colors elicited negative emotional associations, confirming the results obtained by Boyatzis and Varghese [9]. However, Saito [57] found that the color black elicited both negative and positive responses among Japanese subjects, and that black was often a preferred color among young people.

### **Color preferences in children's drawings**

Studies have used color to infer the emotional experience of pain during hospitalization [e.g. 63] and the quality of parent-child attachment [e.g. 28]. The research by Burkitt and colleagues has provided the best experimentally controlled evidence that the use of colors in drawings is not arbitrary, but instead reflects emotional associations and preferences. In their studies, children were invited to color in pictures that they had either drawn themselves [14] or were predrawn [13] of different subjects (e.g. a man, a tree) characterized as positive, negative or neutral. In addition, the children completed a task to assess their color preferences. Results showed that children used their favorite colors for positive-related characters, their least favorite ones for negative-related characters, and colors with medium preference for neutral characters [see also 11; 16].

Human beings have the need and the ability to externalize and express their shared experience to other persons of the social group they belong to [66] and at the same time, they express a way of "self-discovery" [55, p. 7]. Regarding early childhood education, there has been a lot of research that has proven the connection between a child's drawings and the expression of its emotions and knowledge through the drawings [12]. For the young children "the art has great meaning" [62, p. 271] and their artworks reveal the lives of the children and are considered by them as "an extension of his or her human being" [62, p. 271] and projections of themselves [58]. Zentner [71] states that the preference of colors in early childhood education can be considered as a way of understanding children's emotions and spiritual mood. Zentner's research [71] about the relationship between the choice of color and emotions, showed that yellow (bright

color) was the main choice for the majority of children aged three and four, representing happiness; black was representing sadness and red was representing anger.

In their study of emotional understanding and color-emotion associations in children aged 7-8 years, Pope and colleagues [53] found in 40 children from two classes within a mainstream primary school in the North East of UK a tendency of using preferred colors to describe happy or unhappy states. The findings showed that blue was boys' choice to express a happy state, while purple is girls' choice. For indicating unhappy feelings, boys tended to choose purple and girls picked brown.

**Table 1.**

**Percentage of children according to their color preference for describing happy and unhappy states**

	Red	Orange	Yellow	Green	Blue	Purple	Pink	White	Brown	Black
<b>Happy</b>										
Boys	45.0	31.6	37.5	35.0	73.7	8.3	12.5	13.6	27.8	28.6
Girls	8.3	57.1	50.0	27.3	72.7	91.7	84.6	23.1	0.0	13.3
<b>Unhappy</b>										
Boys	55.0	68.4	62.5	65.0	26.3	91.7	87.5	86.4	72.2	71.4
Girls	91.7	42.9	50.0	72.7	27.3	8.3	15.4	76.9	100.0	86.7
N = 40 children (15 girls and 25 boys) aged between 7 and 8 years old (M=7.38, SD=0.49, age range 7.10–8.30) from two classes within a mainstream primary school in the North East of UK.										

The use of colors and the details on children's drawing may vary, due to the emotions they have about the specific topic, figure or item they choose to depict [71; 13; 12; 11]. Burkitt's et al.'s research [13] in United Kingdom has proved that children tend to use their "more preferred color" for the positive figures/items and the "less preferred color" for the negative figure/items [13, p. 445]. In addition, black has been the most commonly used color for the figures that generate negative emotions or have not been considered positive by the children [13].

Table 2 consolidated the results of the studies on **color preferences in childhood**, making it possible to identify the leading trend in the color preferences of children surveyed. 12 experimental works were used to compile the table: Uffelman (1881), Binet (1890), Shinn (1905), Gabbini (1893), Mardsen (1903), Myers (1908), Wooley (1909), Brazhas (1911), Prayer (1912), Valentine (1914), and Steplz (1932).

Given that various studies used different amounts of color stimuli, the data in the table includes the preferences of those colors that were mentioned at least in five experimental works. For easier understanding the number of color positions was limited by eight.

**Table 2.**

**Color preferences in childhood**

Color	Position of colors in color preferences (from high to low)								Average rank
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Red	8	2	1	1					1.58
Yellow	3	4	1	1		1		1	2.00
Light / Dark blue	1	1	4	1	2			1	3.70
Brown		1		1	3				4.20
Green		3	1	1			1	2	4.75

Orange			2	1			2		4.80
Purple				2		2		1	5.60

As shown in table 2, findings of 8 studies showed that red color was ranked first in the list of children's color preferences, and in other cases it does not fall below the 4<sup>th</sup> position. This result gives us the right to consider red a “favorite” color in childhood, considering the fact that the all the experimental works used above, from the very first till the latest were carried out over half a century and in different countries.

Following red should be yellow used in 11 studies. In 9 of them, yellow also does not fall below the 4<sup>th</sup> position of preferences, and although yellow is less “popular” than red, children’s positive attitude toward it considerably prevails over negative. Red and yellow – the colors of the “active side” are most adored in young children than any other color, as is evident from table 2 (compare the average of their ranks).

Short-wave colors of the spectrum – blue and green – are lower than red and yellow in children’s preferences ranking. Besides, it would be strange to look at the low place in the preferences ranking of orange color: it was used by children in only five studies, but colors mentioned above, were used no less than eight.

Children’s love of colors of the “active side” is found in their drawings. Mukhina’s works [80] have shown that children of preschool and primary school age usually use “bright”, “light”, “clean” colors in their drawings. Their preference was so expressive to such an extent that children tend to use these colors when painting as often as possible, which in turn leads to the adult observer's point of view, that the images drawn by children are unrealistic (in terminology of Mukhina – “not imitative color”). So there are red and yellow houses, airplanes, people, trees, etc. Dark, cold, gloomy colors are used by children (especially under 5 years old) only in cases when adults ask children to draw something unloved and unpleasant for themselves. In these cases children could call the drawings and colors “black – dirty – not beautiful”.

As shown in this study, to complete the task of drawing something “beautiful”, “pleasant”, “good” children 3 to 4 years often used bright and vivid colors – yellow, red, orange, blue, emerald green. As pointed out by Mukhina, “The beautiful color scheme for children of all countries is similar: the colors in most cases are warm and must be local and clean” [80]. The comparative analysis of the use of “not imitative” colors of children from different countries has shown remarkable consistency in the choice of colors for beautiful and not beautiful drawings. Children decided which drawings are beautiful and not beautiful according to the colors their peers from other countries had used in their drawings.

Therefore, despite differences in methodological approaches and techniques in the studies mentioned above, the tendency of preference of bright and light colors has manifested itself constantly. Besides, sex differences in color preferences in childhood are not significant, until 10 years of age [82].



*Peter, boy, 6 years old. Drawing of the family.*

*It is a bright, intense, energetic, well-organized drawing. It corresponds to the age of the artist. There are adult and children groups distinctively in the structure of the family. Peter's younger brother and sister tend to be emotionally and physically closer to him. The relationship in the family might be psychologically close and equal. Mother appears to be the most vivid and emotional figure: Peter selects bright colors to draw his mother and even draws her first. Peter portrays himself as an adult. Peter's hands are shortened in comparison with other people's hands in the drawing. Usually this occurs in the drawings of children who consider themselves to be not skillful enough and doubt of their abilities. The sun and flowers are very common in children's drawings. But it's important to learn whether their appearance is unduly, for example, the sun appears inside the room. In this situation we can talk about the need for warmer relationships in the family. In Peter's drawing these details probably show a positive relationship in the family [81].*



*Polina, girl, 7 years old. Drawing of a human figure.*

*The figure of the girl is located at the top of the sheet, large and bright. Based on the colors the child uses, we can talk about the child's positive self-esteem, activeness and emotionality. Probably, Polina has high self-control, advanced intelligence and sociability. But she lacks stability (note the accented ground line and her little legs). From the psychological point of view, we are talking about self-unconfidence. Usually it happens in a family where a child is brought up: adults pay too much attention to the child, supervise and direct them every step. Thus, the child is deprived of possibility to show independence. Slowly getting used to this situation, the child is afraid to make a wrong move and waits for "valuable suggestions".*

In the study of Bazyma [74] of color preferences of preschool children (5-6 years old) and primary school age with an 8-color test of Luscher, and in an unpublished paper by Kizilova and Belyaeva the above trend was also confirmed. Regardless of the sex of children, they often preferred purple (which shifted more towards the red color in Luscher's 8-color test), red and yellow, and rejected black, gray and brown.

To justify their choice of color children do not rely on the subject associations of color, but on the impression on them caused by color stimuli. Bright colors attract and please children, and by this way the child's view is reached out to these colors. Moreover, it should be noted that the impact of red, yellow and other bright colors does not irritate young children, but even soothes, enables children to feel comfortable. Rudolf Steiner, the founder of the Waldorf school, advised teachers to use red color for soothing children of three or four years old.

Such facts give reason to believe that the nervous system of a healthy child objectively needs energy impact of long-wave part of the spectrum (mostly): bright, vivid colors influence the central nervous system, without which it cannot function normally. Colors can be compared with the vitamins necessary for children's growth and development, and by analogy with the phenomenon of avitaminosis, it makes sense to speak of "color deprivation", which can lead to delays and distortions in normal neuro-psychic development of the child. In this regard, we can assume that the so-called "night fears" of primary school children at which a child cannot sleep in a dark room because of the fear of blackness, and requires open the door or turn on the light, connected to, inter alia, with the "color (light) deprivation". The fear of the child, thus, reflects the frustration, perhaps, of the heightened demand in the color impact on the central nervous system.

### **Color preference of challenged children**

The research of Vander [65] showed that normal children use all colors except black and white, when neurotic and depressive children avoid yellow and red and use considerable black and some white. The author cited a case in which a child changed his color scale to black and brown during a period of depression. Psychotic children often have a definite fear of color or of certain colors, while dull children are generally apathetic to color.

Besides, children's negative self-image may be depicted by them using their least preferred color. According to Burkitt and his colleagues' study, children's color choices were affected by their feelings toward the topic drawn [13; 14; 15; 16]. Their research showed that children would use their least preferred colors for depicting the figure they disliked, preferred colors for the figure they liked [13; 14; 15; 16]. It implied that selecting the color for depiction might be a way for children to express themselves. From this perspective, children with emotional and behavioral disorders (EBD) may selectively use least preferred color for their human figure drawings (represented their self-portraits) due to their low self-esteem. In fact, it is well recognized that children with EBD tended to have negative self-image [e.g. 19; 38; 49] and

negative sense of self-worth [26]. Thus, it may be possible that their negative self-image may be depicted through the use of their least preferred color on their human figure drawings.

### **Conclusion**

Normally developed children tend to use their favorite colors for positive-related characters and least favorite ones for negative-related characters, as well as red and yellow mostly in their drawings. Precisely how children come to associate different colors with positive or negative topics is an issue which needs to be addressed by further research. One possibility is that children acquire these associations from cultural conventions which they have seen and used in coloring books and other interactive media. This explanation has been suggested as a possible mechanism influencing children's associations of particular colors with facial expressions of emotions [71], and it may also help to explain the differential use of color when drawing emotion-eliciting topics.

Color in drawing is among the most important sources for understanding children's psychological wellbeing. It tells us about the child's attitude towards the drawn topic, as well as their mental health and emotional state. Although analyzing children's drawings is not such a difficult task, professional skills and experience are required to complete this task successfully, as there are a lot of nuances, interaction and relationship of separate symptoms and characteristics to be understood right. In addition, the person who analyzes the drawing tends to see it through their prism of personal experience and emotional state at the given time.

### **References:**

1. Alschuler R., Hattwick L.A. Easel painting as an index of personality in preschool children // *Journal of Orthopsychiatry*. 1943. Vol. 13. P. 616-625.
2. Alschuler R.H., Hattwick L.A. *Painting and personality: A study of young children*. Chicago: University of Chicago Press, 1947.
3. Arapaki X., Zafrana M. The artistic expression of kindergarten children after a 'guided' teaching approach // *European Early Childhood Education Research Journal*. 2007. Vol. 12. P. 43-58.
4. Arden R., Trzaskowski M., Garfield M., Plomin R. Genes influence young children's human figure drawings and their association with intelligence a decade later // *Psychological Science*. 2014. Vol. 25 (10). P. 1843-1850.
5. Arnheim R. *Art and visual perception: A psychology of the creative eye*. Berkeley: University of California Press, 1974.
6. Ballast D.K. *Interior design reference manual*. Belmont, CA: Professional Pub, 2002.
7. Bekhit N.S., Thomas G.V., Jolley R.P. The use of drawing for psychological assessment in Britain: survey findings // *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*. 2005. Vol. 78 (2). P. 205-217.
8. Birren F. *Color and human response*. New York, NY: Van Nostrand Reinhold, 1978.
9. Boyatzis C.J., Varghese R. Children's emotional associations with colors // *Journal of Genetic Psychology*. 1994. Vol. 155 (1). P. 77-85.
10. Brick M. The mental hygiene value of children's art work // *American Journal of Orthopsychiatry*. 1944. Vol. 14. P. 136-146.
11. Burkitt E., Sheppard L. Children's color use to portray themselves and others by happy, sad and mixed emotions // *Educational Psychology*. 2014. Vol. 34 (2). P. 231-251.
12. Burkitt E., Watling D. The impact of audience age and familiarity on children's drawings of themselves in contrasting affective states // *International Journal of Behavioral Development*. 2013. Vol. 37 (3). P. 222-234.
13. Burkitt E., Barrett M., Davis A. Children's color choices for completing drawings of affectively characterised topics // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2003. Vol. 44. P. 445-455.

14. Burkitt E., Barrett M., Davis A. The effect of affective characterizations on the use of size and color in drawings produced by children in the absence of a model // *Educational Psychology*. 2004. Vol. 24. P. 315-343.
15. Burkitt E., Barrett M., Davis A. Drawings of emotionally characterized figures by children from different educational backgrounds // *International Journal of Art and Design Education*. 2005. Vol. 24. P. 71-83.
16. Burkitt E., Tala K., Low J. Finnish and English children's color use to depict affectively characterized figures // *International Journal of Behavioral Development*. 2007. Vol. 31. P. 59-64.
17. Catte M., Cox M.V. Emotional indicators in children's human figure drawings // *European Child and Adolescent Psychiatry*. 1999. Vol. 8 (2). P. 86-91.
18. Cooke E. Art teaching and child nature // *London Journal of Education*. 1885. Vol. 7 (197). P. 462-465.
19. Cooper S.H. The Self Construct in Psychoanalytic inquiry // *The Self in Emotional Distress* / In Z.V. Segal, Blatt, S. J. (a cura di). NY: Guilford Press, 1993.
20. Cox M.V. *The pictorial world of the child*. Cambridge University Press, 2005.
21. Dalley T. *Art As Therapy*. Routledge: London, 1984.
22. Davey P. True colors: The glorious polychromy of the past suggests a strong historical need for color, despite current reductive fashions // *The Architectural Review*. 1998. Vol. 204. P. 34-36.
23. Efland A.D. *A history of art education: Intellectual and social currents in teaching the visual arts*. New York: Teachers College Press, 1990.
24. Elliot A.J., Maier M.A. Color psychology: effects of perceiving color on psychological functioning in humans // *Annual Review of Psychology*. 2014. Vol. 65. P. 95-120.
25. Elliot A.J., Maier M.A., Moller A.C., Friedman R., Meinhardt J. Color and psychological functioning: the effect of red on performance attainment // *Journal of Experimental Psychology*. 2007. Vol. 136 (1). P. 154-168.
26. Evans D.W., Brody L., Noain G.G. Self-perceptions of adolescents with and without mood disorders: Content and structure // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1995. Vol. 36. P. 1337-1351.
27. Farokhi M., Hashemi M. The analysis of children's drawings: Social, emotional, physical and psychological aspects // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2011. Vol. 30. P. 2219-2224.
28. Fury G., Carlson E.A., Sroufe L.A. Children's representations of attachment relationships in family drawings // *Child Development*. 1997. Vol. 68. P. 1154-1164.
29. Goldstein K. *The organism*. New York: American Book, 1939.
30. Goldstein K. Some experimental observations concerning the influence of colors on the function of the organism // *American Journal of Physical Medicine & Rehabilitation*. 1942. Vol. 21 (3). P. 147-151.
31. Golomb C. *The child's creation of a pictorial world*. Mahwah, N.J.: Erlbaum, 1992.
32. Goodenough F.L. *Measurement of intelligence by drawings*. New York: Harcourt, Brace & World, 1926.
33. Gregorian V.S., Azarian A., DeMaria M. B., McDonald, L.D. Colors of disaster: the psychology of the "black sun" // *Arts in Psychotherapy*. 1996. Vol. 23 (1). P. 1-14.
34. Hammer E. *Advances in projective drawing interpretation*. Springfield, IL: Thomas, 1997.
35. Harris D.B. *Children's drawings as measures of intellectual maturity: A revision and extension of the Goodenough Draw-a-Man test*. New York: Harcourt, Brace & World, 1963.
36. Hemphill M. A note on adults' color-emotion associations // *Journal of Genetic Psychology*. 1996. Vol. 157. P. 275-281.
37. Jolley R.P., Jones L. The development of children's expressive drawing // *British Journal of Developmental Psychology*. 2004. Vol. 22 (4). P. 545-567.
38. Jones C.J. Analysis of the self-concepts of handicapped children ages 11-13 compared to non-handicapped children // *Remedial and Special Education*. 1985. Vol. 6. P. 32-36.

39. Kim S.I., Bae J., Lee, Y. A computer system to rate the color-related formal elements in art therapy assessments // *Arts in Psychotherapy*. 2007. Vol. 34 (3). P. 223-237.
40. Laak J.T., DeGoede M., Aleva. A., Van Rijswijk P. The draw-a-person test: an indicator of children's cognitive and socio-emotional adaptation? // *Journal of Genetic Psychology*. 2005. Vol. 166 (1). P. 77-93.
41. Lawler C.O., Lawler E.E. Color-mood associations in young children // *Journal of Genetic Psychology*. 1965. Vol. 107. P. 29-32.
42. Lev-Wiesel R., Daphna-Tekoha S. The self-revelation through color technique: understanding clients' relations with significant others, silent language, and defense mechanisms through the use of color // *American Journal of Art Therapy*. 2000. Vol. 39 (2). P. 35-41.
43. Liebowitz M. *Interpreting children's drawings: A self-psychological approach*. London: Brunner Mazel, 1999.
44. Linton H. *Color in architecture: Design methods for buildings, interiors and urban spaces*. New York: McGraw Hill, 1999.
45. Luquet G.H. *Les dessins d'un enfant [The drawings of a child]*. Paris: Alcan, 1913, 1927.
46. Luscher M. *The Luscher color test*. London: Pan Books, 1970.
47. Macdonald S. *The history and philosophy of art education*. London: University of London Press Ltd., 1970.
48. Mahnke F. *Color, environment, human response*. New York: Van Nostrand Reinhold, 1996.
49. Maras P., Hall C. Children and young people with EBDs: Towards a preventative service in Kent // *The Final Report of the University of Greenwich Kent EBD Project*. London: University of Greenwich, 1996.
50. McNiff S. *Art as medicine: Creating a therapy of the imagination*. Piakus, London: Piakus, 1992.
51. Misalidi P., Bonoti F. Children's expressive drawing strategies: The effects of mood, age and topic // *Early Child Development and Care*. 2013. Vol. 184. P. 882-896.
52. Papandreu M. Communicating and thinking through drawing activity in early childhood // *Journal of Research in Childhood Education*. 2013. Vol. 28. P. 85-100.
53. Pope D.J.P., Butler H., Qualter P. Emotional understanding and color-emotion associations in children aged 7-8 years // *Child Development Research*. 2012.
54. Ricci C. *L'Arte dei bambini [The art of little children]*. Bologna: Nicola Zanichelli, 1887.
55. Rolling J.H. Essay review of the arts and the creation of mind by Elliot Eisner // *Journal of Curriculum Studies*. 2006. Vol. 38 (1). P. 113-125.
56. Russ S.W., Schafer E.D. Affect in fantasy play, emotion in memories, and divergent thinking // *Creativity Research Journal*. 2006. Vol. 18 (3). P. 347-354.
57. Saito M. Comparative studies on color preference in Japan and other Asian regions, with special emphasis on the preference for white // *Color Research and Application*. 1996. Vol. 21 (1). P. 35-49.
58. Shaban M.S., Al-Awidi H.M. Understanding Emirati children's drawing in relation to self and identity through the interaction of social context // *Journal of Research of Childhood Education*. 2013. Vol. 27. P. 330-350.
59. Sharpe D.T. *The psychology of color and design*. Chicago: Nelson-Hall, 1974.
60. Soundy C.S. Searching for deeper meaning in children's drawings // *Childhood Education*. 2012. Vol. 88. P. 45-51.
61. Thomas G.V., Silk A.M.J. *An introduction to the psychology of children's drawings*. New York: New York University Press, 1990.
62. Twigg D. Look out below (and above)! Challenging adult understandings of displaying young children's artwork // *Contemporary Issues in Early Childhood*. 2011. Vol. 12. P. 262-273.
63. Unrah A., McGrath P., Cunningham S.J., Humphreys P. Children's drawings of their pain // *Pain*. 1983. Vol. 17. P. 385-392.

64. Valdez P., Mehrabian A. Effects of color on emotions // *Journal of Experimental Psychology: General*. 1994. Vol. 123. P. 394-409.
65. Vander A.H. Formal Criteria for the Analysis of Children's Drawings // *Psychoanal. Q.* 1945. Vol. 14. P. 426-427.
66. Vygotsky L.S. *Mind in Society: The development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
67. Warren B. *Using the creative arts in therapy: A practical introduction*. London: Routledge, 1993.
68. Whitfield T.W., Wiltshire T.J. Color psychology: a critical review // *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*. 1990. Vol. 116 (4). P. 385-411.
69. Winston A.S., Kenyon B., Stewardson J., Lepine T. Children's sensitivity to expression of emotion in drawings // *Visual Arts Research*. 1995. Vol. 21. P. 1-14.
70. Wright S. Young children's meaning-making through drawing and 'telling': Analogies to filmic textual features // *Australian Journal of Early Childhood*. 2007. Vol. 32. P. 37-48.
71. Zentner M.R. Preferences for colors and color-emotion combinations in early childhood // *Developmental Science*. 2001. Vol. 4. P. 389-398.
72. Афасижев М. Экспериментальные исследования эстетического восприятия // *Искусство*. 1971. № 4.
73. Базыма Б.А. Взаимосвязь цветовых предпочтений и идентификации с цветом // *Материалы конференции «Актуальные вопросы практической психологии и логопедии в учреждениях образования и охраны здоровья Украины»*. Харьков, 1998. С. 106-109.
74. Базыма Б.А. *Цвет и психика*. Харьков, 2001. 172 с.
75. Базыма Б.А., Густяков Н.А. О цветовом выборе как индикаторе эмоциональных состояний в процессе решения малых творческих задач // *Вестник ХГУ*. Харьков, 1988. № 320. С. 22-25.
76. Базыма Б.А., Кутько И.И. Цветовые предпочтения подростков с акцентуациями характера // *Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова*. 1997. Том 97. № 1. С. 24-28.
77. Бардин К.В. Развитие цветоразличения в онтогенезе человека. Сенсомоторные процессы. М., 1972. С. 244-264.
78. *Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: кн. для учителя*. 3-е изд. М.: Просвещение, 1991.
79. Выготский Л.С. *Психология искусства*. М.: Искусство, 1986. 573 с.
80. Мухина В.С. *Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта*. М.: Педагогика, 1981. 240 с.
81. Новикова О. «Тайный язык» детского рисунка [Электронный ресурс] // *Мама и малыш*. 2005. № 3. URL: <http://malenkiy.ru/article/ot-3-do-7-let/psihologiya/532-q-q-29632.html> (дата обращения 25.03.2017).
82. Фрилинг Г., Ауэр К. *Человек – Цвет – Пространство*. М.: Стройиздат, 1973. 141 с.

УДК 316.477

*Т. В. Есикова, Л. Ф. Обухова*

### **Сравнительный анализ зарождения правового сознания в социо- и онтогенезе**

#### **Аннотация:**

В статье представлен сравнительный анализ первоначальных этапов зарождения правовых представлений в социо- и онтогенезе. В статье приведено в историческом экскурсе исследование представлений о праве в параллели древности и современности. Этапы развития правовых представлений современных детей соотнесены с первыми отраженными в мифах представлениями о праве в древнем мире. Генезис учений о праве рассмотрен в направлении рационализации мифологических представлений. В статье рассмотрены первые законы древних цивилизаций во взаимосвязи с религиозностью народов и моральными предписаниями. Выявлено существенное сходство между мотивами соблюдения законодательства в социо- и онтогенезе.

**Ключевые слова:** правовое сознание, онтогенез, личность, ценности, правовые представления, правовое мышление, дошкольный, младший школьный и подростковый возраст

**Об авторах:** Есикова Татьяна Владиславовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социально-гуманитарных наук федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный гидрометеорологический университет», моб. тел. 8 (981) 701-41-03, эл. почта: [tatjana.esikowa@yandex.ru](mailto:tatjana.esikowa@yandex.ru);

Обухова Людмила Филипповна, доктор психологических наук, профессор, работала в Московском государственном психолого-педагогическом университете.

Актуальность исследования правового сознания в детском и подростковом возрасте объясняется тем, что отсутствие четкой правовой направленности в общественном сознании является одной из причин деструктивного поведения, а также преступности несовершеннолетних. Поэтому в современных условиях развития общества специалистами в области психологии в полной мере осознана необходимость исследования особенностей развития правового сознания детей и подростков.

В своем исследовании мы ставили цель выявить параллели между этапами появления правового сознания в социо- и онтогенезе. Для ее достижения в исследовании решались следующие три задачи:

1. Теоретический анализ философской, юридической, психолого-педагогической литературы по выявлению основных этапов зарождения права в общественном сознании, мотивов и психологических особенностей соблюдения права.
2. Проведение эмпирического исследования первых правовых представлений и понятий у детей дошкольного и младшего школьного возраста.
3. Сопоставление теоретического анализа библиографических источников и эмпирического материала для выявления параллели зарождения представления о праве в социо- и онтогенезе.

В системе наук наблюдается усиление внимания к ребенку как к личности, члену общества, которое наделяет его определенными правами. Многие прогрессивные изменения в обществе: социальные, политические и экономические предполагают переоценку отношения к формированию правосознания детей и подростков. Обществу нужна социально зрелая, свободная личность, обладающая правовыми знаниями. Формирование правового сознания выступает в качестве одного из направлений исследования процесса правового регулирования: как ребенок усваивает правовые нормы, каковы механизмы осмысления их реализации.

В то же время как феномен и теоретическая проблема осмысление правового сознания еще не стало предметом специального исследования, не сформировались базовые методологические и категориальные структуры понятийного его оформления.

В нашем исследовании на основе теоретического анализа литературы и эмпирического исследования выявлена параллель между первыми правовыми представлениями человека древнего мира и представлениями в детском возрасте.

Среди многих попыток определения стадий психического развития ребёнка на основе биогенетического закона были выделены следующие направления: теория рекапитуляции (Ст. Холл и его школа), теория отбора (Э. Торндайк), теория соответствия (Э. Клапаред, К. Коффка, П.П. Блонский). Теоретические подходы к решению этой проблемы таких ученых как Ст. Холл, В. Штерн, К. Бюлер, К. Коффка оказались несостоятельными [5].

В философии проблему повторяемости в развитии сознания разрабатывали: Б.М. Кедров, связывавший её с соотношением логического и исторического в формах культуры, Э.В. Ильенков, И.Ф. Гербарт, обосновавший идею о параллелизме между развитием ребёнка и развитием человеческого рода в педагогическом аспекте.

В настоящее время проблема повторяемости снова приобретает научное значение, но уже не в контексте биогенетического закона, а в связи с общим подъёмом культурологических исследований (М. Вартовский, К. Гирц, В.С. Библер) и попытками использовать их результаты в изучении онтогенетического развития человека (Д. Брунер, М. Коул). Идея о соответствии этапов воспитания ступеням развития культуры находит, в частности, воплощение в концепции «школы диалога культур» [10].

Однако новых существенных разработок, приближающих к решению этой проблемы, до сих пор не было сделано. Не так просто найти поисковую область, изучая которую можно было бы провести параллель и выявить сходство этапов онтогенеза психики и исторического развития сознания человека. Поиск может быть осуществлен в области развития правового сознания в истории общества и в онтогенезе психики ребенка. В гуманитарных науках выявлены этапы становления правового сознания в социогенезе, осталось получить эмпирические данные о развитии правового сознания в онтогенезе психики и сопоставить их между собой.

Теоретическая основа данного исследования – фундаментальное положение об аналогии психического развития в филогенезе и онтогенезе. Через предметное содержание, создающееся «в ходе исторического развития и усваивающееся в ходе индивидуального развития наблюдается одна и та же логика развития объективного содержания. При этом на все более сложном предметном содержании формируются все более совершенные способности, которые в свою очередь обуславливают возможность овладения все более сложным содержанием» [12, с. 157].

Исследование правового сознания основывается на теоретическом выводе о недопустимости буквального сравнения представлений о праве древних или первобытных людей с представлениями современных детей. В данном случае мы не отождествляем социо- и онтогенез, а лишь учитываем усложнение содержания обучения и воспитания в

онтогенезе современных детей, так как «ребенок развивается в среде взрослых, стоящих на более высоком уровне психического развития» [12, с. 156]. В социогенезе «имеет место полный и длительный процесс развития сознания, а затем происходит его сокращение и быстрое воспроизведение, как бы краткое повторение на новой основе [5, с. 56].

Данное исследование посвящено сопоставительному анализу *зарождения общественного правосознания* на протяжении социогенеза, начиная с первобытного права и *развития индивидуального правового сознания в онтогенезе психики*, начиная с дошкольного возраста.

*В первобытном обществе* зарождение понятия «право» происходило в *устной форме*. Функции первобытного права состояли в разрешении конфликтов, смягчении агрессивного поведения. К основным мерам и санкциям первобытных людей ученые относят осуждение со стороны общественного мнения рода-племени в лице соплеменника. Мотивами соблюдения права являлись страх наказания, престижность соблюдения обычаев в общине. Запреты существовали в виде табу. Примитивные правовые нормы находили свое выражение в мифологических системах, в традициях, обычаях, ритуалах и обрядах. Одним из механизмов регуляции поведения была клятва [8].

