

# ПСИХОЛОГИЯ

СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ

Journal of Modern Foreign Psychology



2022. Том 11. № 4  
2022. Vol. 11, no. 4

**СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**  
**Том 11, № 4 / 2022**

Тема номера  
**Психологические практики  
с доказанной эффективностью**

Тематический редакторы:  
Р.В. Чиркина, Н.В. Дворянчиков

**JOURNAL OF MODERN FOREIGN PSYCHOLOGY**  
**Volume 11, no. 4 / 2022**

Topic of the issue  
**Evidence based psychological practices**

Topical editors:  
R.V. Chirkina, N.V. Dvoryanchikov

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education



Международный научный журнал  
«Современная зарубежная психология»

**Редакционная коллегия**

Ермолова Т.В. (Россия) – **главный редактор**

Авдеева Н.Н. (Россия), Александров Ю.И. (Россия), Ахутина Т.В. (Россия), Баилова Т.А. (Россия), Бовина И.Б. (Россия), Булыгина В.Г. (Россия), Бурлакова И.А. (Россия), Григоренко Е.Л. (Россия), Дозорцева Е.Г. (Россия), Евтушенко И.В. (Россия), Екимова В.И. (Россия), Исаев Е.И. (Россия), Марютин Т.М. (Россия), Поздняков В.М. (Россия), Поливанова К.Н. (Россия), Рубцова О.В. (Россия), Салмина Н.Г. (Россия), Сафронова М.А. (Россия), Сергиенко Е.А. (Россия), Стоянова С.Й. (Болгария), Строганова Т.А. (Россия), Ткачева В.В. (Россия), Толстых Н.Н. (Россия), Филиппова Е.В. (Россия), Холмогорова А.Б. (Россия), Шеманов А.Ю. (Россия), Шумакова Н.Б. (Россия), Энгенесс И.Л. (Норвегия), Юркевич В.С. (Россия)

**Редакционный совет**

Рубцов В.В. (Россия) – **председатель редакционного совета**  
Марголис А.А. (Россия) – **заместитель председателя редакционного совета**  
Дэниелс Г.Р. (Великобритания)

**Секретарь**

Пономарева В.В.

**Научный консультант**

Флорова Н.Б.

**Технический редактор**

Борисова О.Н.

**Компьютерная верстка**

Баскакова М.А.

**Корректор**

Лопина Р.К.

**УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

**Адрес редакции**

127051 Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29, ком. 209.  
Телефон: +7 (495) 608-16-27, +7 (495) 632-98-11

E-mail: [jmfp@mgppu.ru](mailto:jmfp@mgppu.ru)

Сайт: <https://psyjournals.ru/jmfp>

**Индексируется:**

ВАК Минобрнауки России, Российский Индекс Научного Цитирования (РИНЦ), RSCI, Международный каталог научных периодических изданий открытого доступа (DOAJ)

Издается с 2012 года

Периодичность: 4 раза в год

Свидетельство о регистрации СМИ:

Эл № ФС77-66445 от 21.07.2016

Все права защищены. Название журнала, логотип, рубрики, все тексты и иллюстрации являются собственностью ФГБОУ ВО МГППУ и защищены авторским правом. Перепечатка материалов журнала и использование иллюстраций допускается только с письменного разрешения редакции.

© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», 2022

international Scientific Journal  
«Journal of Modern Foreign Psychology»

**Editorial board**

Ermolova T.V. (Russia) – **editor-in-chief**

Avdeeva N.N. (Russia), Alexandrov Y.I. (Russia), Akhutina T.V. (Russia), Basilova T.A. (Russia), Bovina I.B. (Russia), Bulygina V.G. (Russia), Burlakova I.A. (Russia), Grigorenko E.L. (Russia), Dozorceva E.G. (Russia), Evtushenko I.V. (Russia), Ekimova V.I. (Russia), Isaev E.I. (Russia), Maryutina T.M. (Russia), Pozdnyakov V.M. (Russia), Polivanova K.N. (Russia), Rubtsov V.V. (Russia), Salmina N.G. (Russia), Safronova M.A. (Russia), Sergienko E.A. (Russia), Stoyanova S.Y. (Bulgaria), Stroganova T.A. (Russia), Tkacheva V.V. (Russia), Tolstykh N.N. (Russia), Filippova E.V. (Russia), Kholmogorova A.B. (Russia), Shemanov A.Y. (Russia), Shumakova N.B. (Russia), Engeness I. (Norway), Yurkevich V.S. (Russia)

**Editorial council**

Rubtsov V.V. (Russia) – **chairman of editorial council**  
Margolis A.A. (Russia) – **deputy chairman of editorial council**  
Daniels H.R. (Great Britain)

**Secretary**

Ponomareva V.V.

**Scientific consultant**

Florova N.B.

**Technical editor**

Borisova O.N.

**Computer layout designer**

Baskakova M.A.

**Proofreader**

Lopina R.K.

**FOUNDER & PUBLISHER**

Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE)

**Editorial office address**

Sretenka Street, 29, office 209 Moscow, Russia, 127051  
Phone: +7 (495) 608-16-27, +7 (495) 632-98-11

E-mail: [jmfp@mgppu.ru](mailto:jmfp@mgppu.ru)

Web: <https://psyjournals.ru/en/jmfp>

**Indexed in:**

Higher qualification commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Russian Index of Scientific Citing database, RCSI, DOAJ

Published quarterly since 2012

The mass medium registration certificate:

EI FS77-66445 number. Registration date 21.07.2016.

All rights reserved. Journal title, logo, rubrics, all text and images are the property of MSUPE and copyrighted. Using reprints and illustrations is allowed only with the written permission of the publisher.

© MSUPE, 2022



---

## СОДЕРЖАНИЕ

### КОЛОНКА РЕДАКТОРА

*Чиркина Р.В., Дворянчиков Н.В.*

Введение 5

### ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*Стратийчук Е.В.*

Влияние теоретических подходов, выбора методик и организации исследования на доказательность антибуллинговых программ 8

*Иванова Е.А., Шпагина Е.М.*

Международный опыт разработки программ обучения детей действиям в ситуации общения с незнакомым взрослым 20

### СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*Арчакова Т.О.*

Исследования результативности практик совместного принятия решений в социальной работе с семьей: методологические вопросы 30

### ПСИХОЛОГИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Юдина Т.А., Алехина С.В.*

К проблеме доказательной психологической оценки социальной компетентности школьников в инклюзивном образовании 41

### ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

*Саломатова О.В.*

Современные зарубежные подходы к оценке игровой деятельности дошкольников: обзор избранных методик 51

*Розенова М.И., Огнев А.С., Лихачева Э.В., Екимова В.И.*

Методы оценки эффективности Sandplay терапии для взрослых 61

*Березина Т.Н., Литвинова А.В., Зинатуллина А.М.*

Взаимосвязь индивидуально-личностных стратегий антистарения с биологическим возрастом 73

### КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*Мамохина У.А., Переверзева Д.С., Салимова К.Р., Шведовский Е.Ф.,*

*Давыдов Д.В., Давыдова Е.Ю.*

Методы и подходы к оценке различных уровней организации речи в современных зарубежных исследованиях на примере расстройств аутистического спектра 90

### ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*Садова А.Р., Хиль Ю.С., Пащенко Т.В., Тарасова К.В.*

Измерение критического мышления взрослых: методология и опыт разработки 105

### *Вне тематики*

### ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*Козьяков Р.В.*

Основные подходы и концепции креативного мышления 117

*Голубинская А.В.*

Роль неопределенности в моделях эпистемического любопытства 127

### ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*Приходько А.А., Суворова И.Ю.*

Школьный буллинг: системность и противодействие 136

### Наши авторы

145

---

## CONTENTS

### NOTES FROM EDITOR

*Chirkina R.V., Dvoryanchikov N.V.*

Introduction 5

### EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

*Stratiychuk E.V.*

Questions of the effectiveness of the anti-bullying programs 8

*Ivanova E.A., Shpagina E.M.*

International experience in developing programs for teaching children's skills of safe communication with strangers 20

### SOCIAL PSYCHOLOGY

*Archakova T.O.*

Practices of collaborative decision-making in social work with families: Methodological issues in constructing and researching their results 30

### PSYCHOLOGY OF SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION

*Yudina T.A., Alekhina S.V.*

On the Problem of Evidence-based Psychological Assessment of School Students' Social Competence in Inclusive Education 41

### DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

*Salomatova O.V.*

Contemporary foreign approaches to assessment of preschool children's play activity: a review of selected methods. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* 51

*Rozenova M.I., Ognev A.S., Likhacheva E.V., Ekimova V.I.*

Methods of evaluating the effectiveness of Sandplay therapy for adults 61

*Berezina T.N., Litvinova A.V., Zinatullina A.M.*

Individual-personal anti-aging strategies with proven effectiveness 73

### CLINICAL PSYCHOLOGY

*Mamokhina U.A., Pereverzeva D.S., Salimova K.R., Shvedovskiy E.F.,*

*Davydov D.V., Davydova E.Yu.*

Modern foreign approaches to the assessment of different linguistic levels in children with autism spectrum disorders 90

### GENERAL PSYCHOLOGY

*Sadova A.R., Khil J.S., Pashchenko T.V., Tarasova K.V.*

Critical thinking assessment in adults: methodology and development experience 105

### *Outside of the theme rooms*

### GENERAL PSYCHOLOGY

*Kozyakov R.V.*

The Main Approaches and Concepts of Creative Thinking 117

*Golubinskaya A.V.*

The role of uncertainty in models of epistemic curiosity 127

### EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

*Prikhodko A.A., Suvorova I.Yu.*

School bullying: the internal issue and means for management 136

### Our authors

148

---

## КОЛОНКА РЕДАКТОРА NOTES FROM EDITOR

---

### Введение

**Чиркина Р.В.**

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7040-7792>, e-mail: [chirkinarv@mgppu.ru](mailto:chirkinarv@mgppu.ru)*

**Дворяничков Н.В.**

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1462-5469>, e-mail: [dvorian@gmail.com](mailto:dvorian@gmail.com)*

### Introduction

**Rimma V. Chirkina**

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7040-7792>, e-mail: [chirkinarv@mgppu.ru](mailto:chirkinarv@mgppu.ru)*

**Nikolay V. Dvoryanchikov**

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1462-5469>, e-mail: [dvorian@gmail.com](mailto:dvorian@gmail.com)*

Особая парадигма взаимодействия науки и практики — доказательный подход — определяет характерные черты современного этапа развития психологических и социальных практик в социальной сфере. В рамках этого подхода складывается доказательная практика, которую отличает эмпирически подтвержденная эффективность (Evidence-based practice).

Доказательная практика представляет собой процесс, в ходе которого специалисты-практики ведут поиск эмпирически обоснованных путей помощи пациентам/клиентам, критически оценивают проводимые научным сообществом исследования практических воздействий и применяют наиболее удачные из них, чтобы вместе с пациентом/клиентом найти оптимальные способы работы с проблемой<sup>1</sup>.

Наиболее широко доказательный подход сегодня представлен в отношении практик, применяемых в сфере профилактики и управления социальными рисками детства.

К таким рискам относятся нарушения значимых социальных отношений: буллинг, агрессия, другие конфликты в школьной среде, а также трудности в обучении и социализации, в том числе в связи с ограниченными возможностями здоровья, а также школьная и социальная дезадаптация, девиантное

поведение, семейная дисфункциональность и другие параметры.

Эти приоритеты объясняют, в связи с чем исследования, которые представляют различные аспекты обоснования практик в сфере детства, посвящены шесть из девяти статей этого номера, объединенных темой «Психологические практики с доказанной эффективностью».

Номер открывается рубрикой *Психология образования*, в которой ключевую идею развития доказательного подхода в системе образования представляет статья Е.В. Стратийчук «Влияние теоретических подходов, выбора методик и организации исследования на доказательность антибуллинговых программ».

Автор рассматривает психологические аспекты, связанные с последствиями буллинга для участников и влиянием на школьную среду и систему отношений в целом, методы и теоретические обоснования исследований эффективности антибуллинговых программ. Автор отмечает также зависимость представлений об эффективности программ от теоретической рамки, которую используют в мета-анализе и от конкретных методик, которые используются при оценке эффективности отдельных программ. Использование тех или иных теоретических рамок ставит вопрос о том, позво-

---

<sup>1</sup> Бусыгина Н.П., Подушкина Т.Г., Станилевский В.В. Доказательный подход в социальной сфере: основные понятия и принципы, история, перспективы // Социальные науки и детство. 2020. Том 1. № 1. С. 8–26. DOI:<https://doi.org/10.17759/ssc.2020010101>



ляют ли результаты говорить о клиническом снижении уровня буллинга или исключительно об изменениях в рамках конкретной теоретической модели. Применение мета-анализа позволяет поставить вопросы об эффективности программ в зависимости от страны реализации программы и о гетерохронности эффекта снижения уровней буллинга и виктимизации. Также в статье обсуждается, какие процедуры и методики исследования антибуллинговых программ могут сделать оценку эффекта программы более точной, а выбор программ для практического применения более обоснованным.

Во второй статье этой рубрики «Безопасное общение со взрослым» авторы Е.А. Иванова и Е.М. Шпагина рассматривают актуальную проблему современности — похищение детей незнакомыми взрослыми. Авторы отмечают крайне малое количество публикаций, в которых были бы представлены подходы к профилактике случаев похищения детей на основе разработки программ обучения распознавания опасных ситуаций и формирования поведенческой стратегии отказа от общения и/или оказания сопротивления. В обсуждении международных практик, направленных на недопущение преступлений против детей и жестокого обращения с ними, авторы включили только те, чья многолетняя эффективность подтверждена научными исследованиями.

В статье рассмотрены методология и психолого-педагогическое обоснование применяемых практик в свете доказательного подхода. Наиболее ценным является то, что наряду с анализом зарубежного опыта, авторы описывают программу российского Благотворительного фонда «Быть мамой» — «Круг безопасности», применяемую с 2017 года в образовательных организациях. В настоящее время авторами этой статьи проводится исследование, цель которого оценить результативность воздействия в рамках этой программы. Согласно рабочим гипотезам исследования, в число основных условий реализации отказа от контакта помимо наличия знаний о потенциальной опасности чужих взрослых входят преодоление социальных установок на необходимость безусловного подчинения любым взрослым; преодоление страхов, ступора, растерянности, стеснения и других личностных проявлений; наличие отработанной в игровой форме практики как принятия решений об уходе от контакта, так и их воплощения и другие. Подобное исследование эффективности российской практики профилактики похищений предпринято впервые.

Опора на научные исследования эффектов практики остается главным принципом доказательного подхода, однако в области психосоциальных практик не менее значимым признается акцент на роли межличностного взаимодействия в процессе осуществления практики, вовлечения в принятие решений всех ее участников, включая пациентов/клиентов/благополучателей<sup>2</sup>.

Этот концепт отражает статья Т.О. Арчаковой «Исследования результативности практик совместного принятия решений в социальной работе с семьей: методологические вопросы» (рубрика *Социальная психология*), которая рассматривает методологические

проблемы исследования практик совместного принятия решений в социальной работе, сфокусированных на семье и ее «естественном» социальном окружении, на примере семейных групповых конференций и работы с сетью социальных контактов.

Цель статьи — концептуальный обзор подходов к конструированию результатов *семейной групповой конференции* (СГК) и сходной технологии *работа с сетью социальных контактов* (ССК), а также сложностей, возникающих при разработке дизайна исследований этих результатов и применения их на практике. В обзоре исследований автор делает акцент на оценке социальных результатов этих практик. Автор подчеркивает, что участие детей в таких программах обеспечивает реализацию их потребности быть услышанным или о реализации права на учет мнения при принятии решений, влияющих на их жизнь.

Т.О. Арчакова так же, как и Е.В. Стратийчук, отмечает, что на получаемые результаты влияет дизайн исследований. В связи с этим важный акцент автор делает на осмыслении применения РКИ в контексте исследования эффективности двух технологий в работе с семьей в контексте ограниченной применимости этого дизайна в исследованиях СГК. В качестве вывода автор предлагает налаживать взаимодействие между сферами академических исследований, оценки социальных проектов и «жизненным миром» клиентов.

В рубрике *Психология специального и инклюзивного образования* Т.А. Юдина и С.В. Алехина С.В. обращаются «К проблеме доказательной психологической оценки социальной компетентности школьников в инклюзивном образовании».

В статье развитие социальных компетенций детей и подростков с ОВЗ рассматривается как образовательный результат общего образования в соответствии с ФГОС 2022 года и целями воспитательного процесса и формирования социокультурной среды в образовательной организации. Этим определяется актуальность анализа проблемы психологической диагностики социальных компетенций школьников, связанной с задачей оценки эффективности инклюзивных образовательных практик, которую авторы основывают на принципах и структуре разработанного в МГППУ *Стандарта доказательности социальных практик в сфере детства*.

В статье обсуждаются возможности и ограничения использования психологических методик, адаптированных на русскоязычной выборке, для диагностики социальной компетентности школьников с ОВЗ. Приводится обзор диагностических методов и методик, которые могут использоваться в исследовании социальной компетентности и родственных феноменов (социального и эмоционального интеллекта).

В рубрике *Психология развития* представлены три статьи, охватывающие три возрастных среза — дошкольное детство, взрослость, старение.

В статье О.В. Саломатовой «Современные зарубежные подходы к оценке игровой деятельности дошкольников: обзор избранных методик» приводится описание

<sup>2</sup> Бусыгина Н.П., Подушкина Т.Г., Станилевский В.В. Доказательный подход в социальной сфере: основные понятия и принципы, история, перспективы // Социальные науки и детство. 2020. Том 1. № 1. С. 8—26. DOI:https://doi.org/10.17759/ssc.2020010101

ряда зарубежных методик, которые ориентированы на оценку различных аспектов игры и оценку навыков, необходимых для игры. Описанный в статье инструментарий широко используется как при работе как с нормотипичными детьми, так и с детьми, имеющими ОВЗ.

В качестве актуальной задачи будущего автор выделил необходимость перевода и адаптации рассмотренных методик на российской выборке и их дальнейшее применение специалистами, работающими с детьми дошкольного возраста.

В контексте доказательного подхода исследования игровой деятельности и подходящий для этого диагностический инструментарий могут рассматриваться как основа для разработки и оценки эффективности программ, в которых игры используются в контексте развивающих, профилактических и коррекционных практик, а также как материал для оценки динамики ряда психологических параметров, являющихся мишенями воздействия и индикаторами изменений.

В статье «Методы оценки эффективности Sandplay терапии для взрослых» (авторы М.И. Розенова, А.С. Огнев, Э.В. Лихачева, В.И. Екимова) представлена система оценки современной психологической практики, применяемой в комплексных оздоровительно-развивающих программах и в ситуациях наличия языковых и культурных барьеров. Игровое песочное моделирование, по утверждению авторов, показывает высокую эффективность в работе «со сложными психологическими, физическими и даже социальными проблемами на разных возрастных группах».

Авторы на основе интеграции практики применения Sandplay-терапии и описанного в литературе международного опыта выделяют и дифференцируют критерии, которые могут выступать маркерами и показателями эффективности проводимого терапевтического процесса на нескольких уровнях: содержательном, процессуальном и межличностно-коммуникативном. Полученные результаты позволяют рекомендовать этот метод для применения в образовании, сфере адаптации, реабилитации и профессионального развития

специалистов, в программах профилактики старения и аддиктивного поведения и других сферах, требующих активации конструктивных и творческих сил человека.

Тема антистарения является центральной в статье «Взаимосвязь индивидуально-личностных стратегий антистарения с биологическим возрастом», авторы которой Т.Н. Березина, А.В. Литвинова, В.И. Екимова, А.М. Зинатуллина на основании метаанализа выделяют 13 стратегий антистарения. Эффективная стратегия антистарения подбирается индивидуально для каждого респондента с учетом целого ряда возрастано-демографических факторов.

В рубрике *Клиническая психология* группа авторов (У.А. Мамохина, Д.С. Переверзева Д.С. и др.) рассматривают «Методы и подходы к оценке различных уровней организации речи в современных зарубежных исследованиях на примере расстройств аутистического спектра». В статье представлен подробный анализ существующих зарубежных и отечественных стандартизированных методик, предназначенных для оценки речевого развития с указанием того, какой уровень организации языка данный инструмент позволяет оценить, особенностей процедуры проведения и оценивания.

В статье «Измерение критического мышления взрослых: методология и опыт разработки» (авторы А.Р. Садова, Ю.С. Хиль, Т.В. Пашенко, К.В. Тарасова, рубрика *Общая психология*) описывается процедура создания инструмента измерения критического мышления как образовательного результата применительно к слушателям учебного курса «Критическое мышление» платформы «Яндекс. Практикум» и результаты оценки его психометрического качества.

Итак, в публикациях данного номера мы видим, что обращение к научной методологии при разработке и оценке результатов психосоциальных практик является обязательной частью реализации концепции доказательности. Вместе с тем, в реальности специалисты-практики, работающие в русле доказательного подхода, принимают решения в условиях конкретных обстоятельств, ориентируясь не только на научные исследования, но и на понимание всего контекста практической работы.

#### **Информация об авторах**

*Чиркина Римма Вячеславовна*, кандидат психологических наук, заведующий, кафедра юридической психологии и права, факультет юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7040-7792>, e-mail: [rimmach@bk.ru](mailto:rimmach@bk.ru)

*Дворянчиков Николай Викторович*, кандидат психологических наук, доцент, декан, факультет юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1462-5469>, e-mail: [dvorian@gmail.com](mailto:dvorian@gmail.com)

#### **Information about the authors**

*Rimma V. Chirkina*, PhD in Psychology, Head, Department of Legal Psychology and Law, Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7040-7792>, e-mail: [rimmach@bk.ru](mailto:rimmach@bk.ru)

*Nikolay V. Dvoryanchikov*, PhD in Psychology, Docent, Dean, Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1462-5469>, e-mail: [dvorian@gmail.com](mailto:dvorian@gmail.com)



---

## ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

---

### Влияние теоретических подходов, выбора методик и организации исследования на доказательность антибуллинговых программ

*Стратийчук Е.В.*

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),  
г. Москва, Российская Федерация*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6214-0314>, e-mail: [chugeka@yahoo.com](mailto:chugeka@yahoo.com)*

В статье рассматриваются методы и теоретические обоснования исследований эффективности антибуллинговых программ. Несмотря на широкую распространённость антибуллинговых программ во многих странах Европы, Азии и Америки, ряд исследователей заключает, что многие из них демонстрируют слабую эффективность или неэффективны. Анализируется определение антибуллинговых программ, основываясь на определении программ в целом, а также на критериях отбора программ для мета-анализа. Рассматривается зависимость представлений об эффективности программ от теоретической рамки, которую используют в мета-анализах, а также от конкретных методик, которые используют при оценке эффективности отдельных программ. Описаны методики, возникшие в рамках конкретных антибуллинговых программ и теорий, методики для исследования ситуаций буллинга, не привязанные к конкретным теориям буллинга, а также психологические методики, которые позволяют косвенно оценить влияние буллинга на школьников. Обсуждается, какие процедуры и методики исследования эффективности антибуллинговых программ могут сделать оценку эффекта программы более точной.

**Ключевые слова:** буллинг, антибуллинговые программы, оценка эффективности, виктимизация, психологический климат в школе, мета-анализ.

**Для цитаты:** Стратийчук Е.В. Влияние теоретических подходов, выбора методик и организации исследования на доказательность антибуллинговых программ [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 4. С. 8—19. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110401>

### Questions of the effectiveness of the anti-bullying programs

*Evgeniya V. Stratiychuk*

*Moscow State University of Psychology & Education., Moscow, Russia,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6214-0314>, e-mail: [chugeka@yahoo.com](mailto:chugeka@yahoo.com)*

This article reviews the methods and theoretical underpinnings of research on the effectiveness of anti-bullying programs. Despite the widespread use of anti-bullying programs in many countries in Europe, Asia and America, a number of researchers conclude that many of them demonstrate poor effectiveness or are ineffective at all. The article attempts to provide a definition of anti-bullying programs, based on the definition of programs in general, as well as on the criteria for selecting programs for meta-analysis. The dependence of perceptions of program effectiveness on the theoretical framework used in meta-analyses, as well as on the specific methodologies used in evaluating the effectiveness of individual programs, is examined. Described techniques that have emerged within specific anti-bullying programs and theories, techniques for investigating bullying situations that are not tied to specific theories of bullying, and psychological techniques that allow for an indirect assessment of the impact of bullying on students. Conclusions made about what procedures and techniques for researching the effectiveness of anti-bullying programs can make assessing the effect of a program more accurate.

**Keywords:** bullying, anti-bullying programs, assessment of the effectiveness, victimization, school climate, meta-analysis.

**For citation:** Stratiychuk E.V. Questions of the effectiveness of the anti-bullying programs. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 4, pp. 8—19. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110401> (In Russ.).

## Введение

В настоящее время буллинг остаётся серьёзной проблемой для школ во всём мире. Подавляющее большинство исследователей используют в своих работах определение буллинга, данное Д. Ольвеусом [28]. Согласно Д. Ольвеусу буллингом считается повторяющееся поведение, целью которого является причинение вреда и при этом между агрессором и жертвой присутствует дисбаланс сил, физических или психологических. Явление буллинга было впервые описано в школах и в настоящее время основные исследования буллинга проводятся в образовательных учреждениях. Однако данные исследователей говорят о том, что буллинг может происходить и в других закрытых и иерархизированных сообществах. Например, в рамках организационной психологии проводятся исследования буллинга на рабочем месте [42].

Исследование Всемирной организации здравоохранения 2018 года показало, что средняя частота буллинга среди школьников 11—15 лет составляет в среднем 10% от общей популяции, причём уровень буллинга может достигать до 27,5% (в Литве) [34]. В России в 2018 году уровень буллинга среди школьников 11—15 лет составил 15,7% [34].

Есть данные о том, что буллинг затрагивает не только непосредственно вовлечённых в него школьников, а именно, нападающих и их жертв. Воздействие буллинга ощущают на себе и свидетели — те, кто со стороны наблюдает за ситуацией причинения вреда. Для свидетелей, как и для подвергающихся буллингу, последствия выражаются в снижении академической успеваемости, увеличении частоты тревожных и депрессивных расстройств [36]. Агрессоры, в свою очередь, приобретают такие последствия, как возрастающая импульсивность, когнитивные искажения [25; 22], связанные с пониманием социальных ситуаций, проблемы с алкоголем и психоактивными веществами (ПАВ) [10]. Буллинг как один из вариантов антисоциального поведения оказывается связан с жестокостью в интимно-личностном общении, которое является важной частью повседневной жизни подростков [31]. И. Зыч предполагает, что в результате социального научения буллинг сначала становится способом взаимодействия в подростковых группах, а потом — и в романтических отношениях между подростками. Также исследования показывают, что воздействие ситуаций буллинга продолжается и после их завершения [42]. Помимо буллинга на рабочем месте, где нападающие могут реализовывать те же стратегии, что и в школе, также известно о депрессии и неустойчивой самооценке и у тех, кто подвергался буллингу, и у тех, был свидетелем, а также о большем, по сравнению с контрольной группой, количестве правонарушений среди тех, кто напал на сверстников [32].

Влияние буллинга на школьный климат, а также его продолжающееся влияние на участников и свидетелей во взрослом возрасте, обусловили возникновение

антибуллинговых программ. Часть из них внедрены на национальном уровне, как, например, в Норвегии (программа ОБПП) [26] и Финляндии (программа KiVa) [5]. Часть программ существует на уровне отдельных школ или штатов/областей, например, S.S. Grin (Северная Каролина, США) [16], Respect (Норвегия) [17], Steps to Respect (Вашингтон, США) [30] и та же программа ОБПП, реализуемая в Южной Каролине (США) [11]. Одновременно с распространением антибуллинговых программ стал актуальным вопрос об их эффективности. Накопленные данные позволили проводить масштабные мета-анализы для изучения эффективности программ [15; 19; 20; 21; 22; 24; 36; 37; 38; 40; 41]. В результате исследователи констатировали, что большинство программ показывают скромный эффект, а некоторые программы приводят даже к ухудшению ситуации [36; 40; 41]. В основном, ухудшения были связаны с возрастающим после проведения программ уровнем виктимизации [40]. Таким образом среди исследователей обсуждаются два основных вопроса, связанные с эффективностью антибуллинговых программ:

1) Почему результаты многих программ не показывают улучшений, а в некоторых случаях демонстрируют даже ухудшения?

2) Как связаны статистические и клинические изменения в уровне буллинга? Как клинически выражаются статистически значимые различия в уровне буллинга и виктимизации? Меняется ли для самих детей уровень их психологического благополучия и воспринимают ли они школьный климат как безопасный и поддерживающий после проведения антибуллинговых программ, признанных эффективными?

Для ответа важно осветить те факторы, которые могут влиять на результаты антибуллинговых программ. В данной статье рассматриваются не содержательные элементы программ, а инструменты измерения эффекта и теоретические концепции, которые используются для оценки эффекта.

## Антибуллинговые программы: определение, цели, метод исследования

Исследования, посвящённые конкретным программам, обычно не операционализируют термин «антибуллинговая программа». Редким исключением является транс-теоретическая программа по предотвращению буллинга [39]. В ней антибуллинговая программа описывается максимально общими словами как пакет интервенций, состоящих из мульти-компонентов. Авторы других программ обычно перечисляют цели программы, а также её отдельные элементы и теоретические основания. В целях обычно указывается снижение уровня буллинга и улучшение школьного климата [2; 5; 11; 16; 17; 23; 26; 29; 30; 39]. Теоретические основания могут быть разными: чаще всего используется теория буллинга Д. Ольвеуса [11; 23; 26; 29].

Однако используются и другие теории, например, теория готовности к изменениям Дж. Прохаски [39], когнитивно-бихевиоральный подход [16]. Элементы программ могут быть сгруппированы, как направленные на индивида, направленные на межличностные отношения, направленные на отношения в классе или целиком в школе, и включающие более широкую поддержку местного сообщества. Под термином «антибуллинговая программа» собирают широкий ряд интервенций, отличающихся длительностью, степенью вовлечения участников, количеством элементов программы. Неизменным остаётся только тот факт, что большая часть каждой программы реализуется в школе.

Мы предлагаем использовать общее определение программы, предложенное А.И. Кузьминым [2]. Он предлагает называть программой особую форму организации деятельности, отличающаяся тем, что 1) она направлена на достижение запланированного конкретного результата, 2) заранее определенным способом 3) с использованием известного заранее и ограниченного количества ресурсов, 4) в оговоренные заранее сроки.

Одновременно остаётся открытым вопрос о специфике антибуллинговых программ. Отчасти более специфическое определение мы можем опосредованно видеть в мета-анализах, где исследователи обосновывают свой отбор антибуллинговых программ для участия в мета-анализе. Большая часть из них отбирает работы, которые направлены именно на снижение уровня буллинга/виктимизации, а не снижение агрессии в целом или улучшение социальных навыков. Длительность программ, степень привлечения ресурсов (вплоть до всей школы и окружающего школу местного сообщества) и конкретные методы работы могут варьировать и зачастую становятся предметом мета-анализа [21, 40]. Таким образом, антибуллинговая программа — это форма организации деятельности, направленная на снижение уровня буллинга и/или виктимизации в школах, в то время как длительность программы, группы вовлечённых участников и степень их участия, а также конкретные компоненты программ могут значительно отличаться.

Антибуллинговые программы существуют с 80-х годов XX века. Первой официальной программой стала ОВРР (Olweus Bullying Prevention Program), которая реализуется и в наши дни как в скандинавских странах, так и в США [11, 16, 25]. В настоящее время национальная антибуллинговая программа KiVa (Kiusaamista Vastaan) существует также в Финляндии [34]. В большей или меньшей степени антибуллинговые программы распространены более чем в 20 странах — это Австралия, Великобритания, США, Германия, Канада, Нидерланды, Испания, Австрия, Норвегия, Китай, Замбия, Финляндия, Греция и Кипр, Италия, Турция, Румыния, Гонконг, Бразилия, Малайзия, Новая Зеландия, Швеция [20]. Государства разрабатывают собственные национальные программы. Например, они есть у Великобритании,

Финляндии, Австралии и др. Также государства могут использовать уже существующие программы других стран. Так действуют отдельные штаты США, использующие ОВРР [11; 23] или Греция, взявшая за основу финскую национальную антибуллинговую программу К. Салмивалли [9]. Также в рамках одной страны могут использоваться несколько программ, как, например, США или в Норвегии.

Самыми широко распространёнными являются программы ОВРР и KiVa. ОВРР является старейшей и лучше всего исследованной программой. Программа основана на подходе, вовлекающем всю школу, причём не только людей, непосредственно работающих с детьми, но и другой персонал, а также родителей и сообщество, существующее вокруг школы. Целью программы является создание благоприятного психологического климата в школе, для чего используются следующие интервенции: создание школьного совета, который следит за следованием школьной антибуллинговой политике, собрания класса и изучение материалов, в том числе, с помощью ролевых игр и с вовлечением родителей, включение антибуллинговых посланий в предметное обучение, обучение учителей и других школьных сотрудников, наблюдение на игровых площадках и в местах, где буллинг происходит чаще всего, вовлечение более широкого сообщества, существующего вокруг школы [18].

Программа KiVa [35] также является одной из самых распространённых и хорошо исследованных программ. Она состоит из 2 основных блоков: блока универсальных действий, служащих профилактике буллинга, и блока направленных действий, созданных для работы с выявленными случаями буллинга. В блок Универсальных действий входят уроки и поддерживающие их компьютерные игры, гид для родителей и веб-ресурсы и печатные материалы, доступные сотрудникам школы. В блок Направленных действий входят работа команды учителей, которая проводит групповые и индивидуальные встречи с учениками, вовлечёнными в буллинг, а также встречи учителей со своими учениками для того, чтобы побудить их поддержать своих одноклассников.

В настоящий момент можно насчитать более 20 различных антибуллинговых программ, отобранных для мета-анализов. Помимо антибуллинговых существуют и программы, улучшающие тот или иной аспект школьных отношений и предполагающие снижение уровня буллинга как один из эффектов. Всё это демонстрирует интерес к разработке и внедрению программ и о бурно развивающемся поле исследований эффективности подобных программ.

Таким образом, можно говорить о широком распространении антибуллинговых программ, а также о большом количестве вариантов антибуллинговых интервенций в рамках более общих программ, посвящённых психологическому благополучию учеников и психологическому климату в школах. Вместе с тем понятие антибуллинговая программа обычно не раскрывается



создателями программ, поэтому под одним термином могут быть собраны разные по длительности, интенсивности воздействия интервенции, а также интервенции, основанные на разных теориях и обращённые к разным школьным и внешкольным субъектам.

### **Влияние теоретических подходов, использованных в мета-анализах, на выводы об эффективности антибуллинговых программ**

Начиная с 2007 года мета-анализ используется для оценки эффективности антибуллинговых программ, что говорит о накопленной базе исследований, посвящённых этой теме. Мета-анализ предъявляет довольно высокие требования к методам исследования и первичным данным. Таким образом, возможность проведения мета-анализа показывает, что таких данных достаточно. Так, исследование М. Тгофи и др. [40] использовало для мета-анализа 1) данные рандомизированных контролируемых исследований (РКИ), 2) данные исследований с квазиэкспериментальным планом с замерами до-после или с наличием экспериментальной и контрольной групп и 3) данные когортных исследований. Х. Гаффни и др. [19; 20; 21] в мета-анализе 2019—2021 годов, проведённом на основе 100 исследований, включили все исследования, отобранные М. Тгофи, а также включили значительное количество исследований, произведённых позже мета-анализа М. Тгофи. Значительную часть исследований составили рандомизированные контролируемые исследования.

Число статей об антибуллинговых программах с исследованиями эффективности с 2007 года растёт интенсивно. Если в 2007 году К. Меррелл [22] смог включить в мета-анализ только 16 исследований, то в 2013 году М. Тгофи и др. [40; 41] изучала данные уже 30 исследований. В 2021 году для мета-анализа Х. Гаффни и др. [19; 20; 21] использовалась выборка в 100 исследований эффективности антибуллинговых программ.

Мета-анализ столь большого количества исследований позволяет увидеть, какой процент программ в целом эффективен, также он позволяет исследователям сформулировать собственные гипотезы и проверить их с помощью обобщённых данных.

Один из первых мета-анализов, проведённый К. Мерреллом [22], оценивал в целом, насколько программы достигают улучшений в тех категориях, которые сформулировали сами исследователи, и в рамках тех инструментов, которые они использовали. В этом мета-анализе наряду с уменьшением количества ситуаций буллинга указывается, что 4 программы показали статистически значимые изменения в количестве позитивных интеракций со сверстниками, а также некоторые программы показали снижение уровня депрессии, повышение уровня самооценки и формирование социальных навыков, а также изменения по другим параметрам. Остаётся открытым вопрос, как связаны социаль-

ные навыки или самооценка и другие параметры с основной задачей снижения уровня буллинга/виктимизации, и какие механизмы, обеспечивающие снижение уровня буллинга/виктимизации, включают вышеперечисленные компоненты. Так, например, более позднее исследование Х. Гаффни [21] на большем количестве данных показало, что отсутствие в программе такого компонента, как социальные навыки связано с более значимым снижением уровня буллинга.

Ряд мета-анализов, проведённых М. Тгофи и Д. Фаррингтоном [32, 40, 41], а также С. Ли и др. [24] опирались на теорию буллинга Д. Ольвеуса, в которой он предложил разделить уровень буллинга, то есть количество действий, направленных на причинение вреда, и уровень виктимизации, то есть, уровень негативного психологического воздействия на жертв и свидетелей буллинга. Их исследования, а также более позднее исследование Х. Гаффни [21] показывают, что выбранные две переменные независимы друг от друга, и программа может снижать отдельно уровень буллинга или уровень виктимизации, при этом другой показатель может оставаться неизменным или расти. Антибуллинговая программа также может согласованно снижать два компонента.

Следует отметить, что далеко не все программы, чьи данные изучались в мета-анализах, использовали теорию Д. Ольвеуса для описания ситуаций буллинга, однако в мета-анализе использовалась именно она. В таком случае мета-анализ отвечает на вопрос, снижается ли уровень буллинга, в терминах определённой теории, а значит, изучает, насколько программа эффективна в рамках конкретной теории. Однако, например, программа KiVa [5], а также финская антибуллинговая программа, исследованные в рамках мета-анализа М. Тгофи [40], опираются на собственную теорию буллинга, Participant Role Approach (англ.). В рамках этой теории значение и свои роли имеют и другие участники ситуации буллинга, свидетели и др., тогда как в теории Д. Ольвеуса основное внимание уделяется ролям жертвы и агрессора. Таким образом, часть целей программы, основанной на теории Participant Role Approach и касающаяся таких ролей школьников, как «защитник», «аутсайдер», «помощник нападающего» и др., не учитывается при оценке эффективности в конкретном мета-анализе. Ряд других программ опирается на неспецифические теории, такие как теория изменений [39] или когнитивно-бихевиоральная теория [16]. В этой ситуации встаёт вопрос о том, насколько выбранный исследователями подход влияет на представление об эффективности антибуллинговой программы.

Следует отметить, что использование подхода, разделяющего уровень буллинга и уровень виктимизации, продемонстрировало гетерохронность эффекта антибуллинговых программ. Программы в среднем снижали уровень буллинга на 19—20%, а уровень виктимизации — на 15—16% [20]. Однако встречались и ситуации, когда в результате участия в программе уровень

виктимизации у школьников возрастал [40]. Причины таких результатов программ мы будем обсуждать ниже, при обсуждении конкретных методик оценки и организации оценки.

Мета-анализ М. Ттофи и др. [40] и Х. Гаффни [19; 20; 21] и др. был посвящён исследованию эффективных элементов антибуллинговых программ. Исследовательская команда во главе с Х. Гаффни использовала как основную парадигму социо-экологическую теорию У. Бронфенбреннера [21], что позволило ей разделить компоненты программ на работающие на школьном уровне, на уровне класса, на уровне учителя или родителя, на индивидуальном уровне и т.д. и рассмотреть их эффективность через эту теорию. В исследовании М. Ттофи из описания программ были выделены отдельные компоненты, связь их с эффективностью программы исследовалась с помощью регрессионного анализа. Х. Гаффни также исследовала влияние различных компонентов программ на эффективность программы в целом и пришла к выводу, что ни один из компонентов не играет решающую роль в эффективности антибуллинговых программ.

Мета-анализ, проведённый Ю. Хуанг и др. [6], исследовал, как отдельный компонент антибуллинговой программы связан со снижением уровня буллинга и виктимизации. Ю. Хуанг рассматривает, как на снижение уровня буллинга или виктимизации влияет вовлечение родителей. Мета-анализ показал, что влияние вовлечения родителей статистически значимо, но размер эффекта небольшой. Это подтверждает вывод Х. Гаффни о том, что ни один компонент не является достаточным для значимого снижения уровня буллинга или виктимизации. Также исследования Ю. Хуанг продемонстрировало гетерохронию в эффекте антибуллинговых программ: уровень виктимизации снижается не так сильно, чем уровень буллинга.

Необходимость исследований отдельных компонентов обусловлена тем, что программы могут быть более или менее обширными, следовательно, требующими большего или меньшего вовлечения сотрудников, а также большего или меньшего финансирования. Существует ряд программ, использующих общешкольный подход, включающий всю школу и даже сообщество горожан, возникшее вокруг школы. Например, такой программой является ОВРР Д. Ольвеуса [26]. Одновременно существуют и являются эффективными по результатам мета-анализа [20; 40] программы, число компонентов которых значительно меньше, причём внимание в них может быть направлено на одну группу, например, на самих учеников. Такой программой может считаться Транс-персональная модель [39]. Мета-анализ помогает понять, насколько необходимо вмешательство на уровне всей школы или достаточно точечных интервенций, которые позволят изменить ситуацию с буллингом.

Результат мета-анализа М. Ттофи и др. [40] показывает, что существует ряд компонентов программ, связанных с их эффективностью, таких как: правила в

школе, менеджмент в классе, совместная групповая работа, наблюдение на игровой площадке, дисциплинарные методы и др. Программы, направленные на обучение учителей, тоже показывают свою эффективность. Такое исследование было проведено Л. Калджи в Замбии, где обучение учителей помогло улучшить психологический климат в классах начальной школы [7]. Более поздний мета-анализ Х. Гаффни и др. [21] выявил и другие компоненты, связанные со снижением уровня буллинга и/или виктимизации: включение всей школы, антибуллинговая политика, правила класса, работа с жертвами буллинга, неформальное вовлечение сверстников и др. Этот мета-анализ показал также, что отсутствие такого компонента как социо-эмоциональные навыки приводит к более значимому снижению уровня буллинга и виктимизации.

Исследование компонентов программ показало, что значительно большее число компонентов программ работают на снижение количества ситуаций буллинга, чем на снижение уровня виктимизации. Исследование Х. Гаффни и др. продемонстрировало, что ни один компонент антибуллинговой программы сам по себе не является достаточным для предотвращения или снижения количества ситуаций буллинга.

Вышеперечисленные мета-анализы также ставят вопрос о зависимости эффективности программ от страны, в которой она реализуется. Так, по данным анализа М. Ттофи программа ОВРР, реализуемая в Норвегии [26] оказывается эффективной, в отличие от той же программы реализованной в США [23]. В то же время исследование Ю. Хуанг не обнаружило влияния географического фактора на эффективность программ [6].

Таким образом, для исследования антибуллинговых программ широко используется мета-анализ, который позволяет сделать выводы об эффективности программ в целом, а также может дать информацию об эффективности отдельных компонентов. Исследователи используют различные подходы, непосредственно связанные с теориями буллинга, такими как теория Д. Ольвеуса или с более общими теориями, такими как, например, теория экологических систем У. Бронфенбреннера. Использование тех или иных теоретических рамок ставит вопрос о том, позволяют ли результаты говорить о клиническом снижении уровня буллинга или исключительно об изменениях в рамках конкретной теоретической модели. Также использование мета-анализа позволяет поставить вопросы об эффективности программ в зависимости от страны реализации программы и о гетерохронности эффекта снижения уровней буллинга и виктимизации.

### **Методики, используемые для оценки эффективности антибуллинговых программ**

Наряду с теоретическими подходами, используемыми для мета-анализа, важны и конкретные методики, которые подбираются для оценки эффективности



антибуллинговых программ. Мы уже писали выше, упоминая исследование К. Меррелла [22], что в рамках антибуллинговых программ фиксируются улучшения участников в разных сферах, в том числе снижение уровня депрессии, улучшение социальных навыков, повышение самооценки. Часто такие методики дополняют профильные опросники и шкалы, направленные на изменение показателей, связанных с уровнем буллинга или виктимизации.

При исследовании уровня буллинга создатели антибуллинговых программ разрабатывают свои опросники и шкалы. Например, есть опросник для программы Д. Ольвеуса ОВРР [27]. Часть создателей программ для исследования эффективности пользуются уже существующими опросниками, оценивающими ситуации буллинга в классе или в школе [3; 14]. Для оценки также используются методики, напрямую не связанные с уровнем буллинга, однако позволяющие понять отношения в классе или зафиксировать индивидуальные особенности учеников, например, социометрия или методики исследования самооценки.

Среди методик, связанных как с теориями буллинга, так и с антибуллинговыми программами, можно выделить Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire (англ.) [27] — опросник, существующий в рамках теории буллинга Д. Ольвеуса, а также используемый при оценке эффекта антибуллинговой программы ОВРР и других программ, таких как канадская Экологическая программа по снижению буллинга [29]. Опросник The Participant Roles Scale (PRS) (англ.) [13] опирается на теорию буллинга, созданную К. Салмивалли и используется в первую очередь при исследовании эффективности программы KiVa. Первый из опросников выделяет, в соответствии с теорией Д. Ольвеуса, нападающих и жертв буллинга, их стратегии и поведение в школе. Опросник PRS позволяет выделить больше ролей в ситуации буллинга: кроме нападающего и жертвы он выделяет помощника нападающего, подстрекателя, аутсайдера и защитника. Эти опросники напрямую связаны с конкретными программами и позволяют максимально эффективно измерять те параметры, которые должны изменяться в результате работы программы. Однако эти методики, в первую очередь опросник Д. Ольвеуса, также используются в качестве инструмента оценки уровня буллинга в целом, и для оценки эффекта в программах, которые могут не быть связаны с теорией Д. Ольвеуса.

Помимо методик, связанных с программами, активно используются методики, исследующие буллинг, но не привязанные к конкретной программе. Такие методики разрабатываются на основе первичных данных, полученных на материале других методик. При создании Опросника риска буллинга (ОРБ) [3] использовались методики, оценивающие агрессивное поведение, социальную изоляцию и ситуативную тревожность. На основании кластерного анализа были выделены следующие шкалы: безопасности и благополучия и разобщённости и равноправия. Роли учеников

в ситуации буллинга не выявляются, а значит, шкалы опросника сложнее соотносить с теоретическим подходом мета-анализов, где исследовался бы уровень буллинга и уровень виктимизации. Однако эта методика позволяет оценить уровень буллинга на уровне класса и увидеть изменения, возникающие в результате антибуллинговых интервенций. Использование методики ОРБ позволило бы, например, показать результаты программы, в случае, если для мета-анализа используется экологическая система У. Бронфенбрэннера, как в работе Х. Гаффни [21].

Помимо методик, связанных с программами, активно используются методики, исследующие буллинг, но не привязанные к конкретной программе. К такой методике можно отнести Bullying Participant Behaviors Questionnaire (BPBQ) (англ.) [14]. Этот опросник, как и опросник Д. Ольвеуса или К. Салмивалли, исследует роли подростков, вовлечённых в ситуации буллинга. М. Демарей и др. [14] выделяет 4 отдельных роли в ситуации школьного буллинга. Она предлагает оценивать поведение участников на уровне индивидов, а не на уровне класса. В греческой антибуллинговой программе [9] используется Bullying-Behaviour Scale and Peer-Victimisation Scale (англ.) [33] — набор шкал, который фиксирует ситуации буллинга и роль учеников. Эти шкалы основываются на опроснике самовосприятия для подростков и на опроснике, оценивающем уровень депрессии. Такой выбор шкал позволяет сфокусироваться на поведении и психологических характеристиках отдельных индивидов, но не на отношениях между индивидами и не на психологическом климате в классе или в школе.

Также исследователи используют самостоятельно разработанные для конкретной программы методики. Они не основываются на отдельной теории буллинга, однако позволяют измерить нужные психологические характеристики, чтобы обосновать эффективность антибуллинговой программы. Например, для программы Steps to respect [30] был разработан Опросник убеждений и поведения, который включал 8 шкал, которые исследовали отношение респондентов к ситуациям буллинга, а также фиксировали поведение в ситуациях буллинга. Собственный опросник был разработан для программы Respect, он включает шкалы «неповиновение», «буллинг», «агрессия» и «поведение на уроке» [17]. Эти методики не используются при оценке других программ, в отличие от BPBQ Д. Ольвеуса, а предназначены только для исследования в рамках программы, для которой были созданы.

Исследователями довольно часто используются методики, фиксирующие более широкое поведение школьников. Так, в программе S.S.GRIN в самоотчётах фиксируется само-эффективность, социальная тревога, самооценка, социальные ожидания и прочее [16]. Транс-теоретическая модель предотвращения буллинга также использовала опросники, исследующие представления о самоэффективности, о результатах собственных действий, а также социальные навыки

учеников [39]. Греческая модель также использует опросник самооффективности [9]. В рамках исследования более широкой социальной ситуации для оценки уровня виктимизации могут использоваться опросники восприятия остракизма, такие, например, как Шкала восприятия остракизма OES-A [1].

Все описанные выше методики — это методики самооценивания, которые позволяют подросткам оценить своё состояние, своё поведение или отношение к школьному климату и климату в классе. Обычно в опросниках используется шкала Ликерта, чтобы оценить степень согласия испытуемых с тем или иным утверждением. Это эффективный и понятный подросткам инструмент, который позволяет задавать широкий спектр вопросов, необходимых для оценки эффективности программы. Однако у самооценивания есть важный недостаток, а именно, субъективность оценки. Например, подростки могут путать буллинг с агрессивным поведением, частью которого является буллинг, или путать ситуации буллинга с конфликтными ситуациями, где нет дисбаланса власти, одного из отличительных признаков буллинга. Также определённую сложность представляет то, что участников исследований просят оценить ситуацию и уровень буллинга за последний месяц или неделю, а не в настоящий момент. Такое ретроспективное оценивание может давать искажённые результаты.

Использование самоотчётов или опросников для оценки эффективности программы может быть причиной того, что программа не показывает значимых изменений или демонстрирует ухудшения после того, как она была проведена. Например, испытуемые могут неверно оценивать события, опираясь на новые полученные данные. Участники могут начать лучше определять ситуации буллинга или могут начать запоминать больше ситуаций буллинга благодаря элементам программы, направленным на повышение осознанности и формирование отношения к буллингу. В этом случае программа может казаться неэффективной или даже показывать повышение уровня буллинга или виктимизации.

Избежать подобных искажений в оценке могли бы методики, предназначенные для оценки ситуации другими участниками, или методики, позволяющие объективно зафиксировать количество случаев буллинга. Однако такие методики используются гораздо реже. К подобным методикам будут отнесены оценки школьниками друг друга и отношений в классе, а также оценки, сделанные учителями и родителями, как например, это сделано в программах Respect [17], S.S.GRIN [16], в Экологической программе по снижению буллинга [29], и в системе оценки эффективности программы «Умелый класс» [4]. Вопросы в таких методиках касаются социальных отношений между сверстниками, и в этом случае используются Шкалы, оценивающие взаимодействие между учениками, или социометрия [16; 29].

Родители или учителя могут выступать как эксперты в оценке психологического состояния учеников,

как это сделано в Экологической программе по снижению буллинга [29] и в оценке программы «Умелый класс» [4]. Эти методы позволяют посмотреть на ситуацию с дополнительной точки зрения, а именно с точки зрения сверстника или взрослого. Однако такая методика — это тоже субъективная оценка и надо признать, что в эмоциональных ситуациях буллинга часто и у детей, и у взрослых есть свои предубеждения и искажения мышления.

Значительно реже в исследованиях эффективности используются такие методики, как наблюдение [4, 32]. Более редкое использование связано со значительным временем подготовки. Для исследования К. Фрей [30] была проведена 200-часовая подготовка 13 специалистов, осуществлявших наблюдение. Однако именно использование различных методов сбора и анализа информации могло бы дать ответ на вопрос о том, как соотносятся статистические и клинические изменения в уровне буллинга. Наблюдение позволило бы увидеть, как субъективно переживаемое чувство виктимизации у жертв и свидетелей буллинга связано с частотой буллинга и характером его проявлений в классе и в школе. Эта методика могла бы помочь отделить случайные переменные, такие как психологические особенности школьников, когнитивные искажения и сложившиеся предубеждения.

Качественные методы также могли бы использоваться для ответа на вопрос о соотношении статистических и клинически значимых изменений. Качественные методы не используются пока при оценке антибуллинговых программ, хотя есть достаточно исследований феномена буллинга, сделанных на основе полуструктурированных и структурированных интервью, рисунков и фокус-групп [8]. Д. Паттон провёл мета-анализ качественных исследований буллинга и утверждает в своей работе, что качественные исследования могут дать информацию о личностном наполнении понятия буллинг и помочь в определении стратегии для антибуллинговых интервенций.

О необходимости разнообразить набор методик для исследования буллинга пишет Дж. Бовьярд в статье об измерениях уровня буллинга с помощью шкал и опросников [12]. Исследователь полагает, что необходимо соблюдать ряд правил, чтобы получить достоверные данные о снижении буллинга. Он считает принципиально важной триангуляцию, а именно использование двух и более источников информации, двух и более методов исследования и двух и более методов анализа данных. Дж. Бовьярд отмечает, что необходимо заботиться не только о самих методах, но и о ситуации проведения исследования, чтобы получить достоверные данные. Заполнение опросников и других методик в классе или в школе может быть опасно для участников исследования и приводить к искажению данных. Искажения данных, создаваемые неподходящими условиями для участия в исследовании могут давать более оптимистичные, социально желательные результаты или приводить к невнимательному заполнению.

Дж. Бовьярд пишет о необходимости операционализировать понятия, и о необходимости внутренней согласованности между целями исследования, критериями успешности программы и конкретными методиками, которые используются в эксперименте. Выполнение этих условий может сделать более обоснованными результаты оценки эффективности антибуллинговой программы.

Таким образом, в настоящее время существует достаточное количество опросников, созданных для оценки уровня буллинга, для прояснения ролей в ситуации буллинга, а также для описания климата в классе. Часть методик созданы на основе теории буллинга и для оценки конкретной антибуллинговой программы. Часть методик оценивают уровень буллинга, но не привязаны к конкретным программам. Исследователи также широко используют методики, которые помогают оценить психологическое состояние и навыки школьников в ситуации буллинга. Значительно реже используются методики оценки сверстниками друг друга или оценки учителями/родителями. Также существуют единичные случаи использования наблюдения как одного из объективных методов оценки поведения.

Преимущественное использование опросников и самоотчетов школьников, разработанных для оценки эффективности антибуллинговых программ создаёт сложности соотнесения результатов отдельных программ, а также делает явными разницу в целях антибуллинговых программ и выявляет преимущественно субъективный способ оценки ситуации буллинга. Всё это может влиять на уровень эффективности программы, даже тогда, когда дизайн исследования — это рандомизированное контролируемое исследование, исследование с замерами до и после или квази-эксперимент экспериментальной и контрольной группами.

Дж. Бовьярд предлагает ряд процедур, таких как триангуляция, организация заполнения опросников, внутренняя согласованность между целями, задачами и инструментами оценки. Эти процедуры призваны сделать оценку эффективности антибуллинговых программ более точной и дать ответ на вопрос, что на самом деле означает статистически значимое снижение уровня буллинга. Такие методы как наблюдение, а также качественные методы, в первую очередь, интер-

вью, могут помочь соотнести изменения в результатах исследований и реальные изменения психологического климата в классе и в школе.

## Выводы

В настоящее время накоплен большой объём исследований эффективности антибуллинговых программ, что позволяет проводить мета-анализ, чтобы подтвердить эффективность программ для снижения уровня буллинга в школах.

Мета-анализ показывает, что антибуллинговые программы в целом эффективны и снижают уровень буллинга на 19—20%, а уровень виктимизации — на 15—16%. [20] Однако мета-анализы поднимают вопросы гетерохронности снижения уровня буллинга и виктимизации, различий результатов эффективности программы в зависимости от страны, города или штата. Также актуален вопрос об эффективных компонентах программ. Исследования показывают, что нет одного компонента, который отвечал бы за эффективность программы, и речь всегда идёт о сочетании компонентов.

Методики, используемые для оценки эффективности программ, также могут вносить свой вклад в представления об их эффективности. Есть ряд методик, разработанных для оценки конкретных программ, ряд методик, разработанных для оценки буллинга в целом. Исследователями также широко используются методики, оценивающие общее психологическое состояние детей или класса. Однако в исследованиях эффективности буллинга используются в основном опросники, которые редко дополнительно подтверждаются данными из других источников (например, отчётами родителей или учителей и наблюдением). Такой выбор инструментов может влиять на данные об эффективности, в частности, может показывать парадоксальное повышение уровня виктимизации после проведения антибуллинговой программы.

Существует ряд предложений, которые могут повлиять на достоверность оценки эффективности антибуллинговых программ. В их числе: триангуляция источников, методов, способов анализ, контроль над согласованностью целей программы и инструментов измерения, организация участия в исследовании.

## Литература

1. Бойкина Е.Э. Агрессия сквозь призму социального ostracism // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 3. С. 60—67. DOI:10.17759/jmfp.2019080307
2. Кузьмин А. Что такое программа или проект // Оценка программ: методология и практика / Под ред. А.И. Кузьмина, Р. О'Салливан, Н.А. Кошелевой. М.: Престо-РК, 2009. С. 10—19.
3. Опросник риска буллинга (ОРБ) / А.А. Бочавер, В.Б. Кузнецова, Е.М. Бианки, П.В. Дмитриевский, М.А. Завалишина, Н.А. Капорская, К.Д. Хломова // Вопросы психологии. 2015. № 5. С. 146—157.
4. Оценка профилактического потенциала технологии «Умелый класс» в формировании социально значимых навыков у детей / Р.В. Чиркина, Е.Э. Бойкина, К.С. Койкова, Н.В. Бригадиренко, Е.В. Стратийчук, Ю.В. Тишкова, И.В. Чеботарев // Психология и право. 2020. Том 10. № 4. С. 93—110. DOI:10.17759/psylaw.2020100407
5. A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program / A. Kärnä, M. Voeten, T.D. Little, E. Poskiparta, A. Koljonen, C. Salmivalli // Child Development. 2011. Vol. 82. № 1. P. 311—330. DOI:10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x



6. A Meta-analytic Review of School-Based Anti-bullying Programs with a Parent Component / Y. Huang, D.L. Espelage, J.R. Polanin, J.S. Hong // *International Journal of Bullying Prevention*. 2019. Vol. 1. P. 32—44.
7. A randomized-control trial for the teachers' diploma programme on psychosocial care, support and protection in Zambian government primary schools / L. Kaljee, L. Zhang, L. Langhaug, K. Munjile, S. Tembo, A. Menon, B. Stanton, X. Li, J. Malungo // *Psychology, Health & Medicine*. 2017. Vol. 22. № 4. P. 381—392. DOI:10.1080/13548506.2016.1153682
8. A Systematic Review of Research Strategies Used in Qualitative Studies on School Bullying and Victimization / D. Patton, J. Hong, S. Patel, M. Kral // *Trauma, violence & abuse*. 2016. Vol. 18. № 1. DOI:10.1177/1524838015588502
9. Andreou E., Didaskalou E., Vlachou A. Evaluating the effectiveness of a curriculum-based anti-bullying intervention program in Greek primary schools // *Educational Psychology*. 2007. Vol. 27. № 5. P. 693—711. DOI:10.1080/01443410601159993
10. Ballard M., Argus T., Remley T.P. Bullying and School Violence: A Proposed Prevention Program // *NASSP Bulletin*. 1999. Vol. 83. № 607. P. 38—47.
11. Bauer N.S., Lozano P., Rivara F.P. The effectiveness of the Olweus bullying prevention program in public middle schools: A controlled trial // *Journal of Adolescent Health*. 2007. Vol. 40. № 3. P. 266—274. DOI:10.1016/j.jadohealth.2006.10.005
12. Boviard J.A. Scales and surveys: some problems with measuring bullying behavior // *Handbook of bullying in schools* / Eds. S.R. Jimerson, S.M. Swearer, D.L. Espelage. Oxford: Routledge, 2009. P. 277—292.
13. Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group / C. Salmivalli, K. Lagerspetz, K. Björkqvist, K. Österman, A. Kaukiainen // *Interpersonal Development* / Ed. R. Zukauskienė. London: Routledge, 2017. P. 233—247. DOI:10.4324/9781351153683-13
14. Bullying Participant Behaviors Questionnaire (BPBQ) : Establishing a Reliable and Valid Measure / M.K. Demaray, K.H. Summers, L.N. Jenkins, B.L. Davidson // *Journal of School Violence*. 2016. Vol. 15. № 2. P. 158—188. DOI:10.1080/15388220.2014.964801
15. Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis / D.S. Yeager, C.J. Fong, H.Y. Lee, D.L. Espelage // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2015. Vol. 37. P. 36—51. DOI:10.1016/j.appdev.2014.11.005
16. DeRosier M.E., Marcus S.R. Building friendships and combating bullying: effectiveness of S.S.GRIN at one-year follow-up // *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. 2005. Vol. 34. № 1. P. 140—150. DOI:10.1207/s15374424jccp3401\_13
17. Ertesvag S.K., Vaaland G.S. Prevention and reduction of behavioural problems in school: An evaluation of the Respect program // *Educational Psychology*. 2007. Vol. 27. № 6. P. 713—736. DOI:10.1080/01443410701309258
18. Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program: A large scale study of U.S. students in grades 3—11 / S. Limber, D. Olweus, W. Wang, M. Masiello, K. Breivik // *Journal of School Psychology*. 2018. Vol. 69. P. 56—72. DOI:10.1016/j.jsp.2018.04.004
19. Gaffney H., Farrington D.P., Ttofi M.M. Examining the Effectiveness of School-Bullying Intervention Programs Globally: a Meta-analysis // *International Journal of Bullying Prevention*. 2019. Vol. 1. P. 14—31. DOI:10.1007/s42380-019-0007-4
20. Gaffney H., Ttofi M.M., Farrington D.P. Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review // *Aggression and Violent Behavior*. 2019. Vol. 45. P. 111—133. DOI:10.1016/j.avb.2018.07.001
21. Gaffney H., Ttofi M.M., Farrington D.P. What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components // *Journal of School Psychology*. 2021. Vol. 85. P. 37—56. DOI:10.1016/j.jsp.2020.12.002
22. How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research / K.W. Merrell, B.A. Guelder, S.W. Ross, D.M. Isava // *School Psychology Quarterly*. 2008. Vol. 23. № 1. P. 26—42. DOI:10.1037/1045-3830.23.1.26
23. Implementation of the Olweus Bullying Prevention programme in the Southeastern United States [Электронный ресурс] / S.P. Limber, M. Nation, A.J. Tracy, G.B. Melton, V. Flerx // *Bullying in schools: How successful can interventions be?* / Eds. P.K. Smith, D. Pepler, K. Rigby. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2004. P. 55—79. URL: <https://books.google.ru/books?id=Poaf08EaS2MC&source> (дата обращения: 11.01.2023).
24. Lee S., Kim C.-J., Kim D.H. A meta-analysis of the effect of school-based anti-bullying programs // *Journal of Child Health Care*. 2013. Vol. 19. № 2. P. 136—153. DOI:10.1177/1367493513503581
25. Liu J., Graves N. «Childhood Bullying: A Review of Constructs, Concepts, and Nursing Implications» // *Public Health Nursing*. 2011. Vol. 28. № 6. P. 556—568. DOI:10.1111/j.1525-1446.2011.00972.x
26. Olweus D. «The Olweus Bullying Prevention Program: implementation and evaluation over two decades» // *Handbook of bullying in schools* / Eds. S.R. Jimerson, S.M. Swearer, D.L. Espelage. New York: Routledge, 2009. P. 377—402.
27. Olweus D. The Olweus Bully/Victim Questionnaire [Электронный ресурс]. 1996. 12 p. URL: [https://www.researchgate.net/publication/247979482\\_The\\_Olweus\\_BullyVictim\\_Questionnaire](https://www.researchgate.net/publication/247979482_The_Olweus_BullyVictim_Questionnaire) (дата обращения: 11.01.2023).
28. Olweus D. «Understanding and researching bullying: some critical issues» // *Handbook of bullying in schools* / Eds. S.R. Jimerson, S.M. Swearer, D.L. Espelage. New York: Routledge, 2009. P. 9—33. DOI:10.4324/9780203864968

29. Rahey L., Craig W.M. Evaluation of an ecological program to reduce bullying in schools [Электронный ресурс] // Canadian Journal of Counselling. 2002. Vol. 36. № 4. P. 281—295. URL: <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/rcc/article/view/58699> (дата обращения: 11.01.2023).
30. Reducing playground bullying and supporting beliefs: An experimental trial of the Steps to Respect program / K. Frey, M.K. Hirschstein, J.L. Snell, E.L. van Schoiack, E.P. MacKenzie, C.J. Broderick // Developmental Psychology. 2005. Vol. 41. № 3. P. 479—490. DOI:10.1037/0012-1649.41.3.479
31. School Bullying and Dating Violence in Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis / I. Zych, C. Viejo, E. Vila, D.P. Farrington // Trauma, Violence, & Abuse. 2021. Vol. 22. № 2. P. 397—412. DOI:10.1177/1524838019854460
32. School bullying, depression and offending behavior later in life: An updated systematic review of longitudinal studies [Электронный ресурс] / D.P. Farrington, F. Lösel, M.M. Tofì, N. Theodorakis. Stockholm: The Swedish National Council for Crime Prevention, 2012. URL: [www.bra.se/download/18.1ff479c3135e8540b29800014815/2012\\_Bullying\\_perpetration\\_webb.pdf](http://www.bra.se/download/18.1ff479c3135e8540b29800014815/2012_Bullying_perpetration_webb.pdf) (дата обращения: 11.01.2023).
33. Sharon A., Stephen J. Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds // British journal of educational psychology. 1996. Vol. 66. № 4. P. 447—456. DOI:10.1111/j.2044-8279.1996.tb01211.x
34. Spotlight on Adolescent Health and Well-Being. Findings from the 2017/2018 HBSC survey in Europe and Canada. International report. Vol. 2. Key data [Электронный ресурс] / Eds. J. Inchley, D. Currie, S. Budisavljevic, T. Torsheim, A. Jåstad, A. Cosma, C. Kelly, Å.M. Arnarsson, O. Samdal. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 2020. 137 p. URL: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/332104> (дата обращения: 11.01.2023).
35. The Cost-Effectiveness of the Kiva Antibullying Program: Results from a Decision-Analytic Model / M. Persson, L. Wennberg, L. Beckman, C. Salmivalli, M. Svensson // Prevention Science. 2018. Vol. 19. P. 728—737. DOI:10.1007/s11121-018-0893-6
36. The effectiveness of school-based anti-bullying programs: A meta-analytic review / C.J. Ferguson, C.S. Miguel, J.C. Kilburn, P. Sanchez // Criminal Justice Review. 2007. Vol. 32. № 4. P. 401—414. DOI:10.1177/0734016807311712
37. The effectiveness of wholeschool antibullying programs: A synthesis of evaluation research / J.D. Smith, B.H. Schneider, P.K. Smith, K. Ananiadou // School Psychology Review. 2004. Vol. 33. № 4. P. 547—560. DOI:10.1080/02796015.2004.12086267
38. The evaluation of school-based violence prevention programs: a meta-analysis / H.K. Park-Higgerson, S.E. Perumean-Chaney, A.A. Bartolucci, D.M. Grimley, K.P. Singh // Journal of School Health. 2008. Vol. 78. № 9. P. 465—479. DOI:10.1111/j.1746-1561.2008.00332.x
39. Transtheoretical-based bullying prevention effectiveness trials in middle schools and high schools / K.E. Evers, J.O. Prochaska, D.F. Van Marter, J.L. Johnson, J.M. Prochaska // Educational Research. 2007. Vol. 49. № 4. P. 397—414. DOI:10.1080/00131880701717271
40. Tofì M.M., Farrington D.P. Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review // Journal of Experimental Criminology. 2011. Vol. 7. P. 27—56.
41. Tofì M.M., Farrington D.P., Baldry A.C. Effectiveness of programmes to reduce school bullying: A systematic review [Электронный ресурс]. Stockholm: The Swedish National Council for Crime Prevention, 2008. 92 p. URL: [https://bra.se/download/18.cba82f7130f475a2f1800023387/1371914733490/2008\\_programs\\_reduce\\_school\\_bullying.pdf](https://bra.se/download/18.cba82f7130f475a2f1800023387/1371914733490/2008_programs_reduce_school_bullying.pdf) (дата обращения: 11.01.2023).
42. Zych I., Ortega-Ruiz R., Del Rey R. Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention // Aggression and Violent Behavior. 2015. Vol. 23. P. 1—21. DOI:10.1016/j.avb.2015.10.001