*У современных детей дошкольного возраста* знакомство с правовыми представлениями также происходит в *устной форме*. Страх наказания преобладает над другими механизмами соблюдения норм поведения. Современный ребенок дошкольного возраста также подчиняется требованиям взрослых, в полной мере, не осознавая значения правовых норм. Он выполняет их, чтобы чувствовать себя хорошим, соответствовать положительному образу «Я», не огорчать близких и избегать наказания.

Современные дошкольники 5-6 лет утверждают, что «преступник поступает плохо». В некоторых случаях дети категорично заявляют, что «преступника надо убить или очень строго наказать, чтобы он знал, как воровать», его в полицию заберут», «плохой человек – это убийца, вор». Дети, отвечая на вопрос: почему нельзя нарушать закон?», говорили: «в тюрьму посадят», «мама расстроится». Отвечая на вопрос: «что ты имеешь право делать?», дошкольники говорили: «имею право гулять, кушать, рисовать, ходить к врачу. В первобытном обществе в общинах вещи считались общими, и поэтому частная собственность не охранялась. Дошкольники также могут считать общими игрушки и не предавать значения факту присвоения чужого предмета. В сознании дошкольников так же, как у первобытных людей есть табу, есть множество запретов при обязательном понимании значения запрета. Они знают, что «так делать – нельзя» (вымогать деньги, портить имущество). За нарушение прав личности, если обидеть другого ребенка – «накажут, будет драка у детей». В сознании современных дошкольников допускается и идея мести: «надо дать сдачи» [7]. И в первобытном обществе, и у современных детей используются примирительные процедуры («мирись, мирись – больше не дерись»).

Правовые обычаи в древнем мире сдерживали и подавляли потребности, противоречащие развитию социума и его сохранению. Первоначальное право способствовало обучению и воспитанию подрастающего поколения. Соблюдение правовых предписаний и закона поддерживалось в основном страхом наказания. Правовые учения в строгом смысле данных категорий появились в процессе длительного существования раннеклассовых обществ и государств. В теоретико-гносеологическом контексте генезис учений о праве проходил в направлении рационализации мифологических представлений. Первоначальная правовая мысль у древних народов и на Востоке и на Западе восходит к мифологическим представлениям о месте человека в мире.

Первые представления о праве запечатлены в мифах древних народов и связаны с идеями о месте человека в мире. Мифические представления о земных порядках оказали влияние на последующую правовую мысль. Генезис учений о праве проходил в

направлении постепенной рационализации первоначальных мифических представлений. Правовая мысль в древности направлена, прежде всего, на божественные первоисточники порядка в обществе и необходимости их соблюдения [9]. Представления людей о земных порядках, которые запечатлены в мифах, и в целом опыт мифического подхода к организации общественной жизни людей оказали значительное влияние на развитие учений о праве.

Миф являлся продуктивной формой духовного освоения действительности, в нем заложены исходные традиции в понимании и трактовке всех основных сфер жизни человека, на которые в процессе развития человеческого общества ориентировались исследователи. Мифы являются основными источниками представлений о прошлом и будущем. Преобладающими элементами в переходе от первобытного права к закону являются нацеленность на поддержание мирного социального общежития, порядка и справедливое разрешение возникающих конфликтов личного или имущественного характера, наказание за нарушение запретов различного назначения (бытового, обрядового). Миф являлся авторитетным сводом правил поведения и «продуктом деятельности человеческой фантазии, воображения, направляемого и контролируемого, с одной стороны, религиозными верованиями, а с другой – импульсами к художественному творчеству» [6, с. 180]. Поэтому мифические представления о праве не считаются отражением реальной действительности, но представляют собой материал для исследования первых правовых представлений людей, которые являются идентичными и у современных детей.

Первые законы в истории были изданы в древних городах-государствах **шумеров** цивилизации Месопотамии (3 тыс. лет до н.э.). В таких законах были действительно примитивные мифические представления о праве, так как в них указывалось, что царь является исполнителем воли верховного бога города-государства. Шумеры использовали при написании законов пиктографию – древнейшее письмо с помощью рисунков. В шумерских городах были созданы первые школы при храмах для мальчиков, в которых учились не только считать и писать, но и учить сказания о богах и героях, отражавших примитивные правовые представления древних людей. За плохие знания и нарушение дисциплины детей строго наказывали.

В Древнем Вавилоне в начале второго тысячелетия до н.э. при **царе Хаммурапи** был издан свод законов, содержащий 282 статьи, упорядочивающие все стороны жизни общества. Копии законов были распространены по всей стране с помощью тысячи глиняных табличек. Законы Хаммурапи исполнялись около 1,5 тысячи лет и были ничем не ограничены, произвольны, деспотичны. Деспотия как форма государства преобладала на Древнем Востоке. Это была особая форма соединения власти и собственности, заключающаяся в том, что царь мог поступить, руководствуясь собственной волей; жизнь и имущество подданных принадлежали царю. Этот аспект важен для изучения правовых представлений, так как ребенок, воспринимая право, может не осознавать его смысла и содержания и считать власть и закон априорным, табуированным, таким же, как и считали его люди Древнего Востока. Законы нельзя было нарушить при царе Хаммурапи, поэтому нередко их соблюдали в страхе наказания. Наказания и штрафы отличались в зависимости от того, к какому разряду подданных относился нарушивший закон человек. Самые незначительные наказания были за преступления, совершенные против рабов. В отношении свободных людей, обладавших всеми правами царства, действовало древнее правило: «око за око, зуб за зуб». Законы Хаммурапи в основном были действительно жестокими, за исключением правовых положений, защищающих должников, вдов и сирот.

В Древнем Египте (5 тыс. лет до н.э.) право развивалось в соответствии с мифологическими и религиозными убеждениями. В мифах древних египтян описывается в символической и поэтической форме образ богини справедливости, правды и правосудия Маат. Маат и Павиан – это мудрость установленного богами закона. Маат и Ра – справедливость бога-владыки. Эмблемой правосудия и справедливости у египтян было перо. Мифы Древнего Египта имеют глубокий философский смысл. В них важен не сюжет, а рассуждения богов о смысле жизни, правде, о справедливом государственном укладе. В соответствии с мифологическими представлениями и религией у детей египтян воспитывалось послушание, непослушание осуждалось и наказывалось.

В Древнем Израиле (3,5 тыс. лет до н.э.) был создан Ветхий Завет – первая часть Библии, возникло последовательное единобожие, написаны 10 заповедей пророка Моисея, которые являлись основанием и оказали значительное влияние на создание законов всего мира.

В Древнем Китае (3–2 тыс. до н.э.) правовые идеи зарождались в рамках *даосизма* (VI век до н. э.), в котором провозглашаются идеи о справедливости (отнять у богатых, дать бедным); о «не деянии» (принцип воздержания от активных действий) и др. Значительную роль в развитии правовой мысли Китая сыграло учение Конфуция – *конфуцианство*. Он является основоположником патриархально-патерналистской концепции государства, которое трактуется как большая семья, а император уподобляется отцу, члены общества – детям (младшие подчиняются старшим). Взаимоотношения между правителями требовалось строить на основе добродетели, которая понималась Конфуцием как совокупность этических норм и принципов. Конфуцианское мировоззрение предполагает, что люди должны самосовершенствоваться, подчиняться ритуалу («ли»), а не надеяться на закон, из чего вытекает презрение к внешним писанным законам, которые ассоциируются с тяжбой и спорами. Отрицательное отношение Конфуция к позитивным законам обусловлено их традиционно жестоким наказательным значением.

*Концепция Мао-цзы*, в противоположность конфуцианству, призывала к естественному равенству между людьми. Древнекитайский *легизм* пропагандировал через своего представителя Шан Яна управление в государстве с применением жестких мер наказания и соответственно жестких законов.

Правовая мысль в Древней Индии развивалась под воздействием мифологических и религиозных представлений *идеологии брахманизма* (II тысячелетие до н.э.). Брахманизм отражен в Упанишадах и Ведах, согласно которым все члены общества должны подчиняться закону, долгу, обычаю, правилу поведения. Брахманы – жрецы, занимающие самое высокое положение в обществе. Идеология брахманизма содержится в дхармасутрах и дхармашастрах – правовых сборниках, которые составлялись брахманистскими школами. Например, убийство брахмана считалось самым тяжелым преступлением.

В законах Ману (II век до н. э.), в письменно оформленном правовом памятнике, воспроизводятся и защищаются соответствующие положения Вед и Упанишад о делении на варны (разряды, на которые разделено общество) и касты (более мелкие разряды), их неравенстве. Искусство управления, по законам Ману, заключается в умелом наказании. Наказанию отводится главенствующая роль в идеологии брахманизма, благодаря которому необходимо поддерживать существующий порядок. В законах Ману перечисляются представления о переселении душ после смерти, а также наказания и кары, ожидающие преступника после смерти.

*Буддизм в Древней Индии* (623–544 до н.э.) – это религия, в которой не признавалась идея о боге как первоисточнике закона. Будда считает, что мирские дела человека зависят от собственных его усилий. В учении буддизма пропагандируется

развитие самоконтроля, подчинения чувств разуму, освобождения от аффектов. Буддизм выдвигает идею о духовно-нравственном равенстве людей. Философия буддизма призывает человека быть спокойным, уравновешенным, относиться к страданиям с точки зрения вечности.

Мифические представления **древних персов** отражены в учении Заратустры (Зороастры) (VIII в. до н.э.). Основным положением учения является борьба между добром и злом. Учение Заратустры оказало влияние на религиозные и правовые представления последующих эпох.

Государственность в **Древней Греции** возникла в I тысячелетии до н.э. Представления о праве, прежде всего, можно выделить в древнегреческих мифах. Например, Зевс, изображавшийся сидящим на троне, требовал от людей добродетельных поступков. Существовало представление, что Зевс заботится о соблюдении традиционных принципов жизни и нравственных установлений и наказывает тех, кто их нарушает. Зевс согласно мифам Древней Греции следил и за соблюдением прав чужеземцев. В Древней Греции еще не было аппарата уголовного расследования и поэтому государство прибегало к религии, в которой одним из рычагов управления поведением была клятва. Человека заставляли дать клятву, требуемое обязательство или ответить на вопрос и самого призвать возмездие сверхъестественных сил в случае если солжет. Зевс, как мифическое существо, следил за соблюдением клятв и имел функцию гаранта нравственного правопорядка. В древнегреческой мифологии правовые представления отражаются в мифах о боге правды – Аполлоне. Далее подчеркивается, что и его потомки совершали преступления и наказывались за это. Изучение права еще не выделялось как особая отрасль научного знания.

В Древней Греции существовали свои **национальные особенности** жизнедеятельности и в соответствии с ними формировалось право. Законы записывались, начинала развиваться **нормативность права**. Санкции раннего права и правила поведения становятся жестко фиксированными. Воспитание в Древней Греции отличалось авторитарными методами. В Спарте воспитывалось почитание старших и особенно пожилых людей.

Солон (ок. 638–559 гг. до н.э.) – законодатель Древней Греции, считал, что государство нуждается в законном порядке: беззаконие и междоусобица – наибольшее зло, порядок и закон – самая большая добродетель для полиса. Солон определял закон как сочетание права и силы. Он разделил людей на четыре класса на основании оценки имущества. Высшие должности были избирательными по жребию из числа предварительно выбранных. Был издан закон всеобщей гражданской вооруженной ответственности в период смут и военных действий.

Пифагор (580–500 гг. до н.э.) и его последователи разработали понятие «равенство» и применили его не только в математике, но и относительно теории права как «всеобщей равной меры регуляции общественных отношений». Справедливость, согласно пифагорейцам, состоит в воздаянии «равным за равное». По учению Демокрита, законы призваны обеспечить благоустроенную жизнь людей в полисе, но чтобы достигнуть этих результатов, необходимы соответствующие усилия и со стороны самих людей, их повиновение закону. Сократ, Платон и Аристотель были приверженцами законности и считали тождественными понятия справедливости, разумности и законности. Платон в 325 г. до н.э. определил *правовое воспитание* как «привлечение и приведение детей к такому образу мыслей, который признан законом правильным, и в действительной правильности которого убедились к тому же люди самые почетные и представительные». Никто никогда не должен оставаться безнаказанным за какой бы то ни было поступок, даже если совершивший его бежал за пределы государства. Наказанием должны быть:

смерть, тюремное заключение, палочные удары, унижительные места для сидения или стояния, либо денежная пеня. [11, с. 349].

Аристотель пишет о формировании мужества и выносливости, умеренности и справедливости, высокой интеллектуальной и моральной чистоты. Аристотель повернул воспитание человека от его полного подчинения государству к интересам самого человека. Аристотель разработал воспитательную систему для свободнорожденных граждан, особо подчеркнул роль закона в воспитании добродетельности [1; 2].

В Древнем Риме это положение развивали Цицерон, Квинтилиан и их последователи. Государственный деятель и мыслитель Цицерон (106–43 гг. до н.э.) предлагал концепции государства и поведения достойных граждан. Согласно Цицерону, обязанности идеального гражданина обусловлены необходимостью следовать добродетелям, гражданин не должен сам вредить другим, нарушать чужую собственность или совершать несправедливости [13, с. 165].

Важнейшие методологические подходы к философско-правовой проблеме развития правосознания были сформулированы И. Кантом и Г.В.Ф. Гегелем. Особого внимания заслуживают труды И. Канта, явившегося одним из первых представителей теории правового государства, согласно которой деятельность государства должна подчиняться нормам права. И. Кант в своем учении о праве и государстве разделяет теоретический и практический разум человека. Теоретический разум позволяет все явления действительности осознавать с точки зрения причинности. Практический разум – это область нравственных долженствований, подчиненных разуму предписаний о нравственном поведении свободного человека.

И. Кант выступал против авторитарности, страха наказания как основного мотива нравственного и законопослушного поведения. Он считал, что поведение не имеет нравственного значения, если человек не понимает его смысла и не может дать на него разумно-совестного согласия. Кант высоко ценил автономию человека, самозаконность поведения и исходил из мысли, что нравственность уже присутствует в сознании человека, с одной стороны, право предполагает послушание, с другой – внутреннюю свободу. Кант выступал против психологии рабства у человека при соблюдении законодательства.

Г.В.Ф. Гегель считал, что самосознание человека «постигает себя как свободное, он вступает во владение собою и становится собственностью себя самого и по отношению к другим» [3]. Философская идея Гегеля соответствует положению нравственного воспитания о саморегуляции, структурировании правопослушного поведения, которую возможно донести до сознания детей при использовании инновационных методов. Как осмысливал Гегель, добро – это реализованная свобода, а зло необходимо преодолевать.

Проблемы формирования *правового мышления* были затронуты в сочинениях Т. Гоббса. Т. Гоббс писал: «Если человеку приходит на ум совершить или не совершить известное действие, и если у него нет времени обдумать свое решение, то действие или воздержание от действия с необходимостью следует из мысли, которую он имеет в настоящем о хороших или плохих последствиях соответствующего поступка для него». По его мнению, необходимо анализировать причины человеческих действий, причины причин, только тогда можно объяснить человеческое поведение как необходимость [4, с. 56].

На основании анализа литературы по истории развития права мы выявили этапы развития правовых представлений. Первый этап знаменует собой зарождение права. В первобытном обществе отмечаются нерасчлененные представления о праве и страх наказания, что также наблюдается и у дошкольников. Затем в первобытном обществе оформляется примитивная система права, а дошкольному возрасту на данном этапе

соответствуют первые представления о законе, административных правонарушениях (правила дорожного движения) и преступлениях (кражи, нанесение вреда здоровью и пр.).

На следующем этапе развития представлений о праве появляется письменная кодификация права в раннеклассовых государствах. Этот этап соответствует этапу развития правовых представлений у младших школьников, когда закрепляются понятия о правах человека и представления о сущности преступления. Правовое воспитание осуществляется на первом и втором этапах на основе сказок, мифов, искусства.

*На этапе письменной кодификации права* в раннеклассовых государствах происходит становление правовой системы в обществе и формулирование правовых понятий. Можно усмотреть аналогии между этапом письменной кодификации права с этапом развития правовых представлений у детей школьного возраста. Младшие школьники считают, что они имеют следующие права: «играть на улице и в компьютерные игры, смотреть телевизор, ходить на секции, соревнования, в музыкальную школу, учиться, иметь бесплатные книги, отдыхать, лечиться». Реже можно услышать от учащихся начальных классов: «имею право гражданства, имею право жить, иметь имя, фамилию, отчество». В редких случаях дети говорят: «стараюсь чаще использовать право – не обижать никого, не толкать». Понимание значение прав ребенка остается на житейском уровне [7].

В средневековом обществе у человека происходит слияние правовых, нравственных и религиозных представлений. Гражданин осваивает права и обязанности человека в обществе, что соответствует изучению и присвоению правовых понятий в начале подросткового возраста в современном мире.

Развитие права в новое время происходит «из принципа нравственности» во взаимосвязи права и морали, на данном этапе описывается стратегия индивидуального поведения. Данные учения мы соотносим с позициями самовоспитания, саморазвития, самоконтроля в подростковом возрасте (от 12 до 15 лет).

В XIX–XXI веках право провозглашается средством самореализации личности в гражданском обществе, что соотносится с осознанием правовой действительности государства в юношеском возрасте и формированием правовой концепции «Я».

В современном мире проблема развития правосознания представляет важнейшую область психологии, так как оно оказывает влияние на восприятие права, перевод нормативных предписаний в социальное поведение. **Правовое сознание** – это особый вид интеллектуально-познавательной и практически-преобразующей деятельности индивидов и их групп, ядро которого образуют базовые когнитивные возможности, обуславливающие понимание содержания права, закона и определяющие отношение к правовой действительности и специфику анализа и оценки различных видов правового поведения (противоправного и правомерного) [8].

Правовое сознание характеризуется как отражение в общественном сознании действующего права, а также оценка в правовых понятиях и категориях (субъективное право, обязанность, запрет, юридически значимый факт) существующих общественных отношений (представления о желаемом праве).

Правовое сознание личности предполагает наличие правовых знаний и юридической информации на доступном для ребенка и подростка уровне. Информированность была и остается одним из основополагающих каналов формирования правовой личности; готовность действовать, руководствуясь правовыми знаниями и убеждениями, то есть поступать правомерно – в соответствии с законом: использовать свои права, исполнять обязанности, соблюдать запреты, а также уметь отстаивать свои права в случае их нарушения.

Развитие правосознания происходит в процессе формулирования суждений о правовых нормах как о социальной ценности. Позитивное правовое мышление в действии развивает правовую культуру личности. Преобразование личностью своих способностей и социальных качеств на основе правового опыта – ее важная составная часть.

Ребенок получает правовые знания, на основе которых у него возникает определенное образное понимание правовой действительности, усваиваются нормы, развивается правовое сознание и модели правопослушного поведения. Необходимо сформировать у ребенка представления о самом себе, правах и обязанностях, причем не только сообщать доступные для дошкольного и младшего школьного возраста правовые знания, но и формировать оценочное отношение к правовой действительности, которая непосредственно является частью детской жизнедеятельности и отражается в мировоззренческих взглядах ребенка.

Уровень развитости правового сознания проявляется в избирательном отношении к информации, поступающей из источников массовой информации и в стихийном процессе социализации, а также в умении ее ранжировать в процессе самостоятельного присвоения знаний.

Анализ результатов исследования дает возможность установить, что правовое сознание старших дошкольников и младших школьников является сложным процессом: он включает не только сообщение детям знаний, но и формирование эмоционально-оценочного отношения к социальным фактам и событиям, а затем применение этих знаний в практической деятельности.

Таким образом в нашем исследовании, выявлено существенное сходство между мотивами соблюдения права в социо- и онтогенезе. У людей первобытного общества, были нерасчлененные представления о праве и страх наказания за нарушение традиций и обычаев, что также наблюдается и в мотивах соблюдения нравственно-правовых норм у современных дошкольников и младших школьников. В первобытном обществе была оформлена примитивная система права, а детскому возрасту на данном этапе соответствует зарождение первых представлений о праве, преступлениях.

#### **Библиографический список:**

1. Аристотель Афинская полития. Государственное устройство афинян / Пер. и прим. С.И. Радцига. 3-е изд., испр. М., 2007.
2. Аристотель Никомахова этика. Кн. 1 / Пер. Н.В. Брагинский // Аристотель. Сочинения: в 4 т. – М., 1984. Т. 4. С. 53-294.
3. Гегель Г.В.Ф. Философия права / Пер. с нем.; ред. и сост. Д.А. Керимов и В.С. Нерсесянц; авт. вступ. ст. и примеч. В.С. Нерсесянц. М., 1990. 524 с.
4. Гоббс Т. Левиафан. О человеке (психология). О государстве. СПб., 1902. 57 с.
5. Давыдов В.В., Зинченко В.П. Принцип развития в психологии // Вопросы философии. 1980. № 12. С. 47-60.
6. Зайцев А.И. Греческая религия и мифология: Курс лекций / Под ред. Л.Я. Жмудя. СПб., 2005.
7. Есикова Т.В., Еромолина М.А. Юридическое обоснование диагностики правового сознания // Право и образование. 2016. № 5. С. 104-110.
8. Есикова Т.В. Этапы развития правового сознания // Право и образование. 2015. № 1. С. 15-24.
9. Нерсесянц В.С. Философия права. Изд. 2. М.: Наука, 2008. 848 с.
10. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник для вузов. М.: Издательство Юрайт; МГППУ, 2010. 460 с.

11. Платон Диалоги / Пер. с древнегреч. / Сост., ред. и авт. вступит. статьи А.Ф. Лосев; авт. примеч. А.А. Тахо-Годи. М., 1986.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2007. 713 с.
13. Цицерон О государстве. О законах. О старости. О друзьях. М.: Мысль, 1999. 782 с.

*Esikova T.V., Obuhova L.F.* **Comparative analysis of the creation of legal consciousness in socio- and ontogenesis**

The article presents a comparative analysis of the initial stages of the origin of legal representations in socio- and ontogenesis. In the article is given in a historical excursion the study of ideas about law in parallel of antiquity and modernity. Stages of development of legal representations of modern children are correlated with the first myths reflected in myths about the law in the ancient world. The genesis of the doctrines of law is considered in the direction of the rationalization of mythological representations. The article deals with the first laws of ancient civilizations in connection with the religiosity of peoples and moral precepts. There is a significant similarity between the motives for compliance with legislation in socio- and ontogenesis.

**Keywords:** legal consciousness, ontogeny, personality, values, legal notions, legal thinking, preschool, junior school and adolescence.

УДК 159.9

*В. Б. Хозиев, А. Н. Долженко*

**«Откат» в детском развитии: общая феноменология и принципы исследования**

**Аннотация:**

Статья посвящена проблематике отката в детском развитии. В традиции культурно-исторической психологии рассматриваются причины и основные феномены отката, проводится теоретический анализ понятия «откат» в системе понятий психологии развития и клинической психологии. Приведены эмпирические данные прослеживания развития и откатов у ребенка с нарушенным онтогенезом.

**Ключевые слова:** психология развития, нормативное развитие, откат, регрессия, распад, опосредствование.

**Об авторах:** Хозиев Вадим Борисович, доктор психологических наук, профессор, государственный университет «Дубна», заведующий кафедрой клинической психологии, эл. почта: [v\\_hoziev@mail.ru](mailto:v_hoziev@mail.ru);

Долженко Анастасия Николаевна, студентка 6-го курса, государственный университет «Дубна», кафедра клинической психологии, эл. почта: [anastation\\_93@mail.ru](mailto:anastation_93@mail.ru)

Тематика «отката» является слабо представленной в современной отечественной психологической науке (кроме достаточно добротных идей и обобщений [6; 7]) и, в сущности, не раскрытой несмотря на значимость темы детского развития для психологии и актуальность конкретных проблем нормального и аномального развития. Откат – хорошо знакомое явление для любого практика детского воспитания и развития и очень непростое для понимания «теоретиком». Практиком откат рассматривается в основном как не всегда понятное и потому внезапное и досадное событие на фоне в целом ожидаемо текущего развития. Еще вчера ребенок успешно и предсказуемо учился новому, конструктивно делал нечто, хотел делать, позитивно реагировал на замечания, был заинтересован и увлечен. А сегодня – все не так: он капризничает, демонстрирует забвение ранее казавшихся незыблемыми правил, непонимание еще вчера ясных и открытых истин, выпадение из привычных и установившихся отношений со взрослыми (или конкретным взрослым) и др. Конечно, подобному состоянию непременно что-то предшествовало: соматическая болезнь, режущийся зуб, изменение режима сна, приезд бабушки, эмоционально насыщенное пребывание в группе детей, расстроенная процедура питания, ссора родителей и др. Но как связать причины и поведенческие следствия, когда откат возникает, а когда нет, и как осмыслить «откатное» поведение в контексте целостного развития ребенка? – эти вопросы мы отчасти рассмотрим в нашей статье, оговорившись, что находимся лишь у истоков исследования этих непростых для объяснения явлений.

Если обратиться к семантическому анализу термина «откат», то, прежде всего, могут быть отмечены прямые аналогии с физическим миром и «компьютерные» метафоры: «откат» – часто используемый в информатике и программировании термин, означающий возврат к последней работоспособной версии для повторного запуска

программы (игры, системы, последовательности операций). Эти аналогии подводят примерно к такому содержанию понятия: «откат» – это возврат на ранее освоенные позиции, «когда все было хорошо», не предполагающий каких-либо качественных изменений ни при решении об откате, ни в ходе возврата, ни после него. Повторность и предсказуемость откатов есть признак нормальности и отлаженности работы системы, тем более ее достойной ремонтпригодности.

Некоторая *химия* отката появляется в более сложных сферах бытия, например, в магии «откатом» может называться жертва мага или причастного к магии за совершенное магическое действие (*возьми что хочешь, но за свою цену*). «Откатом» фактически, как и при действии артиллерийского орудия при залпе, может именоваться обратное, даже «ответное» действие скрытых сил, направленных на человека, возжелавшего оказать влияние на ход ранее не детерминированных им событий [13]. Это как бы его плата и гарантия, что предполагаемое воздействие пройдет в согласии с благоприятным планом. Особое значение термина «откат» открывается нами в устройстве коррупционной экономики, и оно же есть ее отличительный знак («откатная» экономика). Но если в техническом мире и мире неживой материи значение этого понятия не выходит в основном за пределы механических отношений «вперед-назад», то при характеристике детского развития за «откатом» мы вправе предполагать проявление более сложной природы.

Вообще, детское развитие дает нам множество в количественном и качественном отношении примеров и вариантов откатов разных типов. Но в отличие от механических откатов возврата в начальную точку и без изменения самой системы отношений вокруг ребенка у психологических откатов не происходит. Что может приводить к откатам? Начнем краткое и предварительное перечисление с широкой группы причин соматического характера. Сюда относятся трудно локализуемые или нелокализуемые ребенком сильные или слабые боли и алекситимическая неготовность их хоть как-то обозначить, повышенная температура, проблемы обмена веществ, ощущение голода или жажды, проблемы с горшком, либо его ожидание (достаточно типичная история, когда давление на сфинктер приводит к оформлению «вокального» и вполне регрессивного поведения ребенка), изменение давления (ветер), метеозависимость, астеничность и усталость, например, от переезда (при дальней или эмоционально напряженной поездке), от одежды и др. В частности, особенности рациона и переваривания пищи (избыточность сладкого, белкового или жирного в рационе, дискинезия желчевыводящих путей как психосоматическая реакция на обстоятельства приема пищи и эмоционально насыщенные отношения с близкими взрослыми и др.) могут трансформировать поведенческий облик ребенка до неузнаваемости<sup>1</sup>.

Обратим также внимание на расстройства самочувствия и общий психосоматический синдром у детей, который является самостоятельной нозологической единицей с неясной в каждом конкретном случае для медиков этиологией, но вполне понятной для психологов. Понятно, что на каждом этапе развития, в младенчестве, раннем детстве, дошкольничестве и др., психологически значимым для ребенка может быть

---

<sup>1</sup> В эпоху перестройки пришлось наблюдать за систематическим срывом (откатом) занятий и игр в дни, когда детей средней группы детского сада с утра кормили манной кашей. Этот продукт с точки зрения калорий минимален и особой энергии детям не дает, более того, требует энергии для переваривания. Обычно с манной кашей положено давать еще какой-то «прикорм», но это были не слишком «тучные» для экономики страны годы, так что ближе к обеду игры детей на фоне острого аппетита явно тяготели к откатным формам: становились в поведении примитивными, односложными, с преобладанием агрессии и тревожности.

какое-то свое, особое событие. Тем не менее, коль оно вошло в план ориентировки ребенка, то может вызвать подобные психические, соматические и психосоматические последствия, которые будут реализованы в основном в виде вегетативного ответа не только на травмирующее, но и просто незначительно беспокоящее эмоциональное переживание, тревожность и напряжение.

В ряду значимых соматических событий из такого же ряда приходилось фиксировать тотальный откат в развитии у подопечных вспомогательной школы (8-13 лет), когда в конце года заканчивалась городская квота на поддерживающие фармакологические препараты, и у педагогов практически исчезала возможность работать с детьми привычным для них образом. Учебная деятельность растворялась в отягощённом соматическом состоянии, исчезала учебная и познавательная мотивация, эмоционально класс существенно снижался до доминирования ситуативных реакций, наблюдалось снижение произвольности, утрачивались возможности продолжительной посильной учебной работы, по словам психолога, «дети просто стелились по партам» и др. [14].

Еще одна и в психологическом отношении существеннейшая группа причин отката детского развития относится к семейным отношениям. Одна из первых таких причин - нестабильность поведения ближайшего окружения ребенка (множество примеров такого рода описано в нашем учебном пособии по консультированию [12]). Для нее характерны: конфликтность в отношениях, частые разлуки с родителями<sup>2</sup>, сибсами, бабушками и дедушками, с домашними животными, переезды, недостаточная забота или наоборот гиперопека<sup>3</sup>, антагонистичность воспитательных институтов, в которые включен ребенок (например, скрытое или открытое противостояние воспитательных концепций внутри семьи, семьи и детского сада, семьи и школы, семьи и тренера или музыкального руководителя ребенка и др.), и т.д.