## References

1. Bojkina E.E. Agressiya skvoz' prizmu sotsial'nogo ostrakizma [Aggression through the prism of social ostracism]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019. Vol. 8, no. 3, pp. 60—67. DOI:10.17759/jmfp.2019080307
2. Kuzmin A. Chto takoe programma ili proekt [What is a program or project]. In Kuzmin A.I., O'Sullivan R., Kosheleva N.A. (eds.), *Otsenka programm: metodologiya i praktika [Program Evaluation: Methodology and Practice]*. Moscow: Presto-RK, 2009, pp. 10—19.
3. Bochaver A.A., Kuznetsova V.B., Bianki E.M., Dmitrievskii P.V., Zavalishina M.A., Kaporskaya N.A., Khlomova K.D. Oprosnik riska bullinga (ORB) [Bullying Risk Questionnaire (ORB)]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2015, no. 5, pp. 146—157.
4. Chirkina R.V., Boykina E.E., Koykova K.S., Brigadirenko N.V., Stratiychuk E.V., Tishkova Y.V., Chebotarev I.V. Otsenka profilakticheskogo potentsiala tekhnologii «Umelyi klass» v formirovanii sotsial'no znachimykh navykov u detei [Evaluation of the Preventive Potential of the Technology for the Formation of Socially Significant Children Skills in the Skillful Class-method]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2020. Vol. 10, no. 4, pp. 93—110. DOI:10.17759/psylaw.2020100407
5. Kärnä A., Voeten M., Little T.D., Poskiparta E., Koljonen A., Salmivalli C. A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program. *Child Development*, 2011. Vol. 82, no. 1, pp. 311—330. DOI:10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x



6. Huang Y., Espelage D.L., Polanin J.R., Hong J.S. A Meta-analytic Review of School-Based Anti-bullying Programs with a Parent Component. *International Journal of Bullying Prevention*, 2019. Vol. 1, pp. 32—44.
7. Kaljee L., Zhang L., Langhaug L., Munjile K., Tembo S., Menon A., Stanton B., Li X., Malungo J. A randomized-control trial for the teachers' diploma programme on psychosocial care, support and protection in Zambian government primary schools. *Psychology, Health & Medicine*, 2017. Vol. 22, no. 4, pp. 381—392. DOI:10.1080/13548506.2016.1153682
8. Patton D., Hong J., Patel S., Kral M. A Systematic Review of Research Strategies Used in Qualitative Studies on School Bullying and Victimization. *Trauma, violence & abuse*, 2016. Vol. 18, no. 1. DOI:10.1177/1524838015588502
9. Andreou E., Didaskalou E., Vlachou A. Evaluating the effectiveness of a curriculum-based anti-bullying intervention program in Greek primary schools. *Educational Psychology*, 2007. Vol. 27, no. 5, pp. 693—711. DOI:10.1080/01443410601159993
10. Ballard M., Argus T., Remley T.P. Bullying and School Violence: A Proposed Prevention Program. *NASSP Bulletin*, 1999. Vol. 83, no. 607, pp. 38—47.
11. Bauer N.S., Lozano P., Rivara F.P. The effectiveness of the Olweus bullying prevention program in public middle schools: A controlled trial. *Journal of Adolescent Health*, 2007. Vol. 40, no. 3, pp. 266—274. DOI:10.1016/j.jadohealth.2006.10.005
12. Boviard J.A. Scales and surveys: some problems with measuring bullying behavior. In Jimerson S.R., Swearer S.M., Espelage D.L. (eds.), *Handbook of bullying in schools*. Oxford: Routledge, 2009, pp. 277—292.
13. Salmivalli C., Lagerspetz K., Björkqvist K., Österman K., Kaukiainen A. Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. In Zukauskienė R. (ed.), *Interpersonal Development*. London: Routledge, 2017, pp. 233—247. DOI:10.4324/9781351153683-13
14. Demaray M.K., Summers K.H., Jenkins L.N., Davidson B.L. Bullying Participant Behaviors Questionnaire (BPBQ) : Establishing a Reliable and Valid Measure. *Journal of School Violence*, 2016. Vol. 15, no. 2, pp. 158—188. DOI:10.1080/15388220.2014.964801
15. Yeager D.S., Fong C.J., Lee H.Y., Espelage D.L. Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2015. Vol. 37, pp. 36—51. DOI:10.1016/j.appdev.2014.11.005
16. DeRosier M.E., Marcus S.R. Building friendships and combating bullying: effectiveness of S.S.GRIN at one-year follow-up. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 2005. Vol. 34, no. 1, pp. 140—150. DOI:10.1207/s15374424jccp3401\_13
17. Ertesvag S.K., Vaaland G.S. Prevention and reduction of behavioural problems in school: An evaluation of the Respect program. *Educational Psychology*, 2007. Vol. 27, no. 6, pp. 713—736. DOI:10.1080/01443410701309258
18. Limber S., Olweus D., Wang W., Masiello M., Breivik K. Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program: A large scale study of U.S. students in grades 3—11. *Journal of School Psychology*, 2018. Vol. 69, pp. 56—72. DOI:10.1016/j.jsp.2018.04.004
19. Gaffney H., Farrington D.P., Ttofi M.M. Examining the Effectiveness of School-Bullying Intervention Programs Globally: a Meta-analysis. *International Journal of Bullying Prevention*, 2019. Vol. 1, pp. 14—31. DOI:10.1007/s42380-019-0007-4
20. Gaffney H., Ttofi M.M., Farrington D.P. Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 2019. Vol. 45, pp. 111—133. DOI:10.1016/j.avb.2018.07.001
21. Gaffney H., Ttofi M.M., Farrington D.P. What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of School Psychology*, 2021. Vol. 85, pp. 37—56. DOI:10.1016/j.jsp.2020.12.002
22. Merrell K.W., Guelder B.A., Ross S.W., Isava D.M. How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 2008. Vol. 23, no. 1, pp. 26—42. DOI:10.1037/1045-3830.23.1.26
23. Limber S.P., Nation M., Tracy A.J., Melton G.B., Flerx V. Implementation of the Olweus Bullying Prevention programme in the Southeastern United States [Elektronnyi resurs]. In Smith P.K., Pepler D., Rigby K. (eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge, England: Cambridge University Press, 2004, pp. 55—79. URL: <https://books.google.ru/books?id=Poaf08EaS2MC&source> (Accessed 11.01.2023).
24. Lee S., Kim C.-J., Kim D.H. A meta-analysis of the effect of school-based anti-bullying programs. *Journal of Child Health Care*, 2013. Vol. 19, no. 2, pp. 136—153. DOI:10.1177/1367493513503581
25. Liu J., Graves N. "Childhood Bullying: A Review of Constructs, Concepts, and Nursing Implications". *Public Health Nursing*, 2011. Vol. 28, no. 6, pp. 556—568. DOI:10.1111/j.1525-1446.2011.00972.x
26. Olweus D. «The Olweus Bullying Prevention Program: implementation and evaluation over two decades». In Jimerson S.R., Swearer S.M., Espelage D.L. (eds.), *Handbook of bullying in schools*. New York: Routledge, 2009, pp. 377—402.
27. Olweus D. The Olweus Bully/Victim Questionnaire [Elektronnyi resurs]. 1996. 12 p. URL: [https://www.researchgate.net/publication/247979482\\_The\\_Olweus\\_BullyVictim\\_Questionnaire](https://www.researchgate.net/publication/247979482_The_Olweus_BullyVictim_Questionnaire) (Accessed 11.01.2023).
28. Olweus D. "Understanding and researching bullying: some critical issues". In Jimerson S.R., Swearer S.M., Espelage D.L. (eds.), *Handbook of bullying in schools*. New York: Routledge, 2009, pp. 9—33. DOI:10.4324/9780203864968

29. Rahey L., Craig W.M. Evaluation of an ecological program to reduce bullying in schools [Elektronnyi resurs]. *Canadian Journal of Counselling*, 2002. Vol. 36, no. 4, pp. 281—295. URL: <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/rcc/article/view/58699> (Accessed 11.01.2023).
30. Frey K., Hirschstein M.K., Snell J.L., van Schoiack E.L., MacKenzie E.P., Broderick C.J. Reducing playground bullying and supporting beliefs: An experimental trial of the Steps to Respect program. *Developmental Psychology*, 2005. Vol. 41, no. 3, pp. 479—490. DOI:10.1037/0012-1649.41.3.479
31. Zych I., Viejo C., Vila E., Farrington D.P. School Bullying and Dating Violence in Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 2021. Vol. 22, no. 2, pp. 397—412. DOI:10.1177/1524838019854460
32. Farrington D.P., Lösel F., Ttofi M.M., Theodorakis N. School bullying, depression and offending behavior later in life: An updated systematic review of longitudinal studies [Elektronnyi resurs]. Stockholm: The Swedish National Council for Crime Prevention, 2012. URL: [www.bra.se/download/18.1ff479c3135e8540b29800014815/2012\\_Bullying\\_perpetration\\_webb.pdf](http://www.bra.se/download/18.1ff479c3135e8540b29800014815/2012_Bullying_perpetration_webb.pdf) (Accessed 11.01.2023).
33. Sharon A., Stephen J. Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds. *British journal of educational psychology*, 1996. Vol. 66, no. 4, pp. 447—456. DOI:10.1111/j.2044-8279.1996.tb01211.x
34. Inchley J., Currie D., Budisavljevic S., Torsheim T., Jstad A., Cosma A., Kelly C., Arnarsson Á.M., Samdal O. (eds.) Spotlight on Adolescent Health and Well-Being. Findings from the 2017/2018 HBSC survey in Europe and Canada. International report. Vol. 2. Key data [Elektronnyi resurs]. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 2020. 137 p. URL: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/332104> (Accessed 11.01.2023).
35. Persson M., Wennberg L., Beckman L., Salmivalli C., Svensson M. The Cost-Effectiveness of the Kiva Antibullying Program: Results from a Decision-Analytic Model. *Prevention Science*, 2018. Vol. 19, pp. 728—737. DOI:10.1007/s11121-018-0893-6
36. Ferguson C.J., Miguel C.S., Kilburn J.C., Sanchez P. The effectiveness of school-based anti-bullying programs: A meta-analytic review. *Criminal Justice Review*, 2007. Vol. 32, no. 4, pp. 401—414. DOI:10.1177/0734016807311712
37. Smith J.D., Schneider B.H., Smith P.K., Ananiadou K. The effectiveness of wholeschool antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 2004. Vol. 33, no. 4, pp. 547—560. DOI:10.1080/02796015.2004.12086267
38. Park-Higgerson H.K., Perumean-Chaney S.E., Bartolucci A.A., Grimley D.M., Singh K.P. The evaluation of school-based violence prevention programs: a meta-analysis. *Journal of School Health*, 2008. Vol. 78, no. 9, pp. 465—479. DOI:10.1111/j.1746-1561.2008.00332.x
39. Evers K.E., Prochaska J.O., Van Marter D.F., Johnson J.L., Prochaska J.M. Transtheoretical-based bullying prevention effectiveness trials in middle schools and high schools. *Educational Research*, 2007. Vol. 49, no. 4, pp. 397—414. DOI:10.1080/00131880701717271
40. Ttofi M.M., Farrington D.P. Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 2011. Vol. 7, pp. 27—56.
41. Ttofi M.M., Farrington D.P., Baldry A.C. Effectiveness of programmes to reduce school bullying: A systematic review [Elektronnyi resurs]. Stockholm: The Swedish National Council for Crime Prevention, 2008. 92 p. URL: [https://bra.se/download/18.cba82f7130f475a2f1800023387/1371914733490/2008\\_programs\\_reduce\\_school\\_bullying.pdf](https://bra.se/download/18.cba82f7130f475a2f1800023387/1371914733490/2008_programs_reduce_school_bullying.pdf) (Accessed 11.01.2023).
42. Zych I., Ortega-Ruiz R., Del Rey R. Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 2015. Vol. 23, pp. 1—21. DOI:10.1016/j.avb.2015.10.001

### Информация об авторах

Стратийчук Евгения Васильевна, аспирантка, кафедра юридической психологии и права, факультет «Юридическая психология» Московский государственный психолого-педагогический университет, (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6214-0314>, e-mail: chugeka@yahoo.com

### Information about the authors

Evgeniya V. Stratiychuk, PhD Student in Psychology, Moscow State University of Psychology & Education., Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6214-0314>, e-mail: chugeka@yahoo.com

Получена 26.11.2022

Received 26.11.2022

Принята в печать 31.12.2022

Accepted 31.12.2022

## Международный опыт разработки программ обучения детей действиям в ситуации общения с незнакомым взрослым

**Иванова Е.А.**

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),  
г. Москва, Российская Федерация*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2040-7161>, e-mail: [e.ivanova@bethemom.ru](mailto:e.ivanova@bethemom.ru)*

**Шпагина Е.М.**

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),  
г. Москва, Российская Федерация*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3325-3402>, e-mail: [shpaginaem@mgppu.ru](mailto:shpaginaem@mgppu.ru)*

Безопасность детей — одно из приоритетных направлений государственной политики России в сфере охраны детства. Случаи похищения детей незнакомыми взрослыми в целях эксплуатации и сексуализированного использования не так часты в общей массе преступлений, однако они отличаются трагическими, часто непоправимыми последствиями. Профилактика случаев похищения детей на основе разработки программ обучения распознавания опасных ситуаций и формирования поведенческой стратегии отказа от общения и/или оказания сопротивления, недостаточно представлена в отечественной практике начального и дошкольного образования. В статье представлен тематический обзор международных практик, направленных на недопущение преступлений против детей и жестокого обращения с ними и подтвердивших свою эффективность не только многолетним опытом применения, но и доказательной базой в виде научных исследований. Прежде всего, это обучение детей навыкам действий в ситуации общения с незнакомым взрослым. Рассмотрены методология и психолого-педагогическое обоснование применяемых практик в свете доказательного подхода.

**Ключевые слова:** безопасность детства, программы профилактики, насилие и жестокое обращение с детьми, похищение детей, навыки общения детей с незнакомым взрослым, практики с доказанной эффективностью.

**Funding:** The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 20-01-00001

**Acknowledgements:** The authors are grateful for assistance in data collection Ivanov T.Yu.

**Для цитаты:** *Иванова Е.А., Шпагина Е.М.* Международный опыт разработки программ обучения детей действиям в ситуации общения с незнакомым взрослым [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 4. С. 20–29. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110402>

## International experience in developing programs for teaching children's skills of safe communication with strangers

**Elena A. Ivanova**

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2040-7161>, e-mail: [e.ivanova@bethemom.ru](mailto:e.ivanova@bethemom.ru)*

**Elena M. Shpagina**

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3325-3402>, e-mail: [shpaginaem@mgppu.ru](mailto:shpaginaem@mgppu.ru)*

Child safety is a priority for Russian child welfare state policy. Cases of child abduction by strangers for sexual abuse and exploitation are not so frequent, however they have grave and tragic consequences. In the Russian education system, there is a shortfall of domestic practices that prevent such cases by teaching children to recognize dangerous situations, refuse to communicate or ask for help. The article presents a thematic review of international practices aimed at preventing crimes against children and child abuse, which have proven their effectiveness not only by many years of experience, but also by scientific research. These practices particularly concentrate on teaching

children skills of safe communication with an adult stranger. The methodology and psychological and pedagogical techniques of the practices are considered in the light of the evidence-based approach.

**Keywords:** child welfare, child safety, prevention programs, child abduction and abuse, evidence-based program, safe communication with strangers.

**Funding:** The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 20-01-00001

**Acknowledgements:** The authors are grateful for assistance in data collection Ivanov T.Yu.

**For citation:** Ivanova E.A., Shpagina E.M. International experience in developing programs for teaching children's skills of safe communication with strangers. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 4, pp. 20—29. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110402> (In Russ.).

Обеспечение безопасности детства в числе основных приоритетов общественных и государственных институтов. Несмотря на реализуемые профилактические мероприятия, численность несовершеннолетних, пострадавших от насилия в отношении них растет. Количество преступлений против половой неприкосновенности и половой свободы личности несовершеннолетних остается стабильно высоким (в 2021 г. — 16,8 тыс., в 2020 г. — 15,8 тыс., в 2019 г. — 14,7 тыс. преступлений) [6]. Профилактика сексуализированного насилия в отношении детей требует различных мер: от юридических до социальных и психолого-педагогических. Одно из направлений принятия таких мер — это обучение детей младшего школьного возраста навыкам безопасности при контакте с незнакомым взрослым, в том числе в сети Интернет. Министр просвещения Российской Федерации Сергей Кравцов в 2020 году отметил: «Мы видим, с чем вынуждены сталкиваться наши дети в интернете, в социальных сетях, реальной жизни, и, конечно, нам необходимо ограждать их от этого. Но не менее важно научить их самостоятельно реагировать на внешние угрозы...» [9]. В последние годы проблема знакомства взрослых с детьми с целью их похищения или вовлечения в сексуальные действия привлекла внимание российского научного сообщества [4; 8; 10]. В современной действительности контакт начинается в сети Интернет, но заканчивается в реальном общении. Однако профилактических программ, направленных на обучение ребенка поведению в ситуации общения с незнакомцем на улице, по-прежнему представлено недостаточно. Вместе с тем эта опасность остается актуальной для России. Показательным является провокационный социальный эксперимент, проведенный отрядом «Лиза Алерт» в г. Саратове под названием «Куда уходят дети?». Сотрудникам организации удалось увести 15 из 17 детей с площадки в городском парке «Лукоморье». Этот эксперимент продемонстрировал высокую степень уязвимости детей при контакте с незнакомыми взрослыми [11]. По данным, представленным в Докладе о деятельности Уполномоченного при Президенте Российской Федерации по правам ребенка в 2021 году, полицией разыскивается до 45 тыс. детей. При этом в период исчезновения в среднем 810 несовершеннолетних становились участниками преступных деяний, 129 — жертвами преступлений (из

них со смертельным исходом — 24), по иным причинам погибало 100 детей [6].

Примеров обучения детей отказу от контакта с посторонним взрослым в России представлено недостаточно. Цель статьи — описание международных практик обучения детей младшего школьного возраста навыкам собственной безопасности. Обоснование обучения определенным навыкам опирается также и на криминологические исследования, в которых выявлено, что наиболее эффективной стратегией сопротивления преступнику является сочетание таких действий, как активное вербальное сопротивление, осуществление попыток вернуться и убежать, позвать на помощь и сообщить о преступлении в противовес пассивной позиции жертвы [15]. Эффективность описанных в статье программ основана на результатах научных исследований. Направление обучения детей распознаванию опасных ситуаций и реагированию на них в некоторых странах развивается с 1980-х годов. За это время накоплен достаточный объем данных, свидетельствующий об эффективности программ обучения. Представленные подходы к профилактике насилия в отношении детей нашли продолжение и развитие у отечественных специалистов.

### Программа “The Safe Child”

Программа “The Safe Child” («Ребенок в безопасности») реализуется некоммерческой организацией «Коалиция в интересах детей» в США с 1980 года по сей день. Методические материалы, разработанные специалистами программы, соответствуют возрастным особенностям детей и, при условии повторения из года в год, позволяют на глубоком уровне проработать значимые аспекты детской безопасности и вселить в детей уверенность, необходимую им для обеспечения собственной безопасности и предотвращения сексуализированного, эмоционального и физического насилия. Обучение проводится в групповом формате для обучающихся дошкольных и школьных учреждений с использованием видеозаписей, ролевых игр и с вовлечением родителей. За время реализации программы и при поддержке Государственной Ассоциации Педагогов США тренинги в составе программы были проведены для более 500 тысяч детей. Программа также была представ-



лена в телевизионной передаче «Скажи нет незнакомцам», удостоенной премии «Эмми», и в книге «Ребенок в безопасности», написанной основателем «Коалиции в интересах детей» доктором Крайзер.

Структура программы включает в себя следующие основные компоненты [25]: 1) доступность материала пониманию детей; 2) комплексное обучение детей 3—11 лет жизненным навыкам, в том числе умению делать выбор, самостоятельно мыслить, эффективно общаться, вести себя ответственно, понимать, когда требуется помощь и умениям ее получить; 3) сохранение чувства безопасности и доверия у детей, предупреждение рисков утраты позитивных ресурсов внутреннего благополучия, самосохранения, баланса добра и зла, эмпатии; 4) опора на имеющиеся исследования и оценку эффективности программы.

Формирование у детей 3—11 лет безопасного поведения в рамках данной программы реализуется по трем направлениям: обучение персонала школы, информирование родителей и непосредственная работа с детьми. Целью подготовки персонала школы является трансляция знаний об особенностях образовательного процесса при обучении детей навыкам безопасности. Работа с родителями включает объяснение содержания, целей и инструментов программы; передачу материалов для подкрепления навыков, формирующихся у детей при обучении в рамках программы. Общим компонентом для обучения персонала школы и родителей является информирование о признаках сексуального, эмоционального и физического насилия над детьми и о способах оказания помощи таким детям. Работа с детьми в рамках данной программы рассчитана на всю линейку образовательного процесса, то есть с трех лет до выпускного класса. В рамках программы дети постепенно осваивают понятия «безопасность тела», «незнакомые взрослые» и отрабатывают навыки защиты личных границ и безопасного взаимодействия со взрослыми.

Авторы программы подчеркивают, что, несмотря на имеющиеся у родителей и системы образования ресурсы и технологии работы, случаи выявления преступников всегда отличаются неожиданностью и вызывают большой резонанс. Важно учитывать также и то, что значительный процент жестокого обращения с детьми происходит внутри семьи, что исключает профилактическое обучение ребенка навыкам безопасного поведения в ситуации жестокого обращения со стороны родителей и является определенной методологической проблемой. Все это требует особого подхода к работе с детьми. Выход из этой ситуации такой: детей обучают распознаванию признаков жестокого обращения и учат обращаться за помощью к другим значимым взрослым.

Правила безопасности объясняются через конкретные примеры и модели, обсуждение и расширенные ролевые игры, в рамках которых дети могут в ситуациях, близких к жизненным, применить полученные знания на практике и осмыслить полученную информацию, уменьшить свою уязвимость перед угрозой насилия. Через позитивный подход авторы дают воз-

можность детям отработать поведение, которое поможет ребенку распознать признаки жестокого обращения и защитить себя (в том числе и от близких взрослых). В дополнение ко всему, привлекая внимание родителей, учителей и общественность специалисты программы осуществляют первичную профилактику жестокого обращения с детьми и насилия.

Эффективность такого подхода подтверждена [25] многочисленными исследованиями, реализуемыми авторами с 80-х годов прошлого столетия по настоящее время. Уже в одном из первых исследований 1985 года авторы доказали [21] необходимость включения в процесс обучения моделируемых ситуаций для перевода знаний из теоретического плана в практический: «Детям нужна возможность прояснить свои заблуждения, получить новую информацию, отработать новые навыки, чтобы выработать свои собственные — так они станут частью репертуара ребенка в повседневной жизни». Авторы исследования обосновали, что включение в процесс обучения моделируемых ситуаций положительно повлияло на снижение уровня уязвимости детей. Более того, эффект от обучения сохранялся длительное время. При участии в моделируемых ситуациях дети демонстрировали знания и уверенность в своей способности справиться с потенциально опасной ситуацией. При этом успешное прохождение ребенком письменного теста на знание правил безопасности не означало наличие способности у ребенка справиться с ситуацией взаимодействия с незнакомым взрослым в реальной жизни. К схожим выводам приходят авторы еще одного исследования эффективности программы, проведенного в 1989 году. В результате исследования удалось определить [20], что демонстрация детям материалов об опасности взаимодействия с чужими взрослыми в рамках стандартной школьной программы обучения, не приводит к формированию навыка безопасного поведения. Для того, чтобы знания об опасности превратились в безопасное поведение, в программу обучения, помимо прочих обязательных компонентов, необходимо включать ролевые игры, сюжет которых приближен к социальным ситуациям, характерным для возраста и окружения ребенка. В качестве примера авторы программы приводят игру «Что, если...?». Игра заключается в том, что ребенку предлагаются ситуации, начинающиеся с вопроса «Что, если...?».

— Что, если ты ждешь у школы маму, подъезжает машина, и незнакомая женщина-водитель говорит, что мама приехать не смогла и попросила подвезти тебя до дома?

— Что, если ты видишь, что в машине у этой женщины сидят твои одноклассники?

Игра позволяет узнать, что думают дети, обсудить возможные решения проблемы и определить алгоритм действий, которые ребенок должен предпринять для обеспечения своей безопасности.

Понимание опасности, преодоление страха и повышение самооценки ребенка — важные компоненты программы. В исследовании 1985 года авторы обнаружили, что дети испытывают чувство страха относительно ситу-



аций похищения и жестокого обращения, однако, в созданных экспериментальных условиях они не способны обнаружить факторы опасности, которые вызывают в них то самое чувство страха. При обучении дети смогли вербализовать абстрактный страх, конкретизировать его и проработать через повышение уверенности в способности справиться с опасной ситуацией. Авторы также обнаружили и доказали связь между уровнем самооценки ребенка и его способности осваивать и применять навыки предотвращения жестокого обращения. Высокая самооценка ребенка — еще одно необходимое условие для успешного обучения защите от жестокого обращения и реализации знаний на практике.

Программа соответствует возрастным особенностям детей и, при условии повторения из года в год, позволяет на глубоком уровне проработать значимые аспекты детской безопасности и вселить в детей уверенность, необходимую для обеспечения собственной безопасности.

### **Программа “Kidpower Teenpower Fullpower International”**

Международная некоммерческая организация “Kidpower Teenpower Fullpower International” (сокращенно “Kidpower”) основана в 1989 году в Санта-Круз, штат Калифорния, США с целью формирования у детей навыков личной безопасности для предотвращения жестокого обращения, похищения и другого насилия. Как обычно бывает в некоммерческих организациях, огромная роль в создании и продвижении проекта принадлежит инициатору данного проекта. Ирен ван дер Занде является основателем и исполнительным директором некоммерческой организации “Kidpower Teenpower Fullpower International” и «с 1989 года вдохновляет лидеров международного движения, предоставляя миллионам людей всех возрастов, способностей, культур, идентичностей и слоев общества знания и навыки, необходимые для обеспечения их безопасности» [18]. На веб-сайте организации описана история, послужившая началом деятельности Ирен ван дер Занде в области безопасности. В 1985 году, когда она сопровождала группу детей на экскурсии, незнакомый мужчина попытался с угрозами забрать ребенка. Ирен с помощью крика привлекла внимание прохожих и не дала мужчине этого сделать. Со временем она объединила людей с необходимой квалификацией в области боевых искусств, педагогики, психического здоровья, обеспечения безопасности детей и правоохранительных органов, а также родителей и школьных учителей и организовала работу по созданию эффективной программы, способной предотвратить насилие и жестокое обращение на основе позитивного отношения и обогащения опыта. За время работы организации было обучено более 5 миллионов людей.

Основной подход к построению программ “Kidpower” можно выразить в терминах: позитив-

ность, практичность, безопасность и соответствие возрасту. «Безопасность людей определяется как эмоциональная и физическая безопасность людей, как с самими собой, так и с другими».

На официальном сайте организации представлены исследования, доказывающие эффективность программы безопасного общения детей с незнакомцами. В статье 2014 года коллектив авторов, представленный специалистами в области оценки и психологии (США), дает описание нескольких компонентов методологического подхода к созданию программы обучения безопасности [17].

Рассмотрим подробнее составляющие программы.

1. Подстройка к целевой аудитории: программа должна учитывать возраст ребенка и ведущие новообразования возраста.

2. Обучение навыкам: навык распознавания оскорбительных, опасных и угрожающих ситуаций; навык вмешиваться и оказывать помощь другим; навык обращения за помощью к взрослым. Участники программы отмечали, что обучение навыкам, в ходе которого они обрели контроль, поверили в собственные возможности и силу, было очень важным для них.

3. Включение в процесс обучения родителей или лиц, их замещающих. Родители имеют значительное влияние на ребенка, особенно в дошкольном и младшем школьном возрасте. Однако сами родители не всегда знают, как уберечь детей от виктимизации, найти нужные слова и необходимые навыки, особенно когда речь идет о сексуальном насилии. Поэтому необходимо обучать родителей. Чаще всего это происходит в процессе совместных заданий, которые они выполняют вместе с детьми.

4. Вовлечение в профилактику насилия широкого круга общественности, применяя комплексный подход, через включение в процесс различных организаций и общественных институтов, например образовательного учреждения. Предотвращение насилия рассматривается в различных ситуациях и условиях. Расширяя круг воздействия, программа меняет отношение к насилию в обществе в целом.

5. Обучение должно быть протяженным во времени, что дает возможность усвоить навыки. Также обучение с родителями направлено на то, что в будущем родители сами могут повторять и закреплять полученные навыки с детьми.

6. Обучение проходит в моделировании различных ситуаций и ролевых играх, что дает возможность детям расширить свои знания и возможности в области безопасности. Обучение навыкам разбивается на конкретные шаги и учитывает возрастные потребности ребенка.

В качестве конкретных навыков, формируемых программой, можно выделить следующие: брать на себя ответственность за свою безопасность и безопасность других; проявлять осведомленность, спокойствие и уверенность в потенциально небезопасных ситуациях; кричать, уходить и получать помощь, если испугался и почувствовал опасность; устанавливать четкие, соответствующие границы с людьми, которых они знают, такими как семья, друзья и сверстники;

иметь представление о том, где можно получить помощь и как упорствовать и проявлять настойчивость в получении помощи, когда возникает угроза безопасности; составлять план безопасности, или алгоритм действий, если ребенок потерялся или оказался в чрезвычайной ситуации; путем проигрывания ситуаций, понимать значение слова «незнакомец»; применять правила безопасности в отношении незнакомцев.

Исследование эффективности программы показало, что чаще всего участники демонстрируют устойчивые навыки в таких областях как: 1) установление границ; 2) безопасное общение с незнакомцем; 3) поиск помощи; 4) поддержание спокойствия и уверенности в себе.

### Программа “Kids in the know”

“Kids in the Know” («Дети в курсе») [19] — это интерактивная образовательная программа Канадского центра защиты детей по вопросам безопасности, предназначенная для обучающихся от детского сада до старшей школы. Цель программы — помочь педагогам обучить детей и подростков эффективным стратегиям личной безопасности в соответствующей возрасту интерактивной форме, которая формирует навыки устойчивости и снижает вероятность виктимизации детей в реальном и виртуальном мире. В задачи программы входит: 1) уменьшение уровня виктимизации детей/подростков через обучение эффективным стратегиям личной безопасности; 2) развитие навыка устойчивости (т.е. осознанности, социальн о-эмоциональной компетентности, решения проблем, критического мышления и навыка принятия решений с наименьшим риском); 3) формирование у детей желания сообщать о подозрительном поведении; 4) снижение уровня виктимблейминга (обвинения жертвы в случившемся); 5) способствование взаимодействию родителей и детей в области личной безопасности. Программа применяется в тысячах школ на территории Канады в соответствии с требованиями департаментов образования во всех юрисдикциях Канады.

Программа опирается как на факты, так и обобщенные данные исследований. Темы, которые раскрываются в процессе обучения, включают в себя такие вопросы как: здоровые отношения; безопасное и ответственное использование технологий; решение проблемных ситуаций, связанных с высоким риском; общедоступность интернета и потеря контроля над контентом; а также формирование навыков для решения сложных ситуаций и обращения за помощью.

На официальном сайте программы описаны принципы безопасности, которые легли в основу “Kids in the Know”. Эти принципы безопасности являются ключевыми защитными факторами для детей в ежедневной жизни. При их разработке использовался подход, основанный на пластичности мозга, способствующий удержанию внимания детей и облегчающий их понимание. Ритм, рифма, повторение и мультимодальные методы (т.е. визуальные, слуховые и кинесте-

тические) используются на протяжении всего процесса обучения. Такого рода программы не только предлагают детям навыки защиты от опасных ситуаций, но и повышают ценность детей в глазах общества, что также способствует профилактике жестокого обращения и насилия над детьми.

Авторы программы подтверждают, что программа “Kids In The Know” соответствует критериям руководства, разработанного [23] в 2001 году Национальным центром по делам пропавших без вести и эксплуатируемых детей (NCMEC) в США для образовательных программ в области детской безопасности. Данное руководство создавалось с привлечением специалистов различных сфер, в том числе педиатров, ученых и детских психологов. Программа “Kids In The Know” отвечает всем заявленным критериям: возраст обучающихся, освоение и применение навыков, разглашение случаев насилия, отсутствие страха и тревоги, содержание программы и ее длительность, требования к квалификации тренеров, методы обучения.

В частности, одной из важных проблем подтверждения эффективности и приемлемости профилактических программ обучения безопасному поведению выступает доказательство отсутствия вторичного вреда от участия в таких программах. У родителей и педагогов часто вызывает беспокойство возможность того, что программы, информирующие об угрозах и рисках, будут вызывать у детей страх и тревогу. Исследования, проведенные в 1991, 1994, 2006 гг. соответственно, показывают [13; 22; 24], что в рамках программы “Kids In The Know” этого не происходит. При разработке программы были созданы специальные условия для того, чтобы дети при участии в программе были настроены на успехи и позитивное настроение. «Веселые, интерактивные уроки используют формы деятельности, не основанные на запугивании, соответствуют возрастным особенностям обучающихся и помогают развивать самооценку ребенка на каждом уровне образовательного процесса» [19].

Исследователи также отмечают важность таких факторов как комплексность и повторяемость сессий. Программы, которые часто повторяются, дают наилучшие результаты. В исследовании, проведенном в 2006 году, рекомендуется [22] реализовывать программы с достаточной продолжительностью (не менее одного часа и трех отдельных занятий), что обеспечивает необходимый запас времени для изучения и интеграции детьми навыков самозащиты независимо от их возраста и уровня развития. Исследование показало, что повторение программы через равные промежутки времени может помочь сохранить положительный эффект от обучения. Это заключение подтверждает выводы, сделанные авторами исследования 2000 года, в рамках которого доказано [16], что программы, предусматривающие три или более сессии, были значительно более эффективными, чем программы с меньшим количеством сессий, независимо от общего количества часов программы. Каждый урок в программе “Kids In The Know” подготавливает учащихся к обуче-

нию, опираясь на их прошлый опыт, тем самым активизируя ранее полученные знания. Это также позволяет создавать опору для новых концепций. Уроки проводятся в несколько сессий, год за годом.

### Программа “Childhelp”

“Childhelp Speak Up Be Safe” («Говори громче, будь в безопасности») — это комплексная учебная программа по формированию у школьников 4—18 лет навыков безопасности в целях предотвращения и пресечения различных видов жестокого обращения (физического, эмоционального, сексуального, буллинга, киберагрессии).

Программа направлена на повышение уверенности ребенка в безопасности, что способствует уважению к себе и сверстникам и может быть применено в том числе к потенциально опасным ситуациям. Главной целью этой учебной программы является обучение детей навыкам выявления небезопасных ситуаций и обращения к взрослому для получения помощи.

Программа реализуется [14] на четырех образовательных уровнях. Для детей от дошкольного до младшего школьного возраста основное внимание уделяется ответственности взрослых за обеспечение безопасности детей. Дети изучают основные понятия личной безопасности и учатся определять безопасных взрослых в своей жизни. Для учащихся 3—5 классов идея обеспечения безопасности детей взрослыми расширяется до ряда основных правил безопасности, соблюдая которые дети помогают взрослым обеспечивать необходимый уровень безопасности. Дети этого возраста также определяют безопасных взрослых и учатся применять на практике правила безопасности. Следующий уровень включает учащихся 6—8 классов. На этой ступени усиливается роль растущей ответственности детей, которые могут создавать возможности для потенциально небезопасных ситуаций. Подростки учатся распознавать возможные риски и отрабатывают стратегии сопротивления, которые они могут использовать в опасных ситуациях. Завершающий уровень формирования навыков безопасного поведения для учащихся 9—12 классов учитывает растущую независимость подростков и акцентирует внимание на важности распознавания нездоровых отношений и небезопасных ситуаций, а также учит способам предотвращения жестокого обращения и получения помощи.

Авторы программы используют комплексный подход в обучении детей. Разработаны материалы для привлечения родителей и опекунов, учителей, школьной администрации и заинтересованных представителей сообщества, что не только помогает детям распознавать небезопасные ситуации и развивать навыки сопротивления, но также создает вокруг детей сеть безопасности.

Программа «Childhelp Speak Up Be Safe» основана на последних исследованиях в области развития детей, стилей обучения, социальной психологии и предотвращения жестокого обращения с детьми. Оценка

эффективности и сбор доказательных данных проводились [27; 28] в 2021—2022 гг. в отношении всех уровней обучения детей. Таким образом, авторы программы доказали эффективность комплексного подхода к обучению детей навыкам безопасного поведения, в том числе с участием родителей [26].

При участии Юго-Западного Междисциплинарного Исследовательского Центра Университета Штата Аризона (ASU-SIRC), команда программы внедрила стандарты оценки, расширила учебное содержание, собрала отзывы об эффективности и укрепила цели программы. На официальном сайте программы приведены [14] основные результаты проведенной работы, в том числе результаты рандомизированного контролируемого исследования, проведенного в 2018—2019 гг. с целью изучения влияния учебной программы “Childhelp Speak Up Be Safe”. РКИ включало план наблюдения до, после и через шесть месяцев после обучения учащихся различных возрастных групп. Учащиеся экспериментальной группы показали статистически значимые отличия в уровне знаний в сравнении с контрольной группой. В результате проведенных исследовательских мероприятий программа внесена в реестр доказательных практик в сфере детства СЕВС.

Следует отметить, что список программ, приведенных выше касается опыта некоммерческих организаций США и Канады. В нашей стране есть несколько подобных проектов, которые адаптируют зарубежный опыт применительно к России и внедряют в него собственные разработки. Это такие организации как «Академия безопасности» Ольги Бочковой [1], частная школа безопасности «Стоп угроза» [12] и программа БФ «Быть мамой» — «Круг безопасности» [5]. В рамках данной статьи мы остановимся на последней, так как один из авторов является её разработчиком.

### Программа «Круг безопасности»

«Круг безопасности» — программа обучения детей навыкам безопасного поведения в реальной и виртуальной жизни, реализуемая в государственных школах Москвы, Московской области и Екатеринбурга с 2017 года. Программа ставит перед собой задачу увеличения числа детей младшего школьного возраста, обладающих необходимыми знаниями и навыками безопасного поведения через создание, отработку и информационное продвижение новых инструментов обучения. Авторы программы — педагоги, психологи и сотрудники благотворительного фонда в поддержку материнства «Быть мамой».

Цель программы — повышение числа детей, способных распознать опасность и выбрать безопасную стратегию поведения при коммуникации со знакомыми и посторонними взрослыми. Обучение проводится по следующим направлениям: 1) защита от похитителей и мошенников; 2) безопасное поведение в интернете; 3) безопасное общение в интернете; 4) безопасный дом; 5) безопасная дача.



Формирование у детей навыков безопасного поведения происходит через работу с педагогическим и родительским сообществом, а также через непосредственную работу с детьми.

В рамках работы с педагогами авторы программы разработали комплект методических материалов, по которым русскоязычные учителя могут проводить уроки безопасности в своих классах. Комплект материалов включает поминутный план уроков, презентационные материалы, раздаточные материалы, домашние задания и рекомендации для родителей. Для более глубокого обучения формированию навыков безопасного поведения разработан дистанционный курс повышения квалификации, который позволяет не только объяснить педагогам основные подходы к обучению детей безопасности, но подчеркивает важность создания в классе доверительной и психологической безопасной атмосферы, в которой ребенок ощущает себя значимым, важным и услышанным.

Основным инструментом программы являются интерактивные тренинги, на которых дети в игровой форме осваивают необходимые навыки, связанные с безопасной коммуникацией с чужими взрослыми во избежание ситуаций насилия, в том числе сексуализированного. Обучение учитывает стереотипное восприятие опасности и образа преступников, свойственное детям младшего школьного возраста, и смещает акцент с внешности взрослого на его действия. Поскольку крайне важным является сохранение доверия детей к людям как базового элемента жизни человека, в ходе тренинга у детей формируется «оптимальный уровень доверия» [3], который может обеспечить безопасность ребенка, не ограничивая при этом его личностное развитие. Таким образом, при формировании навыков безопасного ухода от контакта в программе внимание акцентируется не на «недоверии», а на конкретных действиях, которые ребенку следует осуществить для избегания возможных опасных последствий контакта с чужим взрослым. Ряд международных программ, рассмотренных выше, включает в себя обучение распознаванию опасных ситуаций. В программе «Круг безопасности» предполагается, что у младших школьников недостаточно знаний и жизненного опыта, чтобы определить степень опасности ситуации и принять соответствующее безопасное решение [2]. Необходимые предпосылки для того, чтобы предвидеть и осознать возможную угрозу, только появляются у младших школьников в виде рефлексивных способностей как одно из новообразований этого возраста [7]. Развивающиеся рефлексивные способности еще недостаточны для того, чтобы

индивидуально подойти к оценке и принятию решения в каждой конкретной ситуации. Это требует дать ребенку универсальный ориентир для поведения, относящийся ко всем чужим людям.

В настоящее время авторами этой статьи проводится исследование, имеющее целью оценить результативность воздействия в рамках этой программы. Согласно рабочим гипотезам исследования, в число основных условий реализации отказа от контакта входят: наличие знаний о потенциальной опасности чужих взрослых; своевременная актуализация этих знаний в конкретной, неожиданной для ребенка ситуации контакта; преодоление социальных установок на необходимость безусловного подчинения любым взрослым; придание приоритетности мотивам применить на практике полученные знания по безопасности и защитить себя от угрозы нежелательного контакта по отношению к мотивам соблюдать указанные выше установки; преодоление страхов, ступора, растерянности, стеснения и других личностных проявлений; наличие отработанной в игровой форме практики как принятия решения об уходе от контакта, так и его воплощения.

## Выводы

Зарубежные практики обучения безопасному общению детей с незнакомцем имеют в мире многолетнюю историю и продолжают применяться по сей день. Анализ указанных практик позволяет выявить некоторые критерии к оценке практик подобного рода: 1) адаптация к возрасту аудитории и учет особенностей при проектировании программы; 2) обучение детей таким навыкам, как: навык распознавания признаков и сигналов безопасности; навык вмешиваться, если такое случается с другими; навык обращения за помощью к взрослым; навыки совладания со страхом и повышения самооценки; 3) обучение родителей, чтобы те закрепляли полученные навыки дома; 4) обучение персонала школы и учителей; 5) использование позитивных моделей и ситуаций для исключения психологической травматизации детей в процессе обучения.

Описанные программы обучения безопасности детей имеют не только достоинства, но и ограничения. Кроме того, многие исследования доказательности практик были проведены несколько лет назад и устарели. При внедрении практик на российскую почву необходимо современное методологическое обоснование разработки подобного рода программ с учетом достижений современной психологической науки и практики.

## Литература

1. Академия безопасности Ольги Бочковой [Электронный ресурс] / О.А. Бочкова. М., 2019. URL: <https://bochkova.academy/> (дата обращения: 22.12.2022).
2. Борисова Т.С., Берлянд Ю.Б., Сидко А.А. Личная безопасность детей младшего школьного возраста как сфера воспитательной деятельности [Электронный ресурс] // Управление образованием: теория и практика. 2021. Том 11. № 6. С. 28—41. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47950911> (дата обращения: 22.11.2022).



3. Захарченко Н.А., Ситдикова С.Н. Проблема изучения доверия детей младшего школьного возраста к незнакомым взрослым [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем. 2012. № 1. С. 569—587. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17831041> (дата обращения: 22.12.2022).
4. Калинина А.С., Секераж Т.Н. Взаимодействие с несовершеннолетними потерпевшими лиц, привлекаемых к ответственности за совершение развратных действий в сети Интернет: интенциональный аспект // Психология и право. 2022. Том 12. № 3. С. 77—87. DOI:10.17759/psylaw.2022120307
5. Круг безопасности [Электронный ресурс] / Благотворительный фонд в поддержку материнства «Быть мамой». URL: <https://safetycircle.ru/> (дата обращения: 22.12.2022).
6. Львова-Белова М. Доклад о деятельности Уполномоченного при Президенте Российской Федерации по правам ребёнка в 2021 году [Электронный ресурс] // Уполномоченный при Президенте Российской Федерации по правам ребенка. М., 2022. 481 с. URL: <http://deti.gov.ru/documents/doklad> (дата обращения: 22.12.2022).
7. Матвеева О.Н. О социализации младших школьников в современных условиях [Электронный ресурс] // Известия ПГУ им. В.Г. Белинского. 2010. № 16. С. 151—157. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=14570425> (дата обращения: 22.12.2022).
8. Медведева А.С., Дозорцева Е.Г. Характеристики онлайн груминга как вида сексуальной эксплуатации несовершеннолетних (по результатам анализа переписок взрослых и детей в сети Интернет) // Психология и право. 2019. Том 9. № 4. С. 161—173. DOI:10.17759/psylaw.2019090412
9. Минпросвещения России: официальный интернет-ресурс [Электронный ресурс] / Министерство просвещения Российской Федерации. М., 2022. URL: <https://edu.gov.ru/> (дата обращения: 22.12.2022).
10. Нуцкова Е.В., Дозорцева Е.Г. Клинико-психологические особенности несовершеннолетних, потерпевших от кибергруминга // Психология и право. 2022. Том 12. № 3. С. 66—76. DOI:10.17759/psylaw.2022120306
11. Социальный эксперимент «Куда уходят дети?» [Электронный ресурс] / Комитет по образованию администрации Энгельсского муниципального района // Портал комитета по образованию администрации Энгельсского муниципального района. Энгельс, 2019. URL: [https://www.engels-edu.ru/main-news/novosti-2019/novosti-2019\\_11081.html](https://www.engels-edu.ru/main-news/novosti-2019/novosti-2019_11081.html) (дата обращения: 22.11.2022).
12. Стоп угроза: Школа безопасности для детей и родителей [Электронный ресурс]. URL: <https://stop-ugroza.ru/> (дата обращения: 22.12.2022).
13. Child sexual abuse prevention: Evaluation and one-year follow-up / A. Hazard, C. Webb, C. Kleemeir, L. Angert, J. Rohl // Child Abuse & Neglect. 1991. Vol. 15. № 1—2. P. 123—138. DOI:10.1016/0145-2134(91)90097-W
14. Childhelp Speak Up Be Safe [Электронный ресурс] / Childhelp National Child Abuse Hotline // Childhelp. URL: <https://www.childhelp.org/speakupbesafe/> (дата обращения: 22.12.2022).
15. Collie C.J.R., Shalev Greene K. The Effectiveness of Victim Resistance Strategies against Stranger Child Abduction: An Analysis of Attempted and Completed Cases // Journal of Investigative Psychology and Offender Profiling. 2016. Vol. 13. № 3. P. 277—295. DOI:10.1002/jip.1457
16. Davis M.K., Gidycz C.A. Child Sexual Abuse Prevention Programs: A Meta-Analysis // Journal of Clinical Child Psychology. 2000. Vol. 29. № 2. P. 257—265. DOI:10.1207/S15374424jccp2902\_11
17. Empowering children with safety-skills: An evaluation of the Kidpower Everyday Safety-Skills Program / A. Brenick, J. Shattuck, A. Donlan, Sh. Duh, E.L. Zurbriggen // Children and Youth Services Review. 2014. Vol. 44. P. 152—162. DOI:10.1016/j.childyouth.2014.06.007
18. Kidpower International [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kidpower.org/> (дата обращения: 22.12.2022).
19. Kids In The Know [Электронный ресурс] // Canadian Centre for Child Protection. Winnipeg, 2022. URL: <https://www.kidsintheknow.ca/app/en/> (дата обращения: 22.12.2022).
20. Kraizer S., Witte S.S., Freyer G.E. Child Sexual Abuse Prevention Programs: What Makes Them Effective in Protecting Children? // Children today. 1989. Vol. 18. № 5. P. 23—27. DOI:10.7916/D8CG00R4
21. Kraizer S.K., Fryer G.E., Miller M. Programming for Preventing Sexual Abuse and Abduction: What Does It Mean When It Works? [Электронный ресурс] // Child Welfare. 1988. Vol. 67. № 1. P. 69—78. URL: <https://www.ojp.gov/ncjrs/virtual-library/abstracts/programming-preventing-sexual-abuse-and-abduction-what-does-it-mean> (дата обращения: 22.12.2022).
22. Mental Health and Developmental Disabilities in Children [Электронный ресурс]: A Research Report Prepared for Child and Youth Mental Health British Columbia Ministry of Children and Family Development / Ch. Schwartz, O. Garland, Ch. Waddell, E. Harrison. Vancouver: Simon Fraser University, 2006. 18 p. URL: <https://childhealthpolicy.ca/mental-health-and-developmental-disabilities-in-children/> (дата обращения: 22.12.2022).
23. National Center for Missing & Exploited Children [Электронный ресурс]. URL: <https://www.missingkids.org/> (дата обращения: 22.12.2022).
24. Primary Prevention of Child Sexual Abuse: A Critical Review. Part II / H.L. MacMillan, J.H. MacMillan, D.R. Offord, L. Griffith, A. MacMillan // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1994. Vol.35. № 5. P. 857—876. DOI:10.1111/j.1469-7610.1994.tb02299.x
25. Safe Child Program [Электронный ресурс] // Coalition for Children. URL: <https://safechild.org/sexual-abuse/> (дата обращения: 22.12.2022).
26. Sanders M.R., Markie-Dadds C., Turner K.M.T. Theoretical, Scientific and Clinical Foundations of the Triple P-Positive Parenting Program: A Population Approach to the Promotion of Parenting Competence [Электронный

ресурс] // Parenting Research and Practice Monograph No. 1. Brisbane: The Parenting and Family Support Centre, The University of Queensland, 2002. 26 p. URL: [https://www.researchgate.net/publication/37621619\\_Theoretical\\_Scientific\\_and\\_Clinical\\_Foundations\\_of\\_the\\_Triple\\_P-Positive\\_Parenting\\_Program\\_A\\_Population\\_Approach\\_to\\_the\\_Promotion\\_of\\_Parenting\\_Compentence](https://www.researchgate.net/publication/37621619_Theoretical_Scientific_and_Clinical_Foundations_of_the_Triple_P-Positive_Parenting_Program_A_Population_Approach_to_the_Promotion_of_Parenting_Compentence) (дата обращения: 22.12.2022).

27. Teaching Youth to Resist Abuse: Evaluation of a Strengths-Based Child Maltreatment Curriculum for High School Students / M.J. Diaz, W. Wolfersteig, D. Moreland, G. Yoder, P. Dustman, M.L. Harthun // Journal of Child & Adolescent Trauma. 2021. Vol. 14. № 1. P. 141—149. DOI:10.1007/s40653-020-00304-2

28. Wolfersteig W., Diaz M.J., Moreland D. Empowering Elementary and Middle School Youth to Speak Up and Be Safe: Advancing Prevention of Child Maltreatment with a Universal School-Based Curriculum // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2022. Vol. 19. № 19. Article ID 11856. 12 p. DOI:10.3390/ijerph191911856

## References

1. Bochkova O.A. Akademiya bezopasnosti Ol'gi Bochkovoi [Security Academy of Olga Bochkova] [Elektronnyi resurs]. Moscow, 2019. URL: <https://bochkova.academy/> (дата обращения: 22.12.2022). (In Russ.).
2. Borisova T.S., Berlyand J.B., Snidko A.A. Lichnaya bezopasnost' detei mladshogo shkol'nogo vozrasta kak sfera vospitatel'noi deyatel'nosti [Personal safety of young school children as a sphere of educational activities] [Elektronnyi resurs]. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika = Management of education: theory and practice*, 2021. Vol. 11, no. 6, pp. 28—41. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47950911> (Accessed 22.11.2022). (In Russ.).
3. Zaharchenko N., Sitdikova S. Problema izucheniya doveriya detei mladshogo shkol'nogo vozrasta k neznakomym vzroslym [The problem of studying trust in primary school children to unfamiliar adults] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennyye issledovaniya sotsial'nykh problem [Modern studies of social problems]*, 2012, no. 1, pp. 569—587. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17831041> (Accessed 22.12.2022). (In Russ.).
4. Kalinina A.S., Sekerazh T.N. Vzaimodeistvie s nesovershennoletnimi poterpevshimi lits, privilekaemykh k otvetstvennosti za sovershenie razvratnykh deistvii v seti Internet [Interaction with Minor Victims of Persons Held to Account for Committing Online Sexual Abuse]: Intentsional'nyi aspekt. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2022. Vol. 12, no. 3, pp. 77—87. DOI:10.17759/psylaw.2022120307 (In Russ.).
5. Blagotvoritel'nyi fond v podderzhku materinstva “Byt' mamoi”. Krug bezopasnosti [Safety circle] [Elektronnyi resurs]. URL: <https://safetycircle.ru/> (Accessed 22.12.2022). (In Russ.).
6. L'vova-Belova M. Doklad o deyatel'nosti Upolnomochennogo pri Prezidente Rossiiskoi federatsii po pravam rebenka v 2021 godu [Report on the activities of the Commissioner for the Rights of the Child under the President of the Russian Federation in 2021] [Elektronnyi resurs]. *Upolnomochennyi pri Prezidente Rossiiskoi Federatsii po pravam rebenka*. Moscow, 2022. 481 p. URL: <http://deti.gov.ru/documents/doklad> (Accessed 22.12.2022). (In Russ.).
7. Matweewa O.N. O sotsializatsii mladshikh shkol'nikov v sovremennykh usloviyakh [Socialization of junior pupils in modern social conditions] [Elektronnyi resurs]. *Izvestiya PGU im. V.G. Belinskogo [Proceedings of the PSPU named after V.G. Belinsky]*, 2010, no. 16, pp. 151—157. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=14570425> (Accessed 22.12.2022). (In Russ.).
8. Medvedeva A.S., Dozortseva E.G. Kharakteristiki onlain gruminga kak vida seksual'noi ekspluatatsii nesovershennoletnikh (po rezul'tatam analiza perepisok vzroslykh i detei v seti Internet) [Features of online grooming as a form of sexual exploitation of minors (based on the analysis of communication between adults and children in the Internet)]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2019. Vol. 9, no. 4, pp. 161—173. DOI:10.17759/psylaw.2019090412 (In Russ.).
9. Ministerstvo prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii. Minprosveshcheniya Rosii [Ministry of Education of Russia] [Elektronnyi resurs]: Ofitsial'nyi internet-resurs. URL: <https://edu.gov.ru/> (Accessed 22.12.2022). (In Russ.).
10. Nutskova E.V., Dozortseva E.G. Kliniko-psikhologicheskie osobennosti nesovershennoletnikh, poterpevshikh ot kibergruminga [Clinical and Psychological Features of Minor Victims of Cybergrooming]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2022. Vol. 12, no. 3, pp. 66—76. DOI:10.17759/psylaw.2022120306 (In Russ.).
11. Komitet po obrazovaniyu administratsii Engel'skogo munitsipal'nogo raiona. Sotsial'nyi eksperiment “Kuda ukhodyat deti?” [Social experiment “Where do children go?”] [Elektronnyi resurs]. *Portal komiteta po obrazovaniyu administratsii Engel'sskogo munitsipal'nogo raiona [Portal of the Committee on Education of the Administration of the Engels Municipal District]*. Engel's, 2019. URL: [https://www.engels-edu.ru/main-news/novosti-2019/novosti-2019\\_11081.html](https://www.engels-edu.ru/main-news/novosti-2019/novosti-2019_11081.html) (дата обращения: 22.11.2022). (Accessed 22.11.2022). (In Russ.).
12. Stop ugroza [Stop the threat] [Elektronnyi resurs]. URL: <https://stop-ugroza.ru/> (Accessed 22.12.2022). (In Russ.).
13. Hazard A., Webb C., Kleemeir C., Angert L., Rohl J. Child sexual abuse prevention: Evaluation and one-year follow-up. *Child Abuse & Neglect*, 1991. Vol. 15, no. 1—2, pp. 123—138. DOI:10.1016/0145-2134(91)90097-W
14. Childhelp National Child Abuse Hotline. Childhelp Speak Up Be Safe [Elektronnyi resurs]. *Childhelp*. URL: <https://www.childhelp.org/speakupbesafe/> (Accessed 22.12.2022).
15. Collie C.J.R., Shalev Greene K. The Effectiveness of Victim Resistance Strategies against Stranger Child Abduction: An Analysis of Attempted and Completed Cases. *Journal of Investigative Psychology and Offender Profiling*, 2016. Vol. 13, no. 3, pp. 277—295. DOI:10.1002/jip.1457

16. Davis M.K., Gidycz C.A. Child Sexual Abuse Prevention Programs: A Meta-Analysis. *Journal of Clinical Child Psychology*, 2000. Vol. 29, no. 2, pp. 257—265. DOI:10.1207/S15374424jccp2902\_11
17. Brenick A., Shattuck J., Donlan A., Duh Sh., Zurbriggen E.L. Empowering children with safety-skills: An evaluation of the Kidpower Everyday Safety-Skills Program. *Children and Youth Services Review*, 2014. Vol. 44, pp. 152—162. DOI:10.1016/j.childyouth.2014.06.007
18. Kidpower International [Elektronnyi resurs]. URL: <https://www.kidpower.org/> (Accessed 22.12.2022).
19. Kids In The Know [Elektronnyi resurs]. *Canadian Centre for Child Protection*. Winnipeg, 2022. URL: <https://www.kidsintheknow.ca/app/en/> (Accessed 22.12.2022).
20. Kraizer S., Witte S.S., Freyer G.E. Child Sexual Abuse Prevention Programs: What Makes Them Effective in Protecting Children? *Children today*, 1989. Vol. 18, no. 5, pp. 23—27. DOI:10.7916/D8CG00R4
21. Kraizer S.K., Fryer G.E., Miller M. Programming for Preventing Sexual Abuse and Abduction: What Does It Mean When It Works? [Elektronnyi resurs]. *Child Welfare*, 1988. Vol. 67, no. 1, pp. 69—78. URL: <https://www.ojp.gov/ncjrs/virtual-library/abstracts/programming-preventing-sexual-abuse-and-abduction-what-does-it-mean> (Accessed 22.12.2022).
22. Schwartz Ch., Garland O., Waddell Ch., Harrison E. Mental Health and Developmental Disabilities in Children [Elektronnyi resurs]: A Research Report Prepared for Child and Youth Mental Health British Columbia Ministry of Children and Family Development. Vancouver: Simon Fraser University, 2006. 18 p. URL: <https://childhealthpolicy.ca/mental-health-and-developmental-disabilities-in-children/> (Accessed 22.12.2022).
23. National Center for Missing & Exploited Children [Elektronnyi resurs]. URL: <https://www.missingkids.org/> (Accessed 22.12.2022).
24. MacMillan H.L., MacMillan J.H., Offord D.R., Griffith L., MacMillan A. Primary Prevention of Child Sexual Abuse: A Critical Review. Part II. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1994. Vol. 35, no. 5, pp. 857—876. DOI:10.1111/j.1469-7610.1994.tb02299.x
25. Safe Child Program [Elektronnyi resurs]. *Coalition for Children*. URL: <https://safechild.org/sexual-abuse/> (Accessed 22.12.2022).
26. Sanders M.R., Markie-Dadds C., Turner K.M.T. Theoretical, Scientific and Clinical Foundations of the Triple P-Positive Parenting Program: A Population Approach to the Promotion of Parenting Competence [Elektronnyi resurs]. *Parenting Research and Practice Monograph No. 1*. Brisbane: The Parenting and Family Support Centre, The University of Queensland, 2002. 26 p. URL: [https://www.researchgate.net/publication/37621619\\_Theoretical\\_Scientific\\_and\\_Clinical\\_Foundations\\_of\\_the\\_Triple\\_P-Positive\\_Parenting\\_Program\\_A\\_Population\\_Approach\\_to\\_the\\_Promotion\\_of\\_Parenting\\_Competence](https://www.researchgate.net/publication/37621619_Theoretical_Scientific_and_Clinical_Foundations_of_the_Triple_P-Positive_Parenting_Program_A_Population_Approach_to_the_Promotion_of_Parenting_Competence) (Accessed 22.12.2022).
27. Diaz M.J., Wolfersteig W., D. Moreland, G. Yoder, P. Dustman, M.L. Harthun Teaching Youth to Resist Abuse: Evaluation of a Strengths-Based Child Maltreatment Curriculum for High School Students. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 2021. Vol. 14, no. 1, pp. 141—149. DOI:10.1007/s40653-020-00304-2
28. Wolfersteig W., Diaz M.J., Moreland D. Empowering Elementary and Middle School Youth to Speak Up and Be Safe: Advancing Prevention of Child Maltreatment with a Universal School-Based Curriculum. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2022. Vol. 19, no. 19, article ID 11856, 12 p. DOI:10.3390/ijerph191911856

### **Информация об авторах**

*Иванова Елена Анатольевна*, магистрант кафедры юридической психологии и права, факультет юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); директор Благотворительного фонда в поддержку материнства «Быть мамой», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2040-7161>, e-mail: [e.ivanova@bethemom.ru](mailto:e.ivanova@bethemom.ru)

*Шпагина Елена Михайловна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры юридической психологии и права, факультет юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3325-3402>, e-mail: [shpaginaem@mgppu.ru](mailto:shpaginaem@mgppu.ru)

### **Information about the authors**

*Elena A. Ivanova*, Master Student of the Department of Legal Psychology and Law, Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology & Education; Director of the Charitable Foundation in Support of Motherhood “Be the Mom”, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2040-7161>, e-mail: [e.ivanova@bethemom.ru](mailto:e.ivanova@bethemom.ru)

*Elena M. Shpagina*, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Legal Psychology and Law, Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3325-3402>, e-mail: [shpaginaem@mgppu.ru](mailto:shpaginaem@mgppu.ru)



---

## СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ SOCIAL PSYCHOLOGY

---

### Исследования результативности практик совместного принятия решений в социальной работе с семьей: методологические вопросы

*Арчакова Т.О.*

*Благотворительный детский фонд «Виктория», г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6161-2946>, e-mail: [tatyana.archakova@gmail.com](mailto:tatyana.archakova@gmail.com)*

В статье рассматриваются методологические проблемы исследования результативности практик совместного принятия решений в социальной работе, сфокусированных на семье и ее «естественном» социальном окружении, на примере семейных групповых конференций и работы с сетью социальных контактов. Дан концептуальный обзор подходов к конструированию ожидаемых результатов с позиции разных участников — специалистов, взрослых членов семьи и детей. Анализируется чувствительность к результатам этих практик в исследованиях с разным типом дизайна, включая рандомизированные контролируемые исследования и предлагаемые альтернативы им, включая дискретный анализ времени выживания, когортные исследования и кейс-стади. Обсуждаются факторы и механизмы, влияющие на достижение результатов этих практик, которые необходимо учесть в их «теории изменений».

**Ключевые слова:** семейные групповые конференции, работа с сетью социальных контактов, социальные результаты, теория изменений, рандомизированные контролируемые исследования (РКИ), кейс-стади.

**Благодарности:** Автор благодарит за поддержку и вдохновение коллег, использующих практики совместного принятия решений в социальной работе с семьей.

**Для цитаты:** Арчакова Т.О. Исследования результативности практик совместного принятия решений в социальной работе с семьей: методологические вопросы [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 4. С. 30—40. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110403>

### Practices of collaborative decision-making in social work with families: Methodological issues in constructing and researching their results

*Tatyana O. Archakova*

*Children charity foundation “Victoria”, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8430-8181>, e-mail: [tatyana.archakova@gmail.com](mailto:tatyana.archakova@gmail.com)*

The article deals with methodological issues in effectiveness research of practices of collaborative decision-making in social work, focused on a family group and its informal social network, exemplified by Family Group Conferences and Network Therapy. The article provides a conceptual review of approaches to constructing the expected results of FGC/NT from the viewpoints of various stakeholders — professionals, adult family members, and children. It analyses the sensitivity to these results in research projects with various research design types, including randomized controlled trials and their suggested alternatives such as discrete time survival analysis, cohort studies, and case-study. It discusses the factors and mechanisms that influence effectiveness of FGC/NT and should be considered in a “theory of change” for these practices.

**Keywords:** Family Group Conference, Network Therapy, social results, attribution of results, theory of change, randomized controlled trials (RCT), case-study.

**Благодарности:** Автор благодарит за поддержку и вдохновение коллег, использующих практики совместного принятия решений в социальной работе с семьей.

**For citation:** Archakova T.O. Practices of collaborative decision-making in social work with families: Methodological issues in constructing and researching their results. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* = Journal of Modern Foreign Psychology, 2022. Vol. 11, no. 4, pp. 30—40. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110403> (In Russ.).



## Введение

Практики совместного принятия решений, сфокусированные на клиенте, его семье и «естественном» социальном окружении — друзьях, соседях, коллегах — используются во многих сферах социальной работы (с семьями в трудной жизненной ситуации, с приемными семьями, с пожилыми людьми, в медицинской реабилитации и клинической психиатрии, в восстановительном правосудии).

Данная статья рассматривает технологию «Семейные групповые конференции» (СГК) как наиболее доступную в англоязычной литературе на текущий момент. СГК состоит из последовательности этапов, которыми руководит координатор (прошедший подготовку специалист): (1) Исследование социального окружения (беседа и картирование); (2) Обсуждение с семьей хода и задач СКГ, людей из социального окружения, которых они хотят пригласить; (3) Встреча со специалистами и социальным окружением семьи, на которой семья разрабатывает план; (4) Реализация плана: клиент, его неформальное окружение и, по необходимости, специалисты реализуют взятые на себя задачи по улучшению ситуации. В отдельных случаях мы обращаемся к исследованиям технологии «Работа с сетью социальных контактов» (ССК), которая отличается от СГК спецификой проведения встречи (в СГК есть «время семьи», когда специалисты и куратор уходят; в ССК все специалисты и неформальное окружение семьи взаимодействуют в общем кругу, их беседу фасилитируют два ведущих), однако их различия не принципиальны для данного обзора.

В статье преимущественно рассматриваются исследования в сфере социальной работы с семьей, поэтому в качестве синонимов к слову «клиент» здесь иногда используются «родители / ребенок / семья». Когда мы обращаемся к исследованиям других целевых групп, это всегда указывается в тексте.

Цель статьи — выполнить концептуальный обзор подходов к конструированию результатов СГК с точки зрения клиентов и специалистов, а также методологических вопросов и организационных сложностей, воз-

никающих при разработке дизайна исследований результативности этой практики.

## Конструирование результатов практики СГК

Знание о результативности СГК во многом определяется тем, кто формулирует результаты и какие инструменты измерения они выбирают [28]. Фокус на клиентах как активных партнерах в принятии решений подразумевает, что они включены и в этот процесс.

«Ориентированные на систему результаты» (service-led outcomes), которые определяются специалистами для и от имени клиентов [7], должны быть дополнены «личными результатами» (personal outcomes), связанными с целями, надеждами и приоритетами самого человека (табл. 1).

Как правило, люди тесно связывают «личные результаты» с процессом их достижения [3].

Поэтому наряду с результатами надо учитывать и удовлетворенность клиента процессом участия в СГК. Большинство семей оценивают этот опыт положительно [22], хотя другие процедуры в сфере защиты детей вызывают у них негативное отношение [6]: 98% родителей и родственников считают, что они играли важную роль в разработке плана по решению проблемы на СГК [27]; 95—97% соглашаются с утверждениями «Я чувствовал, что эта встреча моих близких» и «В плане удалось учесть мое мнение по поводу благополучия ребенка»<sup>1</sup>.