Впрочем, наши обобщения и примеры не должны скрывать того факта, что откаты детского развития могут реализовываться не только в кризисные моменты, но и на фоне позитивной фазы развития, без определенного негативного развитияного бэкграунда. К примеру, своеобразной функциональной формой отката может считаться некоторое самостоятельное «замирание» ребенка в своей активности, похожее на развертывание глубокой внутренней духовной работы, на настоящее реструктурирование ориентировки и подготовку к принципиально новому действию (рывку, спурту, ускорению). Достаточно типичной в этом смысле является ситуация, когда 5-6-летний дошкольник продолжительно пообщался (погулял, поиграл, почитал или совместно продействовал) с кем-то из глубоко его понимающих педагогически или психологически профессиональных гостей (сверстников или детей младшего/или старшего возраста), а по прошествии времени (по В. Келеру и К. Дункеру, выдерживая фазу инкубации) внезапно

---

<sup>2</sup> В данную категорию случаев возможно отнести феномен «приходящего папы» в неполной семье, когда накануне прихода отца, в день прихода, а, возможно, и на следующий день ребенка не узнать. Ведет он себя определенно непривычно, «откатно». Часто такая феноменология используется в конфликте супругов как знак, что *папа на ребенка влияет отрицательно*. Понятно, что здесь не в папе дело, но в мамином отношении к его предстоящему визиту.

<sup>3</sup> В данной рубрике возможно привести пример «бабушкиного» воспитания, когда, например, и это типично для небольших городов-спутников Москвы, папа и мама всю неделю работают в столице (рано утром уезжают и поздно вечером возвращаются), фактически не видя ребенка. На субботы и воскресенья – дни компенсаторной родительской любви в таких семьях – приходятся, как показывает множество консультативных запросов, довольно проблематичные откаты, становясь, по сути, самостоятельной линией поведения ребенка в отношении «блудных» родителей.

начинает мыслить или действовать в духе произошедшего с ним инсайта<sup>4</sup>. «Откатной» здесь является феноменология действий ребенка. В ситуации смены ориентировки (обретения нового средства) она крайне нестабильна, сопровождается эмоциональными переживаниями, неуверенностью, движениями вперед и возвратом к привычному способу решения и др.

Как показало проведенное под нашим руководством исследование Т.И. Мамкиной микрогенеза опосредствования [7], возможно выделить, по меньшей мере, три категории испытуемых, по-разному использовавших наряду с собственными внутренними средствами внешние вспомогательные средства (как предложенные экспериментатором, так и выбранные самостоятельно). К первой категории относятся дети (в исследовании участвовали дети 3-12 лет), которые совсем не применяли внешние средства ориентировки по причине неумения это делать, ко второй – испытуемые, которые не использовали внешние средства, но могли правильно выполнить задание за счет относительно высокой произвольности и наличия собственных внутренних средств, к третьей – испытуемые, активно использующие внешние средства ориентировки. Понятно, что характеристики откатов для всех групп детей были разными, но эмпирическая картина различных аспектов детского развития позволяет сделать предварительный вывод о том, что откат является не только показателем какого-то неблагополучия ребенка, но органичным моментом его нормального развития.

Еще одним важным нюансом обсуждаемой проблемы является иногда проступающий сквозь ткань детско-родительских отношений *знаковый* характер детских откатов. Откат иной раз выглядит как своего рода message взрослым (близким, включенным в ССР, сверстникам, педагогам) о своем состоянии. Только что переболевший с высокой температурой ребенок, скорее всего, с трудом примет учебную и даже игровую задачу, будет вял, несобран, эмоционально нестабилен и, в том числе, показательно инфантилен и др. Но свести причину подобного явления к упрощенному *«это ребенок сам придумал, чтобы вновь вписаться в привычную социальную ситуацию развития и получить важный для него рентный результат»* было бы поверхностно и не всегда убедительно. Сам ребенок, конечно, многое придумывает и доигрывает, но не всегда только сам, чтобы считать его протестное кризисное поведение, освоенное в кризисную эпоху трехлетия, единственной причиной откатов. Для нас важно зафиксировать, что в психологическом плане откат – типичная ситуация редукции (сведения) и свертывания ориентировки (в том числе, по мотивационной причине, коммуникативной, эмоциональной и др.).

Если внимательно присмотреться к почти тотально наблюдаемому феномену игры в застенчивость, столь присущему детству, основательно нагруженному супер-Эго, то, как

---

<sup>4</sup> А.-Н. Перре-Клермон блестяще описывает похожий случай, когда, собирая детей-испытуемых дошкольного возраста на эксперимент по преодолению феноменов несохранения, вечером она обследовала девочку с явными феноменами такого рода. А уже на следующий день, участвуя в опыте, девочка показала стойкое сохранение и разрушила ожидания экспериментатора. Когда же Перре-Клермон спросила маму девочки, а что же произошло, то та рассказала, что дочь вернулась после диагностической серии, встала к ручкойнику и начала переливать разные объемы жидкости из одних чашечек в другие (сохранение объема жидкости, в частности, является одним из важнейших критериев интеллектуального развития, по Ж. Пиаже) [9]. Т.е. самостоятельное экспериментирование дошкольника с объемами воды привело его к открытию для себя явления сохранения. Конечно, сложным и неоднозначным является вопрос, всегда ли откаты становятся экспериментированием, и всякое ли экспериментирование у ребенка носит форму отката? Отрицательный и положительный ответы на данный вопрос непременно будут предполагать множество условий, обобщений и конкретизаций, которые приведут размышляющего к примерно тем же выводам, что и авторов этой статьи: *связь между этими формами детского поведения существует и должна быть исследована.*

показал Ф. Зимбардо [5], такое поведение может быть уподоблено *хорошо отработанному откату*. Легко добавить, что не только застенчивость, но и близкая ее «сестра» *выученная беспомощность* имеют прямое отношение к социально определенной позиции, которую занимает ребенок в значимой для него ССР. Так или иначе, откат проявляется в ситуациях дезориентировки, когда ребенку не понятно, чего от него ждут, как действовать, когда от него скрыты подлинные основания принятия решений, когда принципиально не хватает жизненного опыта, как быть, как вести себя, мыслить и эмоционально проявлять. Откат, впрочем, может становиться систематическим, когда ребенок осваивает демонстративное поведение инфантильного типа и использует его для собирания эмоциональной или коммуникативной ренты от ближайшего окружения.

Если продолжить феноменологический обзор откатного поведения у детей, то возможно констатировать множественность вариантов возникновения, течения и «исходов» откатов: откаты «малые» и продолжительные по времени и по усилиям ребенка; с аффектом и без него; с демонстрацией и без нее; с явной причиной и без возможности взрослых эту причину установить; групповые откаты с мощным «заражением» эмоциональным поведением лидера; откаты в эпохи кризисов детского развития; откаты с «хронизацией» и откаты, заканчивающиеся с определенной эпохой или даже просто конкретной ситуацией детского развития и др. Вполне самостоятельной проблемой видится даже не столько количественные показатели откатного поведения: частота, продолжительность, сила и глубина откатов, но качественные: значение контекста детского бытия, событий и связанных с ними откатов для общего хода развития ребенка. Возможно ли «безоткатное» детское развитие и каковы ближайшие и отдаленные последствия откатов для развития ребенка и его ССР? Примечательно, что несмотря на частоту возникновения подобного явления в ходе детского развития, более-менее его внятных теоретических моделей в доступной психологической литературе нам встретить не удалось. Поэтому попытаемся построить начальную гипотетическую модель откатов детского развития самостоятельно, исходя из общих соображений культурно-исторической концепции.

Если рассматривать отечественную традицию, то в известных трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина [3; 15-18] в согласии с марксистской версией гегелевской диалектики были определены основные причины, источники и противоречия детского развития и др. Значительная часть эмпирических исследований школы Л.С. Выготского была обращена на установление обстоятельств, деталей, нюансов, темпов, хода (течения), скрытых противоречий развития и др. [2; 4; 8; 15-18]. Вместе с тем, необходимость следовать идеологемам 40-80-х годов прошлого века в действительности сыграла свою определенно положительную роль для психологии детства. Вместо неупорядоченного Монблана фактов, который всегда заметен в «бесконцептуальном» устройстве любой современной психологии развития [19-22], необходимость верифицировать философские принципы и онтологически поверять их на эмпирическом материале детского развития привела в итоге к выдающейся объяснительной глубине культурно-исторической концепции. Чего только стоит *коллизия детского развития*, сформулированная в свое время Выготским: «Ни в одном из известных нам типов развития никогда дело не происходит так, чтобы в момент, когда складывается начальная форма... уже имела место высшая, идеальная, появляющаяся в конце развития, и чтобы она непосредственно взаимодействовала с первыми шагами, которые делает ребенок по пути развития этой начальной, или первичной, формы. В этом заключается высочайшее своеобразие детского развития в отличие от других типов развития, среди которых мы никогда такого положения вещей не можем обнаружить и не находим» [3, т. 4, с. 395].

Обходя с помощью данного принципа ловушки преформизма, конвергентности и аддитизма, по-видимому, следует констатировать, что наиболее точным философским указанием на суть развертывающегося развития, его мерилом является категория «опосредствование» [11]. Именно среднее звено, как выражение одного и другого основания, наиболее существенно раскрывает то, что начинает происходить между двумя противоречащими друг другу основаниями: «старым» и «новым». Одно, в ходе детской активности, стремится и переходит в другое, обретая в этом переходе новое качество. Это новое качество обеспечивается новообразованиями детского развития, каждое из которых есть, по сути, присвоенное новое культурное средство, позволяющее более точно, существенно и эффективно сориентироваться и действовать в недоступной ранее проблемной ситуации. Но рассмотрение всех оснований развития возможно только при вскрытии всего психологического контекста и крайних, и средних звеньев преобразующейся ситуации. В общем, философском приближении детское развитие представляется как цель, средство и результат преодолеваемого противоречия между несколькими основаниями: социумом и индивидуальностью ребенка (ССР и личностью ребенка), открывающимися в ближайшей среде и перспективе развития задачами и имеющимися возможностями ребенка, а также стремительно обрастающей новыми трендами детской потребностно-мотивационной сферой и психологической открытостью для ребенка (основную часть детства - через близкого взрослого) предметов, отношений, идей.

Откат, как представляется нам, есть вполне рядовой момент развития, равный шагу нормативного развития, но нередко происходящий со знаком «пробы» новой возможности и «отрицания». Можно ли его уподобить простому «шагу назад», как это происходит в детской настольной игре, когда играющий встает на поле «назад» или «стоп на три хода»? По общим соображениям культурно-исторической психологии, ничто не проходит бесследно для детского развития, в том числе и откаты. Временный отказ ребенка от используемого средства, от имеющейся возможности действовать тем или иным способом, от определенного умения, от помощи или участия близкого, от привычных форм эмоционального принятия, конечно, должен анализироваться с точки зрения всего контекста его действия (бытия). Эмоциональное может замещать и в этом смысле препятствовать рациональному, мыслительное – двигательному, коммуникативное – исполнительному и т.д. Откат в строгом смысле не есть абсолютная или даже относительная негация предшествующих достижений и опыта ребенка. Опрокидывание совместно построенной из кубиков со взрослым пирамидки или разбрасывание игрушек вместо их собирания как реакция на просьбу взрослого, или отказ в пятый раз рассказывать стишок на публике, даже если мама и папа очень просят, или «забывание», как звучит данная буква на фоне умоляющей просьбы бабушки-учительницы чтения и родного языка – все эти действия, в том числе их мотивировка и мотивация, могут быть поняты только в целостном контексте значимых событий конкретного ребенка в конкретной ССР.

Значение негативных вариантов развития, откатов, проблемных вариантов дизонтогенеза, не дошедших до стадии аномальности, до сих пор не находит отражения и в практике воспитания. Вместе с тем, в каждом индивидуальном онтогенезе, особенно в его кризисной части, возможно найти все симптомы негативности и кажущейся иногда аномальности откатов. Важнейший вопрос, как устраивается эта гармония или дисгармония тенденций, каким законам она подчиняется, каков вклад в нее традиционно выделяемых детерминант, а также причин, которые не объявляются ведущими, значимыми, основными, да и вообще обычно не учитываются при анализе конкретной детской судьбы? Здесь ключевым является вопрос о методе исследования. Но если

говорить о моделях исследований, то продольные и поперечные срезы продолжают вот уже почти столетие оставаться в центре психологии развития [15-17]. Конечно, статистические тенденции при анализе детства [21] скорее в социологическом ключе укажут на роль множества обстоятельств, которые так или иначе могут повлиять на динамику психологического развития детей: экономические, гигиенические, общекультурные и др. Однако общий ход конкретного онтогенеза при таком анализе будет представлен традиционной психологией линейно [19; 20], с учетом одной или нескольких детерминант (био, социо, средовое и др.). И даже множество кросс-культурных сравнений детского развития не даст полновесной картины сути происходящих изменений и полноты модели развития конкретного ребенка [22]. Так какая же это психология?

Подчеркнем, что развитие даже когнитивной сферы, а уж личностной, эмоциональной так и подавно, все так же продолжает оставаться, за редким исключением концепции Ж. Пиаже, *terra incognita* для современной психологии. Как в известном анекдоте, а почему ищешь здесь? – а здесь светло, описываются самые разные аспекты детства: доходы семей, уровни образования, последствия травматических обстоятельств развития мам и пап, стрессовые воздействия и др. [21; 22]. Но феноменологию конкретного онтогенеза вкупе с откатами, кризисами, причинами воспитательных неудач и др. такая психология объяснить не в состоянии. Вместе с тем, детское развитие есть сложно детерминированный процесс. Например, если оторваться от статистических трендов и внимательно проанализировать конкретную траекторию развития ребенка, то легко заметить, что то, что для одного ребенка или даже для основной части возрастной, этнической или экономической когорты детей [22] будет вызывать усугубление травматических последствий (например, боль, хроническое соматическое заболевание, недостаточное питание и доход семей и др.), то для других детей, имеющих такие «опережающие» свой психологический возраст новообразования, как произвольность, высокий уровень самоконтроля, социально зрелое целеполагание, коммуникабельность, зрелое общение и др., определенное «травмирующее» событие может иметь вполне развивающее значение<sup>5</sup>. Эффективность опосредствования решается здесь тонкой суперпозицией возможностей ребенка и ответственностью ССР.

Один из интереснейших аспектов рассматриваемой проблемы – соотношение отката и кризиса развития. Кризис, например, года, трех или 6-7 лет, может иметь форму отката или систематических откатов, часто, во всяком случае, откат органично включен в ткань детского кризиса развития. Но вот сам по себе откат далеко не всегда означает или отмечает кризис или является его психологическим содержанием. Различие между этими явлениями, по-видимому, возможно провести по линии системности. Кризис – системен,

---

<sup>5</sup> Вспоминается удивительный эпизод из практической работы в клинике, когда ребенок около 6 лет в эндокринологическом отделении, не найдя в нужный для него момент медицинскую сестру на посту, обратился к психологу как к компетентному взрослому на тот момент в отделении с просьбой сделать ему укол, спасающий от приближающейся «гипы» (гипогликемии). Ощущение «гипы» оказалось знакомым этому ребенку, он точно выделял ее симптомы и хотел предвосхитить. Он уже все подготовил, снарядил шприц для укола необходимым лекарством, но вот уколы ему самому делать не велели, поэтому он ответственно искал взрослого. Нашел его, как и положено, у сестринского поста. Мы видим в этой ситуации, что то, что может вызывать откат у одного ребенка (то же наблюдение, когда медсестры делают в детских палатах вечерние уколы; утренние воспринимаются ими в основном в сонном состоянии, а вот вечерние нередко представляют проблему для медицинского персонала из-за тревожного детского поведения), у другого, у подготовленного к вызову такого рода проблемы, может вызвать прорыв в развитии, активное использование имеющихся средств и создание новых возможностей на их основе. Такой ребенок готов к вызову, а то, что не убивает, делает нас сильнее – эта общеупотребительная максима в данном случае вполне к месту.

откат – единичен и элементарен, но симптоматичен, т.е. означает некую внутреннюю работу, которая еще должна быть проделана ребенком. Вместе с тем, эта элементарность может восходить к формированию рядов и серий откатов, реализуемых ребенком как для достижения определенных целей, так и как единственно возможный отклик на проблемную и неразрешимую для него и раз от разу возникающую вопреки его воле и интересам ситуацию. При кризисе откаты соединяются в некоторую систему, намечая основное противоречие развития, преодолеваемое или непреодолеваемое – это определяется конкретным вариантом течения кризиса – но не могущее скрыться от внимательного глаза психолога-консультанта. Период нестабильности, характеризующийся обширной симптоматикой, будет наполнен разнообразными откатами, но вот разрешения ситуации может и не быть.

Приведем типичный пример: пред- или постразводная ситуация, когда родители обращаются за помощью к психологу, поскольку поведение ребенка (как правило, речь идет о дошкольнике или младшем школьнике) на глазах становится неадекватным. При этом родители пытаются убедить психолога, что «ребенок ничего не мог видеть или слышать», что при нем между родителями не было ни ссор, ни конфликтов, ни обвинений, ни иных, по их мнению, убедительных доказательств семейного неблагополучия. Заметим, что соблюдение внешних правил приличия не может уберечь ребенка от ощущения, что что-то происходит не так. Конечно, есть дети относительно «толстокожие» и не готовые воспринимать происходящее с высокой степенью психологической точности, и они могут действительно годами не замечать нарастания капитальной трещины между родителями. Но есть дети «тонкие», ориентированные на отношения между людьми, обученными самими же глубокими в этих отношениях родителями посильному психологическому анализу, чрезвычайно чувствительные к любому изменению «погоды в доме». И чем более тонким и психологически внимательным является сам родитель, тем вероятнее, что многие его возможности в этом смысле присвоит и ребенок. Причем этот процесс присвоения обыденной психологии может не иметь внешнего течения или как-то походить на настоящее обучение: таинственные силлогизмы понимания состояния близкого человека будут приниматься сыном или дочерью неосознанно, интуитивно, симультанно, как некий общий закон оценки семейной жизни для данного ребенка.

Разумеется, и вклад ближнего круга, родственников, не стоит сбрасывать со счетов, ибо один только вопрос заинтересованной бабушки, а давно ты видел, как мама целует папу? – тут же обращает ребенка в бездну проблематики человеческих отношений, с которыми он никогда априори не знает как осмыслить, оценить их или поступить правильно. А возможно, и никто не знает, как в таких случаях мыслить и поступать. Таким образом, слухи, вопросы, намеки, комментарии, оценки, трудно категоризируемые ребенком характеристики поведения взрослых, их речевых, эмоциональных и поведенческих проявлений, их поступков образуют сложное поле ориентировки, в котором нет проверенных и гарантирующих успех средств. Ребенок как будто чувствует, что происходит нечто нежелательное, невозможное, но, не имея психологических средств для точного отражения, объективирования проблемы для ее развернутой и рефлексивной постановки и решения и др., идет по пути отката, наивно полагая, что его инфантильный задор, так ранее нравящийся его родителям, его нездоровье или проблемность будут способны обратить внимание его близких людей на него самого.

В ряду понятий, которые следует отличать от «отката», назовем «регрессию». Условимся понимать под регрессией, в духе психоаналитической традиции, впервые использовавшей это понятие и имеющей на него приоритетное право [6], усиленную личностную инфантилизацию, с элементами демонстративности и запланированный, нередко провоцирующий, отказ от достигнутых высот отношений (деятельности,

личностного развития). Регрессия может быть своего рода фоном для защищенного социальными стереотипами поведения поиска нового места в сложившихся социальных отношениях, как своего рода тенденциозная инфантилизация, очень часто рентного характера. Одним из типичных вариантов такой регрессии является поведение старшего ребенка при рождении брата или сестры. В консультативной практике достаточно часто приходится сталкиваться с богатыми на невротическую и психосоматическую симптоматику регрессионным «бегством в болезнь», обостренной инфантилизацией, когда старший ребенок около 4 лет просит уложить его в одну коляску с младшим братом, сюсюкает, подражая маленькому, просит «титю» и др. [12]. А вот откат имеет более объективный характер и связан не с явной или неявной провокацией, но психологической невозможностью ребенка сориентироваться в актуальных жизненных обстоятельствах. Регрессия может начинаться с отката, личностно возрастать на его основе, обретать новые особые формы, но не наоборот.

Еще одной важнейшей понятийной дихотомией в области видов откатов является пара «откат и распад». Если абстрагироваться от этиологии, нозологических деталей и диагностических методов, то различие между этими явлениями можно провести по временным характеристикам и по обратимости результатов: откат имеет ситуативный характер, обратим и не обязательно несет ущерб детскому развитию; а распад последователен в стадиях деградации, необратим и деструктивен, если говорить о его последствиях для психического развития.

В различных областях психологии откат, так или иначе, становится предметом специального исследования. Например, без этой феноменологии трудно адекватно представить сферу формирования нового действия (навыка: в психологии труда, в педагогической и общей психологии), когда после того или иного формирующего успеха и обретения новых высот навык после паузы вновь откатывал на предшествующие позиции. Подчеркнем, что откат касается не только исполнительной и ориентировочной части действия, но мотивационной, волевой и эмоциональной. Откат может реализовываться по целевым указаниям взрослого (родителя, учителя, репетитора или тренера) или сверстника, по намеченным вешкам и позициям (выученная беспомощность является вариантом отката в учебном процессе), а может обозначать абсолютно стихийное детское движение кризисного плана, типа «протест», «уход», «передышка». Откат представляется нормальной реакцией на жизненно значимые события, связанные с необходимостью изменений поведения, позиции, состояния и др. Важнейшим обстоятельством течения отката и его преодоления является степень сформированности мотивационной, эмоциональной и операционально-технической частей действий ребенка. Заметим также, что его возрастные особенности связаны не с биологическим возрастом ребенка, а с психологическим – теми формами ориентировки и культурными средствами, которые им уже освоены.

Во всех отношениях важнейшим становится понимание логики (психологии, ритма, частоты) откатов у детей, чье развитие идет по ненормативному пути. Причины откатов должны быть верно поняты, чтобы выстроить программу развития (абилитации). В качестве эмпирического примера нашего исследования мы приведем краткий анализ откатов на примере наблюдения за задержанным и дефицитарным (ограниченным моторно-неврологическим) развитием ребенка (в настоящее время ребенку ВВ 4,7 лет): после болезни; после поездки на физические занятия; после отпуска; после смены препаратов и др. Картина поведения ребенка складывалась из наблюдения психологов на занятиях (обращение было связано с ощутимой задержкой моторного и психического развития, начиная с 6-7 месяца), а также из фиксации поведения и состояния ребенка в дневнике матери. Регистрировались на каждой возрастной эпохе порядка 20 показателей

(они могли меняться в соответствии с развитием ребенка), которые возможно свести к 4-м группам: моторная, мотивационная сфера, сон и контакт со взрослыми (мамой и психологами).

Представим несколько графиков, первый из которых касается развития ребенка до начала занятий (по подробным, содержательным дневникам матери), (см. рис.1). С помощью него можно проследить динамику развития, найти точки отката и рывков развития, а также определить сопутствующие им условия. Так, на первых месяцах жизни (2-4-ый месяцы) небольшой прогиб графика вниз обусловлен перенесенными желтухой новорожденных (до 2 мес.) и повторной вакцинацией (в 3 мес.), а после небольшого подъема снова происходит спад на фоне перенесенного ОРЗ (был прописан курс антибиотиков, включающий препараты, не рекомендованные детям данного возраста). После этого начинается снижение показателей в моторной, мотивационной сфере, показателей контакта и общения (представлено на графике в виде сильных прогибов), крайней точкой становятся инфантильные спазмы (ИС). Заметно, как правильный подбор медикаментозного сопровождения выравнивает эту линию (начиная с 8-го мес.), и снова появляется прогиб, когда происходит корректировка плана лечения (добавляется не совсем удачный препарат), вновь появляются ИС (10-11 мес.). Последующая смена препарата с добавлением гомеопатических средств выводит график на плавное и стабильное повышение тренда развития (исчезают ИС, оказывающие наибольшее влияние на торможение темпов развития). Видно на графике, как показатели сна стали неплохим предвестником ИС и откатов (линия в период 1,5-2 мес., а также в 5-6 мес. снижается раньше остальных и раньше начала приступов).

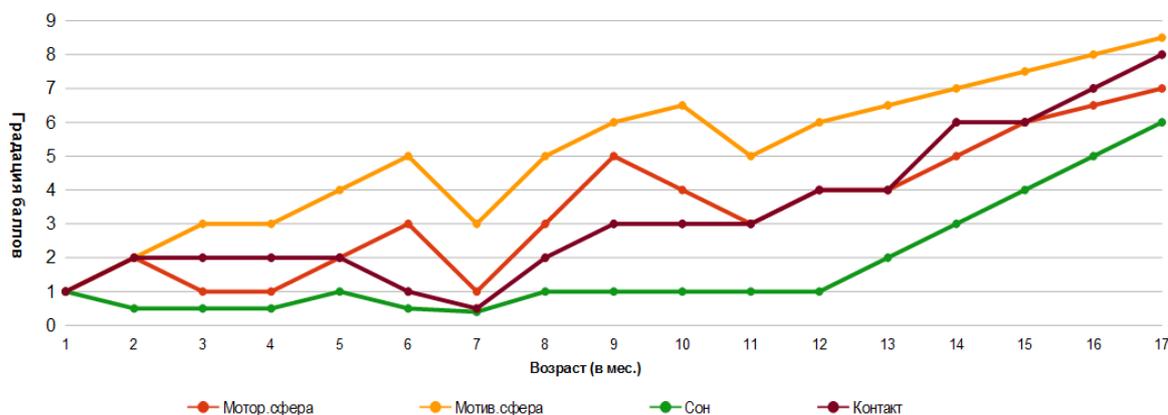


Рис.1. Динамика развития ВВ. до занятий (до 1,5 года)

В целом, в первые годы жизни наибольший вклад в появление заметных откатов вносили возникающие заболевания и инфекции, неудачная вакцинация, неверно подобранный план фармакологического сопровождения. Возможно, имел место вклад и родовой травмы, существенно подорвавшей иммунные и компенсаторные возможности организма ребенка. Отметим особенности глубины откатов: так, сильный прогиб на графике, обусловленный началом ИС на 6-м мес., демонстрирует пагубное влияние приступов на набирающее темп развитие. Лечение подбиралось быстро, на ощупь, т.к. для родителей это был первый опыт столкновения с ИС. Конечно же, ни один препарат не проходит бесследно для организма (в особенности для растущего). Подобранный на первом этапе фармакологический курс давал небольшое снижение частоты приступов, но

утяжелял ход развития (что не является редкостью в подборе препаратов для купирования эпилепсии, приходится пробовать на свой страх и риск, идти отчасти методом проб и ошибок). Заметно, как грамотно подобранное лечение на фоне появившихся в 10 мес. приступов дало плавный выход из относительно неглубоких откатов (в беседе с мамой выяснилось, что ориентировка родителей на данном этапе была уже существенно выше по уровню, чем в начале болезни, подбор препаратов был точнее и осторожнее, появилась аккуратность, обусловленная предшествующим опытом).

Отметим также и темпы обратимости откатов, которые зависели от ряда условий (многие из которых мы все же не в силах учесть и представить), к примеру, таких как быстрота, точность попадания плана лечения в «мишень», степень вредности агента (ОРЗ, прививка, продолжительный медикаментозный курс) и слияние его воздействия с другими агентами во времени, создание ближайшим окружением поддерживающего развитие климата (мама не переставала пытаться выводить на контакт ребенка, задействовать моторную сферу, опосредствовать взаимодействие с ним) и т.д. Заметна и неоднозначность откатов, о которой мы упоминали выше. Снижение показателей в какой-либо сфере с относительным сохранением стабильности (или даже развития) в другой является сложным феноменом, в исследовании и объяснении которого мы делаем лишь первые шаги.

С октября 2014 года по настоящий момент ВВ. участвует в реабилитационной (развивающей) работе с психологами (2 раза в неделю), все занятия фиксируются на видео, ведутся протоколы. Ниже обозначим некоторые замеченные нами феномены откатов и рывков в развитии, учитывая особые, сложившиеся в каждый момент времени условия. На графике (рис.2) можно наблюдать динамику развития в ходе первых 26 занятий (примерно 8 мес. с перерывами, вызванными отъездами, праздничными днями или болезнями). Критерии оценки расширены под изменившуюся эпоху развития ребенка.

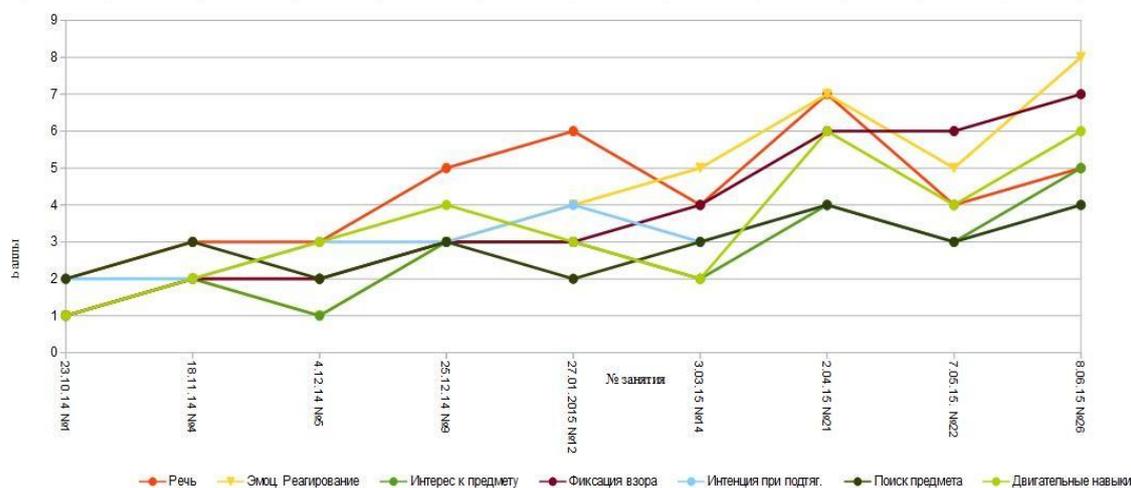


Рис. 2. Динамика развития ВВ. в течение первого этапа работы

Так, первый же прогиб (4.12.2014 г.) демонстрирует снижение показателей интереса к предмету, эмоциональной включенности во взаимодействие, в то время как показатели моторной сферы, наоборот, набрали вес. Здесь стоит отметить ряд сопутствующих тому условий. До данного занятия, где был зафиксирован откат, ВВ. проходил курс Фельденкрайз-терапии, перенес ОРЗ, и в итоге в нашей работе был перерыв в 2,5 недели. Кроме того, после курса терапии ВВ. был на обследовании, где были получены не очень хорошие показатели ЭЭГ (усиление эпилептиформной

активности). По нашим наблюдениям, наибольший вклад в данный откат внесли курсы телесно-двигательной терапии, в ходе которой у ребенка «упражняют» моторную сферу (в большей степени через повторения, тренировку, где нет места осмысленности и предметности, общение сводится к обозначению ощущений и подаче инструкции, без включения триады «взрослый-предмет-ребенок» в контекст разделенного взаимодействия, без конкретного, мотивационно значимого для ребенка и культурно ориентированного продукта). В это время на занятиях часто отмечался спад в мотивационной сфере, снижение уровня предметных действий (хотя отдельные движения могут иметь свой тренд в развитии, но именно как отдельные единицы, а не целостно построенное и, что важно, включенное в контекст взаимодействия действие).