Связь между удовлетворенностью процессом и достижением позитивных изменений показана в исследовании Хйорта, где участники ССК оценивали процесс сразу после встречи, а свою жизненную ситуацию — во время подготовки к встрече и после нее<sup>2</sup>. 38% участников продемонстрировали статистически значимые улучшения после встречи, 50% оценили свое состояние как улучшившееся в пределах критериев клинической значимости; при этом участники, отметившие улучшения в своей жизни, оценили процесс встречи более высоко, а не достигшие улучшений или даже показавшие небольшое ухудшение (12%) — более низко [21].

Т а б л и ц а 1

Типы «личных» результатов, сформулированных клиентами (родителями и детьми), с примерами формулировок [30]

«Процессуальные» результаты	Результаты, связанные с изменениями / навыками	Результаты, связанные с качеством жизни
Я чувствовал, что ко мне прислушались и меня уважали У меня было право голоса в принятии решений, которые касаются меня	Я прояснил для себя ситуацию Я чувствую больше уверенности в себе / уважения к себе Я улучшил свои навыки общения	Я чувствую себя в безопасности Я чувствую себя дома «на своем месте» Я поддерживаю хорошие отношения с важными для меня людьми

<sup>1</sup> Beek F. van Eigen kracht volgens Plan? Onderzoek naar de plannen en follow-up van de Eigen-kracht conferenties. Voorhout: OKS/WESP, 2003.

<sup>2</sup> Процесс встречи оценивался при помощи Group Session Rating Scale (Шкала оценки групповой сессии), включающей отношения, цели и задачи, методы или подходы, общую удовлетворенность; жизненная ситуация — Outcome Rating Scale (Шкала оценки результата) — удовлетворенность жизнью индивидуально, в личных отношениях, социально и в целом.

Непосредственные результаты отслеживаются как в краткосрочной («на СГК создан план, одобренный специалистами»; «усилилась вовлеченность семей в процесс принятия решений»), так и в среднесрочной перспективе («спустя 6 месяцев семья следует своему плану»). Например, британское исследование [27] показало, что через 6 месяцев после СГК планы выполняются в среднем на 75%; а нидерландское — что 87% семей выполняют планы и ощущают при этом контроль над собственной жизнью [32]. Такой уровень приверженности планам считается высоким в сфере помощи семьям в трудной жизненной ситуации.

Социальные результаты СГК (табл. 2) включают в себя положительные изменения в жизни клиентов и их окружения; как правило, они описывают улучшение жизненной ситуации (снижение рисков для ребенка или пожилого человека; профилактику сиротства; уменьшение количества госпитализаций) и изменения системы отношений (расширение социальной сети; переживание клиентами и социальной поддержки, и личной автономии).

На формулировки результатов влияет и теоретическая ориентация исследователя: так в рамках систем-

ной семейной терапии результаты ССК описываются как «изменение паттернов взаимодействия в социальной сети» или «преодоление ригидных стратегий взаимодействия» [23].

«Семью» или «сеть» не следует рассматривать как единого участника СГК, поскольку у разных членов семьи есть разные потребности и цели, в том числе, противоречащие друг другу. Применительно к детям можно говорить о специфических возрастных потребностях, например, о потребности (и праве) в учете взрослыми их мнения при принятии решений, влияющих на их жизнь [11].

Фокус на тех или иных результатах — не нейтрален. Так, акцент только на «ориентированные на систему результаты» может угрожать соблюдению принципов СКГ: он превращает право близких клиента помогать ему в *обязанность*, и не всегда учитывает их реальные возможности [28]. При этом измерение таких «личных результатов», как эмпауэрмент, возможно с помощью косвенных показателей, например, «доля задач в планах, создаваемых на СГК, возложенных на людей из окружения семьи, а не специалистов», которая на практике может достигать 80%<sup>5</sup>.

Таблица 1

Примеры формулировок социальных результатов в проспективных исследованиях СКГ

Дизайн исследования	Характеристики целевой группы	Переменные, связанные с процессом работы	Первичный результат <sup>3</sup>	Вторичный результат
Мультицентровое проспективное когортное исследование [14]	Взрослые пациенты реабилитационных центров, перенесшие ампутацию конечности или травму или спинного мозга	Приверженность модели (fidelity) и качество ее внедрения; причинно-следственные связи и факторы контекста, влияющие на результаты	Эмпауэрмент <sup>4</sup> , который в контексте медицинской реабилитации операционализируется через конструкты «самоэффективность» и «участие»	Психологические факторы (копинг-стратегии, переживание смысла жизни, уровень депрессии) Средовые факторы (семейные отношения и функционирование, социальная поддержка — эмоциональная и практическая)
Рандомизированное контролируемое исследование (РКИ) [19]	Семьи с риском пренебрежительно-го или жестокого обращения с детьми / социального сиротства	Факторы, потенциально влияющие на результативность: Целостность соблюдения всех этапов СГК (integrity); характеристики координаторов СГК и кураторов семей, ответственных за реализацию планов Социально-демографические характеристики семей	Безопасность ребенка операционализируемая как снижение риска пренебрежения и жестокого обращения (формы оценки риска, заполняемые куратором семьи); меньше ордеров на принудительный надзор или сроки их действия; меньше размещений ребенка вне семьи или их длительность	Поддержка от социальной сети, Воспринимаемый контроль / эмпауэрмент, Функционирование семьи, Использование профессиональных услуг

<sup>3</sup> Здесь первичные и вторичные результаты не представляют собой логическую модель с определенной иерархией; первичные результаты находятся в фокусе внимания исследователей, а вторичные привлекаются дополнительно, для более глубокого понимания первичных.

<sup>4</sup> Понятие «эмпауэрмент» (empowerment) описывает процессы и результаты, связанные с обретением контроля и включенности в собственную жизнь, критического осознания факторов, помогающих и мешающих добиваться своих целей. На уровне сообщества эмпауэрмент предполагает не только осознание, но и коллективные действия по улучшению качества жизни [44].

<sup>5</sup> Beek F. van Eigen kracht volgens Plan? Onderzoek naar de plannen en follow-up van de Eigen-kracht conferenties. Voorhout: OKS/WESP, 2003.

### **Рандомизированные контролируемые исследования (РКИ) для оценки результатов СГК: «золотой стандарт» или неподходящий метод?**

Среди исследователей нет единодушия в том, являются ли РКИ адекватным дизайном для исследования СГК: их позиции расходятся в диапазоне от «РКИ должны стать не просто “золотым”, а “единым стандартом”» [42] до «РКИ не позволяют делать корректные выводы о результативности комплексных вмешательств с активным участием самих семей, которые борются сразу с несколькими проблемами». Есть и те, кто предлагает перенести на исследования СГК подход персонализированной медицины, где сбор и интерпретация данных проводятся с учетом генетики и индивидуального биохимического профиля *каждого конкретного* пациента [37].

Интересно, что дизайн исследований СГК влияет на выводы о его результативности. Ретроспективные исследования показывают, что СГК эффективнее, чем обычная социальная работа с семьей, для снижения рецидивов жестокого обращения, а также количества и длительности эпизодов размещения детей вне кровной семьи, однако проспективные исследования (преимущественно РКИ) не находят таких преимуществ [1]. Метаанализы [13; 41] также не выявили превосходства СГК перед «обычной» социальной работой в снижении числа эпизодов жестокого обращения, отобраний детей из семьи и потребности семей в социальном сопровождении.

Анализ доказательной базы СГК показывает, что с начала 2000-ых гг.<sup>6</sup> ее качество растет с точки зрения иерархии доказательств, принятой в биомедицинских исследованиях, однако «сильных» работ все еще немного [2; 20]. Так в систематическом обзоре результативности СГК для социального сопровождения пожилых людей поиск в 14 базах данных дал 1680 статей, из которых установленным авторами критериям качества соответствовали только 6 работ на основе 3 исследований [20].

Редкость выбора РКИ в качестве дизайна исследований СГК связан с рядом организационных и методических ограничений.

Все РКИ СГК проводились на **небольших выборках** (50—250 семей). Но работая с большим количеством контекстуальных переменных, включая те, что не поддаются контролю или даже отображению в модели, необходимо использовать большие выборки и подробно обосновывать выбранный размер, учитывая (1) риск ошибки I типа (5%); (2) мощность (80—90%); (3) допущения о контрольной группе, основанные на предыдущих исследованиях, например, частоту тех или иных

событий, величину стандартного отклонения; (4) ожидаемые результаты интервенции (например, их клиническую значимость) [10].

**Случайное распределение в экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ) группу крайне затруднено в условиях реальной практики.** Одно из РКИ в сфере социальной работы с семьями в ТЖС, где 121 случайно выбранная семья, 64 на СГК. За 15 месяцев исследования только одна из вошедших в выборку семей поучаствовала в СГК — либо члены семьи отказывались, либо специалисты выстраивали работу иначе<sup>7</sup>. Оценочные исследования<sup>8</sup> внедрения практики СГК показывают: чтобы согласиться на участие, большинству семей нужно обсудить эту идею со специалистом; направления и информационных материалов недостаточно [24]. Важную роль здесь играют установки специалиста в отношении СГК [37] и его навыки работы со стыдом клиентов. Исследователи призывают рассматривать стыд как самостоятельную «методологическую проблему» СГК [35], при этом он играет роль как фактора риска, мешающего согласиться на СГК, так и фактора, способствующего достижению результатов<sup>9</sup> [8].

Сторонники РКИ согласны, что в исследованиях СГК их **результаты требуют дополнительной интерпретации**. Например, как относиться к тому, что количество получаемых семьей социальных услуг после СГК по одним данным снижается [25], а под другим — незначительно возрастает [1]? Это зависит от ресурсности конкретной семьи и специфики ее контакта со специалистами — иногда повышение мотивации клиентов на получение профессиональной помощи в тех сферах жизни, где неформальной поддержки мало, само по себе является результатом [1].

### **Альтернативны РКИ в исследованиях результативности СГК**

В качестве альтернатив де Йонг и Шаут предлагают «восприимчивую оценку» (responsive evaluation). При разработке дизайна исследования она требует обращать внимание на контекст, в котором существует изучаемая практика, и на ценности всех вовлеченных в нее лиц. Применение количественных методов не исключается, но, в отличие от РКИ, получаемые данные требуют интерпретации в диалоге с участниками исследования [9].

Рекомендуемый ими дизайн количественных исследований — дискретный анализ времени выживания (discrete-time survival analysis) на больших когортах — не подразумевает случайного распределения в

<sup>6</sup> Практика СГК началась с 1989 г. в Австралии и Новой Зеландии; первые исследования датируются началом 1990-ых; практика СГК оформилась в конце 1960-ых гг. в США, первые исследовательские работы появились в 1972 г.

<sup>7</sup> Brown L., Lupton C. The Role of Family Group Conferencing in Child Protection // Report for the. 2002.

<sup>8</sup> Прикладные исследования, направленные не на получение научного знания, а для ответов на вопросы о результатах, факторах успеха и трудностях конкретных проектов.

<sup>9</sup> В контексте восстановительного правосудия разработано понятие «восстанавливающего стыда» [4].



ЭГ. Добровольный выбор семьи участвовать или не участвовать в СКГ — это реализация самоопределения, как ценности и механизма этой практики [9], поэтому важно, чтобы дизайн исследования не вступал с ним в потенциальный конфликт.

С помощью структурного моделирования (structural equation modeling) исследовали более 600.000 случаев в профилактике жестокого обращения с детьми за 5-летний период, в части из которых проводились SGK. Обнаружилось, что SGK чаще проводились в семьях юных матерей и в семьях с более высоким уровнем риска. SGK показали значительное влияние на исход работы с семьей, даже с учетом других сопутствующих факторов: вероятность отобрания ребенка после SGK снижалась на 51.4% [24].

Ванг с соавторами исследовали влияние SGK на постоянное жизненное устройство для детей из fosterных семей (N = 80.690) — на воссоединение с кровной семьей, родственную опеку или усыновление. Результаты дискретного анализа времени выживания показали, что SGK повышают вероятность возвращения в кровную семью (к родителям или родственникам), однако не помогают значимо сократить время проживания в fosterной семье [16].

Онруст с соавт. провели post hoc анализ результативности SGK в сфере комплексной помощи подросткам с интеллектуальными дефицитами. Чтобы избежать искажений выборки, связанных с тем, что на SGK направляют семьи с определенными характеристиками, в качестве КГ использовались кейсы, с которыми организации работали в течение года до момента внедрения SGK. Чтобы добиться сходства ЭГ и КГ, исследователи (1) подбирали кейсы с похожими социально-демографическими характеристиками клиентов и профилями проблем, (2) просили сотрудников, работавших с семьями в группе SGK, выбрать похожие случаи из архива, (3) полученных таким образом кейсов не хватило, поэтому часть КГ была сформирована случайным образом. Результаты показали, что количество диагностируемых социальных и поведенческих проблем после SGK значимо уменьшилось по сравнению с КГ [31].

### Исследования случая (кейс-стади) для оценки результативности SGK

Оценка процесса (process evaluation) связывает результаты, достигнутые после и/или вследствие SGK, с процессом ее проведения и с проблемами, которые были показанием к ней. Глубинные интервью со всеми участниками воссоздают связную картину того, как, с их точек зрения, складывался диалог на SGK и как он повлиял на ситуацию конкретной семьи в ее уникальном контексте. При этом среди участников может не быть консенсуса о том, была ли SGK «успешной» или «неуспешной» [17].

Кейс-стади полезны для изучения практик, у которых нет фиксированного перечня результатов, а также

для исследования различий между случаями [43]. Бридуолд и Тонкенс применили множественное эксплораторное кейс-стади (multiple exploratory case studies), включающее наблюдение за ходом СКГ на всех этапах, интервью с клиентами, людьми из их окружения, специалистами, координаторами SGK и администраторами социальных служб. Это позволило им сформулировать факторы успешного применения технологии [5].

Кейс-стади позволяют отвечать на вопросы о влиянии SGK на широкий контекст социальной работы, в который они встраиваются. Шаут с соавторами задались вопросом, какую «добавленную ценность» приносят SGK в работу психиатрического стационара для взрослых. Выяснилось, что они помогают медикам реже прибегать к принудительной госпитализации и/или использовать более мягкие формы недобровольного лечения, поскольку план безопасности для пациента разрабатывают его близкие; это также снижает тревогу пациента перед потерей контроля над своей жизнью в стационаре [38].

Важным, но трудно поддающимся формализованному измерению результатом является положительная динамика отношений в поддерживающей социальной сети семьи: ведь кроме количества источников поддержки надо учесть качество отношений с каждым из них (конфликтность, близость и др.). Данные о том, что клиенты из ЭГ по сравнению с КГ указывают больше источников поддержки, не помогают понять механизм воздействия — вовлекаются ли новые помощники из «периферии» социальной сети или, наоборот, сдерживается их «отток» из ближнего круга [1].

### «Теория изменений» SGK: как достигаются результаты?

Работ с объяснениями причин (не)достижения результатов SGK на данный момент недостаточно [5]. Шаут задается вопросом: «Как мы можем оценить SGK, учитывая, что «на входе» (inputs) мы имеем объединение неформальной группы и профессионального сообщества, в процессе (throughputs) мы видим множество обстоятельств и стимулов, влияющих на путь от проблем к решениям, а все результаты (outcomes) — зависимы от контекста, изменчивы и многогранны?» [37].

В решении этой задачи может помочь теория изменений — описание и модель сути практики, которое объясняет, как (причинно-следственные связи), почему (механизмы) и при каких условиях (допущения) можно достичь запланированных результатов для данной целевой группы. Интересно, что клиенты предлагают свою «теорию изменений» на базе житейских понятий: в исследовании Пеннелла и Берфорда через 1 год после проведения SGK участники отмечали «укрепление семейных связей» как основной результат, а все остальные позитивные изменения объясняли именно укреплением связей [34].



Разрабатывая дизайн исследования результативности SGK, надо учитывать факторы, позволяющие атрибутировать результаты именно механизмам этой практики [33].

Во-первых, надо очертить логические и временные границы вмешательства. Если специалистам удастся передать инициативу в принятии и реализации решений членам семьи и ее окружению, то результаты достигаются благодаря не только механизмам вмешательства, но и практикам<sup>10</sup> родственной и соседской взаимопомощи. При этом специалисты тоже активны: они организуют SGK, утверждают или корректируют планы, участвуют в их реализации. SGK — это процесс совместного творчества (co-creation) социального окружения семьи и специалистов, что делает **границу между профессиональным вмешательством и неформальными практиками «мерцающей»**. Часть профессионального сообщества считает, что некорректно исследовать результативность SGK как профессионального вмешательства: надо рассматривать его как способ реализации прав семьи в ситуации вмешательства государства [30].

Практики совместного принятия решений состоят из нескольких этапов, а соотношение количества семей, которым рекомендуются SGK / для которых начинается подготовка к SGK / и для которых проводятся ССК, представляет собой «воронку». В качестве иллюстрации приведем работу Онруст с соавт., где это соотношение составило 270 : 217 : 131 [31]. Встает вопрос, **когда можно считать SGK состоявшимся и потенциально приносящим свои результаты?** В поисках ответа Де Йонг с соавторами проанализировали 18 «неудачных» кейсов SGK в психиатрической клинике (из 41, состоявшихся в период исследования) — где встреча не состоялась, план не был выработан или не был реализован. Полуструктурированные интервью с 118 (из всего 215) участников этих встреч показали, что неудачи были вызваны неверным таймингом (использованием SGK как «последнего шанса»), недостаточно активной мобилизацией социального окружения и ощущением беспомощности у клиента. Интервью включали в себя вопросы о процессе SGK и о результатах: (1) достижении целей, (2) ощущении эмпауэрмента и связанных с ним действий, (3) усилении социальной поддержки; (4) улучшении жизненной ситуации. Выяснилось, что даже «неудачные» SGK помогли прояснить паттерны коммуникации в социальной сети клиента; определить, кто точно (не) может оказывать поддержку; исследовать разрыв между тем, чего клиент хочет и что он может сам с учетом своего состояния; показать людям из социального окружения, насколько их поддержка ценна для клиента; сделать выводы для совместного предотвращения кризисов в будущем; дать голос тем, кто раньше не высказывался [18].

Во-вторых, надо учитывать влияние **системы социального обслуживания в целом**, в рамках которой функционирует практика SGK.

**Система социального обслуживания**, с одной стороны, влияет на реализацию практики SGK, а с другой — сама трансформируется в ответ на ее внедрение. Так отсутствие различий между результативностью SGK и «обычной» социальной работы, которое отмечают некоторые исследователи, можно объяснить и тем, что после внедрения SGK вовлечение социального окружения клиента становится частью «обычной» работы [1]. Рост компетенций в работе с социальным окружением — это результат SGK, который достигается для специалистов [29].

Условия успешного применения SGK разнообразны: наличие у семьи поддерживающей сети; удовлетворение потребности в профессиональной помощи в дополнение к поддержке неформальной сети; активные меры против патернализма и унижения; серьезное отношение к нежеланию клиента обращаться к людям из неформальной сети за помощью [5]. Часть из них явно связаны с качеством профессиональной подготовки и приверженностью (fidelity) специалистов и их руководителей принципам практики, уровень которых тоже должен учитываться в исследованиях.

Одновременно с SGK в социальной сфере внедряются и другие инновации, которые могут способствовать достижению результатов SGK. Некоторые когортные исследования оценивают вклад SGK в жизнь семей, сравнивая ситуацию на территории до и после внедрения этой практики, и сталкиваются с искажениями. Так через год после внедрения SGK в одном из муниципалитетов Англии в течение полугодия после SGK успешно закрывались 17% случаев защиты детей, а еще через год — уже 30%, но в этот же период там внедрили и технологию раннего вмешательства [39].

Практика SGK, которая базируется на ряде ценностей, **может вариативно трактоваться разными акторами социальной политики**. Вовлечение социального окружения семьи в работу можно рассматривать как с позиций эмпауэрмента уязвимых членов семьи и максимизации доступа ко всем возможным источникам поддержки (социально-демократический подход), так и с позиции социальной и экономической автономии семьи, необходимости как можно скорее начать справляться с проблемами самостоятельно (неолиберальный или консервативно-корпоративистский подход)<sup>11</sup> [11]. Политическая ориентация влияет на формулировки результатов SGK: так идея о росте самостоятельности членов семьи после SGK может описываться как «избежать необоснованного или не являющегося необходимым вмешательства государства в жизнь

<sup>10</sup> Здесь термин «практики» используется в социологическом смысле — как обыденные, повседневные способы организации деятельности.

<sup>11</sup> Здесь используется типология подходов к социальной политике («государств всеобщего благосостояния»), предложенная Эспинг-Андерсон [15].

семьи» [12] или «конструктивно использовать семейные и институциональные ресурсы» [36].

В-третьих, важно очертить временные границы влияния практики. Лонгитюдные исследования эффектов СГК на малых выборках оптимистичны: они показывают значимое снижение уровня жестокого обращения с детьми и домашнего насилия (28 случаев, 1 год / по сравнению с КГ с близкими характеристиками) [34]; значимое увеличение числа воссоединений с кровной семьей и уменьшение числа повторных обращений в социальные службы (70 случаев, 6 мес. и более / по сравнению с данными по региону) [26]. Лонгитюдное 3-летнее исследование в 10 шведских муниципалитетах (66 случаев с 97 детьми) показало отсутствие преимуществ СГК и даже незначительно большую выраженность проблем после них; однако исследователи признают, что сами по себе эти случаи были сложнее, чем вошедшие в КГ. Интересен вывод о вкладе СГК: он объясняет всего 0-7% дисперсии. Будучи разовым событием, «точкой принятия решений», вклад СКГ в долгосрочной перспективе «размывается» [40].

## Выводы

Результативность практик совместного принятия решений, сфокусированных на клиенте, его семье и

«естественном» социальном окружении — сложный объект для исследования. Исследователь должен договариваться о формулировках ожидаемых результатах со специалистами и клиентами. Он должен учитывать организационные и ценностные ограничения на возможность случайным образом формировать экспериментальную и контрольную группу; комбинировать количественные методы исследования с кейс-стади и интерпретировать результаты с учетом большого количества контекстуальных факторов. Оптимально, если разработке дизайна исследования будет предшествовать моделирование «теории изменений»: анализ контекста, допущений, причинно-следственных связей и механизмов, ведущих к достижению результатов практики.

Мы не считаем возможным и необходимым создание «общей» теории изменений СГК и ССК, разделяемой всем профессиональным сообществом. Однако сам процесс разработки и обсуждения таких моделей позволит более обосновано выбирать дизайн и методы исследования для ответов на те или иные исследовательские вопросы; проводить границы между достижением социальных результатов и воплощением ценностей; налаживать взаимодействие между сферами академических исследований, оценки социальных проектов и «жизненным миром» клиентов.

## Литература

1. A Randomized Controlled Trial on the Effectiveness of Family Group Conferencing in Child Welfare: Effectiveness, Moderators, and Level of FGC Completion / S. Dijkstra, J.J. Asscher, M. Deković, G.J.J.M. Stams, H.E. Creemers // *Child Maltreatment*. 2019. Vol. 24. № 2. P. 137—151. DOI:10.1177/1077559518808221
2. An evidence review of the impact Family Group Conferencing (FGC) and Restorative Practices (RP) have on positive outcomes for children and families [Электронный ресурс] // *Family Group Conferencing and Restorative Practices — an evidence review*. Leeds: The RTK, 2016. 18 p. URL: <https://www.education.ox.ac.uk/wp-content/uploads/2019/06/Family-Group-Conferencing-Summary-Leeds.pdf> (дата обращения: 30.10.2022).
3. *Beresford P., Branfield F.* Developing inclusive partnerships: user-defined outcomes, networking and knowledge — a case study // *Health and Social Care in the Community*. 2006. Vol. 14. № 5. P. 436—444. DOI:10.1111/j.1365-2524.2006.00654.x
4. *Braithwaite J.* *Crime, Shame, and Reintegration*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. 226 p.
5. *Bredewold F., Tonkens E.* Understanding Successes and Failures of Family Group Conferencing: An in-Depth Multiple Case Study // *The British Journal of Social Work*. 2021. Vol. 51. № 6. P. 2173—2190. DOI:10.1093/bjsw/bcab062
6. *Broadhurst K., Holt K., Doherty P.* Accomplishing parental engagement in child protection practice?: A qualitative analysis of parent-professional interaction in pre-proceedings work under the Public Law Outline // *Qualitative Social Work*. 2012. Vol. 11. № 5. P. 517—534. DOI:10.1177/1473325011401471
7. *Cook A., Miller E.* *Talking Points: Personal Outcomes Approach — Practical Guide*. Edinburgh: Joint Improvement Team, 2012. 64 p.
8. *De Jong G., Schout G.* Breaking through Marginalisation in Public Mental Health Care with Family Group Conferencing: Shame as Risk and Protective Factor // *British Journal of Social Work*. 2013. Vol. 43. № 7. P. 1439—1454. DOI:10.1093/bjsw/bcs050
9. *De Jong G., Schout G.* Evaluating Family Group Conferencing: Towards a meaningful research methodology // *Child Abuse and Neglect*. 2018. Vol. 85. P. 164—171. DOI:10.1016/j.chiabu.2018.07.036
10. *De Jong G., Schout G., Abma T.* Examining the Effects of Family Group Conferencing with Randomised Controlled Trials: The Golden Standard? // *The British Journal of Social Work*. 2015. Vol. 45. № 5. P. 1623—1629. DOI:10.1093/bjsw/bcv027
11. *Democratising the Family and the State? The Case of Family Group Conferences in Child Welfare / S. Holland, J. Scourfield, S. O'Neill, A. Pithouse // Journal of Social Policy*. 2005. Vol. 34. № 3. P. 59—77. DOI:10.1017/S0047279404008268

12. *Doolan M.* The Family Group Conference: Changing the Face of Child Welfare // Ontario Association of Children's Aid Societies. 2011. Vol. 56. № 4. P. 15—23.
13. Effectiveness of family group conferencing in preventing repeat referrals to child protective services and out-of-home placements / D.M. Hollinshead, T.W. Corwin, E.J. Maher, L. Merkel-Holguin, H. Allan, J.D. Fluke // Child Abuse and Neglect. 2017. Vol. 69. P. 285—294. DOI:10.1016/j.chiabu.2017.04.022
14. Effects of family group conferences among high-risk patients of chronic disability and their significant others: study protocol for a multicentre controlled trial / C.F. Hillebregt, E.W.M. Scholten, M. Ketelaar, M.W.M. Post, J.M.A. Visser-Meily // BMJ Open. 2018. Vol. 8. № 3. Article ID e018883. 12 p. DOI:10.1136/bmjopen-2017-018883
15. *Esping-Andersen G.* The Three World of Welfare Capitalism. Cambridge: Polity Press, 1990. 264 p.
16. Expediting permanent placement from foster care systems: The role of family group decision-making / E.W. Wang, M.C. Lambert, L.E. Johnson, B. Boudreau, R. Breidenbach, D. Baumann // Children and Youth Services Review. 2012. Vol. 34. № 4. P. 845—850. DOI:10.1016/j.childyouth.2012.01.015
17. Family Group Conferences in pre-proceedings [Электронный ресурс]: evaluation report / H. Lawrence, A. Ludvigsen, S. Taylor, J. Lovbakke. UK: Department for Education, 2020. 42 p. URL: [https://www.coram.org.uk/sites/default/files/resource\\_files/Longitudinal\\_-\\_Daybreak\\_FGCs.pdf](https://www.coram.org.uk/sites/default/files/resource_files/Longitudinal_-_Daybreak_FGCs.pdf) (дата обращения: 30.10.2022).
18. Family Group Conferencing in public mental health and social capital theory / G. De Jong, G. Schout, J. Pennell, T. Abma // Journal of Social Work. 2015. Vol. 15. № 3. P. 277—296. DOI:10.1177/1468017314547675
19. Family group conferencing in youth care: characteristics of the decision making model, implementation and effectiveness of the Family Group (FG) plans / J.J. Asscher, S. Dijkstra, G.J.J.M. Stams, M. Deković, H.E. Creemers // BMC Public Health. 2014. Vol. 14. Article ID 154. 9 p. DOI:10.1186/1471-2458-14-154
20. Family group decision-making interventions in adult healthcare and welfare: a systematic literature review of its key elements and effectiveness / C.F. Hillebregt, E.W.M. Scholten, M.W.M. Post, J.M.A. Visser-Meily, M. Ketelaar // BMJ Open. 2019. Vol. 9. № 4. Article ID e026768. 11 p. DOI:10.1136/bmjopen-2018-026768
21. *Hjort E.* Att arbeta med det större systemet: Feedback-informerad terapi och nätverksterapi inom socialtjänsten [Электронный ресурс]. Linköping: Linköping University, 2019. 41 p. URL: <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1343812/FULLTEXT03.pdf> (дата обращения: 30.10.2022).
22. Increasing Social Support for Child Welfare — Involved Families Through Family Group Conferencing / T.W. Corwin, E.J. Maher, L. Merkel-Holguin, H. Allan, D.M. Hollinshead, J.D. Fluke // The British Journal of Social Work. 2020. Vol. 50. № 1. P. 137—156. DOI:10.1093/bjsw/bcz036
23. *Kliman J., Trimble D.W.* Network Therapy // Handbook of Family and Marital Therapy / Eds. B.B. Wolman, G. Stricker, J. Framo, J.W. Newirth, M. Rosenbaum, H.H. Young. NY: Springer, 1983. P.277—314. DOI:10.1007/978-1-4684-4442-1\_14
24. *Lambert M.C., Johnson L.E., Wang E.W.* The impact of family group decision-making on preventing removals // Children and Youth Services Review. 2017. Vol. 78. № C. P. 89—92. DOI:10.1016/j.childyouth.2017.05.005
25. *Litchfield M.M., Gatowski S.I., Dobbin S.A.* Improving outcomes for families: Results from an Evaluation of Miami's Family Decision Making Program // Protecting Children. 2003. Vol. 18. № 1-2. P. 48—51.
26. Long Term and Immediate Outcomes of Family Group Conferencing in Washington State (June 2001) [Электронный ресурс] / N. Shore, J. Wirth, K. Cahn, B. Yancey, K. Gunderson // Restorative Practices eForum, 2002. 9 p. URL: <https://www.iirp.edu/images/pdf/fgcwash.pdf> (дата обращения: 30.10.2022).
27. *Marsh P., Crow G.* Family Group Conferences in Child Welfare. Oxford: Blackwell Science, 1998. 198 p.
28. *Metze, R.N., Abma T.A., Kwekkeboom R.H.* Family Group Conferencing: A Theoretical Underpinning // Health Care Analysis. 2015. Vol. 23. P. 165—180. DOI:10.1007/s10728-013-0263-2
29. *Mitchell M.* Reimagining child welfare outcomes: Learning from Family Group Conferencing // Child & Family Social Work. 2020. Vol. 25. № 2. P. 211—220. DOI:10.1111/cfs.12676
30. *Morris K., Connolly M.* Family decision making in child welfare: challenges in developing a knowledge base for practice // Child Abuse Review. 2012. Vol. 21. № 1. P. 41—52. DOI:10.1002/car.1143
31. *Onrust S.A., Romijn G., de Beer Y.* Family Group Conferences within the integrated care system for young people with ID: a controlled study of effects and costs // BMC Health Services Research. 2015. Vol. 15. Article ID 392. 12 p. DOI:10.1186/s12913-015-1062-2
32. *Oosterkamp-Swaajcer E.M., de Swart J.J.W.* Op eigen kracht vooruit: Een onderzoek naar de resultaten van Eigen Kracht-conferenties in Nederland. Enschede: Saxion, 2012. 83 p.
33. *Patton M.Q.* A utilization-focused approach to contribution analysis // Evaluation. 2012. Vol. 18. № 3. P. 364—377. DOI:10.1177/1356389012449523
34. *Pennell J., Burford G.* Family group decision making: Protecting children and women // Child Welfare. 2000. Vol. 79. № 2. P. 131—158.
35. *Ramon S.* Family Group Conferences as a Shared Decision-Making Strategy in Adults Mental Health Work // Frontiers in Psychiatry. 2021. Vol. 12. Article ID 663288. 10 p. DOI:10.3389/fpsy.2021.663288
36. *Schmid J.E., Pollack S.* Developing Shared Knowledge: Family Group Conferencing as a Means of Negotiating Power in the Child Welfare System // Practice. 2009. Vol. 21. № 3. P. 175—188. DOI:10.1080/09503150902807615



37. Schout G. Into the swampy lowlands. Evaluating family group conferences // *European Journal of Social Work*. 2022. Vol. 25. № 1. P. 41—50. DOI:10.1080/13691457.2020.1760796
38. Schout G., Meijer E., de Jong G. Family Group Conferencing — Its Added Value in Mental Health Care // *Issues in Mental Health Nursing*. 2017. Vol. 38. № 6. P. 480—485. DOI:10.1080/01612840.2017.1282996
39. Sen R., Webb C. Exploring the declining rates of state social work intervention in an English local authority using Family Group Conferences // *Children and Youth Services Review*. 2019. Vol. 106. Article ID 104458. 8 p. DOI:10.1016/j.childyouth.2019.104458
40. Sundell K., Vinnerljung B. Outcomes of family group conferencing in Sweden: A 3-year follow-up // *Child Abuse and Neglect*. 2004. Vol. 28. № 3. P. 267—287. DOI:10.1016/j.chiabu.2003.09.018
41. The effectiveness of family group conferencing in youth care: A meta-analysis / S. Dijkstra, H.E. Creemers, J.J. Asscher, M. Deković, G.J.J.M. Stams // *Child Abuse and Neglect*. 2016. Vol. 62. P. 100—110. DOI:10.1016/j.chiabu.2016.10.017
42. When the ‘Golden’ Standard Should Be the General Standard: Response to a Commentary on the Use of Randomised Controlled Trials to Examine the Effectiveness of Family Group Conferencing / H.E. Creemers, K. Sundell, M. Deković, S. Dijkstra, G.J.J.M. Stams, J.J. Asscher // *The British Journal of Social Work*. 2017. Vol. 47. № 4. P. 1262—1267. DOI:10.1093/bjsw/bcw060
43. Yin R.K. *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013. 312 p. (Applied Social Research Methods Series; vol. 5).
44. Zimmerman M.A., Warschausky S. Empowerment theory for rehabilitation research: Conceptual and methodological issues // *Rehabilitation Psychology*. 1998. Vol. 43. № 1. P. 3—16. DOI:10.1037/0090-5550.43.1.3

### References

1. Dijkstra S., Asscher J.J., Deković M., Stams G.J.J.M., Creemers H.E. A Randomized Controlled Trial on the Effectiveness of Family Group Conferencing in Child Welfare: Effectiveness, Moderators, and Level of FGC Completion. *Child Maltreatment*, 2019. Vol. 24, no. 2, pp. 137—151. DOI:10.1177/1077559518808221
2. An evidence review of the impact Family Group Conferencing (FGC) and Restorative Practices (RP) have on positive outcomes for children and families [Elektronnyi resurs]. *Family Group Conferencing and Restorative Practices — an evidence review*. Leeds: The RTK, 2016. 18 p. URL: <https://www.education.ox.ac.uk/wp-content/uploads/2019/06/Family-Group-Conferencing-Summary-Leeds.pdf> (дата обращения: 30.10.2022).
3. Beresford P., Branfield F. Developing inclusive partnerships: user-defined outcomes, networking and knowledge — a case study. *Health and Social Care in the Community*, 2006. Vol. 14, no. 5, pp. 436—444. DOI:10.1111/j.1365-2524.2006.00654.x
4. Braithwaite J. *Crime, Shame, and Reintegration*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. 226 p.
5. Bredewold F., Tonkens E. Understanding Successes and Failures of Family Group Conferencing: An in-Depth Multiple Case Study. *The British Journal of Social Work*, 2021. Vol. 51, no. 6, pp. 2173—2190. DOI:10.1093/bjsw/bcab062
6. Broadhurst K., Holt K., Doherty P. Accomplishing parental engagement in child protection practice?: A qualitative analysis of parent-professional interaction in pre-proceedings work under the Public Law Outline. *Qualitative Social Work*, 2012. Vol. 11, no. 5, pp. 517—534. DOI:10.1177/1473325011401471
7. Cook A., Miller E. *Talking Points: Personal Outcomes Approach — Practical Guide*. Edinburgh: Joint Improvement Team, 2012. 64 p.
8. De Jong G., Schout G. Breaking through Marginalisation in Public Mental Health Care with Family Group Conferencing: Shame as Risk and Protective Factor. *British Journal of Social Work*, 2013. Vol. 43, no. 7, pp. 1439—1454. DOI:10.1093/bjsw/bcs050
9. De Jong G., Schout G. Evaluating Family Group Conferencing: Towards a meaningful research methodology. *Child Abuse and Neglect*, 2018. Vol. 85, pp. 164—171. DOI:10.1016/j.chiabu.2018.07.036
10. De Jong G., Schout G., Abma T. Examining the Effects of Family Group Conferencing with Randomised Controlled Trials: The Golden Standard? *The British Journal of Social Work*, 2015. Vol. 45, no. 5, pp. 1623—1629. DOI:10.1093/bjsw/bcv027
11. Holland S., Scourfield J., O’Neill S., Pithouse A. Democratising the Family and the State? The Case of Family Group Conferences in Child Welfare. *Journal of Social Policy*, 2005. Vol. 34, no. 3, pp. 59—77. DOI:10.1017/S0047279404008268
12. Doolan M. The Family Group Conference: Changing the Face of Child Welfare. *Ontario Association of Children’s Aid Societies*, 2011. Vol. 56, no. 4, pp. 15—23.
13. Hollinshead D.M., Corwin T.W., Maher E.J., Merkel-Holguin L., Allan H., Fluke J.D. Effectiveness of family group conferencing in preventing repeat referrals to child protective services and out-of-home placements. *Child Abuse and Neglect*, 2017. Vol. 69, pp. 285—294. DOI:10.1016/j.chiabu.2017.04.022
14. Hillebregt C.F., Scholten E.W.M., Ketelaar M., Post M.W.M., Visser-Meily J.M.A. Effects of family group conferences among high-risk patients of chronic disability and their significant others: study protocol for a multicentre controlled trial. *BMJ Open*, 2018. Vol. 8, no. 3, article ID e018883, 12 p. DOI:10.1136/bmjopen-2017-018883



15. Esping-Andersen G. *The Three World of Welfare Capitalism*. Cambridge: Polity Press, 1990. 264 p.
16. Wang E.W., Lambert M.C., Johnson L.E., Boudreau B., Breidenbach R., Baumann D. Expediting permanent placement from foster care systems: The role of family group decision-making. *Children and Youth Services Review*, 2012. Vol. 34, no. 4, pp. 845—850. DOI:10.1016/j.childyouth.2012.01.015
17. Lawrence H., Ludvigsen A., Taylor S., Lovbakke J. Family Group Conferences in pre-proceedings [Elektronnyi resurs]: evaluation report. UK: Department for Education, 2020. 42 p. URL: [https://www.coram.org.uk/sites/default/files/resource\\_files/Longitudinal\\_-\\_Daybreak\\_FGCs.pdf](https://www.coram.org.uk/sites/default/files/resource_files/Longitudinal_-_Daybreak_FGCs.pdf) (дата обращения: 30.10.2022).
18. Jong G. De, Schout G., Pennell J., Abma T. Family Group Conferencing in public mental health and social capital theory. *Journal of Social Work*, 2015. Vol. 15, no. 3, pp. 277—296. DOI:10.1177/1468017314547675
19. Asscher J.J., Dijkstra S., Stams G.J.J.M., Deković M., Creemers H.E. Family group `conferencing in youth care: characteristics of the decision making model, implementation and effectiveness of the Family Group (FG) plans. *BMC Public Health*, 2014. Vol. 14, article ID 154, 9 p. DOI:10.1186/1471-2458-14-154
20. Hillebregt C.F., Scholten E.W.M., Post M.W.M., Visser-Meily J.M.A., Ketelaar M. Family group decision-making interventions in adult healthcare and welfare: a systematic literature review of its key elements and effectiveness. *BMJ Open*, 2019. Vol. 9, no. 4, article ID e026768, 11 p. DOI:10.1136/bmjopen-2018-026768
21. Hjort E. Att arbeta med det större systemet: Feedback-informerad terapi och nätverksterapi inom socialtjänsten [Elektronnyi resurs]. Linköping: Linköping University, 2019. 41 p. URL: <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1343812/FULLTEXT03.pdf> (дата обращения: 30.10.2022).
22. Corwin T.W., Maher E.J., Merkel-Holguin L., Allan H., Hollinshead D.M., Fluke J.D. Increasing Social Support for Child Welfare — Involved Families Through Family Group Conferencing. *The British Journal of Social Work*, 2020. Vol. 50, no. 1, pp. 137—156. DOI:10.1093/bjsw/bcz036
23. Kliman J., Trimble D.W. Network Therapy. In Wolman B.B., Stricker G., Framo J., Newirth J.W., Rosenbaum M., Young H.H. (eds.), *Handbook of Family and Marital Therapy*. NY: Springer, 1983, pp. 277—314. DOI:10.1007/978-1-4684-4442-1\_14
24. Lambert M.C., Johnson L.E., Wang E.W. The impact of family group decision-making on preventing removals. *Children and Youth Services Review*, 2017. Vol. 78, no. C, pp. 89—92. DOI:10.1016/j.childyouth.2017.05.005
25. Litchfield M.M., Gatowski S.I., Dobbin S.A. Improving outcomes for families: Results from an Evaluation of Miami's Family Decision Making Program. *Protecting Children*, 2003. Vol. 18, no. 1-2, pp. 48—51.
26. Shore N., Wirth J., Cahn K., Yancey B., Gunderson K. Long Term and Immediate Outcomes of Family Group Conferencing in Washington State (June 2001) [Elektronnyi resurs]. *Restorative Practices eForum*, 2002. 9 p. URL: <https://www.iirp.edu/images/pdf/fgcwash.pdf> (дата обращения: 30.10.2022).
27. Marsh P., Crow G. *Family Group Conferences in Child Welfare*. Oxford: Blackwell Science, 1998. 198 p.
28. Metze, R.N., Abma T.A., Kwekkeboom R.H. Family Group Conferencing: A Theoretical Underpinning. *Health Care Analysis*, 2015. Vol. 23, pp. 165—180. DOI:10.1007/s10728-013-0263-2
29. Mitchell M. Reimagining child welfare outcomes: Learning from Family Group Conferencing. *Child & Family Social Work*, 2020. Vol. 25, no. 2, pp. 211—220. DOI:10.1111/cfs.12676
30. Morris K., Connolly M. Family decision making in child welfare: challenges in developing a knowledge base for practice. *Child Abuse Review*, 2012. Vol. 21, no. 1, pp. 41—52. DOI:10.1002/car.1143
31. Onrust S.A., Romijn G., de Beer Y. Family Group Conferences within the integrated care system for young people with ID: a controlled study of effects and costs. *BMC Health Services Research*, 2015. Vol. 15, article ID 392, 12 p. DOI:10.1186/s12913-015-1062-2
32. Oosterkamp-Swajcer E.M., de Swart J.J.W. Op eigen kracht vooruit: Een onderzoek naar de resultaten van Eigen Kracht-conferenties in Nederland. Enschede: Saxion, 2012. 83 p.
33. Patton M.Q. A utilization-focused approach to contribution analysis. *Evaluation*, 2012. Vol. 18, no. 3, pp. 364—377. DOI:10.1177/1356389012449523
34. Pennell J., Burford G. Family group decision making: Protecting children and women. *Child Welfare*, 2000. Vol. 79, no. 2, pp. 131—158.
35. Ramon S. Family Group Conferences as a Shared Decision-Making Strategy in Adults Mental Health Work. *Frontiers in Psychiatry*, 2021. Vol. 12, article ID 663288, 10 p. DOI:10.3389/fpsyt.2021.663288
36. Schmid J.E., Pollack S. Developing Shared Knowledge: Family Group Conferencing as a Means of Negotiating Power in the Child Welfare System. *Practice*, 2009. Vol. 21, no. 3, pp. 175—188. DOI:10.1080/09503150902807615
37. Schout G. Into the swampy lowlands. Evaluating family group conferences. *European Journal of Social Work*, 2022. Vol. 25, no. 1, pp. 41—50. DOI:10.1080/13691457.2020.1760796
38. Schout G., Meijer E., de Jong G. Family Group Conferencing — Its Added Value in Mental Health Care. *Issues in Mental Health Nursing*, 2017. Vol. 38, no. 6, pp. 480—485. DOI:10.1080/01612840.2017.1282996
39. Sen R., Webb C. Exploring the declining rates of state social work intervention in an English local authority using Family Group Conferences. *Children and Youth Services Review*, 2019. Vol. 106, article ID 104458, 8 p. DOI:10.1016/j.childyouth.2019.104458

40. Sundell K., Vinnerljung B. Outcomes of family group conferencing in Sweden: A 3-year follow-up. *Child Abuse and Neglect*, 2004. Vol. 28, no. 3, pp. 267—287. DOI:10.1016/j.chiabu.2003.09.018
41. Dijkstra S., Creemers H.E., Asscher J.J., Deković M., Stams G.J.J.M. The effectiveness of family group conferencing in youth care: A meta-analysis. *Child Abuse and Neglect*, 2016. Vol. 62, pp. 100—110. DOI:10.1016/j.chiabu.2016.10.017
42. Creemers H.E., Sundell K., Deković M., Dijkstra S., Stams G.J.J.M., Asscher J.J. When the ‘Golden’ Standard Should Be the General Standard: Response to a Commentary on the Use of Randomised Controlled Trials to Examine the Effectiveness of Family Group Conferencing. *The British Journal of Social Work*, 2017. Vol. 47, no. 4, pp. 1262—1267. DOI:10.1093/bjsw/bcw060
43. Yin R.K. Case Study Research: Design and Methods. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013. 312 p. (Applied Social Research Methods Series; vol. 5).
44. Zimmerman M.A., Warschausky S. Empowerment theory for rehabilitation research: Conceptual and methodological issues. *Rehabilitation Psychology*, 1998. Vol. 43, no. 1, pp. 3—16. DOI:10.1037/0090-5550.43.1.3

#### **Информация об авторах**

Арчакова Татьяна Олеговна, психолог-методист, Благотворительный детский фонд «Виктория», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6161-2946>, e-mail: [tatyana.archakova@gmail.com](mailto:tatyana.archakova@gmail.com)

#### **Information about the authors**

Tatyana O. Archakova, psychologist, Children charity foundation “Victoria”, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8430-8181>, e-mail: [tatyana.archakova@gmail.com](mailto:tatyana.archakova@gmail.com)

Получена 05.10.2022

Received 05.10.2022

Принята в печать 30.12.2022

Accepted 30.12.2022

## ПСИХОЛОГИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ PSYCHOLOGY OF SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION

### К проблеме доказательной психологической оценки социальной компетентности школьников в инклюзивном образовании

**Юдина Т.А.**

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),  
Москва, Россия*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6209-1583>, e-mail: [ta.yudina@gmail.com](mailto:ta.yudina@gmail.com)*

**Алехина С.В.**

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),  
Москва, Россия*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: [ipio.mgppu@gmail.com](mailto:ipio.mgppu@gmail.com)*

Целью статьи является анализ проблематики психологической оценки социальной компетентности школьников в инклюзивном образовании в соответствии с принципами доказательного подхода, который предполагает взаимосвязь науки и практики. В статье рассматриваются основные теоретические подходы к определению понятия «социальная компетентность»: через показатели личной эффективности и способности достигать личных целей в социальном взаимодействии; через набор социальных навыков и действий; как сензитивности к проблемам межличностного взаимодействия; как производной социального, эмоционального и культурного интеллекта. Интегративная таксономия социальных компетенций рассматривается как теоретическая рамка для анализа существующих методик и выявления необходимости разработки новых психодиагностических методик, а также для построения индивидуальных профилей школьников в инклюзивном образовании. Обсуждаются возможности и ограничения использования психологических методик, адаптированных на русскоязычной выборке, для диагностики социальной компетентности школьников. Применение методов психологической диагностики для оценки эффективности образовательной практики рассматривается с точки зрения современных требований к доказательности.

**Ключевые слова:** социальная компетентность, социальный интеллект, социальные навыки, культурный интеллект, психодиагностика, доказательный подход.

**Финансирование:** Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 08.04.2022 № 073-00110-22-02 «Научно-методическое обеспечение механизмов развития инклюзивной образовательной среды в дошкольных и общеобразовательных организациях на современном этапе».

**Для цитаты:** Юдина Т.А., Алехина С.В. К проблеме доказательной психологической оценки социальной компетентности школьников в инклюзивном образовании [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 4. С. 41–50. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110404>

### On the Problem of Evidence-based Psychological Assessment of School Students' Social Competence in Inclusive Education

**Tatiana A. Yudina**

*Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6209-1583>, e-mail: [ta.yudina@gmail.com](mailto:ta.yudina@gmail.com)*

**Svetlana V. Alekhina**

*Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: [ipio.mgppu@gmail.com](mailto:ipio.mgppu@gmail.com)*

The purpose of the article is to analyze the problems of psychological assessment of the school students' social competence in inclusive education according to evidence-based approach, which implies the link between science and practice. The article discusses the main theoretical approaches to the definition of the concept of social competence: through indicators of personal effectiveness and the ability to achieve personal goals in social interaction; through a set of social skills and activities: as sensitivity to the problems of interaction between people, as an outcome of social, emotional and cultural intelligence. The integrative taxonomy of social competencies is considered as a theoretical framework for reviewing existing methods and identifying the need to develop new psychodiagnostic techniques, as well as for creating individual profiles of school students in inclusive education. The possibilities and limitations of using psychological methods and techniques adapted to the Russian-speaking sample for diagnosing the social competence of school students are discussed. The use of psychological diagnostic methods to assess the effectiveness of educational practice is considered from the point of view of evidence-based approach requirements.

**Keywords:** social competence, social intelligence, social skills, cultural intelligence, psychodiagnostics, evidence-based practice.

**Funding:** The study was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 04/08/2022 No. 073-00110-22-02 «Scientific and methodological support for the mechanisms for the development of an inclusive educational environment in preschool and general education organizations at the present stage».

**For citation:** Yudina T.A., Alekhina S.V. On the Problem of Evidence-based Psychological Assessment of School Students' Social Competence in Inclusive Education. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* = Journal of Modern Foreign Psychology, 2022. Vol. 11, no. 4, pp. 41—50. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110404> (In Russ.).

## Введение

Эмпирические исследования убедительно показывают влияние социальной компетентности на академические достижения [29], а также психическое здоровье и благополучие детей и подростков [22; 28; 30]. Развитие социальной компетентности школьников выступает приоритетной задачей инклюзивного образования, которое системно внедряется в России последние десять лет. В основе парадигмы инклюзивного образования лежит социальная модель, ориентированная на изменения образовательной среды, ее адаптацию к особенностям и потребностям каждого обучающегося. Одним из основных факторов социализации школьников становятся отношения с педагогами и одноклассниками [16]. Сохраняющий свое напряжение спор о концепции развития инклюзивного образования еще и еще раз ставит вопрос об образовательном результате общего образования, особенно для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ). Федеральные образовательные стандарты нового поколения<sup>1</sup>, вступившие в силу в сентябре 2022 г., основаны на системно-деятельностном подходе и ориентированы на развитие воспитательного процесса и социокультурной среды в образовательной организации в целях развития социальной компетентности каждого ученика.

Для оценки эффективности образовательных практик в плане развития социальной компетентности

детей и подростков необходимы методы психологической диагностики, которые позволяют объективно измерить показатели социальной компетентности, чтобы отследить их индивидуальную и возрастную динамику. Таким образом, актуальность анализа проблемы психологической диагностики социальных компетенций школьников связана с задачей оценки эффективности инклюзивных образовательных практик. В качестве таких практик мы будем понимать образовательные практики с эмпирически подтвержденной эффективностью (evidence-based practice), оценка которых была подтверждена эмпирическими научными исследованиями [2, с. 11].

Для систематизации требований к оценкам практик с подтвержденной эффективностью в МГППУ был разработан Стандарт доказательности социальных практик в сфере детства<sup>2</sup> (далее — Стандарт доказательности). В основе его методологии лежит представление о трех уровнях доказательности: начальном, базовом и продвинутом. При этом начальному уровню доказательности соответствует общее развернутое описание образовательной практики, понятное профессиональной аудитории. Базовый уровень доказательности предполагает систематическое и рефлексивное описание профессиональных действий сотрудников образовательных организаций, наличие формализованной структуры и алгоритмов действий. Продвинутый уровень доказательности образовательной практики в

<sup>1</sup> 3Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286); Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287)

<sup>2</sup> URL: [https://mgppu.ru/resources/images/faculties/СТАНДАРТ-ДОКАЗАТЕЛЬНОСТИ-ПРАКТИК\\_23.11.2018.pdf](https://mgppu.ru/resources/images/faculties/СТАНДАРТ-ДОКАЗАТЕЛЬНОСТИ-ПРАКТИК_23.11.2018.pdf) (дата обращения: 16.06.2022).



целом соответствует требованиям к доказательности на уровне научных исследований, что позволяет осуществлять перенос образовательных технологий в другие образовательные среды с возможностью их адаптации с учетом специфики конкретной образовательной организации.

Уровневый принцип в доказательности образовательных практик относится и к планам проведения психологических исследований [2; 35]. С точки зрения доказательного подхода планы эмпирических исследований ранжируются по степени надежности и валидности от наименее достоверных к наиболее достоверным следующим образом: качественные описания отдельных случаев; корреляционные исследования; экспериментальные исследования с малой выборкой и измерениями до и после интервенции; эмпирические исследования с большой выборкой без привлечения контрольной группы; квазиэкспериментальные исследования с экспериментальной и контрольной группами; экспериментальные исследования с рандомизированными экспериментальными и контрольными группами [2, с. 15].

При оценке эффективности инклюзивных образовательных практик применение экспериментальных планов с уравненными по объему экспериментальными и контрольными группами, которые считаются эталоном доказательности, зачастую не представляется возможным, поскольку речь идет о включении в общий образовательный процесс обучающихся с ОВЗ, доля которых как в общей детской популяции, так и в конкретном инклюзивном классе составляет единицы процентов. В некоторых случаях оценка эффективности инклюзивной образовательной практики возможна только на уровне качественного описания отдельных случаев и отслеживания индивидуальной динамики развития обучающихся с ОВЗ [35].

Тем не менее методологические принципы Стандарта доказательности позволяют находить решения для задач оценки эффективности инклюзивных образовательных практик. В первую очередь речь идет о принципе нелинейности: разные направления и компоненты образовательной практики могут соответствовать разным уровням доказательности. Вторым важным принципом является соотнесение данных на разных этапах доказательного анализа: достоверность информации проверяется путем обязательного соотнесения данных, полученных различными методами из разных источников.

Таким образом, поиск методов и методик, доступных для психологов и достоверно подтверждающих эффективность практик, представляется актуальной задачей для развития инклюзивного образования. Методология доказательного подхода в образовании требует определения психодиагностических инструментов, позволяющих объективно зафиксировать изменения в развитии школьников и в целом оценить эффективность тех или иных форм образовательной деятельности. Эти аргументы становятся особенно

важными при решении сравнительных задач образования детей с особыми образовательными потребностями в разных образовательных условиях.

### Основные теоретические подходы к определению социальной компетентности

Несмотря на высокую актуальность и практическую значимость диагностики социальной компетентности школьников в психологической науке так и не сформулировано общепринятого определения этого понятия, что вызывает трудности как в его изучении, так и в разработке диагностических методик. В наиболее общем виде социальная компетентность (social competence) рассматривается как способность эффективно взаимодействовать с окружающими людьми [12]. Некоторые авторы для обозначения такой способности используют понятие социально-эмоциональной компетентности (social-emotional competency) [34] или социально-эмоциональных компетенций (socio-emotional competences) [30]. В данной статье мы будем использовать эти понятия, не разделяя их.

Рассматривая определения понятия социальной компетентности более подробно, можно выделить несколько подходов, которые используются в современных исследованиях. Первый подход связан с описанием социальной компетентности через показатели личной эффективности и способности достигать личных целей в социальном взаимодействии, поддерживая при этом длительные позитивные отношения с другими (К. Рубин, Л. Роуз-Красно, Дж. Хаббард, Дж. Коие (K. Rubin, L. Rose-Krasnor, J. Hubbard, J. Coie)). Показателем социальной компетентности школьника в данном случае может выступать его принятие в группе сверстников, которое измеряется, например, с помощью социометрической методики. Стоит отметить, что социометрия позволяет достоверно выявлять детей, отвергаемых сверстниками, что указывает на дефициты социальной компетентности и трудности в построении отношений, однако она не раскрывает причины и характеристики этих трудностей [12].

Согласно второму подходу, исследователи определяют социальную компетентность через набор социальных навыков (social skills) и действий, которые дают ребенку возможность эффективно взаимодействовать с педагогами и сверстниками. В качестве примеров таких навыков можно привести умение поставить себя на место другого человека, умение решать возникающие в общении проблемы (Б. Сарасон (B. Sarason)). Некоторые авторы объединяют два указанных подхода, определяя социальную компетентность как адаптивное поведение, принятие сверстниками и навыки общения (Ф. Грешам, Д. Решли (F. Gresham, D. Reschly)) [привод. по: 12].

Несмотря на то, что среди исследователей существует консенсус о необходимости социальных навыков для принятия ребенка сверстниками, научные

представления о конкретном наборе таких навыков заметно разнятся. Рассмотрим для примера несколько типологий социальных навыков.

Одну из типологий предложила швейцарский исследователь А. Геррот (A. Garrote), объединив социальные навыки в две группы: 1) так называемые «эгоцентрические навыки», которые ориентированы на удовлетворение собственных потребностей и включают лидерство, уверенность и самоконтроль; 2) ориентированные на других людей навыки, такие как проявление эмпатии, навыки сотрудничества, умение оказывать поддержку [18].

Американские исследователи П. Калдарелла и К. Меррелл (P. Caldarella, K. Merrell) в 1997 г. выделили пять типов социальных навыков: 1) отношения со сверстниками (peer relations): социальное взаимодействие, просоциальное поведение, межличностные предпочтения, эмпатия, социальное участие, лидерство и др.; 2) управление собой (self-management): самоконтроль, социальная независимость, ответственность, соблюдение правил, толерантность к фрустрации и т.д.; 3) академические навыки (academic): адаптация к школе, уважение школьных правил, ориентация на задачу, академическая ответственность и др.; 4) уступчивость (compliance): сотрудничество, социальная кооперация, компетентность; 5) уверенность (assertion): инициатива, смелость, настойчивость, активность [14].

В 2014 г. К. Меррелл и Г. Гимпель (K. Merrell, G. Gimpel) предложили другую типологию социальных навыков, которая включает в себя четыре типа: 1) поведение ребенка, касающееся самого себя: например, ответственность, понимание последствий своих действий, умение в социально приемлемой форме выражать свои чувства; 2) навыки межличностного взаимодействия: разрешение конфликтных ситуаций, помощь другим и привлечение внимания; 3) поведение, связанное с окружающей средой: преодоление неожиданных событий и проявление интереса к социальному контексту; 4) навыки, связанные с конкретными задачами, такими как концентрация на выполнении задачи и выполнение задания. В целом, по мнению этих авторов, социальные навыки остаются одним из наименее четко определенных психологических понятий, что связано с разнообразием личностных качеств, способностей и поведенческого репертуара, необходимых для их проявления и развития [26].

Третий подход определяет социальную компетентность как сензитивность к проблемам взаимодействия людей, которая связана с рядом способностей: обдумывать последствия своих поступков, прогнозировать последствия своих действий, планировать последовательность действий по достижению целей, понимать поведение и мотивацию других людей, находить разные варианты разрешения проблемы и выбирать оптимальный из них (Г. Спивак, М. Шур (G. Spivack, M. Shure)). В этом случае социальная компетентность практически отождествляется с социальным интеллек-

том. К этому подходу можно условно отнести и определение социальной компетентности через понятие «модель психического» (theory of mind) как сложного многокомпонентного конструкта [27]. Поскольку социальные навыки иногда рассматривают как составляющую социального интеллекта, некоторые исследователи объединяют второй и третий подходы [12].

Четвертый подход состоит в том, что социальная компетентность понимается как производная социального и эмоционального интеллекта. Такого подхода придерживается А.И. Савенков, который отмечает тесное переплетение проблематики социального и эмоционального интеллекта и предлагает «считать эмоциональный интеллект частью социального интеллекта, а социальную компетентность — их производной» [7, с. 10]. В русле этого подхода может рассматриваться и позиция Д.В. Ушакова, который дает определение социальному интеллекту как способности к познанию социальных явлений, которая выступает в качестве составляющей социальной компетентности [8, с. 11 — 29].

Понятие социального интеллекта как элемента многокомпонентной структуры интеллекта было введено в американской психологии Э. Торндайком (E.L. Thorndike) как «способность понимать людей (мужчин и женщин, мальчиков и девочек) и управлять ими, поступать мудро в человеческих отношениях» (Thorndike, 1920, p. 228) [цит. по: 8, с. 109]. Одной из наиболее известных и влиятельных моделей интеллекта остается модель Дж. Гилфорда (J. Guilford), включающая около 120 способностей. Согласно этой модели с социальным интеллектом соотносится поведенческое содержание [8, с. 111].

В русле исследований социального интеллекта возникает несколько концептуальных проблем. Первой проблемой выступает соотношение общего и социального интеллекта. Ряд авторов (Д. Векслер, Г. Айзенк (D. Wechsler, H. Eysenck)) считали, что социальный интеллект зависит от абстрактного и выступает приложением общего интеллекта к разрешению социальных ситуаций. Другие авторы (Дж. Гилфорд, М. Форд, М. Тисак (J. Guilford, M. Ford, M. Tisak)) выделяли социальный интеллект как отдельный вид интеллекта и разрабатывали методики для его диагностики. Второй методологической проблемой выступает соотношение вербальных и невербальных методов диагностики социального интеллекта. Как указывает С.С. Белова, при проведении вербальных методик социальный и академический виды интеллекта перекрываются (Д. Китинг (D. Keating)), в то время как невербальные и поведенческие тесты (Дж. Гилфорд, М. О'Салливан, М. Форд, М. Тисак, Р. Стернберг (J. Guilford, M. O'Sullivan, M. Ford, M. Tisak, R. Sternberg)) дают возможность выделить социальный интеллект как отдельную способность [привод. по: 8, 109—118].

Еще одну составляющую социальной компетентности — эмоциональный интеллект можно определить как «способность к пониманию своих и чужих эмоций

и управлению ими» [8, с. 129]. При этом исследователи выделяют два вида эмоционального интеллекта: внутриличностный и межличностный [18; 8, с. 29—39]. Методы диагностики эмоционального интеллекта подробно описаны в статье Ю.А. Кочетовой и М.В. Климаковой [3], поэтому мы не будем на них останавливаться в данной работе.

Для того чтобы подчеркнуть культурную обусловленность социальной компетентности, американскими исследователями было введено понятие культурного интеллекта, который понимается как способность личности гибко адаптироваться к разным культурным контекстам и эффективно взаимодействовать с людьми в ситуациях культурного разнообразия [16]. При этом в структуре культурного интеллекта выделяют когнитивный, мотивационный и поведенческий элементы. Для оценки культурного интеллекта предлагается использовать интервью, опросники и наблюдение [17], кроме того, разработана методика «Шкала культурного интеллекта» [21], которая адаптирована и на российской выборке [1].

### **Интегративная модель социальной компетентности**

В последние годы зарубежными учеными предложено несколько теоретических моделей для обобщения репертуара социальных навыков и компетенций [13; 33;]. Одной из наиболее полезных и перспективных для прикладных исследований в образовании, на наш взгляд, представляется интегративная таксономия социальных компетенций DOMASEC, разработанная британской исследовательницей И. Шун (I. Schoon) [30]. Эта таксономия представляет собой теоретическую рамку, которая интегрирует разработанные ранее модели. В своей таксономии И. Шун выделила три ключевых домена, в которых проявляются социальные компетенции: 1) ориентация на себя (self-orientation), 2) ориентация на других (other-orientation), 3) ориентация на задачу (task-orientation). В каждом из этих доменов выделяются аффективный, когнитивный и поведенческий компоненты.

Домен ориентации на себя соотносится с потребностью личности в автономии и в аффективном компоненте может быть представлен эмоциональным компонентом самооценки, или эмоциональным самоотношением. В когнитивном компоненте он соотносится с понятиями Я-концепции, самосознания, самоэффективности, саморефлексии и идентичности, а в поведенческом компоненте — с понятиями саморегуляции, самоконтроля, эмоциональной регуляции и др. Домен ориентации на других связан с потребностью личности в отношениях. В эмоциональном компоненте этот домен соотносится с понятиями эмпатии и сострадания, в когнитивном — с социальной осведомленностью, толерантностью и уважением к другим, в поведенческом — с экстраверсией, способностью к сотрудничеству, лидерством, навыками в сфере отно-

шений, просоциальным поведением и т.д. Домен ориентации на задачу отвечает на потребность личности в компетентности. В аффективном компоненте он проявляется через ценности, интересы и увлеченность, в когнитивном компоненте — через открытость, предусмотрительность, ответственное принятие решений, оптимизм, любознательность и креативность, в поведенческом компоненте — через настойчивость, инициативу, целеустремленность и др. [30, с. 6].

Таксономия DOMASEC может быть полезной для систематизации существующих инструментов психологической диагностики и определения необходимости в разработке новых методик для оценки социальных компетенций. Так, например, анализ набора доступных российским психологам методик показывает, что в домене ориентации на себя разработан ряд методик для диагностики самооценки, а в домене ориентации на других недостаточно валидных и надежных методик для оценки эмпатии. Такие проблемы в наборе инструментов для психодиагностики необходимо заполнять, поскольку с практической точки зрения представляется важным проведение всесторонней оценки социальных компетенций для построения индивидуальных профилей школьников.

Оценка индивидуальных профилей социальных компетенций детей и подростков с особыми образовательными потребностями, обучающихся в условиях инклюзивного образования, позволит психологам дать конкретные рекомендации по поддержке и психолого-педагогическому сопровождению развития таких детей. Как показывают социометрические исследования в инклюзивных классах, школьники реже выбирают для совместной деятельности одноклассников с ОВЗ, чем своих нормотипичных сверстников [11]. Эти данные указывают на дефициты в развитии социальных компетенций таких детей, однако не отвечают на вопрос о том, какие конкретно компетенции у них развиты недостаточно. Построение индивидуальных профилей социальных компетенций и систематическая оценка динамики их развития на основе доказательной психологической диагностики представляются крайне актуальными и значимыми научно-практическими задачами в инклюзивном образовании.

### **Методы психологической оценки социальной компетентности школьников**

Для доказательной оценки социальной компетентности школьников могут использоваться психологические тесты, методы наблюдения, самоотчета, интервью, проективные и социометрические методики. Обсуждая вопросы диагностики социальных навыков, К. Меррелл предлагает рассматривать в качестве основных, или «первоочередных», методов наблюдение и шкалы оценки поведения. В качестве дополнительных, или методов «второй линии», он называет социометрические техники и интервью. И наконец, инструменты самоотчета и



проективные методики могут быть полезными в сравнении с общими результатами диагностики, но не должны использоваться в качестве основных методов оценки социальных навыков, поэтому они считаются методами «третьей линии» [24].

Одной из наиболее известных шкал для оценки социальной компетентности является Vineland Social Maturity Scale (VSMS), разработанная Е. Доллом (E.A. Doll) в 1935 г. по аналогии со Шкалой интеллекта Бине-Симона [15]. Впоследствии на основе шкалы VSMS А.М. Прихожан разработана русскоязычная методика оценки социальной компетентности подростков [6].

Другими примерами шкал для оценки социальных навыков являются англоязычные методики: Peer Social Behavior Code (PSBC) [38], School Social Behavior Scales (SSBS) [25], Social Skills Rating System (SSRS) [20], Scales of Social Competence and School Adjustment (SSCSA) [37], The Personal and Social Skills Scale for Preschool K-Students Aged 4—6 [36], Delaware Social-Emotional Competency Scale [34], Social and Emotional Learning Brief Scales [23], Teacher Impression Scale [32]. Поскольку перевод, адаптация и стандартизация этих шкал на русскоязычной выборке не проводились, к сожалению, они остаются недоступными как для российских исследователей, так и для психологов-практиков.