От ВВ. на период прохождения курсов требовалась в основном ориентировка на отдельное движение, ощущение от него, нежели на контекст и смысл ситуации. Так, например, ВВ. поднимает таз, когда мама ставит особым образом руки на него. Но это так упорно отрабатываемое и заученное движение не помогает ВВ. сразу понять, как встроить его в движение более высокого порядка (ползание), ведь отсутствует главное звено - мотив и его предмет, а цель сводится лишь к движению ради движения (или ради поощрения, телесного взаимодействия с мамой). Безусловно, правильнее было бы поставить движение на службу более высоких и более сложных задач, предполагающих конкретный результат. Например, введя доску для скейта в контекст предметной деятельности и взаимодействия, мы предполагали не только отработку движения (сместив акцент на понимание ребенком логики ползания, отталкивания и т.д.), не только тренировку движения ради него самого, но и мотивационную важность результата усилий (получение вожаемого предмета, манипуляцию с ним, разделенную со взрослым радость от успешного взаимодействия). Можем предположить, что на следующих за курсами телесной терапии развивающих занятиях ВВ. опирается на сформировавшуюся на курсах ориентировку, т.е. больше ожидает подачи от взрослого, нежели задействует собственную инициативу. В целом, он начинает занимать пассивную и выжидательную позицию (ведь обучение движению, мотивация на упражнение на тех занятиях всегда исходит от взрослого, а не зависит от собственного стремления и желания ребенка), что мы и видим на графике.

Подобная неоднозначность откатов уже была отмечена нами не раз. Для демонстрации еще одного примера обратимся к 12-му занятию (27.01.2015 г.). Удивительно, но данное занятие тоже проходило после длительного перерыва (новогодних каникул, небольшой простуды и курса двигательной терапии), занявшего в общей сложности 20 дней. Тем не менее, на графике откат был представлен лишь в поиске предмета и небольшим снижением в двигательных навыках, в то время как многие показатели наоборот выросли. Однако качественный анализ показал, что наряду с овладением новыми движениями (снова поставленными и отработанными на курсах телесной терапии), заметно возросшей эмоциональной отдачей во взаимодействии, усложнением и нарастанием вокализации снова на передний план вышла неврологическая замедленность в вынесении руки к предмету, хват стал не таким крепким, как раньше, снизилась мотивационная составляющая (ребенок быстро терял мотивацию к предметам, если у него что-то не получалось, нередко переходил на плач и крик, все чаще стали проявляться элементы выученной беспомощности).

Следующий откат (03.03.2015 г.) был отмечен после месяца перерыва в развивающей работе, в течение которого ВВ. проходил курс Бобат-терапии, а также перенес ОРЗ. На момент занятия ВВ. почти не использовал вокализацию для диалога с психологом (до этого показатели нарастали от занятия к занятию). Вынесение руки вслед за предметом стало занимать гораздо больше времени, чем раньше, снизилась и

собственная интенция при поднятиях, переворотах и т.д., но ориентация на предмет, эмоциональная включенность во взаимодействие, тем не менее, росли. Неуклонно поднимающийся в течение месяца интенсивной (без пропусков) работы с ВВ. (параллельно началось постепенное снижение дозы принимаемого препарата, что, безусловно, сыграло на руку развитию) тренд развития изменил направление, уходя вниз, на момент 22-го занятия (07.05.2015 г., первое занятие после месяца перерыва). Произошло резкое снижение почти всех показателей, практически исчезла мотивационная составляющая деятельности, речевые (звуковые) ответы стали очень редкими, появились стереотипии, ухудшились показатели хвата, были потеряны паттерны движений, которые неоднократно и успешно выполнялись на предыдущих занятиях (например, перестал ехать вперед на доске со скейтом, отталкивался очень слабо, только назад). Возможно, такой спад в моторной сфере наметился вследствие грубой техники Бобат-терапии, на которой подопечный побывал во время перерыва и где испытывал резкий дискомфорт от движения, взаимодействия с ведущим, вплоть до болевых ощущений, крика и плача. Тем не менее, в течение 3-4 занятий удалось компенсировать откат путем интенсивного включения в контекст взаимодействия со взрослым через предметы, означивание деятельности, перерастание акта коммуникации в акт предметного действия. Курс был взят на мягкое сопровождение телесного и эмоционального, речевого контакта (важно было не давить, не заставлять ВВ. делать движения, идти от мотивации, его желания взять предмет и манипулировать с ним). На момент 26-го занятия (8.06.2015 г.) ВВ. подошел к низким дозам принимаемого противоэпилептического препарата, что создало благоприятную почву для развертывания предметно-орудийной деятельности, сосредоточения, улучшились показатели вынесения руки по скорости, плавности и точности движения, в целом, расширились физические возможности ребенка, что не могло не сказаться и на успешности проводимых нами занятий.

На графике, безусловно, можно проследить не только откаты, но и рывки в развитии, не обусловленные исключительно клинико-психологической работой. Например, 4-е занятие (18.11.2014 г.) имеет довольно высокие показатели, несмотря на долгий отъезд к родственникам (перерыв составил около 20 дней). Можно предположить, что общение и взаимодействие, развертываемое в гостях, сыграло свою абилитационную роль, т.к. по приезду у ВВ. заметно увеличилась частота вокализации, эмоциональной вовлеченности во взаимодействие со взрослым, повысился и интерес к предметам (опять же в контексте взаимодействия). Определенно, недолгая смена ССР с включением новых для ВВ. людей (как взрослых, так и детей), частое и активное общение и взаимодействие с ними не остались незамеченными и в плане развития.

Подведем краткие итоги нашим размышлениям и наблюдениям.

Откат детского развития не есть линейное движение вспять: то, что интериоризовано ребенком, что стало основой его ориентировки, «снимается» в новом психологическом синтезе. Откат есть явление сугубо личностной природы, поэтому при изучении усреднения по выборке не требует. Качественный анализ ССР, имеющейся системы опосредствования позволяет наметить наиболее перспективный путь исследования обозначенной феноменологии – рассмотрение личностных траекторий развития детей, для которых наметился акт отката. Откат необходимо исследовать в микрогенезе, т.е. тщательно фиксируя все происходящие события, действия и бездействие ребенка в привычной и непривычной для него ситуации. Откат зачастую начинается с мотивационных изменений, но может и идти по иному пути, когда сначала может возникнуть познавательное препятствие (эмоциональное, волевое, коммуникативное и др.), а затем по принципу воронки начнется усугубление тенденций свертывания развития. Откат может быть вызван привычными условиями, но в равной степени он

может быть ответом на непривычные, новые или как-то провоцирующие обстоятельства. Так или иначе, индивидуальный контекст детского бытия является всегда основой для анализа происходящих откатов.

Откат заметен по своей феноменологии, он требует от взрослых особых усилий, изменения воспитательной ситуации, осознания возможностей ССР, их коррекции и наращивания. Откат возможно рассматривать как открытый диалог с ребенком. Точнее, откат есть всего лишь первичная реплика ребенка, а на эту реплику обычно следует или не следует продуманный или непродуманный (спонтанный) ответ со стороны взрослых. Таким образом, откат погружен в систему детско-родительских отношений и в зависимости от ее продуктивности может выступать как предупредительный сигнал о чем-то важном для развития. Понятно, что это – проблематика и прерогатива консультативной психологии, способной за происходящими событиями увидеть глубинный план онтогенеза со своими трамплинами и препятствиями. После отката всей ССР предстоит преодоление его последствий. Предметом исследования на этом пути становятся средства ориентировки ребенка. Если их развертывание в той или иной ситуации недостаточно, то становится понятно, что тот или иной путь не способен привести к намеченному результату воспитания или обучения.

В теоретическом отношении откат может быть осмыслен, в том числе, как подготовка к новому акту развития. Неустойчивость ориентиров и ориентировки, неопределенность ситуаций, неуверенность в действиях и выбранных решениях, а если рассмотреть еще и акт микроопосредствования, то легко заметить некие периоды турбулентности в использовании ребенком имеющихся у него средств при откате. Все это может быть переструктурированием, поиском новых путей, переопределением целей и средств, открытием готовности к принятию нового средства или новой цели. Откат в развитии глубоко связан со всей системой детских возможностей, понимание его природы и потенциала действия позволит более точно и существенно прогнозировать развитие и способствовать ему.

#### **Библиографический список:**

1. Бардышевская М.К. Регрессивные явления в развитии детей с эмоциональными нарушениями // А.Р. Лурия и психология XXI века. Тезисы сообщений второй международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А.Р. Лурия / Под ред. Т.В. Ахутиной, Ж.М. Глозман, Д. Таппера. М.: МГУ, 2002.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. М., 1982-1984.
4. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. 44 с.
5. Зимбардо Ф., Ширли Р. Застенчивый ребенок; пер. с англ. Е. Долинской. М.: АСТ Астрель, 2005. 294 с.
6. Козулин А. Понятие психологической регрессии // Вопросы психологии. 1990. № 2. С. 24.
7. Мамкина Т.М. Макро- и микрогенез опосредствования // Сборник научных трудов СурГУ «Психология в образовании». Сургут: Изд-во Сургут. гос. ун-та, 1997. Вып. 3. С. 47-51.
8. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М.: Тривола, 1996. 351 с.
9. Перре-Клермон А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. М.: Прогресс, 1991. 245 с.

10. Редькина А.Д. Понятия «боль», «болезнь», «больной» у детей дошкольного и младшего школьного возраста: дипломная работа. Университет «Дубна», Дубна, 2014.
11. Хозиев В.Б. Опосредствование в становящейся деятельности. Сургут: Дефис, 2000. 324 с.
12. Хозиев В.Б., Хозиева М.В., Дзетовецкая С.В. Психологическое консультирование родителей. М.: Изд-во МПСИ; НПО «МОДЭК», 2008. 504 с.
13. Фрезер Дж. Дж. Золотая ветвь: исследование магии и религии. М.: АСТ, 1998. 784 с.
14. Щапова И.Р. Проектная форма обучения как контекст психического развития ребёнка с дизонтогенезом // Сборник научных трудов: Право. Педагогика. Психология. Лингвистика. Гуманитарные науки: в 2 ч. Сургут: Изд-во СурГУ, 2004. Вып.18: Ч. 2. С. 203-209.
15. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 384 с.
16. Эльконин Д.Б. Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве // Вестник Моск. ун-та. Сер.14, Психология. 1978. № 3.
17. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6-20.
18. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
19. Achenbach Th. M., Ruffle Th.M. The Child Behavior Checklist and Related Forms for Assessing Behavioral/Emotional Problems and Competencies // Pediatrics in Review. 2000. Vol. 21. № 1. P. 265-271.
20. Black M.M. Pioneers in Pediatric Psychology: Integrating Nutrition and Child Development Interventions // Journal of Pediatric Psychology. 2015. Vol. 40 (4). P. 398–405.
21. Boyden J., Dercon St., Singh A. Child Development in a Changing World: Risks and Opportunities // The World Bank Research Observer. 2015. Vol. 30. № 2. P. 193-219.
22. Li L., Denholm R., Power Chr. Child maltreatment and household dysfunction: associations with pubertal development in a British birth cohort // International Journal of Epidemiology. 2014. Vol. 43. № 4. P. 1163-1173.

*Khoziev V.B., Dolzhenko A. N. "Rollback" in child development: shared phenomenology and principles of research*

The article focuses on the issue of rollbacks in child development. It also addresses causes and the main phenomena of the rollbacks in the tradition of cultural-historical psychology, conducted theoretical analysis of the "rollback" in the system of concepts of developmental psychology and clinical psychology. Empirical data on development and rollbacks of a child with disturbed ontogenesis are given.

**Keywords:** developmental psychology, development, rollback, regression, decay, mediation

УДК 159.9

С. Ю. Тарасова, И. Н. Симакова, М. К. Кабардов

### «Неадекватное спокойствие» как форма тревожности у жертв школьной травли<sup>6</sup>

#### **Аннотация:**

Школьная тревожность детей и подростков рассматривается как компонент школьной дезадаптации и как личностное образование, а буллинг – как вариант агрессии. В каждой обследованной социальной группе школьников можно наблюдать изолированных. В своем классе они имеют самые высокие значения социометрического индекса *Изолированность*. Они обладают высоким уровнем враждебности, тревожны по проективным рисуночным методикам, демонстрируют необычное поведение и склонны к защитной агрессии. Эти же подростки, согласно данным динамического наблюдения и экспертным оценкам педагогов, становятся жертвами травли. Но им присуще «абсолютное спокойствие».

Признаки тревожности не всегда очевидны. Внешним проявлением дезадаптации может быть необычное, экстравагантное поведение ребенка, которое в итоге становится и симптомом дезадаптации, и собственно формой приспособления, психологической защитой. В эмпирическом исследовании подтверждено наличие одной из групп риска по тревожности: скрытой тревожности, проявляющейся чрезмерным спокойствием и специфическими формами поведения. По результатам исследования, физиологическим маркером состояния «неадекватного спокойствия» является индекс напряжения регуляторных систем организма.

**Ключевые слова:** буллинг, тревожность, «неадекватное спокойствие», социометрический индекс, индекс напряжения регуляторных систем.

**Об авторах:** Тарасова Софья Юрьевна, кандидат психологических наук, государственный университет «Дубна», доцент кафедры клинической психологии, Психологический институт РАО, старший научный сотрудник, эл. почта: [syutarasov@yandex.ru](mailto:syutarasov@yandex.ru);

Симакова Ирина Николаевна, кандидат биологических наук, Психологический институт РАО, старший научный сотрудник;

Кабардов Мухамед Каншобиевич, доктор психологических наук, профессор, Психологический институт РАО, заведующий лабораторией дифференциальной психологии и психофизиологии.

Обычно дезадаптация в школьном возрасте обнаруживается в затруднениях ребенка или подростка в учебной деятельности или нарушениях норм поведения. На сегодняшний день совершенные подростками агрессивные действия вызывают сильный общественный резонанс. В отличие от случайной драки или ссоры школьная травля или

<sup>6</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ № 15-06-00052.

буллинг – умышленное регулярно осуществляемое агрессивное поведение. Будь то эмоциональная или физическая агрессия со стороны группы или одного человека, посредством традиционных или новых информационных технологий, важна психологическая беспомощность жертвы. У жертв буллинга повышен риск подверженности тревожности и депрессии [9].

Цель настоящего исследования – выявление взаимосвязей между содержанием страхов и тревог и агрессивностью подростков. Кроме того, нас интересовал генез позиции жертвы буллинга.

### Метод

Исследование проводилось на четырех группах школьников. Первая группа: учащиеся общеобразовательной школы с углубленным изучением иностранных языков г. Москвы (13-14 лет) – 70 чел. Вторая группа: учащиеся музыкального кадетского корпуса г. Москвы (13-14 лет) – 30 чел. Третья группа: учащиеся общеобразовательной школы г. Дмитрова Московской области (11-15 лет) – 170 чел. Четвертая группа: учащиеся общеобразовательной школы г. Москвы (14-15 лет) – 66 чел. Общее количество обследуемых – 336 человек, из них: девочек – 158 человек, мальчиков – 178 человек. Задания методик школьники первой, второй и четвертой групп выполняли индивидуально. У родителей (законных представителей) школьников получено информированное согласие на участие в исследовании. Социометрический тест школьники выполняли в своей социальной группе (классе).

### Методики исследования

Русскоязычная версия опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри, которая содержит следующие шкалы: *Физическая агрессия* – самоотчет о склонности к физической агрессии в поведении (поведенческий компонент); *Гнев* – самоотчет о склонности к раздражительности (эмоциональный компонент); *Враждебность* – шкала, включающая в себя утверждения двух подшкал: *Подозрительность* и *Обидчивость* (когнитивный компонент). Шкала личностной тревожности для учащихся 10-12 и 13-16 лет (А.М. Прихожан). Социометрический тест. Включенное наблюдение. Беседа. Проективные рисуночные методики. Классные руководители и другие педагоги предоставили оценки агрессивного поведения учащихся, включая символические действия (ломает мебель, бьет ногами сумку и т.п.). Кроме того, учителя предоставили оценки необычного поведения подростков: 1 – в своем поведении подросток ничем не отличается от других в классе; 2 – учитель вынужден уделять подростку больше внимания, чем другим ученикам (причина в поведении учащегося, а не в его познавательных способностях); 3 – школьник почти всегда во время занятий и на переменах ведет себя не так, как большинство его ровесников (тише, более замкнут и т.п.). Примеры необычного поведения: часто тянет руку, хотя потом не может ответить на вопрос; во время урока ходит свободно по классу, не реагируя на замечания педагога; поет; почти все время гримасничает.

**Результаты и их обсуждение**  
**Взаимосвязь агрессивности и личностной тревожности**  
**Явление «неадекватного спокойствия»**

В настоящей работе при обследовании учащихся обнаружены значимые корреляции для психологических тестов. Во всех группах гнев связан со школьной, самооценочной и межличностной тревожностью (от  $r = 0,22$  до  $r = 0,50$  при  $p < 0,05$ ). Кроме того, во всех группах враждебность связана с самооценочной, межличностной и магической тревожностью (от  $r = 0,29$  до  $r = 0,57$  при  $p < 0,05$ ).

Враждебность (Hostility) – негативная смысловая установка личности к другому человеку. Она выражена в неблагоприятной оценке своей жертвы, может в той или иной степени осознаваться, и подразумевает готовность демонстрировать негативную оценку словесно или иным способом. Грубость по отношению к учителю, по опыту нашей консультативной практики, – распространенное явление современной школьной жизни. Проблеме враждебности посвящено много отечественных и зарубежных психологических и биомедицинских работ [7, с. 141; 8, с. 228]. Враждебность и агрессивность – факторы предрасположенности к агрессивному поведению, которое преломляется по-разному: физически, словесно, косвенно. Тогда как гнев – эмоциональное состояние, порожденное внутренними физиологическими реакциями и/или неблагоприятными событиями. Гнев не «запускает» прямо агрессию, но часто сопровождает побуждение к нападению на жертву.

Таким образом, во всех четырех образовательных организациях обнаружены сходные картины взаимосвязи агрессивности и тревожности у подростков. Далее решили посмотреть, каковы различия между группами враждебных и невраждебных подростков, между группами более склонных к гневу учащихся и менее склонных к гневу. В четырех школах, принявших участие в исследовании, получены статистически значимые различия по межличностной и самооценочной тревожности.

Также в каждом из обследованных классов можно наблюдать сильно изолированных в социальной группе подростков: у них самые высокие значения социометрического индекса *Изолированность* в своем классе. Сильно изолированных в своем коллективе учеников можно описать следующим образом: обладают высоким уровнем враждебности, тревожны по проективным рисуночным методикам, согласно данным включенного наблюдения и экспертным оценкам педагогов, ведут себя необычно или склонны к защитной агрессии в поведении. Эти же школьники, согласно данным динамического наблюдения и экспертным оценкам классных руководителей и других учителей, становятся жертвами травли. Мы обследовали подростков с позицией жертвы дополнительно при помощи методик «Неоконченные предложения», тест руки Вагнера, провели классическое патопсихологическое обследование. Примеры оконченных предложений: «Мне иногда кажется, что я главная и знаменитая (писательница, певица)», «Я считаю, что большинство ребят относится ко мне плохо», «Если бы я родилась заново, я бы сделала все, чтобы стать неподражаемой, самой красивой». По результатам теста руки Вагнера, подростки ожидают агрессивных действий от окружающих, но опросники явную тревогу не выявляют.

Признаки тревожности не всегда очевидны. Внешним проявлением дезадаптации может быть и экстравагантное, необычное поведение ребенка, которое в итоге становится и симптомом дезадаптации, и собственно формой приспособления (психологической защитой) к индивидуально неадекватным условиям школьного обучения. В своем лонгитюдном исследовании А.М. Прихожан, говоря о явных и скрытых формах проявления тревожности как личностного образования, выделяет две основные группы риска школьной тревожности [1, с. 104-105]:

1. Благополучные, неадекватно тревожные дети и подростки. Хотя их положение в ученическом коллективе, внешность и успеваемость хорошие, эти ребята демонстрируют устойчивое наличие разлитой тревоги. Часто они не уверены в себе, у них высокий страх ошибки. С одной стороны, конфликтность самооценки заставляет стремиться к успеху, с другой – ведет к вечным сомнениям: «не мало ли я добился».

2. Неадекватно спокойные. Обнаружена немногочисленная группа детей и подростков, которые объективно находятся в невыгодном положении: плохо одеты, им постоянно делает замечания учитель, изолированы в классе. Однако им присуще «абсолютное спокойствие». По всей видимости, здесь сказывается ситуация в семье обследованных и/или их характерологические особенности. Вероятно, проявляют себя механизмы перцептивной защиты, связанные с вытеснением негативной информации о себе. Личностная защита вытеснение может быть объяснена физиологической работой мозга. Еще Б.В. Зейгарник описывала подобные явления как перцептивную защиту.

Нас заинтересовал феномен «неадекватного спокойствия». В исследовании А.М. Прихожан примерно 15-20% школьников всех возрастов «неадекватно спокойны» – психологические опросники открытую, осознанную тревожность не выявляют [там же]. Однако она косвенным путем трансформируется либо в психосоматическую симптоматику, либо в специфические формы поведения. Скрывая тревогу от окружающих и от самого себя, ребенок вырабатывает мощные, но примитивные, грубые способы защиты. В качестве экстравагантного, необычного поведения могут выступать агрессивность, безразличие к текущим событиям, излишняя мечтательность, преувеличенная лень и др. Такой феномен можно интерпретировать именно как вид тревожности, а по психологическому содержанию – защиты. В литературе это комплексное явление описывают в терминологии: «подавленная», «отрицающая» или «бессознательная» тревожность, «защищенность». Кроме того, в этой связи говорят о «масках» тревожности. Представление о «масках» эмоциональных нарушений заимствовано из психосоматической клиники и психиатрии, и понимается в основном как соматизация и невротизация тревоги. В качестве «масок» традиционно описывают спешку или скуку, апатию, «уход от ситуации», агрессивность, враждебность [3, с. 36]. Согласно мнению А.М. Прихожан, скрытая форма может переходить в явную вплоть до психоза. Также предполагается, что «неадекватное спокойствие» выступает как некоторый «отдых» от тревоги тогда, когда ее действие обретает реальную угрозу психосоматическому или психическому здоровью подростка.

Мы рассматриваем тревожность как компонент адаптации, однако по этому компоненту можно судить об уровне школьной дезадаптации в целом. Развивая идеи А.М. Прихожан, мы в лонгитюдном исследовании выявили две основные группы риска по тревожности и дезадаптации: явно тревожные и неадекватно спокойные школьники [2, с. 23]. Эти дети уже на момент поступления в школу находились под наблюдением врачей (информация взята из школьных медицинских карт) в связи с диагнозом «астено-невротические реакции». Подобные медицинские заключения свидетельствуют о наличии особенностей нервно-психического здоровья, которые являются фактором риска развития психосоматической симптоматики. По результатам социометрии, согласно оценке педагогов и данным включенного наблюдения, эти дети были самыми изолированными в своем классе. Эти же ученики, согласно данным динамического наблюдения и экспертным оценкам классных руководителей, становились жертвами травли. Мы наблюдали этих детей и членов их семей в динамике вплоть до наступившего пубертатного периода. По итогам диагностических бесед с родителями и проведенного опросника родительской тревожности, а также согласно данным, предоставленным социальным педагогом школы, в семьях «неадекватно спокойных» преобладает

попустительский стиль воспитания. По результатам методик «шкалы Дембо-Рубинштейн», «незаконченные предложения» и проективных рисуночных тестов у детей выявлены проблемы формирующегося Образа «Я», в том числе телесного, слишком нестабильная самооценка, агрессивные тенденции. Последнее подтверждают данные включенного психологического наблюдения и опросы педагогов, ведущих занятия в этих классах. По результатам методики на наличие потребности в поисках ощущений М. Цукермана все «неадекватно спокойные» ученики набрали более 11 баллов, что свидетельствует о высоком уровне потребности в поисках ощущений. На момент окончания школы у двух девочек можно было наблюдать в поведении излишние сексуальные проявления. При этом, по результатам диагностики сохранности когнитивных функций, умственное развитие школьников соответствует возрасту. Все «неадекватно спокойные» подростки демонстрируют нарушения поведения. Физиологическим маркером переживания скрытой тревожности является индекс напряжения регуляторных систем [там же].

### **Индекс напряжения как физиологический показатель состояния «неадекватного спокойствия» школьников**

В этой связи мы провели с четвертой группой учащихся одновременную регистрацию электроэнцефалографических (ЭЭГ) и электрокардиографических (ЭКГ) показателей. Одновременная регистрация ЭЭГ и ЭКГ показателей проводилась с помощью аппаратно-программного комплекса Neuro-КМ в состоянии покоя, сидя, с закрытыми глазами в течение 5 минут. Запись ЭЭГ осуществлялась в отведении Pz (по системе «10-20%»). В последующем использовалась система анализа ЭЭГ и ЭКГ «Brainsys» (Россия), созданная А.А. Митрофановым. Основываясь на методике, разработанной О.М. Базановой, для каждого участника исследования определялись и в последующем анализировались индивидуальные характеристики альфа-активности: индивидуальная частота максимального пика альфа-диапазона (ИЧМПА) и его амплитуда. Кроме этого, в соответствии с рекомендациями «Международного стандарта» (1996) в анализ были взяты следующие параметры variability сердечного ритма (VSR) и результаты спектрального анализа сердечного ритма: ИВР – индекс вегетативного равновесия; ПАПР – показатель адекватности процессов регуляции; ВПР – вегетативный показатель ритма; ИН – индекс напряжения; ЧСС – частота сердечных сокращений; TP ( $\text{mc}^2$ ) – общая мощность спектра; HF ( $\text{mc}^2$ ) – спектральная мощность в высокочастотном диапазоне (0,15-0,4 Гц) и ее процентная составляющая в общем спектре HF%; LF ( $\text{mc}^2$ ) – спектральная мощность в низкочастотном диапазоне (0,04-0,15 Гц) и ее процентная составляющая в общем спектре LF%; VLF ( $\text{mc}^2$ ) – спектральная мощность в очень низкочастотном диапазоне (0,003-0,04 Гц) и ее процентная составляющая в общем спектре VLF%; LF/HF – соотношение нормализованной мощности [5, с. 1043].

ИН свидетельствует о степени централизации управления сердечным ритмом и соответственно уровне стресса. ИВР показывает соотношение вкладов симпатического и парасимпатического отделов нервной системы. ПАПР указывает на соответствие между активностью симпатического отдела нервной системы и ведущим уровнем функционирования синусового узла. Если сопоставить ПАПР с частотой пульса, то можно судить об избыточной централизации управления сердечным ритмом и соответственно повышенном уровне нервно-психического напряжения. ВПР оценивает вегетативный баланс с точки зрения активности автономного контура регуляции.

Статистическая обработка полученных данных проводилась с использованием программы SPSS версии 21.0. В связи с небольшим объемом выборки и, учитывая то, что

спектральные характеристики сердечного ритма имели распределение, отличное от нормального, использовались методы непараметрической статистики.

Учитывая уровень школьной тревожности, все участники были разделены на 3 группы: «неадекватно спокойные» (1-2 стена) – 23 человека, подростки с нормативной школьной тревожностью (3-8 стенов) – 26 человек и явно тревожные учащиеся (9-10 стенов) – 17 человек. С «неадекватно спокойными» подростками было проведено классическое патопсихологическое обследование.

Обнаружены корреляции показателей враждебности и физиологических показателей вариабельности сердечного ритма (см. табл. 1).

Таблица 1.

**Результаты корреляционного анализа (по Спирмену) показателей враждебности и физиологических показателей вариабельности сердечного ритма**

Группа по тревожности	ИН	ИВР	ПАПР	ВПР
Нормативно тревожные школьники	0,43*	0,45*	n.s.	0,45*
Явно тревожные	- 0,64**	- 0,66**	n.s.	- 0,58*
Неадекватно спокойные	- 0,47*	n.s.	n.s.	n.s.

Условные обозначения: n.s. — незначимая величина; символами отмечены уровни значимости: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ .

Как видно, враждебность положительно коррелирует со значениями индекса напряжения и других физиологических показателей в группе нормативной школьной тревожности. В двух группах риска по школьной тревожности, а именно у явно тревожных и «неадекватно спокойных» подростков, обнаружены отрицательные взаимосвязи враждебности со значениями индекса напряжения и других физиологических показателей. Напомним, что скрытая тревожность – нестойкая форма, она легко переходит в явную и даже острую, нерегулируемую тревогу.

При проведении корреляционного анализа в группе «неадекватно спокойных» подростков были выявлены следующие корреляционные связи:

1) Гнев отрицательно коррелирует с показателями ИН, ИВР, ВПР, LF% и LF/HF и положительно – с HF и HF%.

2) Враждебность отрицательно коррелирует с ИН, амплитудой ИЧМПА и LF% и положительно – с HF% (см. табл. 2).

Таблица 2.

**Результаты корреляционного анализа (по Спирмену)  
в группе неадекватно спокойных подростков**

	Гнев	Враждебность
ИН	- 0,490*	- 0,472*
ИВР	- 0,469*	n.s.
ВПР	- 0,544*	n.s.
HF	0,528*	n.s.
HF%	0,526*	0,469*
LF%	- 0,658**	- 0,475*
LF/HF	- 0,582	n.s.
Амплитуда ИЧМПА	n.s.	- 0,517

Полученные результаты согласуются с результатами работ других авторов. Враждебность, гнев и иные факторы невротизации личности не всегда напрямую связаны с вариативностью ритма сердца и/или риском развития сердечно-сосудистых заболеваний [11, с. 213]. Агрессию и враждебность рассматривают как копинг-стратегию, как стратегию поведения в стрессовых ситуациях [4, с. 119; 6, с. 308]. Добавление, например, фактора легитимизации агрессии, дозволенности агрессивных действий, особенно защитных, может способствовать снижению уровня нервно-психического напряжения. При этом уровень осознанности дозволенности агрессивных действий может быть различным.

Проведенное исследование позволяет сделать предварительные выводы [10, с. 17]:

1. Психофизиологическими индикаторами враждебности учащихся являются индекс напряжения регуляторных систем, индекс вегетативного равновесия, показатель адекватности процессов регуляции и вегетативный показатель ритма.

2. В группе риска «неадекватно спокойных» подростков обнаружены отрицательные взаимосвязи враждебности со значениями индекса напряжения и других физиологических показателей.

Предварительные результаты подтверждают правомерность интерпретации «неадекватного спокойствия» как особой формы тревожности, а по сути сильной личностной защиты в случае угрозы психосоматическому или психическому здоровью человека. Функция психологических защит заключена в оптимизации уровня тревоги и нервно-психического напряжения. Подавление и отрицание – одни из механизмов защит наряду с другими: проекцией, идентификацией, регрессией, рационализацией и др. Психологические защиты личности соотносятся с копингами. Если психологические защиты, как правило, бессознательны, то копинги большей частью осознаются. Собственно, с помощью копингов происходит регуляция состояния человека в трудных ситуациях, при стрессе и/или конфликте. И личностные защиты, и копинги принято делить на успешные и неуспешные, на адаптивные и дезадаптивные, но конкретное отнесение в данные категории различно у разных авторов.

В дальнейшем мы планируем продолжить рассмотрение феномена «неадекватного спокойствия» и его психофизиологических маркеров.

### Выводы

1. Межличностная и самооценочная тревожность подростков связаны с проявлениями гнева и враждебности (от  $r = 0,22$  до  $r = 0,50$ ).
2. В каждой обследованной социальной группе можно наблюдать изолированных школьников, у них самые высокие значения социометрического индекса *Изолированность* в своем классе. Они обладают высоким уровнем враждебности, тревожны по проективным рисуночным методикам, демонстрируют необычное поведение и склонны к защитной агрессии. Эти же подростки становятся жертвами травли. Однако им присуще «абсолютное спокойствие». Личностные опросники явную тревогу не выявляют.
3. В эмпирическом исследовании подтверждено наличие одной из групп риска по тревожности: скрытой тревожности, проявляющейся чрезмерным спокойствием и специфическими формами поведения, в том числе агрессией. Физиологическим маркером состояния «неадекватного спокойствия» является индекс напряжения регуляторных систем организма.

### Библиографический список:

1. Прихожан А.М. Психология тревожности. Дошкольный и школьный возраст. М.: Питер, 2009.
2. Тарасова С.Ю. Индикаторы школьной тревожности и дезадаптации на начальной ступени обучения: автореферат дис. ... канд. психол. наук. М., 2012.
3. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. М.: Прогресс, 1993.
4. Gutiérrez-García A., Calvo MG. Social anxiety and trustworthiness judgments of dynamic facial expressions of emotion // J. Behav. Ther. Exp. Psychiatry. 2016. Vol. 52. P. 119-127.
5. Heart rate variability: standards of measurement physiological interpretation and clinical use. Task Force of the European Society of Cardiology and the North American Society of Pacing and Electrophysiology // Circulation. 1996. Vol. 93. № 5. P. 1043-1065.
6. Lin IM., Weng CY., Lin TK., Lin CL. The Relationship between Expressive/Suppressive Hostility Behavior and Cardiac Autonomic Activations in Patients with Coronary Artery Disease // Zhonghua Minguo Xin Zang Xue Hui Za Zhi. 2015. Vol. 31. № 4. P. 308-316.
7. Pajer K., Hoffman R., Gardner W., Chang CN., Boley D., Wang W. Endothelial dysfunction and negative emotions in adolescent girls // Int. J. Adolesc. Med. Health. 2016. Vol. 28. № 2. P. 141-148.
8. Rafanelli C., Gostoli S., Tully PJ., Roncuzzi R. Hostility and the clinical course of outpatients with congestive heart failure // Psychol. Health. 2016. Vol. 31. № 2. P. 228-238.
1. Sharma B., Lee T.H., Nam E.W. Loneliness, Insomnia and Suicidal Behavior among School-Going Adolescents in Western Pacific Island Countries: Role of Violence and Injury [Электронный ресурс] // Int J Environ Res Public Health. 2017. Vol. 14 (7). URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28714893> (дата обращения: 27.08.2017).
9. Simakova I. "Inadequate tranquility" as a latent form of anxiety in children and adolescents // 7th world conference on educational technology researches (WCETR-2017). AAB College, Pristina Republic of Kosovo. 2017. P. 17.
10. Sobański JA., Popiołek L., Klasa K., Rutkowski K., Dembińska E., Mielimała M., Cyranka K., Müldner-Nieckowski Ł. Neurotic personality and pseudo-cardiac symptoms in a day hospital patients diagnosed at pretreatment between 2004 and 2014 // Psychiatr. Pol. 2016. Vol. 50. № 1. P. 213-246.

*Tarasova S. Yu., Simakova I. N., Kabardov M. K.* **“Inadequate tranquility” as a form of anxiety in victims of bullying**

Regular interrelations between psychological and physiological indicators of children adaptation to school learning environment are analyzed. Interpersonal and self- assessment anxiety of adolescents correlate with anger and hostility. Bullying is analyzed as a variant of aggression.

In every social group there are students isolated. These students are hostile and anxious. These students are the victims of bullying. These students have “inadequate tranquility” as a latent form of anxiety. Physiological markers students “inadequate tranquility” are index variability of heart rate.

**Keywords:** bullying, anxiety, "inadequate tranquility", sociometry index, index variability of heart rate.

УДК 159.923.2

*И. И. Вартанова*

**Возрастная и половая специфика взаимосвязи мотивации и  
локуса контроля старшекласников**

**Аннотация:**

На выборке 173 человека, в том числе 27 мальчиков и 31 девочек в 8-9 классов и 55 мальчиков и 60 девочек 10-11 классов выявлена существенная возрастная и половая специфика в характере связей между локусом субъективного контроля и выраженностью учебно-познавательной мотивации, мотивации аффилиации, самоутверждения, долженствования. Обнаружено, что взаимосвязь локуса контроля и мотивации существенно различается для мальчиков и девочек одного и того же возраста, даже в рамках одного и того же вида мотивации: эмоциональное отношение к учебным ценностям определяется их разным содержанием и по-разному связано с локусом контроля. Обнаружено, что у мальчиков связь мотивации самоутверждения с интернальностью в межличностных отношениях появляется уже в 8-9 классах и сохраняется в 10-11 классах, расширяясь на область семейных отношений. Девочки при взрослении переходят от внешнего локуса контроля, связанного с мотивацией избегания в 8-9 классах, к внутреннему, связанному с познавательной мотивацией в различных значимых для них жизненных сферах. Девочки с познавательной мотивацией берут на себя ответственность за большинство событий в значимых для них жизненных сферах (в том числе и учебной), тогда как у мальчиков с такой мотивацией зона ответственности ограничена отдельными значимыми ситуациями (общая интернальность). В тоже время у мальчиков с мотивацией самоутверждения наблюдается высокий уровень субъективного контроля в большинстве жизненных сфер, тогда как девочки с аналогичной мотивацией имеют внутренний локус контроля в области достижений и межличностных отношений.

**Ключевые слова:** мотивация, локус контроля, пол, старшекласники

**Об авторе:** Вартанова Ирина Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, МГУ имени М.В. Ломоносова, факультет психологии, старший научный сотрудник, моб. тел. +7 (903) 587-39-75, эл. почта: [iivart@mail.ru](mailto:iivart@mail.ru)

Наиболее важным условием эффективности школьного образования является воспитание ответственного отношения старшекласников к учебной деятельности, которая в значительной степени определяется половой спецификой. Психологические различия между полами, опосредованные культурными требованиями, обычно рассматриваются через призму гендерных отношений. Феномен гендерных отношений может трактоваться весьма широко [16], к проблеме гендерных отношений могут относиться все сюжеты, в той или иной мере связанные с ситуациями неравенства по признаку пола, различиями между мужчинами и женщинами в социальных и психологических характеристиках, с особенностями функционирования мужчин и

женщин в разных социальных институтах и организациях. Однако в контексте данного исследования важен только аспект воспитания ответственного отношения к учебной деятельности, в той или иной степени опосредованной половыми ролями на этапе школьного обучения при переходе от подросткового к юношескому возрасту. Одним из важных моментов в этом отношении является необходимость учитывать при обучении половую специфику учеников, особенно старших классов. В исследованиях [12; 13; 18] были получены результаты, свидетельствующие о различиях психологических характеристик подростков разного пола. Показано, что эта половая специфика, распространяется как на когнитивную сферу, так и на сферу интересов [26].

Соответствующие психологические различия проявляются, в частности, в мотивационной сфере. В настоящее время исследования учебной деятельности направляются также и на изучение внутренних, психологических факторов, влияющих на образовательный процесс. Учет таких индивидуальных особенностей учащихся позволяет адекватно организовывать учебную деятельность и тем самым влиять на ее успешность.

Период старшего школьного возраста определяется интенсивным развитием всей личностной структуры, и в частности, мотивационно-потребностной сферы. Ценнейшее психологическое приобретение ранней юности – открытие своего внутреннего мира. В этот период повышается степень осознанности своих переживаний, а также степень отчетливости «Я», человек яснее осознает свою индивидуальность, свое отличие от окружающих и придает этому больше значения [17]. На первое место выдвигаются мотивы, связанные с будущим, мировоззрением и самоопределением учащегося [5]. В связи с развитием самосознания подросток вплотную подходит к задаче осознания своей мотивации. Осознание подростками соподчинения своих желаний означает, что в этом возрасте складывается осознанная система мотивации, образуется устойчивое доминирование какого-либо мотива.

В это же время, при переходе от подросткового к юношескому возрасту, формируется внутренняя позиция по отношению к себе, другим людям, а также к социальным нормам, ролевым обязанностям и моральным ценностям. «Взрослость подростка субъективно связывается... с приобщением подростка к обществу, с появлением у него чувства ответственности как социальной ответственности, как возможности и необходимости отвечать за себя и за дело на уровне взрослого человека» [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 40]. Согласно современным данным Л.Ф. Обуховой и М.В. Поповой, зрелость и взросление «ассоциируется с принятием ответственности, ростом независимости от родителей и адекватным пониманием своих желаний и возможностей» [21, с. 167].

Д.А. Леонтьев в своем исследовании подростков рассматривает внутренний локус контроля (интернальность) как меру ответственности. Во многих исследованиях социальная ответственность изучается в связи с локусом контроля [13; **Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

По результатам ряда исследований [1; 2; 15] отмечаются также положительные корреляции между ответственностью и интернальностью. Эти результаты дают право говорить о том, что интернальность является существенной составляющей ответственности как качества личности. Таким образом, локус контроля отражает такой аспект ответственности, как ее внутреннюю локализацию и характеризует в какой-то степени и развитие уровня ответственности.

Таким образом, важно, как подростки объясняют причины значимых для себя событий – где их локализируют [32]. Любому человеку свойственна определенная позиция (локус субъективного контроля) на континууме от экстернального типа (когда события трактуются как результат действия внешних сил и обстоятельств, которым человек

пассивно следует) до интернального (когда события интерпретируются как результат собственных действий и активности). При этом, естественно, у одного и того же человека эта позиция будет различной в зависимости от типа ситуации и того, как она воспринимается. Поэтому говорят о многомерном профиле, компоненты которого привязаны к типам социальных ситуаций разной степени обобщенности [25]. Но этот профиль может быть достаточно устойчивой личностной характеристикой, показывающей, в какой степени человек ощущает себя активным субъектом собственной деятельности в соответствующих жизненных областях. Очевидно также, что способы интерпретации разных социальных ситуаций, механизмы их каузального объяснения во многом зависят от общей направленности личности, сложившейся системы мотивации и потребностей. Однако по мере получения опыта, усвоения новых ценностей и развития личности система мотивации также развивается и изменяется [6; 7; 8; 10; 11; 19]. При этом одним из механизмов такой саморегуляции, наряду с более древним механизмом эмоциональной коррекции деятельности, регуляции систем отражения при формировании новых потребностей и изменения системы мотивации [9], может быть механизм сознательной оценки собственной активности в соответствующей области. Таким образом, локус контроля может служить хорошим индикатором процессов сознательной саморегуляции личности и развития системы мотивации и должен быть связан с уже имеющейся наличной мотивацией. Особенно актуально это для старшего школьного возраста – наиболее важного сенситивного периода формирования личности, когда закладываются основные убеждения и ценности, способы сознательной саморегуляции, система мотивации [5]. При этом особое значение приобретает и активная позиция старшеклассника в соответствующих областях жизни, отражаемая в локусе контроля, которая позволит соразмерять собственные силы и возможности с задачами и планами собственной будущей жизни. В этом комплексе условий необходимо учитывать также и пол детей – от этого существенно зависит не только специфика социальных ролей и обусловленность этим личностных планов и ценностей будущей активности, но и психологический возраст (имеется существенная гетерохронность в физическом и психологическом развитии мальчиков и девочек), а, следовательно, и зрелость мотивационно-ценностных систем личности.

Цель данной работы – исследовать (с учетом пола и возраста) как связаны мотивация учебной деятельности старшеклассников (мотивационный профиль) и локус контроля (как мера ответственности в различных социальных ситуациях) при взрослении.

### **Метод**

В опросе добровольно (при согласии родителей) приняли участие школьники 8-11-х классов двух школ г. Москвы с традиционной парадигмой обучения: получено полных протоколов для 173 человек, в том числе 27 мальчиков и 31 девочек в 8-9 классов и 55 мальчиков и 60 девочек 10-11 классов.

Для выявления мотивационного профиля анализировались эмоциональные оценки ценностей школьной жизни по системе шкал, заданных парой прилагательных (использовалось 25 пар прилагательных), в соответствии с методикой Семантического дифференциала Ч. Осгуда, адаптированной В.Ф. Петренко [23]. Для этого каждый учащийся должен был оценить числом от -3 (степень соответствия левому прилагательному в паре) до +3 (степень соответствия правому прилагательному в паре) каждую из следующих десяти ценностей школьной жизни: самосовершенствование в учебе, общение в школе, признание в коллективе, глубокие и прочные знания, мой авторитет и Я, успешная учеба, верные и хорошие друзья, одобрение окружающих людей, быть лучше других, преодоление препятствий. К полученным данным применялся

факторный анализ аналогично тому, как это было описано в предыдущих исследованиях [6; 9]. В качестве вспомогательной использовалась методика неоконченных предложений А.Д. Андреевой [3].

Для определения локуса контроля использовался тест-опросник уровень субъективного контроля (УСК) в адаптации Бажина, Голынкиной и Эткинды [24], который позволяет оценить общую интернальность и интернальность в шести сферах – в области достижений, в области неудач, в семейных отношениях, в межличностных отношениях, в отношении здоровья и болезни.

### **Результаты**

Для выявления мотивационного профиля был проведен факторный анализ полученных оценок шкалирования десяти объектов школьной жизни по методике семантического дифференциала. На данных выборках мальчиков и девочек было выделено по четыре наиболее выраженных фактора, которые получили следующую интерпретацию в соответствии с эмоциональными оценочными характеристиками шкалированных объектов.

Фактор 1 – Мотивация самоутверждения. У мальчиков наибольшие веса оказались у таких конструктов, как «признание в коллективе» (характеризуются прилагательными: легкий, радостный, сильный, хороший, активный, добрый), «мой авторитет и Я» (характеризуются прилагательными: радостный, сильный, хороший, родной, добрый), «общение в школе» (радостный, светлый, хороший, активный). У девочек этот фактор также характеризуется конструктами «признание в коллективе» (большой, приятный, быстрый) и «мой авторитет и Я» (жизнерадостный, приятный, дорогой, любимый, светлый), но также «быть лучше других» (сильный, хороший, большой, приятный).

Фактор 2 – Мотивация долженствования (избегания), когда учеба воспринимается как необходимый, но тяжелый и сложный труд. У мальчиков наибольший вес обнаруживается у следующих конструктов (с учетом соответствующих оценок): «самосовершенствование в учебе» (сложный, напряженный, медленный), «глубокие и прочные знания» (тяжелый, сложный, напряженный), «успешная учеба (тяжелый, сложный, напряженный), «преодоление препятствий» (тяжелый, сложный, напряженный, твердый), «быть лучше других» (напряженный, твердый, неприятный). У девочек в этот фактор вошли конструкты «признание в коллективе» (сложный), «глубокие и прочные знания» (тяжелый, сложный, напряженный), «успешная учеба» (тяжелый, сложный, напряженный), «преодоление препятствий» (тяжелый, сложный, медленный), «быть лучше других» (сложный, напряженный) «одобрение окружающих людей» (сложный).

Фактор 3 – Учебно-познавательная мотивация. У мальчиков наибольший вес у таких конструктов: «глубокие и прочные знания» (характеризуются прилагательными: умный, упорядоченный, светлый); «успешная учеба» (умный, хороший, светлый), а также «самосовершенствование в учебе» (характеризуются прилагательными: умный, любимый).

У девочек в этот фактор вошли объекты «самосовершенствование в учебе» (хороший, светлый, активный, приятный, умный), «глубокие и прочные знания» (радостный, сильный, светлый, приятный, умный), «успешная учеба» (радостный, сильный, хороший, большой, приятный, жизнерадостный), одобрение окружающих людей» (характеризуется прилагательным: приятный).

Фактор 4 – Мотивация аффилиации. У мальчиков в него входит один объект: «одобрение окружающих людей» (характеризуется прилагательными: радостный, активный, хороший, любимый, приятный). Для девочек эта мотивация характеризуется такими конструктами как «общение в школе» (радостный, светлый, активный, приятный,

любимый) и «верные и хорошие друзья» (радостный, активный, жизнерадостный, приятный).

Полученная интерпретация факторов подтверждена содержательно результатами методики неоконченных предложений. Таким образом, проведенный анализ позволил определить не только основные направления (варианты или типы) в индивидуальном эмоциональном отношении обследованной группы старшеклассников в сфере школьной жизни, но и выявить специфику их учебной мотивации, а также определить соответствующие индивидуальные мотивационные профили каждого учащегося. Это позволило далее проводить сопоставление выраженности в индивидуальном профиле соответствующей мотивации с показателями другой методики – уровнями субъективного контроля в соответствующих областях путем вычисления соответствующих корреляций. Корреляции вычислялись как по всей выборке, так и отдельно по группам мальчиков и девочек с учетом возраста: 8-9 классы (младшая группа) и 10-11 классы (старшая группа).

Обнаружено (см. табл. 1), что для мальчиков мотивация самоутверждения, которая подразумевает в первую очередь авторитет, связанный с общением и достойным местом среди товарищей, коррелирует с общей интернальностью, с интернальностью в области достижений, неудач, семейных и межличностных отношений. При этом в младшей группе эта мотивация связана только с интернальностью в межличностных отношениях. А в старшей группе добавляется корреляция с интернальностью в семейных отношениях. У девочек мотивация самоутверждения, которая подразумевает, что авторитет основан на желании быть лучше остальных, коррелирует только с интернальностью в области достижений и межличностных отношений. Такие связи характерны в первую очередь для старшей группы девочек, где значима также взаимосвязь с интернальностью в семейных отношениях, а для младшей группы эти связи не выражены.

Таблица 1.

Коэффициенты корреляции выраженности мотивации соответствующего типа с интернальностью в различных сферах.

Значимые корреляции ( $p < 0.05$ ) выделены жирным курсивом.

	Мальчики (N=82)				Девочки (N=91)			
	Фактор 1 – Мотивация самоутвержде ния	Фактор 2 – Мотивация долженствов ания	Фактор 3 – Учебно- познавательная мотивация	Фактор 4 – Мотивация аффиляции	Фактор 1 – Мотивация самоутвержде ния	Фактор 2 – Мотивация долженствова ния	Фактор 3 – Учебно- познавательная мотивация	Фактор 4 – Мотивация аффиляции
Общая интернальность	<b>0.23</b>	-0.16	<b>0.24</b>	0.09	0.14	<b>-0.24</b>	<b>0.37</b>	-0.07
Интернальность в области достижений	<b>0.25</b>	<b>-0.26</b>	0.20	0.14	0.22	-0.19	<b>0.22</b>	0.18
Интернальность в области неудач	<b>0.25</b>	0.00	0.11	0.07	0.12	-0.18	<b>0.38</b>	-0.14
Интернальность в семейных отношениях	<b>0.23</b>	-0.09	0.13	0.14	0.20	-0.17	0.21	0.08
Интернальность в производственных отношениях	0.13	-0.07	0.20	-0.04	-0.13	<b>-0.24</b>	<b>0.30</b>	-0.15
Интернальность в межличностных отношениях	<b>0.33</b>	-0.08	0.05	<b>0.26</b>	<b>0.21</b>	-0.01	0.05	0.12
Интернальность в отношении здоровья и болезни	-0.08	0.09	0.12	0.10	0.20	-0.04	0.04	-0.08
<b>В том числе подвыборка 8-9 классы</b>								
	Мальчики (N=27)				Девочки (N=31)			
Общая интернальность	0.30	-0.20	0.13	0.15	0.01	<b>-0.40</b>	0.27	0.05
Интернальность в о области достижений	0.32	-0.24	0.14	0.29	0.03	<b>-0.37</b>	0.13	0.18
Интернальность в области неудач	0.25	-0.09	0.13	0.00	-0.04	<b>-0.45</b>	0.31	0.09
Интернальность в семейных отношениях	0.00	-0.21	0.10	0.17	-0.04	-0.18	0.28	0.12
Интернальность в производственных отношениях	0.04	-0.02	0.15	-0.02	-0.18	<b>-0.40</b>	0.17	-0.24
Интернальность в межличностных отношениях	<b>0.40</b>	-0.03	0.17	0.36	0.24	-0.04	-0.07	0.24
Интернальность в отношении здоровья и болезни	0.14	0.08	-0.31	0.15	0.28	0.03	0.11	-0.01
<b>В том числе подвыборка 10-11 классы</b>								
	Мальчики (N=55)				Девочки (N=60)			
Общая интернальность	0.24	-0.17	0.26	0.05	0.18	-0.16	<b>0.41</b>	-0.14
Интернальность в области достижений	0.25	<b>-0.30</b>	0.20	0.06	<b>0.28</b>	-0.10	<b>0.26</b>	0.20
Интернальность в области неудач	0.26	0.05	0.10	0.10	0.17	-0.06	<b>0.41</b>	<b>-0.26</b>
Интернальность в семейных отношениях	<b>0.40</b>	-0.07	0.09	0.12	<b>0.26</b>	-0.17	0.19	0.07

---

Интернальность в производственных отношениях	0.20	-0.11	0.23	-0.05	-0.10	-0.15	<b>0.36</b>	-0.12
Интернальность в межличностных отношениях	<b>0.32</b>	-0.12	-0.04	0.21	0.21	0.01	0.11	0.02
Интернальность в отношении здоровья и болезни	-0.14	0.07	0.26	0.07	0.16	-0.08	0.02	-0.11

Выраженность мотивации долженствования связана с экстернальностью в области достижений в группе мальчиков в целом, особенно в старшей группе. В группе младших мальчиков связи этой мотивации с локусом контроля не достигают порога достоверности. У девочек в целом эта мотивация связана с общей экстернальностью, а также с экстернальностью в учебной сфере и области неудач, особенно в младшей группе. В старшей же группе девочек эти корреляции перестают быть значимыми. Таким образом, и у мальчиков, и у девочек наблюдается внешний локус контроля в области достижения при отрицательном эмоциональном отношении (учеба как тяжелый труд).

Выраженность учебно-познавательной мотивации у мальчиков коррелирует только с общей интернальностью. В старшем возрасте эта связь не достигает порога достоверности. Для девочек эта мотивация коррелирует с общей интернальностью, с интернальностью в области достижений и производственных (учебных) отношений, а также в области неудач, особенно в старшей группе. В младшей группе эти связи не проявляются.

Выраженность мотивации аффилиации в группе мальчиков в целом связана в основном только с интернальностью в области межличностных отношений. У девочек старшего возраста эта мотивация отрицательно коррелирует с интернальностью в области неудач. Таким образом, девочки 10-11-х классов, ориентированные на общение и друзей, имеют внешний локус контроля в области неудач.

### **Обсуждение**

В результате факторного анализа полученных ответов по всей выборке в целом и по двум подвыборкам – для мальчиков и девочек отдельно, была выявлена половая специфика эмоционального отношения к учебе. При этом наблюдается существенная половая и возрастная специфика в характере связей между локусом субъективного контроля и выраженностью в профиле определенной мотивации. Так, девочки с познавательной мотивацией при взрослении чувствуют свою собственную ответственность за большинство значимых для них событий в большинстве жизненных сфер (в том числе и учебной). На основании полученных данных, можно утверждать, что в ситуации школьного обучения, чем сильнее у них выражена учебная мотивация и положительная эмоциональная ориентировка на учебу в школе, прочные знания и одобрение учителя, тем чаще они интерпретируют учебные события как результат собственных действий и активности. Обнаруживается общая тенденция в том, что учащиеся с выраженной мотивацией такого типа считают свои действия важным фактором в организации собственной учебной деятельности, в складывающихся отношениях в коллективе, в своих учебных достижениях. При содержательном анализе неоконченных предложений таких учащихся оказывается, что в ситуации учебного (делового) общения они максимально реализуют себя и свои возможности. При этом для мальчиков с таким же эмоциональным отношением зона ответственности ограничена отдельными значимыми ситуациями.

Выраженность мотивации самоутверждения (желание быть лучше других) у девочек побуждает их брать на себя ответственность помимо сферы межличностных отношений, еще и в сфере достижений – обуславливает высокий уровень субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями. Как отмечается в других исследованиях, у девочек-подростков отношение к учебе обусловлено стремлением к успешности при изучении школьных предметов, а у мальчиков – внешней мотивацией (занять определенное положение, заслужить похвалу и уважение) [27]. Это можно объяснить разными социальными требованиями (установками и стереотипами) к

мальчикам и девочкам, спецификой обратной связи, которую они получают от взрослых [14]. Зарубежные исследования по гендерной психологии показывают, что различные ожидания учителей, родительские ожидания и атрибуции влияют на самовосприятие ребенка [4; 30; 34]. В нашем исследовании мальчики 10–11-х классов с мотивацией самоутверждения при переходе к юношескому возрасту берут на себя ответственность пока только в семейной сфере и области межличностных отношений. Судя по всему, у них доминирует еще подростковая потребность в достойном положении в семье и коллективе сверстников. У них ценностно-смысловой вектор развития находится на уровне мотивации самоутверждения. Как полагает Обуховский [22], в данном возрасте формируется ценностно-смысловой вектор развития, который связан с осмыслением собственной жизни, становлением чувства ответственности за собственную жизнь, когда человек начинает осознавать себя субъектом собственной жизни, а не объектом чужих манипуляций. Это следующий этап после фазы осмысления эмоциональных контактов [22]. По-видимому, большая часть обследованных нами девочек этого возраста уже прошли стадию идентификации, у них зарождается собственная концепция жизни, тогда как многие мальчики еще не перешли на этот уровень.

Кроме того, обнаруженная связь учебно-познавательной мотивации с общей интернальностью и интернальностью в области достижений свидетельствует, что именно такая мотивация и положительный опыт дают учащимся уверенность в том, что они способны самостоятельно достигать своих целей в будущем. Как известно [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**; 31; 33], интернальность локуса контроля способствует более нормальному функционированию личности, внушая ей самоуважение. Степень выраженности в профиле учащегося мотивации долженствования, подразумевающей амбивалентное эмоциональное отношение к учебе как к необходимой обязанности, приводит к снижению собственной ответственности за свои действия в области достижений у мальчиков. При содержательном анализе неоконченных предложений таких учащихся оказывается, что в учебе для них самое трудное понять сложный материал, долго заниматься неинтересной ерундой, проявлять усердие. В школе они обычно переживают из-за неподготовленного домашнего задания и плохих отметок. Девочки 8-9-х классов с таким эмоциональным отношением к учебе склонны приписывать ответственность также внешним факторам, другим людям или случаю в большинстве значимых ситуаций (общая экстернальность), а также в учебной сфере и области неудач. При содержательном анализе неоконченных предложений таких учащихся оказывается, что в учебе для них самое трудное найти время на разбор непонятного материала, успевать по всем предметам, не отвлекаться и сосредоточиться. Переживают они в основном из-за плохих отметок, непонятной темы и предстоящих проверочных работ.

Выраженность мотивации аффилиации в мотивационном профиле у мальчиков предполагает ориентировку на одобрение и признание значимых людей (в том числе родителей), что приводит к усилению собственной ответственности в первую очередь за события, которые происходят в межличностных отношениях. Для девочек же эта мотивация аффилиации не связана непосредственно с одобрением (одобрение входит в состав учебной мотивации и долженствования), но в первую очередь предполагает общение и друзей. При этом девочки 10-11-х классов с такой мотивацией склонны приписывать ответственность за неудачи другим людям или считать их результатом

неуспеха. При этом девочки с этой мотивацией имеют внешний локус контроля в области неудач.

Обнаружена половая и возрастная специфика взаимосвязи локуса контроля и профиля учебной мотивации. Для девочек старших классов общение в группе и личностное самоутверждение еще достаточно значимо, но не оно определяет их позицию по отношению к учебной деятельности. Девочки, ориентированные на саморазвитие и самосовершенствование в учебе, берут на себя ответственность в большинстве жизненных сфер. У мальчиков же еще важна потребность в эмоциональных контактах и достойном положении в семье и коллективе сверстников.

### **Выводы**

1. Взаимосвязь локуса контроля и мотивации существенно различается для мальчиков и девочек одного и того же возраста, даже в рамках одного и того же вида мотивации: эмоциональное отношение к учебным ценностям определяется разным содержанием и по-разному связано с локусом контроля.

2. Выявленная система взаимосвязей в группе мальчиков свидетельствует, что к старшим классам (10-11) у них сохраняются черты подросткового возраста: связь мотивации самоутверждения с интернальностью в межличностных отношениях появляются уже в 8-9 классах (в отличие от девочек) и сохраняются в 10-11 классах, расширяясь на область семейных отношений (у девочек она появляется только в сфере достижений и семейных отношений в старших классах).