Одной из немногих переведенных и стандартизированных в нашей стране методик для диагностики социального интеллекта является методика исследования социального интеллекта Е.С. Михайловой [4], которая основывается на французской версии теста Дж. Гилфорда и М. Салливан, опубликованной в 1977 г. (O'Sullivan, Guilford, 1977). Эта методика включает четыре субтеста, которые оценивают следующие способности: 1) прогнозировать последствия поступков на основе имеющейся информации; 2) распознавать общие свойства в потоке экспрессивной или ситуативной информации о поведении; 3) понимать изменения значения высказываний в разных контекстах; 4) понимать логику развития ситуаций взаимодействия и смысл поведения людей в этих ситуациях [8, с. 119—128].

Психометрический анализ этого теста был проведен Д.В. Люсиным и Н.Д. Михеевой. В качестве одного из основных замечаний было указано на культурную специфичность содержания заданий, которые должны быть адаптированы для российской культуры. Кроме того, исследователи отметили низкую внутреннюю согласованность субтестов и высказали сомнения в содержательной валидности некоторых заданий второго и четвертого субтестов. Таким образом, по мнению Д.В. Люсина и Н.Д. Михеевой, данная версия теста не обладает достаточным уровнем надежности и валидности для использования в исследовательских и психодиагностических целях [8, с. 119—128]. Альтернативная версия теста Гилфорда предложена и стандартизирована на российской выборке Л.А. Ясюковой [12].

Еще одной методикой диагностики социального интеллекта, доступной для российских психологов,

является «Шкала социального интеллекта Тромсо» (The Tromso Social Intelligence Scale, TSIS), предложенная исследователями из норвежского Университета Тромсо [31]. Для этой шкалы были получены хорошие психометрические показатели как в зарубежных, так и в российских исследованиях. Методика представляет собой опросник и состоит из трех шкал, оценивающих следующие способности: 1) понимать и предсказывать чувства и поведение других людей; 2) понимать различные социальные ситуации; 3) входить в новые социальные ситуации, адаптироваться к ним. Адаптация шкалы TSIS на российской выборке проведена А.Д. Наследовым и В.Ю. Семеновым на выборке младших школьников и подростков [5], а также В.В. Шевелевым на выборке старшеклассников 15—18 лет [9; 10]. На основе детального психометрического анализа В.В. Шевелевым сделан вывод о валидности русскоязычной версии этой методики [9].

Кроме перечисленных методик, для диагностики социальной компетентности исследователями используются фрустрационный тест Розенцвейга, имеющий как взрослую, так и детскую версии; тест социальных установок, социальной перцепции и самооценки Фидлера — Ясюковой; тест толерантности для подростков Л.А. Ясюковой; тест социальной компетентности для младших школьников О.В. Белавиной [12].

## Заключение

Одной из основных проблем в доказательной оценке социальной компетентности школьников можно считать отсутствие общепринятого научного определения этого понятия. При этом близкие по смыслу понятия социальных навыков как поведенческих проявлений и социального интеллекта как понимания ситуаций взаимодействия зачастую смешиваются как в теоретических моделях, так и в психодиагностических методиках, разработанных на основе этих моделей. Кроме того, остаются дискуссионными вопросы о соотношении общего, эмоционального, социального и культурного интеллекта, а также об использовании вербальных и невербальных методов оценки социальной компетентности. Таким образом, даже проведение прикладного психологического исследования в образовании требует рефлексии теоретических подходов к определению категории социальной компетентности для адекватного выбора методов диагностики.

Еще одной насущной проблемой доказательной оценки социальной компетентности представляется нехватка валидных и надежных методик, адаптированных и стандартизированных на российской выборке. Психологические методики, разработанные зарубежными авторами, требуют не только перевода, но и культурной адаптации для эффективного использования в условиях российской образовательной системы.

Обсуждая перспективы исследования проблематики социальной компетентности в инклюзивном обра-



зовании, нельзя не упомянуть и еще один вопрос — о субъекте образования.

Можно констатировать, что для российских исследователей и педагогов-психологов, работающих в системе образования, в настоящее время доступны в основном опросные методы, которые отражают мнение педагогов и родителей о детях, но не учитывают субъектную позицию самих детей и, кроме того, не в полной мере отвечают современным требованиям доказательного подхода к оценке образовательных

практик. В то же время диагностика особых образовательных потребностей школьников требует от них достаточного уровня субъектности и социальной компетентности, для того чтобы осознать свои нужды и сообщить о них. В связи с этим разработка методик диагностики социальной компетентности, учитывающих субъектную позицию школьников, представляется актуальной и перспективной научно-практической задачей в ряду задач развития инклюзивного образования.

### Литература

1. Беловол Е.В., Шкварило К.А., Хворова Е.М. Адаптация опросника «Шкала культурного интеллекта» К. Эрли и С. Анга на русскоязычной выборке [Электронный ресурс] // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2012. № 4. С. 5—14. URL: <https://elibrary.ru/pjojmz> (дата обращения: 07.11.2022).
2. Бусыгина Н.П., Подушкина Т.Г., Станилевский В.В. Доказательный подход в социальной сфере: основные понятия и принципы, история, перспективы // Социальные науки и детство. 2020. Т. 1. № 1. С. 8—26. DOI:10.17759/ssc.2020010101
3. Кочетова Ю.А., Климакова М.В. Методы диагностики эмоционального интеллекта // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8. № 4. С. 106—114. DOI:10.17759/jmfp.2019080411
4. Михайлова Е.С. Социальный интеллект. Концепции, модели, диагностика. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2007. 266 с.
5. Наследов А.Д., Семенов В.Ю. Модификация шкалы социального интеллекта Troms для российских школьников [Электронный ресурс] // Вестник Санкт-петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2015. № 4. С. 5—21. URL: <https://elibrary.ru/vjhwxx> (дата обращения: 07.11.2022).
6. Прихожан А.М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. М.: ПЭБ, 2007. 56 с.
7. Савенков А.И. Структура социального интеллекта // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 2. С. 7—15. DOI:10.17759/jmfp.2018070201
8. Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования [Электронный ресурс] / Под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. М.: Институт психологии РАН, 2004. 176 с. URL: <https://elibrary.ru/qxkoab> (дата обращения: 07.11.2022).
9. Шевелев В.В. Психометрическое обоснование опросника «Шкала социального интеллекта Тромсо» (The Tromso Social Intelligence Scale, TSIS) на выборке городских подростков [Электронный ресурс] // Научное мнение. 2016. № 16. С. 144—156. URL: <https://elibrary.ru/xqvidn> (дата обращения: 07.11.2022).
10. Шевелев В.В., Коржова Е.Ю. Возможности психологической диагностики социального интеллекта в контексте жизненного пути [Электронный ресурс] // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия: Психология. 2019. Т. 9. № 3. С. 311—324. URL: <https://elibrary.ru/tsirxv> (дата обращения: 07.11.2022).
11. Юдина Т.А. Сравнительный анализ характеристик социальной ситуации развития младших школьников, обучающихся в инклюзивных классах // Психолого-педагогические исследования. 2020. Т. 12. № 3. С. 31—44. DOI:10.17759/psyedu.2020120302
12. Ясюкова Л.А., Белафина О.В. Социальный интеллект детей и подростков. М.: Институт психологии РАН, 2017. 181 с.
13. An integrative framework for conceptualizing and assessing social, emotional, and behavioral skills: The BESSI / C.J. Soto, C.M. Napolitano, M.N. Sewell, H.J. Yoon, B.W. Roberts // Journal of Personality and Social Psychology. 2022. Vol. 123. № 1. P. 192—222. DOI:10.1037/pspp0000401
14. Caldarella P., Merrell K.W. Common Dimensions of Social Skills of Children and Adolescents: A Taxonomy of Positive Behaviors // School Psychology Review. 1997. Vol. 26. № 2. P. 264—278. DOI:10.1080/02796015.1997.12085865
15. Doll E.A. The Measurement of Social Competence: A Manual for the Vineland Social Maturity Scale [Электронный ресурс]. Minneapolis: Educational Test Bureau, Educational Publishers, 1953. 692 p. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2006-11960-000> (дата обращения: 07.11.2022).
16. Dyson A., Howes A., Roberts B. What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence [Электронный ресурс] // Special educational needs and inclusive education: Major themes in education / Ed. D. Mitchell. London: Routledge, 2004. P. 280—294. URL: <https://books.google.ru/books?id=b69gCu5YwesC&lpg> (дата обращения: 07.11.2022).
17. Earley P.C., Ang S. Cultural intelligence: Individual interactions across cultures. Stanford, CA: Stanford Business Books, 2003. 379 p.
18. Gardner H. Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligence. New York: Basic, 1983. 440 p.
19. Garrote A. The relationship between social participation and social skills of pupils with an intellectual disability: A study in inclusive classrooms // Frontline Learning Research. 2017. Vol. 5. № 1. P. 25—40. DOI:10.14786/flr.v5i1.266

20. Gresham F.M., Elliott S.N. *Social Skills Rating System: Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service, 1990. 194 p.
21. *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications* / Eds. S. Ang, L. Dyne van. New York: Routledge, 2015. 414 p.
22. How Self-Concept, Competence, and Their Fit or Misfit Predict Educational Achievement, Well-Being, and Social Relationships in the School Context / S. Schneider, T. Lösch, D. Schneider, A. Schutz // *Collabra: Psychology*. 2022. Vol. 8. № 1. Article ID 37154. 29 p. DOI:10.1525/collabra.37154
23. Initial Development and Validation of the Social Skills Improvement System — Social and Emotional Learning Brief Scales-Teacher Form / C.J. Anthony, S.N. Elliott, J.C. DiPerna, P. Lei // *Journal of Psychoeducational Assessment*. 2021. Vol. 39. № 2. P. 166—181. DOI:10.1177/0734282920953240
24. Merrell K.W. *Assessment of Children's Social Skills: Recent Developments, Best Practices, and New Directions // Exceptionality*. 2001. Vol. 9. № 1—2. P. 3—18. DOI:10.1080/09362835.2001.9666988
25. Merrell K.W. *School Social Behavior Scales*. Sec. Ed. [Электронный ресурс]. 2002. 5 p. // BROOKES. URL: <https://brookespublishing.com/wp-content/uploads/2021/06/merrell-ssbs2-sample.pdf> (дата обращения: 07.11.2022).
26. Merrell K.W., Gimpel G. *Social Skills of Children and Adolescents: Conceptualization, Assessment, Treatment* [Электронный ресурс]. New York: Psychology Press, 2014. 216 p. URL: <https://books.google.ru/books?id=weEBAWAAQBAJ> (дата обращения: 07.11.2022).
27. Navarro E. What is theory of mind? A psychometric study of theory of mind and intelligence // *Cognitive Psychology*. 2022. Vol. 136. Article ID 101495. 18 p. DOI:10.1016/j.cogpsych.2022.101495
28. Psychological Well-Being and Social Competence During Adolescence: Longitudinal Association Between the Two Phenomena / M. Gómez-López, C. Viejo, E.M. Romera, R. Ortega-Ruiz // *Child Indicators Research*. 2022. Vol. 15. P. 1043—1061. DOI:10.1007/s12187-021-09899-w
29. Quílez-Robres A., Moyano N., Cortés-Pascual A. Motivational, Emotional, and Social Factors Explain Academic Achievement in Children Aged 6—12 Years: A Meta-Analysis // *Education Sciences*. 2021. Vol. 11. № 9. Article ID 513. 22 p. DOI:10.3390/educsci11090513
30. Schoon I. Towards an Integrative Taxonomy of Social-Emotional Competences // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Article ID 515313. 9 p. DOI:10.3389/fpsyg.2021.515313
31. Silvera D.H., Martinussen M., Dahl T.I. The Tromsø Social Intelligence, a self-report measure of social intelligence // *Scandinavian Journal of Psychology*. 2001. Vol. 42. № 4. P. 313—319. DOI:10.1111/1467-9450.00242
32. Social validity and psychometric properties of Teacher Impression Scale — A pilot study / M. Gladh, M. Westling, E. Siljehag, S. Odom // *European Journal of Special Needs Education*. 2022. Vol. 37. № 3. P. 461—476. DOI:10.1080/08856257.2021.1894401
33. Social-emotional skill assessment in children and adolescents: advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts / L. Abrahams, G. Pancorbo, R. Primi, D. Santos, P. Kyllonen, O.P. John, F. De Fruyt // *Psychological Assessment*. 2019. Vol. 31. P. 460—473. DOI:10.1037/pas0000591
34. The Delaware Social-Emotional Competency Scale (DSECS-S): evidence of validity and reliability / L.S. Mantz, G.G. Bear, C.Y. Yang, A. Harris // *Child Indicators Research*. 2018. Vol. 11. № 1. P. 137—157. DOI:10.1007/s12187-016-9427-6
35. The matter of 'evidence' in the inclusive education debate / C. Boyle, G. Koutsouris, M. Salla, J. Anderson // *The Oxford Research Encyclopedia of Education* / Ed. G. Noblit. Oxford: Oxford University Press, 2020. 21 p. DOI:10.1093/acrefore/9780190264093.013.ORE\_EDU-01019.R1
36. Validity and Reliability of an Adaptation of Personal and Social Skills Scale for K-Students for Use in 2.691 Greek Elementary Students / N. Kourmoussi, K. Kolliopoulou, G. Markogiannakis, G. Markogiannakis, I. Lazaridis // *Creative Education*. 2017. Vol. 8. № 14. P. 2352—2376. DOI:10.4236/ce.2017.814161
37. Walker H.M. *The Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment: Elementary Version*. San Diego, CA: Singular Publishing Group, 1995. 54 p.
38. Walker H.M., Severson H.H. *Systematic Screening for Behavior Disorders (SSBD)* [Электронный ресурс]. Longmont, CO: Sopris West, 1992. 152 p. <https://books.google.ru/books?id=XM7yPAAACA> (дата обращения: 07.11.2022).

## References

1. Belovol E.V., Shkvarilo K.A., Khvorova E.M. Adaptatsiya oprosnika «Shkala kul'turnogo intellekta» K. Erli i S. Anga na russkoyazychnoi vyborke [Elektronnyi resurs] [Russianglanguage verification of P.C. Earley and S. Ang's «Cultural intelligence scale»]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika = RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2012, no. 4, pp. 5—14. URL: <https://elibrary.ru/pjojmz> (Accessed 07.11.2022). (In Russ).
2. Busygina N.P., Podushkina T.G., Stanilevsky V.V. Доказательный подход в социальной сфере: основные понятия и принципы, история, перспективы [Evidence-based approach in the social area: basic concepts and guidelines, history, prospects]. *Social'nye nauki i detstvo = Social Sciences and Childhood*, 2020. Vol. 1, no. 1, pp. 8—26. DOI:10.17759/ssc.2020010101 (In Russ.).

3. Kochetova Yu.A., Klimakova M.V. Metody diagnostiki emotsional'nogo intellekta [Methods for diagnosing emotional intelligence]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019. Vol. 8, no. 4, pp. 106—114. DOI:10.17759/jmfp.2019080411 (In Russ).
4. Mikhailova E.S. Sotsial'nyi intellekt. Kontseptsii, modeli, diagnostika [Social intelligence. Concepts, models, diagnostics]. St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg. un-ta, 2007. 266 p. (In Russ).
5. Nasledov A.D., Semenov V.Y. Modifikatsiya shkaly sotsial'nogo intellekta Troms dlya rossiiskikh shkol'nikov [Elektronnyi resurs] [Modification of the troms social intelligence scale for the russian school pupils]. *Vestnik sankt-peterburgskogo universiteta. Seriya 12. Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika [Bulletin of St. Petersburg University. Series 12. Psychology. Sociology. Pedagogy]*, 2015, no. 4, pp. 5—21. URL: <https://elibrary.ru/vjhwxx> (Accessed 07.11.2022). (In Russ).
6. Prihozhan A.M. Diagnostika lichnostnogo razvitiya detei podrostkovogo vozrasta [Diagnostics of the personal development of adolescent children]. Moscow: PEB, 2007. 56 p. (In Russ).
7. Savenkov A.I. Struktura sotsial'nogo intellekta [Elektronnyi resurs] [Structure of social intellect]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018. Vol. 7, no. 2, pp. 7—15. DOI:10.17759/jmfp.2018070201 (In Russ).
8. Ushakov D.V., Lyusin D.V. (eds.) Sotsial'nyi intellekt. Teoriya, izmerenie, issledovaniya [Elektronnyi resurs] [Social intelligence. Theory, measurement, research]. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2004. 176 p. URL: <https://elibrary.ru/qxkoab> (Accessed 07.11.2022). (In Russ).
9. Shevelev V.V. Psikhometricheskoe obosnovanie oprosnika «Shkala sotsial'nogo intellekta Tromso» (The Tromso Social Intelligence Scale, TSIS) na vyborke gorodskikh podrostkov [Elektronnyi resurs] [Psychometric reasoning of «The tromso social intelligence scale2 Questionnaire based on the city teenagers sample]. *Nauchnoe mnenie [Scientific opinion]*, 2016, no. 16, pp. 144—156. URL: <https://elibrary.ru/xqvidn> (Accessed 07.11.2022). (In Russ).
10. Shevelev V.V., Korzhova E.Yu. Vozmozhnosti psikhologicheskoi diagnostiki sotsial'nogo intellekta v kontekste zhiznennogo puti [Elektronnyi resurs] [Possibilities of psychological diagnostics of social intelligence in the context of the life path]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika = RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2019. Vol. 9, no. 3, pp. 311—324. URL: <https://elibrary.ru/tsirxv> (Accessed 07.11.2022). (In Russ).
11. Yudina T.A. Sravnitel'nyi analiz kharakteristik sotsial'noi situatsii razvitiya mladshikh shkol'nikov, obuchayushchikhsya v inklyuzivnykh klassakh [Comparative Analysis of the Characteristics of the Social Situation of Development Primary School Children Studying in Inclusive Classes]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 31—44. DOI:10.17759/psyedu.2020120302 (In Russ).
12. Yasyukova L.A., Belavina O.V. Sotsial'nyi intellekt detei i podrostkov [Social intelligence of children and adolescents]. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2017. 181 p. (In Russ).
13. Soto C.J., Napolitano C.M., Sewell M.N., Yoon H.J., Roberts B.W. An integrative framework for conceptualizing and assessing social, emotional, and behavioral skills: The BESSI. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2022. Vol. 123, no. 1, pp. 192—222. DOI:10.1037/pspp0000401
14. Caldarella P., Merrell K.W. Common Dimensions of Social Skills of Children and Adolescents: A Taxonomy of Positive Behaviors. *School Psychology Review*, 1997. Vol. 26, no. 2, pp. 264—278. DOI:10.1080/02796015.1997.12085865
15. Doll E.A. The Measurement of Social Competence: A Manual for the Vineland Social Maturity Scale [Elektronnyi resurs]. Minneapolis: Educational Test Bureau, Educational Publishers, 1953. 692 p. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2006-11960-000> (Accessed 07.11.2022).
16. Dyson A., Howes A., Roberts B. What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence [Elektronnyi resurs]. In Mitchell D. (ed.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*. London: Routledge, 2004, pp. 280—294. URL: <https://books.google.ru/books?id=b69gCu5YwesC&lpq> (Accessed 07.11.2022).
17. Earley P.C., Ang S. Cultural intelligence: Individual interactions across cultures. Stanford, CA: Stanford Business Books, 2003. 379 p.
18. Gardner H. Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligence. New York: Basic, 1983. 440 p.
19. Garrote A. The relationship between social participation and social skills of pupils with an intellectual disability: A study in inclusive classrooms. *Frontline Learning Research*, 2017. Vol. 5, no. 1, pp. 25—40. DOI:10.14786/flr.v5i1.266
20. Gresham F.M., Elliott S.N. Social Skills Rating System: Manual. Circle Pines, MN: American Guidance Service, 1990. 194 p.
21. Ang S., Dyne van L. (eds.) Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications. New York: Routledge, 2015. 414 p.
22. Schneider S., Losch T., Schneider D., Schu'tz A. How Self-Concept, Competence, and Their Fit or Misfit Predict Educational Achievement, Well-Being, and Social Relationships in the School Context. *Collabra: Psychology*, 2022. Vol. 8, no. 1, article ID 37154. 29 p. DOI:10.1525/collabra.37154
23. Anthony C.J., Elliott S.N., DiPerna J.C., Lei P. Initial Development and Validation of the Social Skills Improvement System — Social and Emotional Learning Brief Scales-Teacher Form. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 2021. Vol. 39, no. 2, pp. 166—181. DOI:10.1177/0734282920953240



24. Merrell K.W. Assessment of Children's Social Skills: Recent Developments, Best Practices, and New Directions. *Exceptionality*, 2001. Vol. 9, no. 1—2, pp. 3—18. DOI:10.1080/09362835.2001.9666988
25. Merrell K.W. School Social Behavior Scales. Sec. Ed. [Elektronnyi resurs]. 2002. 5 p. In *BROOKES*. URL: <https://brookespublishing.com/wp-content/uploads/2021/06/merrell-ssbs2-sample.pdf> (Accessed 07.11.2022).
26. Merrell K.W., Gimpel G. Social Skills of Children and Adolescents: Conceptualization, Assessment, Treatment [Elektronnyi resurs]. New York: Psychology Press, 2014. 216 p. URL: <https://books.google.ru/books?id=weEBAwAAQBAJ> (Accessed 07.11.2022).
27. Navarro E. What is theory of mind? A psychometric study of theory of mind and intelligence. *Cognitive Psychology*, 2022. Vol. 136, article ID 101495. 18 p. DOI:10.1016/j.cogpsych.2022.101495
28. Gómez-López M., Viejo C., Romera E.M., Ortega-Ruiz R. Psychological Well-Being and Social Competence During Adolescence: Longitudinal Association Between the Two Phenomena. *Child Indicators Research*, 2022. Vol. 15, pp. 1043—1061. DOI:10.1007/s12187-021-09899-w
29. Quílez-Robres A., Moyano N., Cortés-Pascual A. Motivational, Emotional, and Social Factors Explain Academic Achievement in Children Aged 6—12 Years: A Meta-Analysis. *Education Sciences*, 2021. Vol. 11, no. 9, article ID 513. 22 p. DOI:10.3390/educsci11090513
30. Schoon I. Towards an Integrative Taxonomy of Social-Emotional Competences. *Frontiers in Psychology*, 2021. Vol. 12, article ID 515313. 9 p. DOI:10.3389/fpsyg.2021.515313
31. Silvera D.H., Martinussen M., Dahl T.I. The Tromsø Social Intelligence, a self-report measure of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2001. Vol. 42, no. 4, pp. 313—319. DOI:10.1111/1467-9450.00242
32. Gladh M., Westling M., Siljehag E., Odom S. Social validity and psychometric properties of Teacher Impression Scale — A pilot study. *European Journal of Special Needs Education*, 2022. Vol. 37, no. 3, pp. 461—476. DOI:10.1080/08856257.2021.1894401
33. Abrahams L., Pancorbo G., Primi R., Santos D., Kyllonen P., John O.P., De F. Fruyt Social-emotional skill assessment in children and adolescents: advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts. *Psychological Assessment*, 2019. Vol. 31, pp. 460—473. DOI:10.1037/pas0000591
34. Mantz L.S., Bear G.G., Yang C.Y., Harris A. The Delaware Social-Emotional Competency Scale (DSECS-S): evidence of validity and reliability. *Child Indicators Research*, 2018. Vol. 11, no. 1, pp. 137—157. DOI:10.1007/s12187-016-9427-6
35. Boyle C., Koutsouris G., Salla M., Anderson J. The matter of 'evidence' in the inclusive education debate. In Noblit G. (ed.), *The Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford University Press, 2020. 21 p. DOI:10.1093/acrefore/9780190264093.013.ORE\_EDU-01019.R1
36. Kourmousi N., Kollipoulou K., Markogiannakis G., Markogiannakis G., Lazaridis I. Validity and Reliability of an Adaptation of Personal and Social Skills Scale for K-Students for Use in 2.691 Greek Elementary Students. *Creative Education*, 2017. Vol. 8, no. 14, pp. 2352—2376. DOI:10.4236/ce.2017.814161
37. Walker H.M. The Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment: Elementary Version. San Diego, CA: Singular Publishing Group, 1995. 54 p.
38. Walker H.M., Severson H.H. Systematic Screening for Behavior Disorders (SSBD) [Elektronnyi resurs]. Longmont, CO: Sopris West, 1992. 152 p. <https://books.google.ru/books?id=XM7yPAAACAAJ> (Accessed 07.11.2022).

#### **Информация об авторах**

Юдина Татьяна Алексеевна, кандидат психологических наук, научный сотрудник, Институт проблем инклюзивного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6209-1583>, e-mail: [ta.yudina@gmail.com](mailto:ta.yudina@gmail.com)

Алехина Светлана Владимировна, кандидат психологических наук, директор, Институт проблем инклюзивного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: [ipio.mgppu@gmail.com](mailto:ipio.mgppu@gmail.com)

#### **Information about the authors**

Tatiana A. Yudina, PhD in Psychology, Researcher, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6209-1583>, e-mail: [ta.yudina@gmail.com](mailto:ta.yudina@gmail.com)

Svetlana V. Alekhina, PhD in Psychology, Chief, Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: [ipio.mgppu@gmail.com](mailto:ipio.mgppu@gmail.com)

Получена 29.07.2022

Received 29.07.2022

Принята в печать 23.09.2022

Accepted 23.09.2022



---

## ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

---

### Современные зарубежные подходы к оценке игровой деятельности дошкольников: обзор избранных методик

*Саломатова О.В.*

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),  
г. Москва, Российская Федерация*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1723-9697>, e-mail: [agechildpsy@gmail.com](mailto:agechildpsy@gmail.com)*

В современной зарубежной литературе феномен детской игры описывается через призму различных теорий (психоаналитическая теория, теория мотивационной модуляции, метакоммуникативная теория, когнитивные теории и др.). На их основе разработан ряд диагностических инструментов для оценки игровой деятельности дошкольников. В статье представлен обзор наиболее известных из них: «Шкала дошкольной игры С. Нокс» (Revised Knox Preschool Play Scale (RKPPS)), «Оценка притворной игры, инициированной ребенком» (The Child-Initiated Pretend Play Assessment (ChIPPA)), «Тест на игровой настрой» (Test of Playfulness (ToP)). Каждая из методик оценивает определенные компоненты детской игры в соответствии с возрастными нормами. Применение рассматриваемых методик на практике в значительной степени опирается на идеи трудотерапии (occupational therapy) и ориентировано на реабилитацию дошкольников с ОВЗ и решение иных терапевтических задач.

**Ключевые слова:** игровая деятельность, игра, дошкольный возраст, инструменты оценки игры, зарубежные подходы к игре, трудотерапия, методики оценки игры.

**Для цитаты:** Саломатова О.В. Современные зарубежные подходы к оценке игровой деятельности дошкольников: обзор избранных методик [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 4. С. 51–60. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110405>

### Contemporary foreign approaches to assessment of preschool children's play activity: a review of selected methods

*Olga V. Salomatova*

*Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1723-9697>, e-mail: [agechildpsy@gmail.com](mailto:agechildpsy@gmail.com)*

In contemporary foreign literature the concept of children's play is described through the prism of various theories (psychoanalysis, theory of motivational modulation, metacommunicative theory, cognitive theories, etc.). On the basis of these theories a number of diagnostic tools have been developed to assess the play of preschoolers. The article presents an overview of the most famous of them: Revised Knox Preschool Play Scale (RKPPS), The Child-Initiated Pretend Play Assessment (ChIPPA), Test of Playfulness (ToP). Each of these methods assesses specific components of children's play according to the age norms. The practical application of the methods considered in the article is largely based on the ideas of occupational therapy and focuses primarily on the rehabilitation of preschoolers with disabilities as well as on solving other therapeutic challenges.

**Keywords:** play activity, play, preschool age, preschool play Scale, the child-initiated pretend play assessment, test of playfulness, occupational therapy.

**For citation:** Salomatova O.V. Contemporary foreign approaches to assessment of preschool children's play activity: a review of selected methods. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 4, pp. 51–60. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110405> (In Russ.).

## Представление об игре в зарубежной традиции

Как известно, существует множество определений феномена игры. В классических теориях (XIX — начало XX века) игру рассматривали как возможность выплеснуть накопившуюся энергию (теория избытка сил Г. Спенсера и Ф. Шиллера); напротив, как способ восстановления сил (теория Р. Лазаруса); как способ тренировки и освоения навыков, которые будут использованы в дальнейшей жизни (теория упражнения К. Гросса); как продукт эволюции (теория рекапитуляции С. Холла) [3; 15].

В связи с исключительной сложностью определения данного явления, начиная с 90-х годов XX века, в зарубежной традиции исследователи стали описывать детскую игру через присущие ей характеристики [18; 26]:

- *внутренняя мотивация* описывает вовлеченность ребенка в игру. Внутренняя мотивация продиктована самим опытом игры, а не обещанием вознаграждений, являющимися по отношению к ней внешними. Иными словами, целью игры выступает сам процесс игры, а не ее конечный продукт;

- *свободный выбор* означает, что игра не навязывается ребенку кем-то извне;

- *сильный эмоциональный отклик*, речь идет не столько об удовольствии, сколько о сильных эмоциях, которые ребенок испытывает во время игры;

- *спонтанность* характеризует не только стихийность в постановке целей в игре, но и их изменчивость по ходу игры;

- *вовлеченность* игроков и их активное участие в игровом процессе;

- *способность игроков притворяться*, действовать «как будто».

В зарубежной литературе феномен игры описывается в русле различных теорий. Наиболее известные среди зарубежных теорий игры: [12; 15; 26]:

- психоаналитическая теория (З. Фрейд, Э. Эриксон),

- теория мотивационной модуляции игры (Д.Э. Берлайн, М.Дж. Эллис, К. Хатт),

- метакоммуникативная теория (Г. Бейтсон),

- когнитивная теория (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, В. Саттон-Смит, Дж. С. Брунер).

Стоит отметить, что зарубежные исследователи по-разному определяют место культурно-исторической концепции Л.С. Выготского среди теорий игры. Так, Э. Мэллоу (E. Mellou) [15] и К. Стегнити (K. Stagnitti) [26] относят культурно-историческую концепцию к группе теорий когнитивного направления наряду с теорией Ж. Пиаже. В то же время Ф.П. Хьюз (F.P. Hughes) считает, что теория Л.С. Выготского является примером контекстуального подхода к игре, который учитывает социокультурные и исторические обстоятельства развития ребенка [12].

Кроме того, К. Стегнити [26] выделяет отдельную группу социокультурных теорий, которая объединяет метакоммуникативную теорию (Г. Бейтсон) и теорию игры как социализации (Г.Х. Мид).

Кратко коснемся ключевых положений современных зарубежных теорий игры, на которые опираются представленные ниже методики оценки игровой деятельности.

*Психоаналитическая теория* оказала большое влияние на понимание роли игры в эмоциональном развитии детей. По мысли З. Фрейда, игра позволяет ребенку справиться с травматическими переживаниями путем переноса негативных чувств на игрушку или замещающий объект и дает возможность многократно повторять травматичные события, разделяя их на небольшие сегменты, с которыми ребенок может справиться. Сторонники детского психоанализа изучали вопросы, связанные с использованием игры как особой техники, применяемой в психоаналитической работе с целью помощи ребенку (Г. Хук-Хельмут, М. Кляйн, А. Фрейд, Д. Винникотт). Исследования психотерапевтического потенциала детской игры послужили основой для развития современной игровой терапии, в частности, психоаналитической игровой психотерапии и других направлений [4; 15].

Важное место среди концепций детской игры занимает *когнитивная теория*, основанная на идеях Ж. Пиаже. Ж. Пиаже описывал игру как путь развития ребенка, идущий от простого к сложному, от конкретного к абстрактному. Автор рассматривал игру через противоположные по своей сути процессы ассимиляции (интеграция событий, явлений, действий в существующие когнитивные схемы) и аккомодации (существующие когнитивные структуры реорганизуются для восприятия реальности). При этом игра не только отражает когнитивное развитие ребенка, но и способствует этому развитию, так как в игре дети практикуют и закрепляют недавно приобретенные навыки. Ж. Пиаже полагал, что ребенок изначально эгоцентричен, но в процессе естественного развития движется к большему пониманию внешнего мира и, следовательно, переходит от субъективного к объективному. Аналогичным образом, содержание детской игры развивается от чисто субъективных конструкций к адекватному отражению реальности [30].

Идеи Ж. Пиаже дали мощный импульс для проведения эмпирических исследований взаимосвязи между игрой и познанием, игрой и развитием творческого мышления (Д.Дж. Пеплер, Э. Меллоу, Б. Саттон-Смит и др.).

*Теория мотивационной модуляции игры* рассматривает игру как один из способов проявления детского любопытства при исследовании окружающей среды (Д.Э. Берлайн, М.Дж. Эллис, К. Хатт). Сторонники теории считают, что существует некоторый оптимальный уровень возбуждения центральной нервной системы, который, с одной стороны, мотивирует исследовательскую деятельность ребенка, а с другой — не дает ему устать или испытать скуку. Игра используется детьми для создания и поддержания оптимального уровня возбуждения. Если уровень возбуждения недостаточно высок, то есть ребенку скучно, он начинает играть и включает в игру разные виды стимуляции:

физическую, стимуляцию восприятия, интеллектуальную и т.д. [12].

*Метакоммуникативная теория* (Г. Бейтсон, М. Тахвар, Г.Г. Фейн) сосредоточена на идее о расхождении реального и мнимого в игре. Основную мысль теории Г. Бейтсон формулирует так: «Действия, в которых мы сейчас участвуем, не означают того, что означали бы действия, которые они означают» [1]. По его словам, участвуя в притворной игре (pretend play) дети дают понять: «То, что сейчас произойдет — нереально». Другие дети, которые находятся вне игры, обычно воспринимают игру как реальную и соответственно на нее реагируют. Таким образом, в игре дети учатся действовать одновременно на двух уровнях: а) обозначать воображаемые роли и замещать одни предметы другими (действия «как если бы»); б) принимать во внимание реальные идентичности других игроков и реальные значения объектов и действий, используемых в игре.