3. Обнаружено, что девочки при взрослении переходят от внешнего локуса контроля, связанного с мотивацией долженствования в 8-9 классах, к внутреннему, причем в различных сферах, связанному с учебно-познавательной мотивацией, т.е. формируется ответственность, порожденная потребностью в саморазвитии и самосовершенствовании в учебе. При этом внешний локус контроля в области неудач при взрослении перемещается к мотивации аффилиации. У мальчиков данного возраста таких связей не обнаруживается.

### **Библиографический список:**

1. Алишев Б.С. К проблеме социальных установок эволюционно-культурного уровня // Социокультурные установки, ценности и мотивы учения современных студентов. Сборник научных трудов / Под ред. Б.С. Алишева. Казань: Отечество, 2009. С. 5-28.
2. Алишев Б.С. Фундаментальные социальные установки и их соотношение // Ученые записки Казанского государственного университета. Сер. Гуманитарные науки. 2007. Т. 149. Кн. 1. С.46-60.
3. Андреева А.Д. Особенности отношения к учению подростков и старших школьников: Дис... канд. психол. наук. М., 1989.
4. Берн Ш. Гендерная психология. М.: Прайм-Еврознак, 2004. 320 с.
5. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. М.: Изд-во «Международная педагогическая академия», 1995. 212 с.
6. Вартанова И.И. Личность старшеклассника: мотивации и система ценностей // Вопросы психологии. Т. 3. 2012а. С. 3-11.

7. Вартанова И.И. Мотивация и внутренние конфликты старшеклассников // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2012б. № 2. URL: [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru) (дата обращения: 15.05.2017).
8. Вартанова И.И. Направленность личности и структура ценностей в системе мотивации старшеклассников // Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения 2008» / Под ред. Л.А. Цветковой, Н.Ф. Хрустальной. СПб.: изд-во СПбГУ, 2008а. С. 585-587.
9. Вартанова И.И. Развитие учебной мотивации и ценностей старших школьников // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2010. № 4. URL: <http://www.psyanima.ru> (дата обращения: 15.05.2017).
10. Вартанова И.И. Структура ценностей в системе мотивации старших подростков и юношей // Мир психологии. 2008б. № 3 (55). С. 131-142.
11. Вартанова И.И. Устойчивость системы ценностей старших школьников // Мир психологии. 2012в. № 1. С. 221-229.
12. Каган В.Е. Стереотипы мужественности-женственности и образ Я у подростков // Вопросы психологии. 1989. № 3. С. 53-62.
13. Калитеевская Е.Р., Леонтьев Д.А. Пути становления самодетерминации личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 49-55.
14. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М.: Гардарики, 2007. 240 с.
15. Кашапова Г.И. Ответственность как социально-психологический феномен и уровни ее развития // Казанский педагогический журнал. 2012. № 1. С. 110-116.
16. Клецина И.С. Современное состояние и перспективы исследований гендерных отношений в сфере социологического и психологического знания // «Женщина в российском обществе». Российский научный журнал. 2013. № 2 (67). С. 3-13.
17. Кон И.С. Психология старшеклассника. М.: Просвещение, 1982. 207 с.
18. Кудинов С.И. Полоролевые аспекты любознательности подростков // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 1. С.26-36.
19. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2007. 511 с.
20. Муздыбаев К. Психология ответственности. Л.: Наука, 1983. 239 с.
21. Обухова Л.Ф., Попова М.В. Варианты жизненной позиции российских подростков // На пороге взросления: Сборник научных статей. М., 2011.
22. Обуховский К. Галактика потребностей. Психология влечений человека. СПб.: Издательство «Речь», 2003. 296 с.
23. Петренко В.Ф. Введение в экспериментальную психосемантику. Исследование форм репрезентации в обыденном сознании. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1983. 175 с.
24. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. СПб: Речь, 2008. С. 527-531.
25. Практикум по психодиагностике. Педагогика мотивации и саморегуляции. М.: Изд-во МГУ, 1990. С. 124-127.
26. Саулина Е.Б. Особенности полового диморфизма когнитивных способностей и структуры интересов подростков с высоким уровнем интеллекта [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Saulina.phtml> (дата обращения: 23.03.2017).
27. Собкин В.С.; Калашникова Е.А. Динамика мотивационно-целевых трансформаций учебной деятельности у учащихся основной школы // Вопросы психологии. 2015. № 3. С. 3-15.
28. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. 284 с.

29. Фельдштейн Д.И. Психологические аспекты изучения современного подростка // Вопросы психологии. 1983. № 1. С. 33-42.
30. Dweck, C.S.; Bush, E.S. Sex differences in learned helplessness: I. Differential debilitation with peer and adult evaluators // *Developmental Psychology*. 1978. V. 11. P. 147-156.
31. Fitch G. Effects of self-esteem, perceived performance, and choice on causal attributions // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1970. V. 16. P. 311-315.
32. Rotter J. Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1975. V. 43. P. 56-67.
33. Ryckman R.M., Cannon D.W. Multidimensionality of locus of control and self-esteem // *Psychological Reports*. 1975. V. 37. P. 786.
34. Dweck C.S., Davidson W., Nelson S., Enna B. Sex differences in learned helplessness: II. The contingencies of evaluative feedback in the classroom and III. An experimental analysis // *Developmental Psychology*. 1978. V. 14. P. 268-276.

**Vartanova I. I. Age and gender specificity of the relationship between motivation and the control locus of high school students**

In a sample of 173 people, including 27 boys and 31 girls in grades 8-9 and 55 boys and 60 girls of 10-11 grades, a significant age and gender specificity in the nature of the relationship between the locus of subjective control and the severity of educational cognitive motivation, motivation for affiliation, self-assertion, of obligation. It was found that the relationship between the locus of control and motivation differs significantly for boys and girls of the same age, even within the same type of motivation: the emotional attitude to learning values is determined by their different content and differently related to the locus of control. It was found that in boys the relationship between motivation of self-affirmation and internality in interpersonal relationships appears already in 8-9 grades and persists in 10-11 classes, expanding into the area of family relations. Girls in growing up move from an external locus of control associated with the avoidance motivation in grades 8-9, to the inner one, associated with cognitive motivation in various vital spheres for them. Girls with cognitive motivation take responsibility for the majority of events in important life spheres (including educational ones), whereas for boys with such motivation the area of responsibility is limited to separate significant situations (general internality). At the same time, boys with motivation for self-affirmation have a high level of subjective control in most life spheres, while girls with similar motivation have an internal locus of control in the field of achievements and interpersonal relationships.

**Keywords:** motivation, control locus, gender, senior pupils

УДК 159.923

*А. А. Дьячук*

### **Взаимосвязь личностных особенностей и саморегуляции подростков**

#### **Аннотация:**

Статья посвящена изучению роли личностных особенностей в процессах саморегуляции подростков. Описаны результаты анализа смысловых ориентаций и личностных черт подростков с разным уровнем саморегуляции. Выделено, что при функциональной недостаточности компонентов саморегуляции характерно стремление к автономности. Обсуждается, что расхождение мотивационно-смыслового и организационного аспекта саморегуляции определяет особенности регуляционных процессов на данном возрастном этапе.

**Ключевые слова:** саморегуляция, личностные особенности, стиль саморегуляции, самостоятельность.

**Об авторе:** Дьячук Анна Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», моб. тел. 8 (391) 263-95-70, эл. почта: dzanna@mail.ru

Развитие личности связано с развитием процессов самоорганизации, самостоятельного и автономного осуществления деятельности. Процессы саморегуляции в организации активности, поведения обеспечивают такое соотношение поставленных целей, внутреннего плана деятельности, личностных ресурсов, условий осуществления деятельности, требований и критериев оценки, которое приводит к необходимому результату. Несмотря на большое количество работ, посвященных проблеме саморегуляции, механизмов ее обеспечивающих, структурно-функциональных, содержательно-психологических составляющих, в меньшей степени изучены личностные особенности, которые, с одной стороны, определяют индивидуальные различия процессов саморегуляции, а с другой, являются результатом «превращения» процессов в устойчивые черты, «которыми личность как бы овладевает и ... направляет на разрешение встающих перед ней в жизни задач» [7, с. 512]. Личностные особенности могут выступать и как внутренние условия, через которые преломляются внешние воздействия, и как психологический ресурс, т.е. как «системное качество, приобретаемое ... индивидуальными особенностями в структуре деятельности, задаваемой мотивом и целью» [4, с. 22], и как устойчивые структуры, складывающиеся в процессе взаимодействия субъекта с миром и определяющие в дальнейшем типичные способы поведения [1]. Они могут препятствовать достижению поставленных целей, либо

компенсировать дефициты в реализации замысла, в определенных компонентах саморегуляции.

Качественные изменения процессов саморегуляции происходят в подростковом возрасте, когда усложняются процессы самопознания, волевой регуляции, встает вопрос личностного самоопределения, актуализируется личностная рефлексия и пр. Именно в данном возрасте происходит становление личностных механизмов саморегуляции, поэтому его считают «сензитивным периодом с точки зрения формирования базовых механизмов самодетерминации» [3, с. 36]. Подросток, делая предметом познания внутренний мир, стремится к проявлению своей уникальности, отстаиванию автономности, но при этом он может иметь недостаточно ресурсов для осуществления самостоятельного, инициативного действия. Соотношение направленности на независимость, стремление быть как взрослый и инструментальных возможностей может определять особенности саморегуляционных процессов в обеспечении автономного действия.

Исследования процессов саморегуляции в подростковом возрасте в большинстве рассматривают связи с мотивацией, академической успеваемостью, защитными механизмами, самоотношением [9]. В работах, выполненных под руководством В.И. Моросановой, изучаются индивидуальные различия в саморегуляции [6]. Обобщая результаты исследований, В.И. Моросанова отмечает, что характер и темперамент задают индивидуальные особенности регуляции, в тоже время «субъектная активность, механизмом которой является осознанная саморегуляция, влияет на проявления темперамента и характера, может раздвинуть норму реакции, позволяет существенным образом изменять продуктивные аспекты активности человека» [5, с. 42]. Саморегуляция может корректировать и компенсировать выраженность определенных черт характера либо использовать их для достижения поставленных целей. Поэтому для понимания соотношения личностных особенностей и процессов саморегуляции необходимо учитывать и направленность личности, мотивы и ценности.

### **Метод**

Для выявления связи личностных особенностей и саморегуляции в подростковом возрасте было проведено исследование, в котором приняли участие 25 подростков в возрасте от 13 до 15 лет, среди них 10 подростков мужского пола и 15 – женского пола.

Изучение саморегуляции осуществлялось с помощью методики «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой (ССПМ), позволяющей выделить стилевые особенности саморегуляции на основе анализа структурно-функциональных компонентов и оценить уровень развития гибкости и самостоятельности как регуляторно-личностных свойств, и опросника «Автономности-зависимости» Г.С. Прыгина, направленного на выявление эффективной самостоятельности как показателя оценки возможностей выполнить задуманное, обеспечить результат собственными усилиями [8]. Для изучения личностных особенностей был использован Пятифакторный личностный опросник Р. МакКрае и П. Коста, разработанный на основе модели личности Big Five, описывающей структуру базовых независимых черт личности [2]. Мотивационно-смысловые образования изучались с помощью методики смысложизненных ориентаций (СЖО), которая позволяет выделить не только наличие целей, но и субъективную оценку

способности их ставить и добиваться результатов, а также удовлетворении, получаемом при их достижении, т.е. оценку возможностей, ресурсов достижения целей.

Для выявления соотношений саморегуляции и личностных особенностей был проведен сравнительный анализ личностных особенностей с помощью критерия *H* Краскала-Уоллиса, а также корреляционный анализ  $r_s$  Спирмена.

### **Результаты и обсуждение**

В целом, в выборке подростков представлен низкий уровень сформированности компонента саморегуляции «программирование», а также личностного регуляторного свойства «гибкость», при высоком уровне по шкале «самостоятельность». Данный результат может быть описан как показатель стремления к независимости принятия решения, проявления собственной активности. Однако испытываемые трудности в программировании своих действий приводят к более спонтанному осуществлению активности, задуманного, а низкий уровень гибкости может приводить к отстаиванию своего решения, даже при изменении условий и возможности его реализации, что, возможно, является проявлением чувства взрослости. Таким образом, стремление к самостоятельности связано с низким уровнем ресурсного обеспечения автономного действия, что может приводить к трудностям в саморегуляции активности.

При рассмотрении взаимосвязи функциональных компонентов саморегуляции относительно всех подростков было выявлено, что умение планировать собственную деятельность связано с оцениванием результатов ( $r_s = 0,796, p < 0,01$ ), гибкостью ( $r_s = 0,448, p < 0,05$ ) и самостоятельностью ( $r_s = 0,659, p < 0,05$ ). Умение поставить четкие, реальные цели, соотнести их приводит и к возможности адекватно оценить результат, его согласованность с поставленными целями. Также это дает возможность гибко перестроить, корректировать процессы при изменении условий осуществления активности, проявлять большую автономность.

Регуляторный процесс программирования своих действий связан с выделением значимых условий достижения целей – процессом моделирования ( $r_s = 0,472, p < 0,05$ ), т.е. представление желаемого результата позволяет подобрать и способ достижения поставленных целей и задач.

Регуляторно-личностные свойства (гибкость и самостоятельность) связаны практически со всеми компонентами. Однако гибкость не связана с оцениванием результатов: в оценке результатов перестройка, внесение коррекций уже не столь необходима. В данном процессе более значимым становятся образцы, представление о желаемом результате.

Самостоятельность связана практически со всеми компонентами процесса саморегуляции, кроме связи с моделированием, т.к. в процессе моделирования важным оказывается учет внешних и внутренних условий, а не только оценка своих возможностей, переживания себя как умелого, могущего осуществить поставленные задачи. Таким образом, автономность в организации активности человека, его способность самостоятельно организовывать собственную деятельность, поведение и работу по достижению выдвинутой цели, контроль над ходом ее выполнения способствует развитию навыков планирования. Сформированность и устойчивость субъективных критериев оценки результатов приводит и к возможности автономно организовывать активность

человека, способность самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности.

Между регуляторно-личностными свойствами также выделена положительная связь ( $r_s = 0,431$ ,  $p < 0,05$ ). Умение быстро и успешно перестраивать свои планы и программы исполнительских действий и поведения при возникновении непредвиденных обстоятельств приводит и к развитию умения самостоятельно организовывать собственную активность человека, его способность автономно планировать деятельность и поведение, организовывать работу при воплощении выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения.

По методике «Автономность-зависимость» Г.С. Прыгина были получены следующие результаты: у 52% подростков можно выделить автономный стиль саморегуляции деятельности, у 32% подростков выявлен неопределенный (смешанный) стиль саморегуляции. Наименьшая доля подростков (16%) характеризуется зависимым стилем саморегуляции деятельности. Стоит отметить, что распределение стилей различно в группе мальчиков и девочек. Среди девочек подросткового возраста преобладает неопределенный стиль саморегуляции деятельности (60%), зависимый стиль наблюдается у 27% респонденток и автономный – у 13% девочек. Среди мальчиков в большей степени проявляется автономный стиль саморегуляции деятельности, который обнаружен у 60% мальчиков, а неопределенный стиль выявлен у 40% подростков мужского пола. Мальчики более склонны оценивать себя как независимых, девочки ощущают себя в большей степени связанными обязательствами, что характеризует половые различия отношения к нормам, описанными Б.И. Хасаном, Ю.А. Тюменевой [10].

Сопоставление уровня саморегуляции по методике ССПМ с типом субъектной регуляции показало интересное соотношение: чем более высокий уровень осознанной саморегуляции, тем более выражен зависимый тип субъектной регуляции. У подростков с низким уровнем саморегуляции представлен автономный стиль саморегуляции деятельности.

Данное расхождение связано с тем, что при ответе на вопросы методики Г.С. Прыгина подростки, вероятно, давали желаемые ответы, либо оценка собственных возможностей опирается на идеальные представления о себе. Для выявления соотношения по шкалам методик мы провели корреляционный анализ. Стремление к независимости, автономности соотносится с низким уровнем процессов саморегуляции и такими ее компонентами как планирование ( $r_s = -0,52$ ,  $p < 0,01$ ), оценивание результатов ( $r_s = -0,42$ ,  $p < 0,05$ ) и самостоятельность ( $r_s = -0,47$ ,  $p < 0,05$ ), т.е. определение цели и выделение критериев успешности результата воспринимаются как ограничивающие свободное проявление активности. Можно сказать, что подростки автономность понимают, скорее, как независимость от других в осуществлении разных видов активности, преодоление различных ограничений. При этом планирование активности, продумывание способов своих действий, моделирование результатов, сопоставление результатов с желаемым рассматривается как ограничивающие факторы в проявлении собственной автономности.

Данный результат подтверждают и результаты корреляционного анализа шкал СЖО и ССПМ. Наличие целей в жизни соотносится с низкими показателями программирования способов действия для достижения цели ( $r_s = -0,5$ ,  $p < 0,05$ ),

оценивания результатов ( $r_s = -0,41, p < 0,05$ ) и самостоятельности ( $r_s = -0,48, p < 0,05$ ). С этими же компонентами отрицательно связан Локус контроля Я и осмысленность жизни. Таким образом, для подростков характерно стремление к автономности при наличии функциональной недостаточности компонентов саморегуляции. При этом низкие возможности осуществления процесса саморегуляции приводят к большему желанию самостоятельности. Данное соотношение характеризует особенности подросткового возраста – стремление быть взрослым, свободным от требований и ограничений при отсутствии достаточных ресурсов для построения самостоятельного действия. Понимание автономности как негативной свободы (по Э. Фромму), возможно, и становится препятствием в развитии саморегуляции, осознания ее роли в организации, овладении собственным поведением.

В дальнейшем на основании результатов методики ССПМ были выделены три группы подростков с разным уровнем саморегуляции и рассмотрены для каждой группы соотношения регуляторных процессов.

Для группы подростков с низким уровнем саморегуляции (16%) более выражены компоненты моделирования и программирования по сравнению с другими. Трудности саморегуляции у данной группы подростков связаны с несформированностью планирования, неумением представлять результат, для достижения которого необходимо организовать деятельность, оценить, насколько осуществляемые действия могут привести к поставленным целям.

Подростки со средним уровнем саморегуляции (52%) характеризуются низкими показателями по шкале гибкость, планирование, моделирование, но при этом высокими значениями по шкалам «оценка результатов» и «самостоятельность». Основные трудности связаны с планированием достижения цели, моделированием результата, а также низким уровнем гибкости: сложность соотнесения новых обстоятельств с необходимым результатом приводит к трудностям в саморегуляции, но это компенсируется высоким уровнем оценки результата и самостоятельностью.

Группа подростков с высокими показателями саморегуляции (32%) характеризуется относительно низкими значениями по сравнению с другими группами по шкале моделирование и планирование в сочетании с высокими значениями по компонентам самостоятельность, гибкость, оценивание результатов и планирование. Трудности связаны с определением внешних и внутренних обстоятельств, способствующих или препятствующих в достижении цели, оценки ситуации и ее последствий, продумывании последовательности действий, которые компенсируются высокой гибкостью и самостоятельностью, в связи с чем они показывают высокие результаты по уровню саморегуляции.

Рассмотрим, какие личностные особенности характерны для групп подростков с разным уровнем саморегуляции. По результатам «Пятифакторного опросника личности» с помощью критерия Краскала-Уоллиса были выделены значимые различия по таким свойствам как: равнодушие ( $H = 8,06, p < 0,05$ ), подозрительность ( $H = 8,89, p < 0,05$ ), непонимание ( $H = 6,53, p < 0,05$ ), входящие в фактор «Обособленность», по которому также получены значимые различия ( $H = 6,18, p < 0,05$ ). Выявлены различия по свойствам расслабленность ( $H = 7,51, p < 0,05$ ), эмоциональная комфортность ( $H = 6,35, p < 0,05$ ), составляющих фактор «Эмоциональная устойчивость». Также выделены различия по реалистичности ( $H = 7,53, p < 0,05$ ), артистичности ( $H = 6,39, p < 0,05$ ) и по фактору

«Практичность» ( $H = 6,39, p < 0,05$ ). По результатам методики СЖО получены значимые различия оценок эмоциональной насыщенности жизни ( $H = 7,71, p < 0,05$ ), удовлетворенности самореализацией ( $H = 9,84, p < 0,01$ ), по шкале Локус контроля-Я ( $H = 9,53, p < 0,01$ ).

Для подростков с низким уровнем саморегуляции характерна высокая любознательность, равнодушие, расслабленность, импульсивность и экспрессивность. Стремление узнать новое при отсутствии внутреннего напряжения и равнодушного отношения к осуществляемому и другим людям, их оценкам, приводит к пассивности, невозможности сосредоточиться на достижении желаемого, предвосхитить последствия в отсутствии значимых оценок. В некоторых ситуациях удовлетворенность, расслабленность может приводить к лени, пассивности, и тем самым к упущению возможности получать высокие жизненные результаты. Низкие показатели по факторам импульсивность, экстраверсия и экспрессивность характеризуют склонность действовать без необходимого сознательного контроля, находясь под влиянием внешних обстоятельств или по причине эмоциональных переживаний.

При этом данная группа отмечает низкую результативность жизни и высокую ее эмоциональную насыщенность, т.е. ориентация на получение удовольствия в настоящем, ситуативность поведения приводит к недостаточности саморегуляционных процессов. Отсутствие стремления к достижению каких-либо достижений соотносится с убеждением, что человеку дано от природы в какой-то степени контролировать собственную жизнь, однако менять что-либо подростки не желают или испытывают трудности в попытках ее изменения и довольствуются тем, что имеют, стремясь насытить свои будни эмоциональными красками и общей насыщенностью жизни.

В группе подростков со средним уровнем саморегуляции более представлены такие черты как теплота и эмоциональная комфортность, непонимание других при стремлении к сотрудничеству. Стремление к общению, взаимодействию с другими приводит к необходимости организовывать свои действия, согласуя их с действиями других, что становится условием развития саморегуляции. По остальным параметрам у подростков обнаружены средние значения. Подростки данной группы проявляют более высокие, по сравнению с подростками с низким уровнем саморегуляции, значения по шкалам «Результативность жизни» и более низкие по шкале «Локус контроля жизнь» и «Эмоциональная насыщенность жизни». Для них характерно большее желание достичь результатов в жизни, возможно, по причине большей выраженности самоконтроля над эмоциональными состояниями, желаниями.

Подросткам с высоким уровнем саморегуляции свойственна привязанность к другим, напряженность, эмоциональный дискомфорт, практичность, реалистичность. Они переносят однообразие деятельности, эмоционально сдержаны, более реалистично ставят цели, хорошо осознают требования действительности, не скрывают от себя собственных недостатков, проявляют самоконтроль. Отмечают высокую результативность жизни, но при этом характеризуются низким локусом контроля Я. В данной группе представлен зависимый и смешанный тип регуляции. Низкая оценка своих возможностей в достижении результата, самоофактивности приводит к продумыванию результата, критериев его достижения. Процессы саморегуляции становятся средством обеспечения действия в ситуации неопределенности. Двоим же подросткам данной группы присущ автономный тип, что может быть показателем более высокого уровня развития личности,

на котором саморегуляция выступает уже как средство самоорганизации, показатель самоэффективности в понимании А. Бандуры как обеспечение результата собственными усилиями «через оценку своих способностей выполнить то, что намечают» [11, р. 7].

Таким образом, можно выделить определенные соотношения между личностными особенностями и показателями компонентов саморегуляции. Переживание продуктивности и осмысленности жизни, оценка прожитого этапа как результативного соотносится с высоким уровнем саморегуляции, что связано с высоким уровнем эмоциональной устойчивости, самоконтроля. Рассмотрим выявленные с помощью корреляционного анализа связи между компонентами саморегуляции и личностными особенностями.

Выявлены положительные связи между планированием и привязанностью ( $r_s = 0,57, p < 0,01$ ), самоконтролем ( $r_s = 0,7, p < 0,01$ ) и эмоциональной устойчивостью ( $r_s = 0,56, p < 0,01$ ). Более высокие значения по шкале планирование соответствует более высоким показателям по свойствам обособленность, самоконтроль, эмоциональная устойчивость. Умение планировать связано с добросовестным отношением к делу, выполнением взятых на себя поручений, высоким самоконтролем, стремлением к порядку, точности. Планирование связано с низкими показателями по шкале «Цели в жизни» ( $r_s = -0,50, p < 0,05$ ), что может быть связано не с отсутствием целей, а с большей сосредоточенностью на решении актуальных задач, меньшей выраженностью мечтательности, что подтверждает положительная связь планирования с результативностью жизни ( $r_s = 0,713, p < 0,01$ ). При этом между планированием и шкалами «Локус контроля Я» и «Локус контроля жизнь» получены отрицательные связи ( $r_s = -0,69, p < 0,01, r_s = -0,55, p < 0,01$ ), что может свидетельствовать о компенсирующей роли планирования, позволяющего организовать свою активности при неуверенности в своих собственных силах в достижении цели. С другой стороны, планирование может переживаться как ограниченность проявлении свободы при продумывании планов, что находит отражение в соотношении зависимого стиля саморегуляции с высоким уровнем саморегуляции. Данная особенность находит отражение и в отрицательной взаимосвязи компонента программирования и управляемостью жизни ( $r_s = -0,4, p < 0,05$ ), т.е. подростки, стремясь продумывать способы своих действий для достижения поставленных целей, не считают, что управляют своей жизнью, не в полной мере могут контролировать события собственной жизни, проявлять свободу выбора.

Высокий уровень оценивания результатов связан с эмоциональной устойчивостью ( $r_s = 0,57, p < 0,01$ ), самоконтролем ( $r_s = 0,45, p < 0,05$ ) и результативностью жизни ( $r_s = 0,54, p < 0,01$ ) в сочетании с отрицательными связями с наличием целей в будущем ( $r_s = -0,41, p < 0,05$ ), эмоциональной насыщенностью жизни ( $r_s = -0,53, p < 0,01$ ) и осмысленностью жизни ( $r_s = -0,51, p < 0,01$ ). Сформированность критериев оценки результатов, сопоставление их с поставленными целями соотносится с ориентацией на актуальные цели и задачи, что обеспечивается такими личностными свойствами как стремление к порядку, точности, аккуратности, а также постоянству в планах, стабильности. Однако это сопровождается переживанием неудовлетворенности настоящим, значимости прошлого и малой ориентацией на будущее. Данные результаты могут свидетельствовать о специфичном понимании свободного, автономного действия, оценки имеющихся личностных ресурсов при организации действия. Это можно увидеть через корреляционные связи самостоятельности с привязанностью ( $r_s = 0,63, p < 0,01$ ),

самоконтролем ( $r_s = 0,72, p < 0,01$ ), эмоциональной неустойчивостью ( $r_s = 0,68, p < 0,01$ ), результативностью жизни ( $r_s = 0,70, p < 0,01$ ), цели жизни ( $r_s = -0,48, p < 0,05$ ) и двумя аспектами локуса контроля ( $r_s = -0,71, p < 0,01$  для локуса контроля Я и  $r_s = -0,78, p < 0,01$  локуса контроля жизнь). Таким образом, самостоятельность понимается как умение находить контакт с другими, умение сотрудничать с людьми, соблюдение правил, настойчивость при наличии импульсивности и обусловленности поведения ситуацией, как то, что обеспечивает результат в прошлом, но не определяет возможность выбора собственного пути, воплощения принятых решений и замыслов.

Содержание конструкта «самостоятельность» в методике ССПМ для исследуемой группы подростков не связано с пониманием автономности, обеспеченности действий собственными усилиями. Осмысленность жизни, свобода выбора и возможность построить жизнь в соответствии со своими целями, контролировать свою жизнь находит отражение в автономном стиле саморегуляции по Г.С. Прыгину. При этом автономный стиль имеет обратную связь с результативностью жизни ( $r_s = -0,64, p < 0,01$ ). Данные результаты показывают, что самостоятельность рассматривается как возможность самовыражения, стремление выделиться, продемонстрировать свою независимость, но не как инструмент, средство организации активности. При этом оценка прошлого как источника смысла связано с высокими показателями по компонентам саморегуляции, но становится ограничивающим в выборе целей, способов достижения, задает некоторую предопределенность, изменить которую собственными усилиями сложно. В связи с чем будущее приобретает спонтанный, непредопределенный характер, что переживается как возможность повлиять на него, воплотить различные мечты и планы.

В данном случае можно говорить о расхождении двух аспектов саморегуляции: мотивационно-смысловом и организационном, что определяет сложности саморегуляции на данном возрастном этапе. При этом организационный план в большей степени обеспечивается личностными особенностями, связанными с практичностью, самоконтролем, критичностью. В то же время данные качества могут определять и содержательное конструирование жизненного пространства. В случае согласования выделенных аспектов саморегуляция приобретает новую форму, связанную с «эффективной самостоятельностью» (Г.С. Прыгин), автономностью.

Полученные результаты показывают значимую роль личностных особенностей в процессах саморегуляции и необходимость учета их при разработке программ развития саморегуляции.

#### **Библиографический список:**

1. Абульханова К.А. Соотношение индивидуальности и личности в свете субъектного подхода // Мир психологии. 2011. № 1. С. 22–32.
2. Лаак Я. тер, Бругман Г. Big 5: Как измерить человеческую индивидуальность: Оценки и описания. М.: Книжный дом «Университет», 2003. 112 с.
3. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. М.: Смысл, 1993. 43 с.
4. Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18–37.
5. Моросанова В.И. Индивидуальные особенности осознания саморегуляции произвольной активности человека // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2010. № 1. С. 36–45.

6. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М.: Наука, 2012. 520 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 702 с.
8. Прыгин Г.С. Психология самостоятельности. Ижевск, Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2009. 408 с.
9. Психология саморегуляции в XXI веке / Отв. ред. В.И. Моросанова. СПб.; М.: Нестор-История, 2011. 468 с.
10. Хасан Б.И., Тюменева Ю.А. Особенности присвоения социальных норм детьми разного пола // Вопросы психологии. 1997. № 3. С. 32–39.
11. Bandura A. Self-efficacy: the exercise of control. N.Y.: W.H. Freeman & Co, 1997.

***Diachuk A. A. The relationship of personality characteristics and self-regulation of adolescents***

The article is devoted to the study of the role of personal characteristics in the processes of self-regulation of adolescents. The results of the analysis of semantic orientations and personality characteristics of adolescents with different levels of self-regulation are described. It is shown that the desire for autonomy is correlated with low levels of the individual components of self-regulation. Features of regulatory processes in adolescence are associated with the inconsistency of motivational orientation and operational aspects of self-regulation.

**Keywords:** self-regulation, individual style of self-regulation, personality characteristics, self-efficacy, autonomy.

УДК 159.9

*Б. Г. Мещеряков, А. В. Позднякова*

**Возрастные изменения качества и скорости рукописания  
у школьников**

**Аннотация:**

В статье описываются результаты поперечно-срезового исследования: 1) качества почерка (при обычной и максимальной скорости письма) и 2) максимальной скорости рукописания учащихся 1-х, 3-х, 4-х, 7-х и 8-х классов одной школы (N = 213). Это исследование является первой частью лонгитюдного исследования. Максимальная скорость возрастает как у мальчиков, так и девочек в 2,5 раза, достигая плато в 7-8-х классах на уровне 100 букв/мин. Максимальная скорость письма девочек значительно выше, чем у мальчиков, в среднем по всем классам на 12 %. Качество почерка драматически ухудшается после 3-го класса, у мальчиков снижение качества продолжается вплоть до 8-го класса, у девочек качество почерка в 8-м классе восстанавливается до уровня 3-го класса. Качество почерка у девочек в среднем по всем классам на 20% лучше, чем у мальчиков. Выявленные возрастные изменения качества почерка существенно отличаются от результатов подобных исследований прошлого века, их нельзя объяснить с позиций нейробиологического подхода без учета изменившихся социокультурных условий, связанных, по-видимому, с широким использованием современными школьниками клавишных средств коммуникации.

**Ключевые слова:** рукописание, качество почерка, скорость рукописания, возрастные изменения, половые различия.

**Об авторах:** Мещеряков Борис Гурьевич – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Московской области «Университет «Дубна», эл. почта: [borlogic1@gmail.com](mailto:borlogic1@gmail.com);

Позднякова Александра Валерьевна – магистр психологии, аспирант кафедры психологии Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Московской области «Университет «Дубна», эл. почта: [alexpozdneyakova@mail.ru](mailto:alexpozdneyakova@mail.ru)

Рукописание в качестве операционально-технического компонента письменной речи является сложным психомоторным умением, формирующимся и развивающимся до свойств индивидуализированного автоматического навыка на протяжении длительного

времени, начиная, как правило, с первых лет обучения в школе и кончая нередко в середине третьего десятилетия жизни.

Исследования рукописания у школьников и взрослых были особенно популярны в первые три десятилетия 1900-х гг. В этот период преобладали прикладные исследования, в частности психолого-педагогические и графологические (психодиагностика). Много внимания уделялось методам обучения, разработке методик оценки качества почерка и скорости рукописания, корреляциям показателей рукописания с успеваемостью и интеллектуальным развитием (см., напр., [4; 8]). Подробный анализ зарубежных (в основном американских) методик оценки навыка письма, которые, по замыслу создателей, «гарантируют педагога от субъективизма в оценке успешности его учеников», можно найти в книге Е.В. Гурьянова [2].

В дальнейшем, возможно, в связи с расширением использования пишущих машинок и компьютерных клавиатур, количество исследований рукописания заметно снизилось [7]. Вместе с тем акцент исследований переместился на изучение психофизиологических механизмов этого навыка (см., напр., [1; 5; 6; 14]), общих закономерностей возрастных изменений и зависимостей его характеристик от разнообразных внешних и внутренних факторов, причин дисфункционального почерка (см., напр. [9]).

В настоящее время появился дополнительный стимул для исследований рукописания. Сейчас, когда ручки и тетради активно вытесняются планшетами и ноутбуками, когда «уже нет необходимости отвечать курсивным письмом на рукописные буквы бабушек и дедушек, поскольку последние также используют электронную почту, Facebook и Skype», и потому вполне реальной представляется перспектива того, что для многих учащихся курсивное письмо станет в будущем столь же чуждым, как и древнеегипетское иероглифическое письмо [12], возникли основания для постановки вопроса о том, изменились ли процессы развития рукописных навыков у современных учащихся, которые в отличие от учащихся прошлого века, значительно чаще используют для письма разнообразные электронные клавишные устройства

В настоящей статье описываются результаты первого среза лонгитюдного исследования качества почерка и скорости рукописания у современных учащихся 1-8 классов.

#### Метод

Исследование проводилось на школьниках 1, 3, 4, 7 и 8 классов одной из общеобразовательных школ г. Дубны. Половозрастное распределение учащихся каждой ступени обучения (класса) описано в табл. 1.

Таблица 1.

#### Характеристики выборки (*M* – средний возраст, *SD* – станд. отклонение)

Классы	Кол-во	Возраст (лет)		Распределение по полу <i>N</i> (%)	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	Мальчики	Девочки
1	61	7,38	0,49	29 (47,5)	32 (52,5)

3	46	9,28	0,45	25 (54,3)	21 (45,7)
4	21	10,14	0,36	10 (47,6)	11 (52,4)
7	45	12,80	0,41	21 (46,7)	24 (53,3)
8	40	13,60	0,54	13 (32,5)	27 (67,5)
Всего	213	10,38	2,50	98 (46,0)	115 (54,0)

Каждому испытуемому давались два белых листа бумаги формата А4. На одном из них был напечатан фрагмент стихотворения А.С. Пушкина, служивший образцом для копирования: *У лукоморья дуб зелёный;/ Златая цепь на дубе том:/ И днём и ночью кот учёный / Всё ходит по цепи кругом;/ Идёт направо – песнь заводит, Налево – сказку говорит.*

На другом листе испытуемые должны были выполнять рукописные задания. Всем испытуемым давались одинаковые синие шариковые ручки. Перед исследованием они подписывали свои листы с указанием фамилии, имени, класса, возраста.

Предлагалось два задания: 1) переписывание образца текста в обычном темпе; 2) многократное написание короткой фразы из 11 букв («коты и собаки») в течение 2 минут для определения качества почерка и оценки максимальной скорости письма. Аналогичное скоростное задание с повторным написанием фразы «cats and dogs», тоже состоящей из 11 букв, использовали другие авторы (напр., [13; 16]).

Оценка качества (читаемости) двух образцов почерка испытуемых производилась (независимо друг от друга) тремя экспертами (мужчина и две женщины, все с высшим образованием) по 100-балльной шкале, где «0» – самый нечитаемый почерк, а «100» – идеально читаемый. Образцы почерка были закодированы (номер от 1 до 213) и предъявлялись экспертам в случайном порядке (не зная ни возраст, ни пол испытуемых). Во время оценивания экспертом почерков экспериментатор фиксировал оценки с помощью компьютера.

Коэффициенты согласия между экспертами W Кендалла составили для первого задания (переписывание стихотворения) 0,731 ( $p < 0,001$ ), для второго задания («коты и собаки») 0,762 ( $p < 0,001$ ). Достаточно высокий уровень согласия позволяет использовать в качестве оценок качества почерка средний балл оценок трех экспертов.

Опыты проводились в групповой форме. Сначала испытуемые выполняли задание с переписыванием стихотворения, затем скоростное задание.

### Результаты и обсуждение

Качество почерка в среднем по всем учащимся ( $N = 213$ ) было существенно лучше при нормальной скорости письма, чем при повышенной. Показатели качества почерка в первом задании составляли 60,70, во втором 48,32, в среднем ухудшение качества при ускорении письма составило 20 %. В то же время между двумя заданиями имеется высокая значимая корреляция (Пирсона) по качеству почерка:  $r = 0,793$  ( $N=213$ ,  $p < 0,000$ ), что свидетельствует и о надежности оценок качества, и о межиндивидуальной устойчивости качества почерка при изменении скорости письма.

Различия в качестве почерка в этих двух заданиях являются значимыми не только во всей выборке учащихся, но и в каждом из обследованных классов (см. табл. 2).

Таблица 2.

**Средние величины качества почерка и значимости различий ( $p$ )  
при нормальной и максимальной скорости (ск.)  
письма у учащихся разных классов**

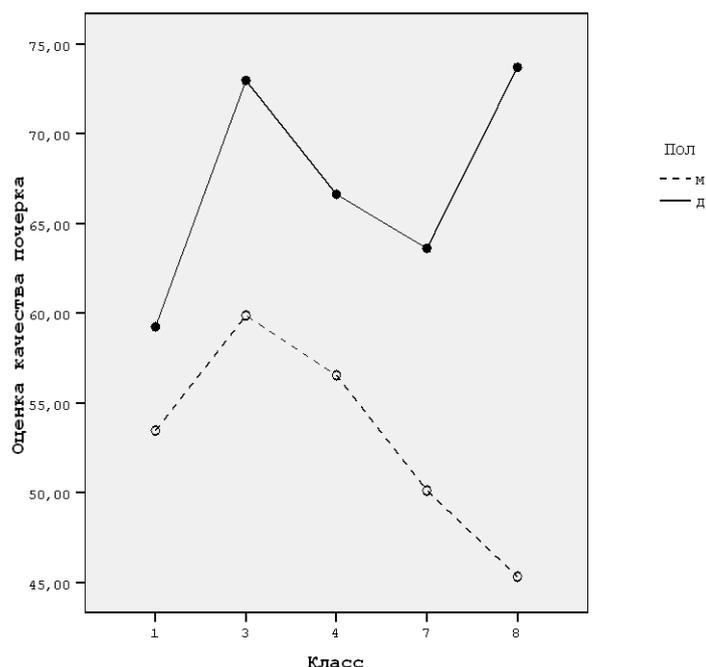
Классы	Качество почерка		$p$
	при нормальн. ск.	при макс. ск.	
1	56,48	42,84	0,000
3	65,83	51,32	0,000
4	61,81	47,52	0,000
7	57,30	48,48	0,000
8	64,46	53,47	0,000

Согласно результатам трехфакторного дисперсионного анализа, значимые влияния на качество почерка оказывают все три фактора: внутрисубъектный фактор «задание» ( $F = 306,75$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0,000$ ) и два межсубъектных фактора – «класс» ( $F = 4,27$ ,  $df = 4$ ,  $p < 0,01$ ) и «пол» ( $F = 49,73$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0,000$ ). Кроме того, значимыми были три двойных взаимодействия: «класс \* пол» ( $F = 2,76$ ,  $df = 4$ ,  $p < 0,05$ ), «задание \* класс» ( $F = 3,85$ ,  $df = 4$ ,  $p < 0,01$ ) и «задание \* пол» ( $F = 4,51$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0,05$ ). Тройное взаимодействие было маргинально значимым ( $F = 2,15$ ,  $df = 4$ ,  $p = 0,076$ ).

В целом полученные результаты подтверждают, что, во-первых, качество почерка существенно выше у девочек, чем у мальчиков – в среднем по всем классам качество почерка девочек на 20% лучше, и, во-вторых, что ускорение темпа письма приводит к значимому снижению качества почерка.

Самый неожиданный и драматический факт состоял в том, что качество почерка не повышается монотонно от класса к классу. Учитывая существование значимого взаимодействия «задание \* класс», проанализируем этот факт на примере первого задания (при нормальной скорости письма).

На рис. 1 можно видеть средние оценки качества почерка мальчиков и девочек разных классов. Очевидно, что ни у мальчиков, ни у девочек качество почерка не имеет строго монотонной тенденции к улучшению с возрастом. У тех и других после 3-го класса происходит снижение качества почерка, особенно заметное в 7-м классе, но затем качество почерка восстанавливается у девочек в 8-м классе (N-образная зависимость), тогда как у мальчиков продолжает падать, парадоксально снижаясь ниже уровня первоклассников. Более строго эти возрастные различия проанализированы с помощью  $t$ -теста.



**Рис. 1. Возрастные изменения качества почерка у мальчиков (М) и девочек (Д) в задании копирования стихотворения**

У девочек (верхняя кривая рис. 1) существенное улучшение в 3-м классе по сравнению с 1-м ( $p < 0,01$ ) сменяется затем некоторым снижением качества почерка, причем в 7-м классе качество почерка становится значимо хуже, чем в 3-м ( $p < 0,05$ ), но в 8-м классе происходит значительное улучшение по сравнению с 1-м классом ( $p < 0,001$ ), четвертым ( $p < 0,05$ ) и седьмым ( $p < 0,001$ ).

У мальчиков (пунктир, нижняя кривая рис. 1) после маргинально значимого улучшения почерка в 3-м классе по сравнению с 1-м ( $p = 0,069$ ), в дальнейшем оно неуклонно снижается, в силу чего в 7-м классе оказывается хуже, чем в 3-м классе ( $p < 0,05$ ), а в 8-м классе становится значимо хуже, чем в 3-м классе ( $p < 0,01$ ) и маргинально хуже, чем в 4-м классе ( $p = 0,053$ ) и даже в 1-м классе ( $p = 0,090$ ).

Эти результаты позволяют сделать вывод о том, что качество почерка у девочек не только в целом лучше, чем у мальчиков, но и имеет другую возрастную динамику. После начальной школы у мальчиков качество почерка снижается, по крайней мере, до 8 класса (включительно), тогда как у девочек после снижения качества почерка особенно в 7-м классе наблюдается его новый рост (N-образная зависимость). Обнаруженные столь разительные половые различия возрастной динамики качества почерка, а также значительный по степени «провал» качества почерка после начальной школы совершенно не похожи на результаты, полученные в аналогичных зарубежных исследованиях прошлого века.

Для сравнения мы используем результаты, полученные в ряде австралийских исследований [16; 17; 18], поскольку методически они наиболее близки к нашему исследованию (для скоростного теста использовалась задача многократного копирования фразы «cats and dogs», качество почерка оценивалось в задаче переписывания одного

предложения при нормальной скорости письма). Например, J. Ziviani и J. Elkins [17] приводят графики средних оценок правильности написания букв у австралийских школьников обоего пола с 3-го по 7-й классы (возрастной диапазон в среднем от 8,5 до 12,4 лет), которые показывают, что между мальчиками и девочками нет заметных различий в возрастной динамике качества почерка. Поэтому авторы дают следующее общее описание графиков: «Точность формирования букв постепенно улучшалась до 6-го класса, затем ухудшилась» [17, р. 259, рис. 2], однако этот спад они, очевидно, не рассматривали как существенный (по графикам можно оценить, что его величина приблизительно составляет одно стандартное отклонение), поскольку, во-первых, не сообщают данные о проверке статистической значимости спада, и во-вторых, наиболее вероятной его причиной считают то, что 7-й класс в австралийской школе системе образования является последним классом элементарной школы, и в нем могут повторно задерживаться плохо успевающие ученики, чтобы лучше подготовиться к переходу в среднюю школу. Такое объяснение совершенно не применимо к полученным в нашем исследовании результатам.

Сам факт, что после окончания обучения чистописанию в начальной школе, почерк у многих школьников перестает улучшаться или даже ухудшается, а также сильно изменяется (персонализируется, индивидуализируется), известен давно. Еще Т.Е. Newland [11] сделал вывод о том, что общая частота встречаемости неразборчивых букв растет с возрастом: при одном и том же объеме сравниваемых материалов ученики старшей школы написали на 136 процентов больше неразборчивых букв, чем ученики элементарной школы (1-8 классы), в то время как взрослые написали на 52 процента больше, чем старшеклассники, или более чем на 350 процентов хуже, чем ученики элементарной школы. Е.В. Гурьянов [3, с. 187] писал об ухудшении почерка «у некоторых школьников», R. Karlsdottir [10] – об общей стагнации в развитии качества почерка после прекращения формального обучения рукописанию. Но то, что мы наблюдаем у современных школьников с качеством почерка, заслуживает качественно других характеристик. Ясно, что такие особенности возрастной динамики разборчивости почерка нельзя предсказать на основе нейробиологического подхода, поддерживающего гипотезу о пошаговом (stepwise) возрастном улучшении выполнения рукописных задач (см. гипотезу 1 в: [15]), обусловленным прерывистыми процессами созревания головного мозга.

Учитывая, что одним из главных факторов ненормативных изменений почерка считается увеличение скорости письма, рассмотрим возрастные изменения скорости письма (количество букв в минуту) у современных мальчиков и девочек. Хотя мы измеряли так называемую максимальную скорость письма, но можно допустить, что ее возрастные изменения отражают изменения нормальной скорости письма. На рис. 2 показаны средние максимальные скорости письма мальчиков и девочек в разных классах. Двухфакторный дисперсионный анализ (факторы – пол и класс) показал, что скорость письма девочек значимо выше, чем у мальчиков, в среднем по всем классам на 12% ( $F = 23,39$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0,000$ ). Высокую значимость имеет и фактор «класс» ( $F = 215,32$ ,  $df = 4$ ,  $p < 0,000$ ). Скорость письма значимо увеличивается от класса к классу для 1, 3, 4 и 7 класса, и не отличается только между 7 и 8 классами. Взаимодействие «класс \* пол» не значимо, т.е. скорость возрастает примерно параллельно у мальчиков и девочек от класса к классу ( $p = 0,573$ ).

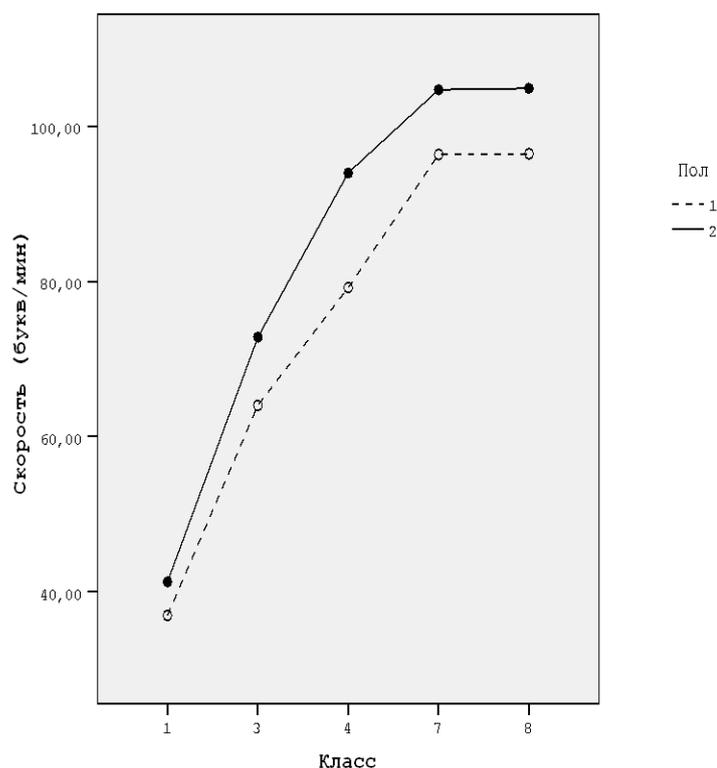


Рис. 2. Средние максимальные скорости письма мальчиков и девочек в разных классах

Как связаны между собой качество почерка и скорость рукописания? Этот важный вопрос, как считает J. Ziviani [16], получил мало внимания, а имеющиеся данные противоречивы. В целом по всей выборке нами получены значимые положительные, но не невысокие корреляции (Пирсона) между скоростью и оценками качества в двух заданиях: для первого задания корреляция со скоростью составила  $r = 0,215$  ( $N = 212$ ,  $p < 0,01$ ), для второго задания  $r = 0,265$  ( $N = 212$ ,  $p < 0,000$ ). Очевидно, нельзя утверждать, что чем быстрее человек способен писать, тем хуже у него почерк, а у медленно пишущих почерк более разборчивый.

Однако результаты корреляционного анализа среди мальчиков и девочек оказались совершенно разными. У мальчиков обе корреляции были незначимыми (с первым заданием  $r = -0,095$ , со вторым –  $r = 0,110$ ), а у девочек они действительно были значимыми и положительными: с первым заданием  $r = 0,333$  ( $N = 115$ ,  $p < 0,000$ ), со вторым заданием  $r = 0,284$  ( $N = 115$ ,  $p < 0,01$ ). Таким образом, можно говорить, что среди более быстро пишущих девочек многие обладают и более разборчивым почерком, причем не только при нормальной скорости (задание 1), но даже и при максимально возможной (задание 2).

J. Ziviani и A. Watson-Will [18] сообщают о низкой положительной корреляции между скоростью и разборчивостью почерка:  $r = 0,23$  (372 ученика в возрасте от 7 до 14 лет); при такой большой выборке коэффициент корреляция должен быть значимым (хотя авторы указывают, что  $p > 0,05$ ). В предшествующем исследовании J. Ziviani [16]

сообщает о более высокой положительной корреляции  $r = 0,41$  (575 учеников с по 3 по 7 классы) между максимальной скоростью письма и качеством письма (как и в нашем случае, качество оценивалось в задании с нормальной скоростью письма). Поэтому делается вывод, что исследуемые как независимые навыки, способности писать быстро и разборчиво коррелируют положительно. К сожалению, автор не рассматривала эти корреляции отдельно для мальчиков и девочек.

Сравнивая кривые изменения качества и скорости в зависимости от ступени образования (рис. 1 и рис. 2), мы не видим ни строгого обратного отношения (чем выше скорость, тем ниже качество), ни строго монотонного возрастания обоих основных показателей навыка письма. Например, увеличение скорости письма от 1-го к 3-му классу сопровождается улучшением качества, лишь увеличение скорости письма от 3-го к 7-му классу действительно вызывает ухудшение качества почерка; между 7 и 8 классами скорость письма уже не изменяется, хотя у мальчиков качество почерка ухудшается, а у девочек, наоборот, улучшается. Ясно, что полученные данные радикально отличаются от той идиллической картины, которая 100 лет назад считалась стандартной (см. рис. 3).

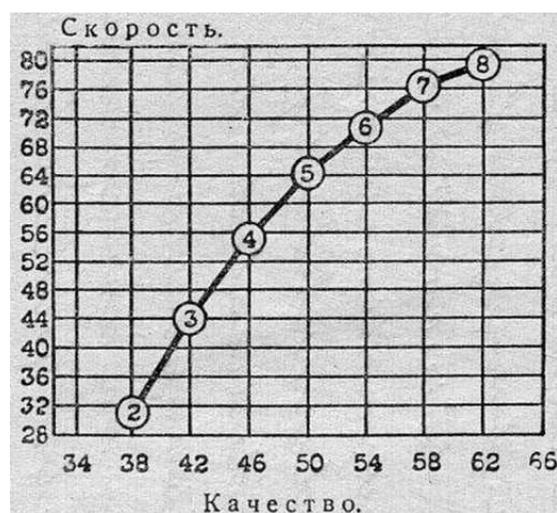


Рис. 3. Стандарты скорости и графической правильности письма для 2-8 классов школ США (цифры в кружочках обозначают классы). Среднее число букв, написанных в минуту, и среднее качество почерка. Число букв в минуту во втором классе равно 31, в третьем — 44, в четвертом — 55, в пятом — 64, в шестом — 71, в седьмом — 76, в восьмом — 79. (Воспроизводится по: [2, с. 120; 3, рис. 9])

На данный момент нельзя дать объяснения, почему девочки при большей скорости письма продолжают улучшать качество своего письма, это требует дополнительных исследований. Можно предположить, что мальчики и девочки существенно отличаются по уровню требований к качеству своего почерка, что, в свою очередь, возможно, связано с тем, что мальчики чаще используют компьютерную технику.

В заключение следует отметить, что описанные результаты нуждаются в более широкой проверке (в разных школах), в уточнении в рамках лонгитюдного исследования

и в дополнении (в более широком возрастном диапазоне). Очевидно, что результаты таких исследований имеют важное значение и в практическом смысле – как индикатор эффективности обучения, и в научном отношении – для анализа взаимодействия психологических, социо-культурных и нейробиологических факторов формирования сложного психомоторного умения.

#### **Библиографический список:**

1. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность / Под ред. акад. О.Г. Газенко. Издание подготовил проф. И.М. Фейгенберг. М.: Наука, 1990. 495 с.
2. Гурьянов Е.В. Учет школьной успешности. Тесты и стандарты в американских школах. Изд. 3-е. М., 1928. 164 с.
3. Гурьянов Е.В. Психология обучения письму. Формирование графических навыков письма. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. 264 с.
4. Кохно П., Беленко С. Корреляции между умственным развитием и успешностью по арифметике и грамоте // Проблемы школьной педологии / Под ред. П.П. Блонского. М.: Работник просвещения, 1929. С. 164-165.
5. Лурья А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 352 с.
6. Фейгенберг Е.И. О трех направлениях в исследованиях графических движений // Новое в психологии. Вып. 2. М.: Изд-во МГУ, 1977. С. 82-91.
7. Andersen D.W. Handwriting Research: Movement and Quality // Research on Handwriting and Spelling / Horn, Thomas A. (ed.). Champaign, Illinois: National Council of Teachers of English, 1966. P. 9-17.
8. Gesell A.L. Accuracy in Handwriting, as Related to School Intelligence and Sex // The American Journal of Psychology. 1906. Vol. 17 (3). P. 394-405.
9. Graham S., Weintraub N. A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980 to 1994 // Educational Psychology Review. 1996. Vol. 8 (1). P. 7-87.
10. Karlsdottir R. Development of cursive handwriting // Perceptual and Motor Skills. 1996. Vol. 82 (2). P. 659-673.
11. Newland T.E. An analytical study of the development of illegibilities in handwriting from the lower grades to adulthood // Journal of Educational Research. 1932. Vol. 26 (4). P. 249-258.
12. Shapiro T.R. Cursive handwriting is disappearing from public schools // The Washington Post. April 4, 2013.
13. Smith A.C., Reed G.F. An experimental investigation of the relative speeds of left and right handed writers // Journal of Genetic Psychology. 1959. Vol. 94 (1). P. 67-76.
14. Teulings H.-L. Handwriting Movement Control (Chapter 10) // Handbook of Perception and Action. Vol. 2: Motor skills / Ed. by H. Heuer and S. W. Keele. San Diego San Francisco New York Boston London Sydney Tokyo: Academic Press, 1996. P. 561-613.
15. Vlachos F., Bonoti F. Explaining age and sex differences in children's handwriting: A neurobiological approach // European Journal of Developmental Psychology. 2006. Vol. 3 (2). P. 113-123.
16. Ziviani J. Some elaborations on handwriting speed in 7-to 14-year-olds // Perceptual and Motor Skills. 1984. Vol. 58 (2). P. 535-539.
17. Ziviani J., Elkins J. An evaluation of handwriting performance // Educational Review. 1984. Vol. 36 (3). P. 249-261.
18. Ziviani J., Watson-Will A. Writing speed and legibility of 7–14-year-old school students using modern cursive script // Australian Occupational Therapy Journal. 1998. Vol. 45 (2). P. 59-64.

*Meshcheryakov B. G., Pozdnyakova A. V.* **The age-related changes in quality and speed of handwriting in school students**

The paper describes the results of a cross-sectional study: 1) the quality of handwriting at the usual and maximum speed of writing and 2) the maximum speed of handwriting for students in grades 1, 3, 4, 7 and 8 of the same school (N = 213). This research is the first part of the longitudinal study. The maximum speed of boys and girls increases in 2.5 times reaching the plateau at the level of 100 letters/min in 7-8 grades; the girls' handwriting speed is significantly higher than boys (in general, on 12%). The quality of handwriting is deteriorating dramatically after the 3rd grade, the decrease in quality continues until the 8th grade for boys, and the girls' quality of handwriting in the 8th grade is restored to the level of the 3rd class. In general, the girls' quality of handwriting is 20% better than the boys. The revealed age-related changes in the quality of handwriting are significantly different from the results of similar studies of the last century and cannot be explained in terms of the neurobiological approach without considering the new socio-cultural conditions associated, apparently, with wide use of the electronic keyboard means of communication by modern students.

**Keywords:** handwriting, quality of handwriting, speed of handwriting, age-related changes, sex differences in handwriting.

УДК 159.9

*Т. В. Терещенко, О. А. Гончаров, Р. В. Соколов*

### **Перцептивно-моторная адаптация к компьютерным искажениям зрительной обратной связи в графомоторных задачах**

#### **Аннотация:**

Исследование посвящено изучению перцептивно-моторной координации на примере графомоторных движений и их адаптации к измененным условиям функционирования. В эксперименте искажалось привычное для участников соотношение координат зрительного и моторного полей. Достигалось указанное искажение на счет изменения углового соотношения направлений движения компьютерной мыши по столу и ее курсора на экране монитора. Экспериментально изучены изменение скорости и точности выполнения графомоторной задачи при разных углах смещения, моторная адаптация к измененным условиям восприятия траектории движения руки, гендерные различия в скорости и качестве выполнения графомоторной задачи и адаптации при разных угловых искажениях. Эксперимент осуществлялся на компьютере, визуальные искажения затрагивали только отображающуюся на экране траекторию движения руки (курсор компьютерной мыши).

Результаты эксперимента показали, что с увеличением углового смещения плавно снижается скорость и точность выполнения графомоторной задачи. Адаптация по точности наблюдается только в 4-х условиях эксперимента, а по времени – во всех 9-ти. Гендерные различия обнаружены лишь на уровне статистической тенденции – юноши выполняют задачу несколько быстрее и точнее, чем девушки. Особенно интересным оказалось угловое смещение на  $135^\circ$ , при котором наблюдался самый большой разброс значений и максимальное число ошибок у участников эксперимента.

**Ключевые слова:** перцептивно-моторная координация и адаптация, графомоторный навык, адаптация к искажениям обратной связи, половые различия в двигательных-пространственных способностях.

**Об авторах:** Терещенко Т.В. – аспирант кафедры психологии государственного университета «Дубна», эл. адрес: [tereschenkotv@gmail.com](mailto:tereschenkotv@gmail.com);

Гончаров О.А. – доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии института общественных наук РАНХиГС при Президенте РФ, эл. почта: [oleggoncharov@inbox.ru](mailto:oleggoncharov@inbox.ru);

Соколов Р.В. – старший преподаватель кафедры психологии государственного университета «Дубна», эл. почта: [sokolov-r@yandex.ru](mailto:sokolov-r@yandex.ru).

Исследование посвящено перцептивно-моторной координации графических движений и адаптации к условиям компьютерного искажения соотношения координат моторного и зрительного полей<sup>7</sup>. Зрительно-моторная координация занимает важное место в повседневной и профессиональной жизни человека. Особое внимание ей должно уделяться в отраслях, связанных с операторской деятельностью, управлением движущимися объектами, отсутствием постоянства условий выполнения перцептивно-моторных действий [4]. Оно непосредственно связано с вопросами о *механизмах координации двух модальностей*, ответы на которые способны пролить свет на фундаментальную проблему в психологии – отношения восприятия и действия. Исследования механизмов интермодальной координации включают в себя, помимо прочего, изучение ситуаций конфликта между модальностями. На данный момент существует три основные теории, касающиеся процесса адаптации к конфликту зрительной и тактильно-проприоцептивной модальностей: доминирование зрения над движением, доминирование движения над зрением и равнозначный вклад обеих модальностей [2; 8]. Каждая из теорий имеет факты, как подтверждающие, так и опровергающие ее, что делает данную тематику актуальной для исследования и по сей день. Кроме того, недостаточно изученными остаются вопросы о механизмах, динамике, пространственно-временных характеристиках процесса адаптации [6]. Исследование вопросов, связанных с моторной адаптацией к искажениям обратной зрительной связи, может способствовать раскрытию факторов, влияющих на нормальное функционирование перцептивно-моторной системы и механизмов, свойственных другим адаптивным процессам зрительной системы [10].

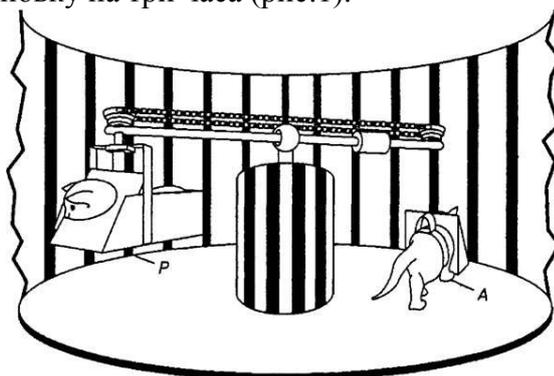
Наиболее популярным среди ученых-экспериментаторов способом исследования интермодального конфликта зрения и моторики является *изучение перцептивно-моторной адаптации к зрительным искажениям видимого мира*. Как правило, это предполагает ношение испытуемыми оптических приспособлений, вызывающих контролируемые системные изменения или реструктурирование оптической стимуляции. По истечении определенного периода ношения этих приспособлений оценивается их влияние на выполнение испытуемым определенных перцептивно-моторных действий [10]. Первые и ставшие классическими эксперименты такого типа принадлежат Дж. Стреттону и И. Кёлеру. К сожалению, исходя из результатов их экспериментальных работ, невозможно однозначно сказать о том, за счет какой модальности происходит перцептивно-моторная адаптация к оптическим искажениям [10]. Более того, некоторые авторы считают [9], что в экспериментальных записях Дж. Стреттона и И. Кёлера нет четкой демонстрации того, что адаптация полностью произошла. Последующие попытки более тщательно изучить этот момент не внесли желаемой ясности [7]. Таким образом, исследования интермодального конфликта продолжаются, появляются новые экспериментальные процедуры и новые гипотезы относительно роли перцепции и моторики в общей адаптации к искаженным условиям восприятия.

В большинстве экспериментов, посвященных изучению адаптации к искажениям зрительной обратной связи, она происходила благодаря способности активно взаимодействовать с объектами, находящимися в искаженном видимом пространстве. Важность активного движения для формирования перцептивно-моторной координации в

---

<sup>7</sup> Далее для краткости мы будем условно называть их искажениями обратной связи, понимая, что на самом деле имело место расхождение зрительных и моторных координат на экране компьютера.

онтогенезе ярко демонстрируется в карусельных экспериментах Р. Хельда и его коллег [11]. В роли испытуемых выступали новорожденные котят, которые еще не начали активно двигаться (8-12-недельного возраста). Их держали в темноте, чтобы они не получали зрительную стимуляцию. Экспериментальная комната представляла собой хорошо освещенное помещение цилиндрической формы с полосатыми стенами и расположенной посередине каруселью. Котят делили на пары и ежедневно помещали в экспериментальную установку на три часа (рис.1).



**Рис. 1. Экспериментальная установка «Карусель»**

Эксперимент был построен так, чтобы оба котенка из каждой пары получали одинаковые зрительные впечатления, но у одного из них они были связаны с собственными активными действиями, а у второго были неконтролируемыми, пассивно воспринимаемыми. На одного из котят, который должен был совершать активные действия (котенок А) надевалась упряжь. Двигаясь, он приводил в движение всю карусель. Второго котенка (Р) помещали в корзину на другой стороне карусели, и его перемещения внутри комнаты осуществлялись за счет движений активного котенка (рис.1). Пассивный котенок Р. не был полностью обездвижен. – он мог двигать лапами и поворачивать голову. Основная разница между котятками в паре заключалась в том, что активный котенок мог контролировать поступающую ему зрительную информацию за счет своих собственных движений, а котенок Р. не мог, так как его впечатления создавались и контролировались за счет активности А., собственные движения Р. не были связаны с изменениями зрительной стимуляции.

По завершении эксперимента, активных и пассивных котят сравнивали по разным параметрам сформированности перцептивно-моторной координации: 1) изменение положения тела в ответ на зрительный стимул (автоматическое вытягивание лапы вперед для предотвращения столкновения), 2) моргание как защитная реакция на приближающийся объект, 3) восприятие глубины на зрительном обрыве. По всем трем параметрам результаты пассивных котят были хуже, чем активных, показатели которых не отличались от реакций котят, выросших в обычных условиях. Авторы провели дополнительный эксперимент, после тестирования поместив пассивных котят на 48 часов в освещенное помещение, где они могли свободно передвигаться. Это сравняло их результаты с результатами активных котят.

Вероятно, активные движения, совершаемые испытуемыми в условиях искаженного восприятия, играют схожую роль, что и в процессе формирования перцептивно-моторной координации в онтогенезе.

Помимо вопросов интермодального конфликта, описываемое исследование может пролить свет на некоторые *особенности формирования навыков*. В нашем эксперименте совершение действий курсором на экране с помощью движений компьютерной мыши можно считать своего рода двигательным навыком. А сам процесс адаптации, изучаемый в эксперименте, по сути является перестройкой сформированного двигательного (точнее говоря, сенсомоторного) навыка (управление компьютерной мышью) в новых условиях соотношения координат моторного и зрительного полей. Кардинально новые условия могут потребовать настолько существенных перестроек внутри навыка, что первоначально он частично или полностью разрушается, чтобы «собраться» заново [5]. В эксперименте степень (успешность) адаптации оценивается именно по тому, насколько сильно навык нарушился и как быстро начал правильно функционировать в новых условиях.

Что касается *половых различий в перцептивно-моторной координации*, то исходя из имеющихся данных, сложно однозначно предсказать, будет наблюдаться преимущество мужчин или женщин в решении компьютерной графомоторной задачи в искаженных условиях. Тем не менее, мы предполагаем, что будет наблюдаться преимущество мужчин, поскольку в большинстве исследований наблюдается более успешное решение пространственных задач мужчинами [1]. Так, согласно литературным данным, мужчины имеют преимущество в решении ряда пространственных задач, в том числе в условиях визуального искажения восприятия [1; 3]. Но в плане перцептивно-моторной координации, превосходство мужчин касается в большинстве случаев крупной моторики и общего положения тела в пространстве. В свою очередь, женщины обладают лучше развитой мелкой моторикой [1]. Но, мы предполагаем, что это преимущество не оказывает существенного влияния на скорость и качество выполнения графомоторной задачи в нашем эксперименте, так как в современном обществе, тем более среди студентов, управление компьютерной мышью является одинаково привычным как для женщин, так и для мужчин (возможно даже, что для мужчин более привычно, если предполагать, что они чаще женщин играют в компьютерные игры, связанные с быстрой перцептивно-моторной координацией и управлением мышью).

**Эмпирическая часть.** В соответствии с изученными литературными источниками, мы выдвинули следующие гипотезы:

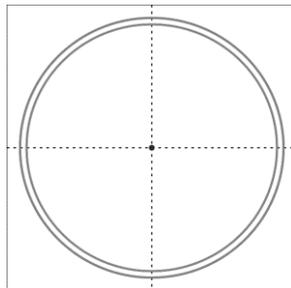
1. Степень расстройств параметров графомоторной деятельности (разрушение навыка) будет возрастать с увеличением угла искажения соотношения между координатами зрительного и моторного полей.

2. Процесс адаптации к компьютерным искажениям соотношения между координатами зрительного и моторного полей будет зависеть от величины угла искажения.

3. У мужчин по сравнению с женщинами будут выше скорость и качество выполнения графомоторной задачи и степень адаптации в целом.

*Участниками* эксперимента были 25 студентов университета «Дубна», учащихся на разных кафедрах и направлениях в возрасте от 17 до 25 лет (средний возраст – 19,64). Среди них 12 девушек и 13 юношей.

*Процедура.* Участникам эксперимента на экране компьютера предъявлялось кольцо, открытое в графическом редакторе «Paint» (рис. 2). Задача участников – провести с помощью мыши линию внутри этого кольца, по возможности не выходя за его границы. Экспериментатор перед каждой пробой ставил курсор мыши в верхнюю точку кольца (рис.2).



**Рис. 2. Предъявляемый стимульный материал**

Искажение соотношения координат зрительного и моторного полей осуществлялось с помощью специальной компьютерной программы, позволяющей повернуть движение курсора на любой градус по осям X и Y. В эксперименте углы искажения варьировались от 0° до 180° (всего восемь вариантов искажений и одно контрольное условие).

Параллельно с выполнением задания испытуемым происходила регистрация параметров движения мыши и затраченного времени в программе “Power Graph”. По этим данным мы имели возможность проследить, как разворачивается во времени процесс рисования. Если в «Paint» виден только конечный результат, то в “Power Graph” можно проанализировать, как происходило движение, где были временные задержки, резкие движения и т.д. Кроме того, с помощью “Power Graph” «засекалось» время выполнения каждой пробы.

Для анализа точности выполнения графомоторных действий Р.В. Соколовым была разработана компьютерная программа, анализирующая отклонение линии, проведенной участником эксперимента, от «идеальной» траектории, находящейся ровно посередине кольца. Оценка точности производилась на основании полученных в ходе эксперимента paint-изображений. В качестве «идеальной» окружности рассматривалась окружность, имеющая радиус, представленный как средняя величина радиусов двух видимых окружностей, на которые ориентировался испытуемый. Алгоритм программы начинал поиск с левого верхнего угла, перебирая все точки (пиксели) на изображении. Как только находилась черная точка, то до нее по теореме Пифагора рассчитывалось расстояние от центра окружности, и вычислялась абсолютная величина разницы с радиусом идеальной окружности. Далее эти абсолютные величины разниц суммировались для каждого сектора. Также рассчитывалась усредненная величина отклонения для идеальной окружности.

Для анализа результатов испытуемых были выбраны два основных параметра: время и точность выполнения задачи. Как было сказано выше, время регистрировалось в “Power Graph”, точность – в программе Р.В. Соколова. Для исследования *адаптации* к искажениям на каждое условие эксперимента приходилось три пробы (всего 27 проб

эксперимента для каждого испытуемого, 675 проб для всех участвовавших в эксперименте двадцати пяти человек). Степень адаптации анализировалась по различиям параметров (время и точность) первой и третьей проб.

Статистический анализ полученных результатов проводился в специализированной программе анализа данных «Statistica 8» методом многофакторного дисперсионного анализа с повторными измерениями.

**Основные результаты эксперимента.** Статистический анализ показал, что с увеличением угла смещения между координатами зрительного и моторного полей плавно возрастает *время*, затрачиваемое испытуемым на выполнение графомоторной задачи ( $F(8, 192)=11,841, p<0,001$ ). Больше всего времени на решение требуют задачи с искажением в  $135^\circ$  и  $180^\circ$  (рис.3).

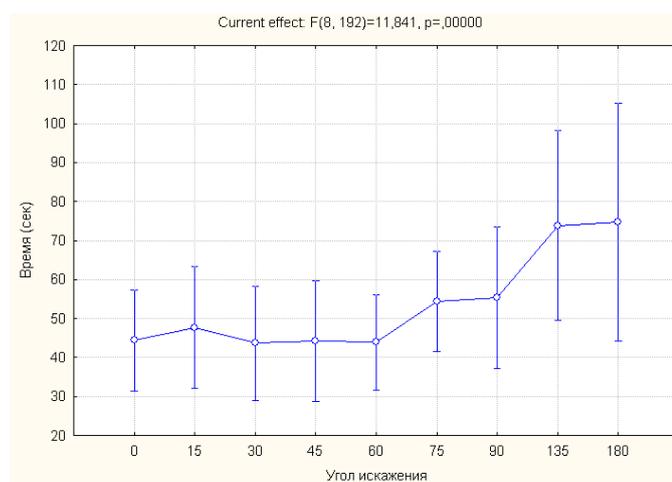


Рис. 3. График зависимости скорости выполнения графомоторной задачи от величины угла искажения

*Точность* выполнения задания изменяется примерно так же, как и время ( $F(8,192)=8,884, p < 0,001$ ). Но здесь наибольшие трудности у испытуемых вызывает искажение в  $135^\circ$  (рис.4). К тому же при этом угловом смещении наблюдается наибольший разброс значений. Вероятно, именно это сказывается на статистической значимости – на фоне условия с искажением в  $135^\circ$  не видна разница между остальными условиями. Если исключить условие  $135^\circ$  из обработки, появляются статистически значимые различия при других условиях. На основании проведенного анализа, можно разделить все условия на несколько групп:  $0^\circ$ - $60^\circ$  (включительно);  $75^\circ$ ,  $90^\circ$  и  $180^\circ$ ;  $135^\circ$ . В первой группе точность выполнения графомоторной задачи уменьшается незначительно (по сравнению с контрольным условием). Во второй и третьей группах точность заметно ухудшается. Интересно, что искажения в  $90^\circ$  и  $180^\circ$  вызывают меньше затруднений, чем искажение  $135^\circ$ .

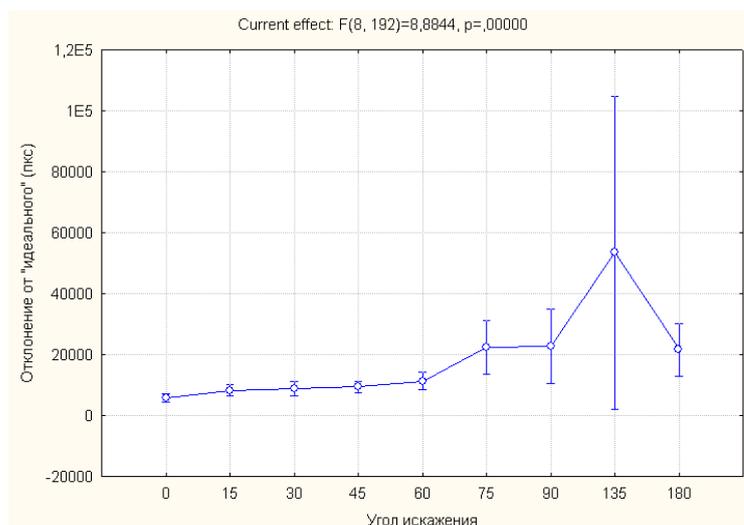


Рис. 4. График зависимости точности выполнения графомоторной задачи от величины угла искажения

Перцептивно-моторная *адаптация по времени* выполнения задачи наблюдается при всех экспериментальных условиях. В целом, на каждую следующую попытку испытуемые тратят меньше времени, чем на предыдущую ( $F(2, 48)=45,785, p < 0,001$ ). Уменьшение времени, затрачиваемого на каждую последующую попытку значимо для всех условий эксперимента в отдельности. Цельная картина динамики скорости выполнения задания от первой пробы к третьей в каждом из условий эксперимента отражена на графике двухфакторного взаимодействия (рис.5).

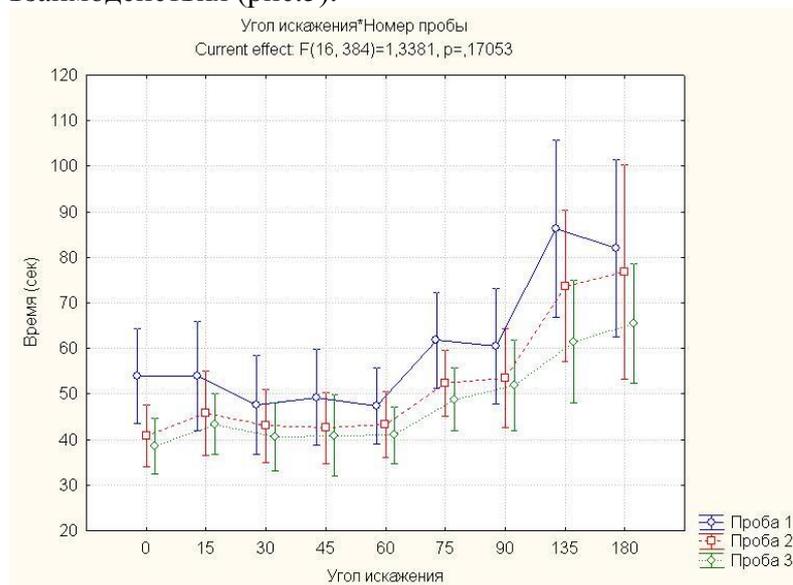
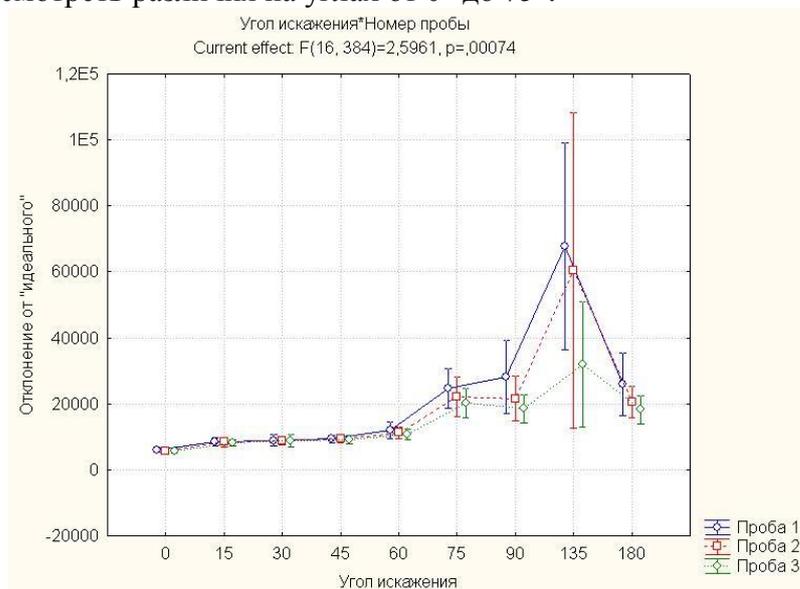


Рис. 5. График двухфакторного взаимодействия угла искажения и номера пробы по времени выполнения задачи

Точность выполнения графомоторной задачи статистически значимо ( $F(2, 48)=7,202, p = 0,002$ ) возрастает от первой попытки к третьей. Если посмотреть график двухфакторного взаимодействия (рис.6), становится понятно, что значимость снова достигается за счет большого разброса значений на  $135^\circ$ . К тому же на данном рисунке невозможно рассмотреть различия на углах от  $0^\circ$  до  $75^\circ$ .

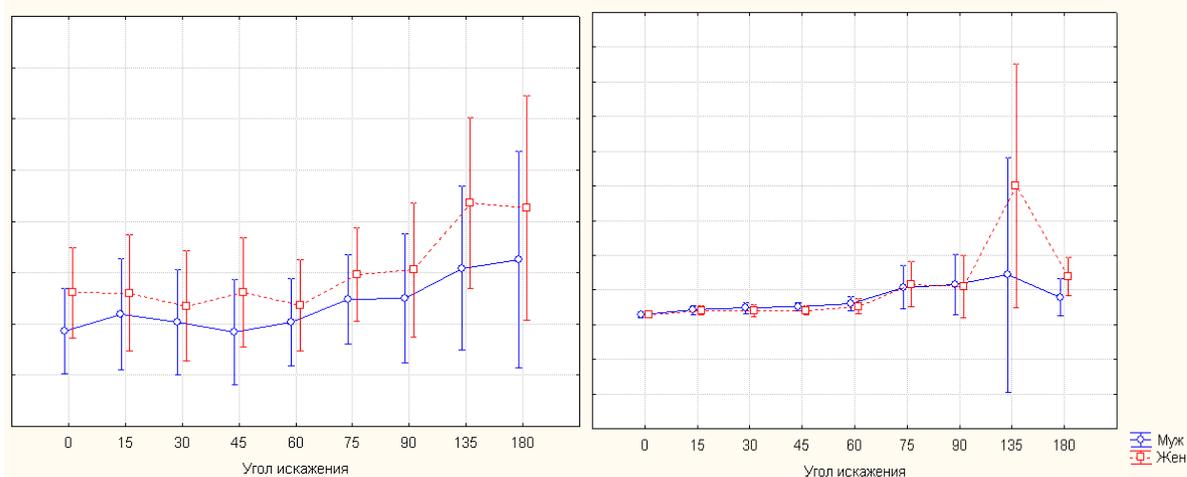


**Рис. 6. График двухфакторного взаимодействия угла искажения и номера пробы по точности выполнения задачи**

Чтобы получить более точные статистические данные, был проведен анализ отдельно по каждому углу искажения. Были получены следующие данные: на углах искажения от  $0^\circ$  до  $60^\circ$  включительно не обнаружено статистически значимых различий между точностью выполнения первой, второй и третьей проб. Для искажений в  $75^\circ$  и  $90^\circ$  были обнаружены статистически значимые различия – точность плавно возрастает от первой пробы к третьей ( $p = 0,044$  и  $p = 0,008$  соответственно). Для искажений в  $135^\circ$  и  $180^\circ$  не было обнаружено статистически значимых различий, но видна та же тенденция ( $p = 0,056$  и  $p = 0,099$ ) улучшения качества выполнения задачи от первой пробы к третьей. Таким образом, мы снова наблюдаем три условные группы:  $0^\circ$ - $60^\circ$  (включительно);  $75^\circ$  и  $90^\circ$ ,  $135^\circ$  и  $180^\circ$ .

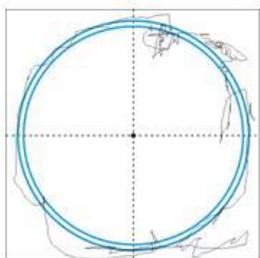
Статистически значимых различий между результатами *испытуемых разного пола* обнаружено не было. Возможно, в том числе за счет небольшого количества испытуемых в каждой из групп (12 девушек, 13 юношей). На уровне статистической тенденции ( $F(1, 23) = 3,2, p = 0,087$ ) девушки тратили в целом несколько больше времени на решение задачи. Особенно трудной для них оказалась графомоторная задача при искажении в  $135^\circ$ , что менее выражено у испытуемых мужского пола (рис.7). Что касается различий в качестве выполнения задачи, взаимодействие пола испытуемого и угла искажения оказалось статистически значимым ( $F(8, 184) = 3,342, p = 0,001$ ), но, как видно по графику, это достигается за счет различий в точности при искажении в  $135^\circ$  (рис.7). Именно эта задача вызывает сильные трудности у испытуемых женского пола (рис.3), что

может быть связано с гендерными различиями в пространственном мышлении и перцептивно-моторной координации.

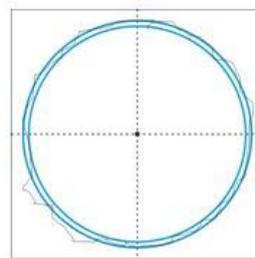


**Рис.7. Различия в скорости (слева) и точности (справа) выполнения задачи испытуемыми разного пола**

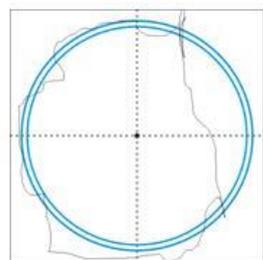
Сравнительные примеры качества выполнения первой пробы условия 135° участниками женского (испытуемые №1, №4) и мужского (испытуемые №20, № 23) пола можно видеть на рис.8.



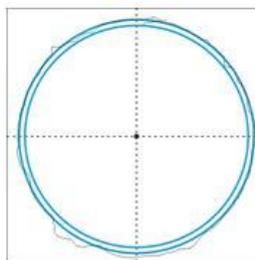
*Результат первой пробы искажения 135° (испытуемый 1 – жен. пол)*



*Результат первой пробы искажения 135° (испытуемый 20 – муж. пол)*



*Результат первой пробы искажения 135° (испытуемый 4 – жен. пол)*



*Результат первой пробы искажения 135° (испытуемый 23 – муж. пол)*

**Рис. 8. Paint-изображения первой пробы условия 135° испытуемых разного пола**

В целом, выявилась тенденция ( $F(1, 23) = 3,177, p = 0,088$ ), показывающая, что юноши выполняют задание точнее девушек.

Статистически значимого влияния половых различий испытуемых на адаптацию по времени и точности от первой попытки к третьей не обнаружено: и у мужчин, и у женщин наблюдается одинаковая динамика. По времени – возрастание скорости выполнения задачи от первой попытки к третьей, по точности – улучшение качества выполнения задачи от первой попытки к третьей.

**Обсуждение результатов.** Статистическая обработка первичных данных позволяет выделить три группы углов искажения по степени влияния на расстройство графомоторных навыков. При углах искажения от 0 до 60° нарушения скорости и точности выполнения заданий выражены незначительно и легко корректируются. Заметно большие трудности вызывают искажения 75, 90 и 180°. Самые выраженные расстройства проявились при угле искажения 135°. Мы предполагаем, что поправки, которые необходимо внести в движение руки при искажениях 90° и 180°, можно логически рассчитать (например, при 180° испытуемый понимает, что нужно вести мышку вправо, чтобы получить движение курсора влево). Это гораздо труднее сделать при искажении в 135°, и приходится полагаться в большей степени на перцептивные коррекции, пробы и ошибки.

Похожее разделение на группы имеет место и в показателях адаптации испытуемых. При небольших углах (0°–60°) от первой к третьей пробе они не стремятся к улучшению результатов, возможно, в связи с незначительными нарушениями. Наиболее выражена динамика адаптации при углах искажения 75° и 90° – результаты третьих проб значимо лучше первых. При углах искажения более 90° (135° и 180°) отмечается тенденция к улучшению результатов, но трех попыток явно недостаточно для значительных изменений. Вероятно, при относительно небольших углах искажения графомоторика нарушается незначительно, поэтому, либо испытуемые не стремятся улучшить ее, либо, даже если и происходит увеличение точности от первой пробы к третьей, оно незначительно по своим абсолютным значениям. Более значимые искажения (75° и 90°) приводят к достаточно существенным нарушениям графомоторики, испытуемые закономерно стараются улучшить свои результаты, и это у них хорошо получается, в отличие от таких же попыток в условиях искажения на 135° и 180°. Мы предполагаем, что нарушения при таких значительных искажениях настолько существенны, что не всегда могут быть скорректированы за три (дающиеся в эксперименте) попытки. Большинству испытуемых требуется большее число проб для значимого улучшения своих результатов. В дальнейшем возможна проверка этой гипотезы путем введения дополнительных проб для искажений больше 90°.

Обнаруженная тенденция к более быстрому и точному выполнению заданий испытуемыми мужского пола, особенно при больших углах искажения и трудности, возникающие у испытуемых женского пола при решении графомоторной задачи с искажением в 135°, могут говорить о наличии гендерных различий в перцептивно-моторной координации и адаптации к искаженным условиям выполнения перцептивно-моторной задачи.

**Библиографический список:**

1. Анастаси А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении: учеб. пособие. М.: Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2001. 752 с.
2. Бавро Н.И. Интермодальная координация зрительных и проприоцептивных пространственных образов (новые феномены и их механизмы): автореф дисс. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. М., 1993. 24 с.
3. Бендас Т. В. Гендерная психология: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2006. 431 с.
4. Запорожец А.В. Восприятие, движение, действие // Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М.: Педагогика, 1986. С. 119-153.
5. Ильин Е.П. Психомоторная организация человека: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2003. 382 с.
6. Логвиненко А.Д., Жедунова Л.Г. Адаптация к инверсии сетчаточных изображений: непрерывное ношение инвертоскопа не является необходимым // Вопросы психологии. 1981. № 6. С.83-92.
7. Логвиненко А.Д., Жедунова Л.Г. Адаптация к инвертированному зрению // Вопросы психологии. 1980. № 6. С. 97-108.
8. Общая психология: в 7 т.: учебник для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Б.С. Братуся. Т.2. Ощущение и восприятие. М.: Академия, 2007. 416 с.
9. Эргономика – комплексная научно-техническая дисциплина // Человеческий фактор. В 6 т. / Под ред. Г. Салвенди. М.: Мир, 1991. Т. 1. 599 с.
10. Шиффман Х.Р. Ощущение и восприятие. 5-е изд. СПб.: Питер, 2003. 928 с.
11. Held R., Hein A. Movement-produced stimulation in the development of visually guided behavior // Journal of Comparative and Physiological Psychology. 1963. Vol. 56. P. 872- 876.

*Tereshchenko T. V., Sokolov R. V., Goncharov O. A. **Graphic-motor adaptation to computer distortions of the visual feedback in graphic-motor tasks***

Research is devoted to sensory-motor coordination on the example of graphic-motor movements and there adaptation to the changed conditions of operation. Usual relations between coordinates of the visual and motor fields were changed in experiment. These distortions were created by changing angle relations between computer mouse's movement on the table and it's cursor on the computer screen. Experimentally studied: changing of speed and accuracy of graphic work at different angular shifts, motor adaptation to the changed perception of hand's trajectory, gender distinctions in the speed and accuracy of graphic work and adaptation at different angular shifts. Experiment is completely carried out on the computer; visually distorted only the hand's trajectory (the cursor of a computer mouse) which is displayed on the screen.

Results of experiment have shown that the speed and accuracy of graphic work decreases with increasing of angular shift. Adaptation on accuracy is observed only in 4 experimental conditions, and on time – in all 9. Gender distinctions are found only at the level of a statistical tendency – boys are quicker and more accurate than girls are. Very interesting is angular shift on 135° at which very wide spacing of values and the maximum number of mistakes is observed.

Keywords: perceptual-motor coordination and adaptation, graphic-motor skill, adaptation to visual feedback distortion, gender diff