Отдельно стоит отметить такую практическую область применения игры как *трудотерапия* (occupational therapy). Трудотерапия определяется как комплекс мер, нацеленных на восстановление, сохранение и развитие индивидуальных навыков, направленных на осуществление различных видов активности — повседневной жизнедеятельности, работы, досуга и отдыха [2]. Широкое использование игры в трудотерапии продиктовано внутренней направленностью ребенка на игру и глубоким эмоциональным откликом, который игра вызывает у детей. В игре любой ребенок, как нормотипичный, так и с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), развивает свой когнитивный, социальный, физический и эмоциональный потенциал. С целью анализа динамики развития игры и ее соответствия возрастным нормам в зарубежной традиции разработаны и широко используются различные методики оценки игры. Условно эти методики можно разделить на две группы: оценка различных аспектов игры и оценка навыков, необходимых для игры [28].

Первая группа методик предполагает оценку взаимодействия ребенка с социальной или физической средой. Эти методики определяют, насколько у детей развита способность к игре (playfulness), какие типы игр доступны для детей в силу их физического, когнитивного и возрастного развития, какие игры они предпочитают и кто является их партнером по игре. Методики этой группы имеют соответствующие шкалы и оценивают имеющиеся у ребенка способности, а не существующие у ребенка ограничения, затрудняющие полноценную игру. Рассматриваемые в данной статье методики: «Шкала дошкольной игры С. Нокс» (Revised Knox Preschool Play Scale (RKPPS)), «Оценка притворной игры, инициированной ребенком» (The Child-Initiated Pretend Play Assessment (ChIPPA)) и «Тест на игровой настрой» (Test of Playfulness (ToP)) — относятся именно к этой группе.

Вторая группа методик направлена на оценку конкретных навыков (когнитивных, моторных, комму-

никативных и т.д.), проявляющихся во время игры. Такую оценку можно осуществлять в естественных для ребенка условиях, не вызывая эмоционального напряжения. Кроме того, шкалы оценки разработаны таким образом, что, во-первых, можно определить актуальный уровень развития навыков и сопоставить его с возрастной нормой. Во-вторых, есть возможность проследить изменения навыков на протяжении определенного промежутка времени, что особенно важно при работе с детьми с ОВЗ. Примером методик, относящихся к этой группе, являются «Игра в системе оценки детей раннего возраста» (Play in Early Childhood Evaluation System (PIECES)), «Шкала взаимодействия сверстников в игре Пенна» (The Penn Interactive Peer Play Scale (PIPPS)), «Трансдисциплинарная оценка на основе игры» (Transdisciplinary Play-Based Assessment) (ТПБА2) [28].

Таким образом, для зарубежной психологии характерно рассмотрение феномена детской игры в русле разных теорий. Поскольку детская игра — это многогранное явление, то каждая из теорий сосредоточена на каком-либо одном аспекте игры, однако в эмпирических исследованиях часто наблюдается смешение элементов различных теорий. Отдельной областью практического применения возможностей игры является трудотерапия. Для трудотерапевта (occupational therapist) очень важно иметь надежные инструменты оценки игры, так как с их помощью можно определить уровень развития когнитивных, физических, социальных способностей и игровых навыков ребенка, особенно если речь идет о работе с детьми с ОВЗ.

### Иностранные шкалы: критерии отбора

Существует ряд проблем, с которыми сталкивается исследователь при создании качественных инструментов оценки детской игры. Первая трудность заключается в том, чтобы определить и вычленил из процесса игры тот ее аспект, который планируется изучать. Вторая проблема связана с разработкой универсального инструмента оценки, который мог бы применяться при наблюдении за различными типами игр. Третья сложность связана с наличием в игре характеристик, непосредственное проявление которых нельзя наблюдать. Речь идет о мотивации, удовольствии, степени участия ребенка и т.д. Авторы рассмотренных в данной статье инструментов оценки игры разными способами решали эти проблемы, делая акцент на отдельных ее составляющих.

Опираясь на работу А.Н. Якшиной [5], обозначим критерии отбора инструментов оценки игры для данной статьи:

- стандартизированные методики, используемые для научных исследований, валидированные методики, прошедшие апробацию на разных выборках;
- фокус методики на игре (не на среде, не на педагогических приемах и т.д.);

- методики направлены на оценку игры детей дошкольного возраста;
- методики используются в работе с нормотипичными детьми, при первичной диагностике с целью выявления детей с ОВЗ, для отслеживания динамики занятий с детьми с ОВЗ.

Было выбрано три методики, соответствующие данным критериям: «Шкала дошкольной игры С. Нокс» (Revised Knox Preschool Play Scale (RKPPS), «Оценка притворной игры, инициированной ребенком» (The Child-Initiated Pretend Play Assessment (ChIPPA) и «Тест на игровой настрой» (Test of Playfulness (ToP).

### «Шкала дошкольной игры С. Нокс» (Revised Knox Preschool Play Scale (RKPPS))

«Шкала дошкольной игры С. Нокс» (Revised Knox Preschool Play Scale (RKPPS)) была разработана в 70—80-е годы XX столетия и впоследствии претерпела ряд изменений. В разное время она имела следующие наименования: «Knox Play Scale», «Preschool Play Scale (PPS) by Bledsoe and Shepherd» [14].

При создании методики С. Нокс (S. Knox) опиралась на идеи теории когнитивного развития. В частности, ее интересовали работы М. Рейли (M. Reilly), которые были посвящены исследованию возможностей игры для развития и адаптации детей, в том числе детей с ОВЗ, и труды К. Шефер (C. Schaefer), в которых затрагивались вопросы создания эффективных методов оценки игровой деятельности детей, позволяющие выполнить диагностику когнитивного развития ребенка через его игру. С. Нокс рассматривала игру как возможность освоения детьми двигательных, социальных, когнитивных, языковых и других навыков. Она работала и с нормотипичными детьми, и с детьми с ОВЗ и

наблюдала, как в свободной игре проявляются и формируются эти навыки. По результатам своих наблюдений исследователь разработала развернутые шкалы для детей с рождения и до 72 месяцев (6 лет), с помощью которых можно фиксировать сформированность или несформированность конкретных действий ребенка на каждом возрастном этапе.

Структура шкал С. Нокс [14] представлена на рис. 1: Элементы шкал С. Нокс сгруппированы по четырем параметрам:

- *Управление пространством* (space management) описывает то, как дети учатся управлять своим телом и пространством вокруг него. Этот параметр включает две характеристики:

- 1) крупная моторика — определяет двигательные возможности ребенка на каждом возрастном этапе,
- 2) заинтересованность — показывает интерес ребенка к конкретным видам физической активности.

- *Управление материальными ресурсами* (material management) фиксирует то, как дети применяют различные игровые материалы, узнают об их свойствах и способах использования. Этот параметр включает четыре характеристики:

- 1) манипуляции — управление мелкой моторикой,
- 2) конструирование — объединение объектов и изготовление чего-либо,
- 3) целеполагание — определение цели деятельности,
- 4) внимание — продолжительность самостоятельной игры.

- *Притворственно-символическая* (pretense-symbolic) шкала, описывающая то, как дети воспринимают мир, используя подражание, а также то, как они учатся разделять реальный мир и мир фантазии. Включает две характеристики:

- 1) подражание — отражение аспектов культурной среды,

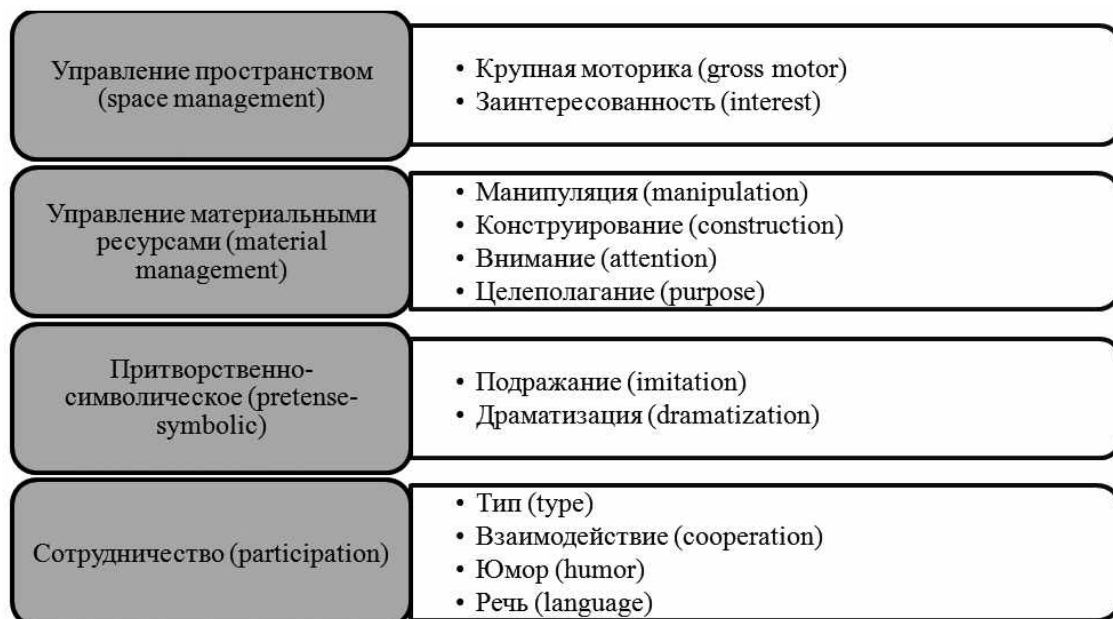


Рис. 1. Шкалы С. Нокс



2) драматизация — притворство (pretense) и притворная игра (pretense play).

• *Сотрудничество* (participation) — шкала, описывающая продолжительность и разнообразие способов взаимодействия со взрослыми или между детьми во время игровой деятельности. Имеет 4 характеристики:

1) тип — уровень социального взаимодействия в игре;

2) взаимодействие — способность неконфликтно взаимодействовать с другими участниками игры;

3) юмор — понимание и использование шуток, словесной игры;

4) речь — общение с другими участниками игры.

Данная методика широко используется дошкольными работниками, врачами и трудотерапевтами (occupational therapists) с целью диагностики возможных возрастных отставаний в развитии у детей [7; 13; 20; 22]. Методика была валидирована на бразильской выборке [17] и использовалась для исследования на хорватской выборке [6].

К преимуществам данной методики можно отнести отсутствие требований к игровым материалам и игровой среде. Однако несмотря на неоспоримые достоинства и надежность методики, основанные на многолетнем опыте ее использования, этот инструмент имеет и ряд недостатков. К недостаткам методики можно отнести: отсутствие подробного руководства по оцениванию игрового поведения, сложность оценки тех навыков ребенка, которые не проявились во время

наблюдения за свободной игрой и необходимость длительного времени наблюдения. Несмотря на то что методика используется специалистами не одно десятилетие, она постоянно редактируется и дополняется.

### «Тест на игровой настрой» (Test of Playfulness (ToP))

«Тест на игровой настрой» (Test of Playfulness (ToP)) был создан в начале 2000-х годов А. Банди (A. Bundy). В своих работах А. Банди опирается на идеи метакоммуникативной теории Г. Бейтсона (G. Bateson) и представления Дж.Н. Либермана (J.N. Lieberman) о сущности понятия «playfulness»<sup>1</sup> («игровой настрой») и его связи с развитием воображения и творческого мышления у детей.

«Игровой настрой» подразумевает наличие трех элементов: внутренней мотивации (intrinsic motivation); внутреннего контроля (internal control); свободы от ограничений, накладываемых действительностью (freedom the suspension of reality) (рис. 2). Совокупность этих элементов демонстрирует, насколько близкой к объективной реальности будет игра ребенка [23].

Цель данной методики — оценить наличие или отсутствие в конкретном игровом эпизоде элементов «игрового настроения» со стороны ребенка. Методика содержит 21 параметр, каждый из этих параметров конкретизирует описанные выше компоненты понятия «игровой настрой». Примеры параметров: ребенок

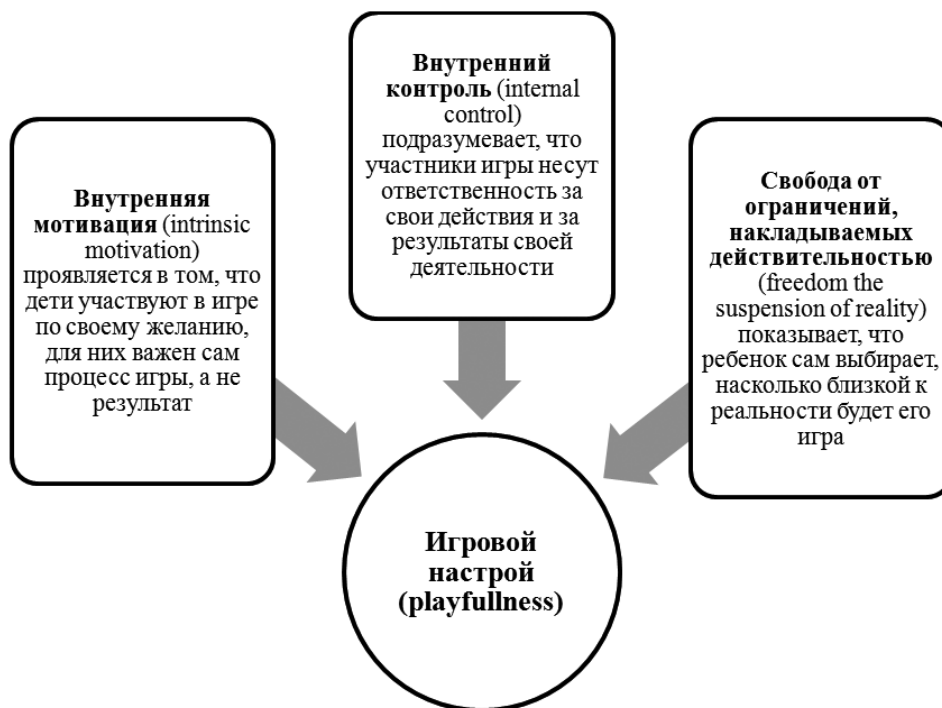


Рис. 2. Компоненты понятия «игровой настрой» (playfulness)

<sup>1</sup> Понятие «playfulness» (англ. «игровость», «способность к игре», «игровой настрой») достаточно хорошо разработано в зарубежной литературе, но его смысл сложно передать при русском переводе. Оно описывает настроенность ребенка на игру, его желание играть.

сам решает, что и как делать; ребенок поддерживает уровень безопасности, достаточный для игры; ребенок участвует в игре ради игры, а не ради конечного продукта игры; ребенок берет на себя роль или обозначает один предмет через другой, одно действие через другое и т.д. Каждый из этих параметров оценивается по уровню (extent), интенсивности (intensity) и мастерству (skillfulness). Методика подсчета результатов позволяет определить, насколько уровень проявления конкретного параметра находится в пределах возрастной нормы, а также насколько «игровой настрой» соответствует возрасту.

ТоР предназначен для детей от 6 месяцев до 18 лет в том случае, если у ребенка или подростка наблюдаются проблемы с «игровым настроением». Как и шкала С. Нокс (RKPPS), этот тест не предъявляет требований к организации специальной предметной среды, что свидетельствует о его доступности. Однако он предполагает длительное наблюдение за свободной игрой детей в помещении и на открытом воздухе, что занимает достаточно много времени у специалиста.

Данная методика широко используется в трудотерапии (occupational therapy) для оценки динамики развития «игрового настроения» у детей с особенностями развития [27; 29], а также в работах, посвященных выявлению влияния различных факторов на «игровое настроение» у нормотипичных детей [10; 11; 21].

В 2021 году методика прошла адаптацию на испанской выборке [24].

### **«Оценка притворной игры, инициированной ребенком» (The Child-Initiated Pretend Play Assessment (ChIPPA))**

«Оценка притворной игры, инициированной ребенком» (ChIPPA) — это стандартизированный инструмент оценки способностей ребенка инициировать «притворную игру» (pretend play<sup>2</sup>). Методика создана в начале 2000-х годов К. Стегнити (K. Stagnitti).

К. Стегнити занималась трудовой терапией (occupational therapy). Предметом ее исследований была «притворная игра». Теоретическую основу исследований К. Стегнити составили работы Л.С. Выготского, посвященные роли игры и обучения в когнитивном развитии ребенка; идеи М. Рейли (M. Reilly) и Л.Д. Пархем (L.D. Parham) о развивающих возможностях «притворной игры» как основном виде деятельности в дошкольном возрасте; труды В. Экслайн (V. Axline) о возможностях игровой терапии.

К. Стегнити интересовала, в первую очередь, способность ребенка придумывать «притворную игру». Эта способность влияет на развитие ребенка в целом, в том числе и на развитие у дошкольника преакадемических навыков (pre-academic skills<sup>3</sup>) (Л.С. Выготский, Л.Дж. Миллер, А. Пеллегрини, П. Нурот, Дж. Ван Хорн и др.). Для оценки способности ребенка инициировать «притворную игру» нужен был инструмент, с помощью которого возможно измерить качество этого вида игры в рамках клинической практики. В результате исследований, продолжавшихся несколько десятилетий, была разработана методика «Оценка притворной игры, инициированной ребенком» (The Child-Initiated Pretend Play Assessment (ChIPPA)) [25].

Методика предполагает создание специальных условий для игры. Психолог, прошедший обучение по использованию ChIPPA, создает «безопасное место» — на два стула накидывается простынь. Психолог и ребенок садятся перед «домиком».

В комплект ChIPPA входит два набора игровых материалов, которые отражают два аспекта «притворной игры»: условно-образная игра с использованием набора игрушек (набор «ферма», чайный сервиз и т.д.) и символическая игра с использованием набора неструктурированных игровых материалов (куски ткани, деревянные палочки, картонные коробки и т.д.). Методика рассчитана на возраст от 3 лет до 7 лет 11 месяцев. Для детей с 3-х до 4-х лет обследование длится 18 минут, для детей с 4-х до 7-ми лет 11 месяцев — 30 мин: 15 минут посвящено оценке традиционной образной игры с использованием игрушек и 15 минут посвящено оценке символической игры с использованием неструктурированных игровых материалов. Каждый 15-минутный сеанс разделен на 3 части по 5 минут каждая. В течение первых 5 минут ребенку предлагается поиграть с игрушками или игровыми материалами без каких-либо других указаний. В течение следующих 5 минут психолог, не прерывая игру ребенка, воспроизводит 5 игровых действий. Эти заданные действия ребенок потом повторяет или не повторяет. В течение последних 5 минут ребенку предлагается продолжить самостоятельную игру.

Игра ребенка оценивается по следующим шкалам:

- Процент сложных действий по притворной игре (elaborate pretend play actions) — насколько тщательно продуманы сюжет и действия в игре,
- Количество замен объектов (object substitutions) — использование символов и/или одних предметов в качестве других в игре,

<sup>2</sup> Термином «pretend play» (англ. to pretend — «притворяться, прикидываться, делать вид») в зарубежной традиции обозначается вид игры, похожей на сюжетно-ролевую. Обычно «pretend play» на русский язык переводится как «притворная игра» или игра «понарошку».

<sup>3</sup> Понятие «pre-academic skills» включает самый широкий спектр навыков, необходимых ребенку для школьного обучения: способность понимать последовательность действий, решать головоломки, подбирать формы, функционировать в социальной группе, концентрироваться на задаче, соблюдать правила, решать проблемы, излагать свою точку зрения и слушать собеседника, воспринимать и пересказывать истории и т.д.

- Количество попыток повторить действие (number of imitated actions) — попытки ребенка повторить игровые действия, заданные психологом.

Кроме того, в бланках специальными обозначениями фиксируется каждое действие ребенка:

- В — behavioural actions — неигровые действия (катание по полу, бросание игрушек и т.д.),

- f — functional actions — действия с использованием игровых материалов (подражание животному, толкание грузовика, размещение предметов вместе и т.д.),

- e — elaborate actions — сложные действия — это либо функциональные действия, выполняемые в последовательности, либо действия, которые строятся друг на друге,

- R — repetitive actions — повторяющиеся действия (или ребенок повторяет игровые действия, или ребенок «застрял» в игре, или игра не развертывается).

Все показатели подсчитываются определенным образом, затем полученные баллы можно сравнить с нормами для возраста и пола [25].

Особенностью данной методики является ее структурированность и упорядоченность. Подробная инструкция, в которой детально изложена процедура проведения, подсчета баллов и интерпретации результатов, делает этот инструмент востребованным среди работников детских садов, трудотерапевтов (occupational therapists) и игровых терапевтов [16; 25] в разных странах мира. Однако этот инструмент характеризуется узкой направленностью: он фокусируется на способности ребенка самостоятельно иницииро-

вать и организовывать «притворную игру». С его помощью, например, нельзя оценить социальную компетентность ребенка в игре, так как психолог не вовлекается в игру вместе с ребенком, ребенок играет сам по себе. Кроме того, использование данной методики требует от специалиста длительного обучения.

В настоящее время методика апробирована в Бразилии и Иране [8; 9; 19].

## Заключение

Приведенный в статье обзор избранных зарубежных методик оценки игры демонстрирует практико-ориентированный характер современных исследований игровой деятельности и востребованность диагностического инструментария среди специалистов разных областей: педагогов, психологов, трудотерапевтов (occupational therapists), игровых терапевтов. Для зарубежных специалистов игра — это не только показатель взаимодействия ребенка с социальной или физической средой, но, прежде всего, индикатор его когнитивного и личностного развития. Описанный в статье инструментарий широко используется как при работе как с нормотипичными детьми, так и с детьми, имеющими ОВЗ. Актуальной задачей представляется перевод и адаптация рассмотренных методик на российской выборке и их дальнейшее применение специалистами, работающими с детьми дошкольного возраста.

## Литература

1. Бейтсон Г. Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии. М.: Смысл, 2000. 476 с.
2. Сербина Л.Ф., Борозинец Н.М., Филипович Е.И. Новые подходы в реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2019. № 4. С. 175—181.
3. Смирнова Е. О., Рябкова И.А. Психология и педагогика игры: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Издательство Юрайт, 2019. 223 с.
4. Филиппова Е.В. Игровая терапия [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2017. № 28. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-28/play-therapy> (дата обращения: 27.11.2022).
5. Якшина А.Н. Обзор современных инструментов диагностики детской игры: возможности, ограничения и вызовы для исследователей // Современное дошкольное образование. 2021. № 6. С. 56—69. DOI:10.24412/1997-9657-2021-6108-56-69
6. Analyzing the Relationships between Preschool Children's Play Skills and Their Social Competence and Emotion Regulation Skills / G. Uyanik, H.A. Ciftci, O. Unsal, Z. Kılıç, Ş. Değirmenci // Croatian Journal of Education. 2018. Vol. 20. № 3. P. 243—257. DOI:10.15516/cje.v20i0.3037
7. Angelin A.S., Sposito A., Pfeifer L.I. Influence of functional mobility and manual function on play in preschool children with cerebral palsy // Hong Kong Journal of Occupational Therapy. 2018. Vol. 31. № 1. P. 46—53. DOI:10.1177/1569186118783889
8. Construct validity of the Child-Initiated Pretend Play Assessment — for 3 year old Brazilian children / R.V. Lucisano, L.I. Pfeifer, J.F. Santos, K. Stagnitti // Australian Occupational Therapy Journal. 2021. Vol. 68. № 1. P. 43—53. DOI:10.1111/1440-1630.12697
9. Cross-Cultural Adaptation and Reliability of Child-Initiated Pretend Play Assessment (ChIPPA) / L. Pfeifer, M.A. Queiroz, J. Santos, K. Stagnitti // Canadian Journal of Occupational Therapy. 2011. Vol. 78. № 3. P. 187—195. DOI:10.2182/cjot.2011.78.3.7
10. Harkness L., Bundy A. The Test of Playfulness and Children with Physical Disabilities // Occupational Therapy Journal of Research. 2001. Vol. 21. № 2. P. 73—89. DOI:10.1177/153944920102100203



11. Hess L., Bundy A. The Association Between Playfulness and Coping in Adolescents // *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*. 2003. Vol. 23. № 2. P. 5—17. DOI:10.1080/J006v23n02\_02
12. Hughes F.P. *Children, Play, and Development*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2009. 384 p.
13. Knox Preschool Play Scale: a scoping review / N.S. João, A.M. Sposito, I.R. Scofield, L.I. Pfeifer // *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*. 2022. Vol. 30. Article ID e3212. 14 p. DOI:10.1590/2526-8910.ctoAR245432122
14. Knox S. Development and current use of the Knox Preschool Play Scale // *Play in occupational therapy for children* / Eds. L.D. Parham, L. Fazio. St. Louis Mo, United States: Mosby, 1997. P. 55—70.
15. Mellou E. Play Theories: A contemporary review // *Early Child Development and Care*. 1994. Vol. 102. № 1. P. 91—100. DOI:10.1080/0300443941020107
16. Mirzakhany N., Farzinfar M., Golchin M.D. The Comparative Study of Pretend Plays Between 5—7 Years Old High-functioning Autistic Children and Their Normal Peers with Child-initiated Pretend Play Assessment // *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*. 2021. Vol. 15. № 2. Article ID e108789. 6 p. DOI:10.5812/ijpbs.108789
17. Pacciullo A., Santos J., Pfeifer L. Validation of the Revised Knox Preschool Play Scale for the Brazilian Population // *Occupational Therapy International*. 2019. Article ID 6397425. 5 p. DOI:10.1155/2019/6397425
18. Parham D.L. *Play and Occupational Therapy* // *Play in Occupational Therapy for Children* / Eds. D.L. Parham, L.S. Fazio. St. Louis Mo, United States: Mosby, 1997. P. 3—39.
19. Psychometric Properties of Persian Version of «Child-Initiated Pretend Play Assessment» For Iranian Children / M. Golchin, N. Mirzakhani, K. Stagnitti, M.D. Golchin, M. Rezae // *Iranian Journal of Pediatrics*. 2016. Vol. 27. № 1. Article ID e7053. 8 p. DOI:10.5812/ijp.7053
20. Romli M.H., Yunus F.W. A Systematic Review on Clinimetric Properties of Play Instruments for Occupational Therapy Practice // *Occupational Therapy International*. 2020. Article ID 2490519. 19 p. DOI:10.1155/2020/2490519
21. Ryan-Bloomer K., Candler C. Playfulness of children at home and in the hospital // *International Journal of Play*. 2013. Vol. 2. № 3. P. 237—253. DOI:10.1080/21594937.2013.855383
22. Serrada-Tejeda S., Santos del Riego S., May-Benson T. Influence of Ideational Praxis on the Development of Play and Adaptive Behavior of Children with Autism Spectrum Disorder: A Comparative Analysis // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021. Vol. 18. № 11. Article ID 5704. 12 p. DOI:10.3390/ijerph18115704
23. Skard G., Bundy A. Test of Playfulness // *Play in Occupational Therapy for Children* / Eds. L.D. Parham, L.S. Fazio. St. Louis Mo: Mosby, 2008. P. 71—93.
24. Spanish Cultural Adaptation and Inter-Rater Reliability of the Test of Playfulness / S. Serrada-Tejeda, S. Santos del Riego, A. Bundy, M. Pérez-de-Heredia-Torres // *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*. 2021. Vol. 41. № 5. P. 555—565. DOI:10.1080/01942638.2021.1881199
25. Stagnitti K. *The Child-Initiated Pretend Play Assessment 2 (ChIPPA 2): Manual*. West Brunswick, Vic: Coordinates Publications, 2019. 274 p.
26. Stagnitti K. Understanding play: The implications for play assessment // *Australian Occupational Therapy Journal*. 2004. Vol. 51. № 1. P. 3—12. DOI:10.1046/j.1440-1630.2003.00387.x
27. The clinical utility of the test of playfulness / D. Cameron, M. Leslie, R. Teplicky, N. Pollock, D. Stewart, C. Toal, S. Gaik // *The Canadian Journal of Occupational therapy*. 2001. Vol. 68. № 2. P. 104—111. DOI:10.1177/000841740106800206
28. The evaluation of play from occupational therapy and psychology perspectives / S. Ray-Kaesler, S. Chatelain, V. Kindler, E. Schneider // *Evolutions of Children's Play: Tools and Methods* / Eds. S. Besio, D. Bulgarelli, V. Stancheva-Popkostadinova. Warsaw/Berlin: De Gruyter Poland Ltd, 2018. P. 19—57.
29. The Impact of Occupational Therapy on a Child's Playfulness / J. O'Brien, P. Coker, R. Lynn, T. Pearigen, S. Rabon, M.St. Aubin, A.T. Ward // *Occupational Therapy in Health Care*. 2000. Vol. 12. № 2—3. P. 39—51. DOI:10.1080/J003v12n02\_03
30. Veraksa N., Samuelsson I.P. *Piaget and Vygotsky in XXI century: Discourse in Early Childhood Education*. Heidelberg: Springer, 2022. 206 p. DOI:10.1007/978-3-031-05747-2

## References

1. Beitson G. *Ekologiya razuma. Izbrannye stat'i po antropologii, psikhologii i epistemologii* [Ecology of mind. Selected articles on anthropology, psychiatry and epistemology]. Moscow: Smysl, 2000. 476 p. (In Russ.).
2. Serbina L.F., Borozinets N.M., Filipovich E.I. *Novye podkhody v reabilitatsii lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [New approaches in the rehabilitation of people with disabilities]. *Vestnik LGU im. A.S. Pushkina* [Bulletin of Leningrad State University A.S. Pushkin], 2019, no. 4, pp. 175—181. (In Russ.).
3. Smirnova E. O., Ryabkova I.A. *Psikhologiya i pedagogika igry: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata* [Psychology and Pedagogy of the Game]. Moscow: Izdatel'stvo Yurait, 2019. 223 p. (In Russ.).
4. Filippova E.V. *Igrovaya terapiya* [Play therapy] [Elektronnyi resurs]. *Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki* [Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy], 2017, no. 28. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-28/play-therapy> (Accessed 27.11.2022) (In Russ.).



5. Iakshina A.N. Obzor sovremennykh instrumentov diagnostiki detskoj igry: vozmozhnosti, ogranicheniya i vyzovy dlya issledovatelei [Review of modern tools for diagnosing children's play: opportunities, limitations and challenges for researchers]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie [Modern preschool education]*, 2021, no. 6, pp. 56—69. DOI:10.24412/1997-9657-2021-6108-56-69 (In Russ.).
6. Uyanik G., Ciftci H.A., Unsal O., Kılıç Z., Değirmenci Ş. Analyzing the Relationships between Preschool Children's Play Skills and Their Social Competence and Emotion Regulation Skills. *Croatian Journal of Education*, 2018. Vol. 20, no. 3, pp. 243—257. DOI:10.15516/cje.v20i0.3037
7. Angelin A.S., Sposito A., Pfeifer L.I. Influence of functional mobility and manual function on play in preschool children with cerebral palsy. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 2018. Vol. 31, no. 1, pp. 46—53. DOI:10.1177/1569186118783889
8. Lucisano R.V., Pfeifer L.I., Santos J.F., Stagnitti K. Construct validity of the Child-Initiated Pretend Play Assessment — For 3 year old Brazilian children. *Australian Occupational Therapy Journal*, 2021. Vol. 68, no. 1, pp. 43—53. DOI:10.1111/1440-1630.12697
9. Pfeifer L., Queiroz M.A., Santos J., Stagnitti K. Cross-Cultural Adaptation and Reliability of Child-Initiated Pretend Play Assessment (ChIPPA). *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 2011. Vol. 78, no. 3, pp. 187—195. DOI:10.2182/cjot.2011.78.3.7
10. Harkness L., Bundy A. The Test of Playfulness and Children with Physical Disabilities. *Occupational Therapy Journal of Research*, 2001. Vol. 21, no. 2, pp. 73—89. DOI:10.1177/153944920102100203
11. Hess L., Bundy A. The Association Between Playfulness and Coping in Adolescents. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 2003. Vol. 23, no. 2, pp. 5—17. DOI:10.1080/J006v23n02\_02
12. Hughes F.P. Children, Play, and Development. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2009. 384 p.
13. João N.S., Sposito A.M., Scofield I.R., Pfeifer L.I. Knox Preschool Play Scale: a scoping review. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 2022. Vol. 30, article ID e3212, 14 p. DOI:10.1590/2526-8910.ctoAR245432122
14. Knox S. Development and current use of the Knox Preschool Play Scale. In Parham L.D., Fazio L. (eds.), *Play in occupational therapy for children*. St. Louis Mo, United States: Mosby, 1997, pp. 35-51.
15. Mellou E. Play Theories: A contemporary review. *Early Child Development and Care*, 1994. Vol. 102, no. 1, pp. 91—100. DOI:10.1080/0300443941020107
16. Mirzakhany N., Farzinfar M., Golchin M.D. The Comparative Study of Pretend Plays Between 5—7 Years Old High-functioning Autistic Children and Their Normal Peers with Child-initiated Pretend Play Assessment. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 2021. Vol. 15, no. 2, article ID e108789, 6 p. DOI:10.5812/ijpbs.108789
17. Pacciullo A., Santos J., Pfeifer L. Validation of the Revised Knox Preschool Play Scale for the Brazilian Population. *Occupational Therapy International*, 2019, article ID 6397425, 5 p. DOI:10.1155/2019/6397425
18. Parham D.L. Play and Occupational Therapy. In Parham D.L., Fazio L.S. (eds.), *Play in Occupational Therapy for Children*. St. Louis Mo, United States: Mosby, 1997, pp. 3—39.
19. Golchin M., Mirzakhani N., Stagnitti K., Golchin M.D., Rezae M. Psychometric Properties of Persian Version of “Child-Initiated Pretend Play Assessment” For Iranian Children. *Iranian Journal of Pediatrics*, 2016. Vol. 27, no. 1, article ID e7053, 8 p. DOI:10.5812/ijp.7053
20. Romli M.H., Yunus F.W. A Systematic Review on Clinimetric Properties of Play Instruments for Occupational Therapy Practice. *Occupational Therapy International*, 2020. Article ID 2490519, 19 p. DOI:10.1155/2020/2490519
21. Ryan-Bloomer K., Candler C. Playfulness of children at home and in the hospital. *International Journal of Play*, 2013. Vol. 2, no. 3, pp. 237—253. DOI:10.1080/21594937.2013.855383
22. Serrada-Tejeda S., Santos del Riego S., May-Benson T. Influence of Ideational Praxis on the Development of Play and Adaptive Behavior of Children with Autism Spectrum Disorder: A Comparative Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2021. Vol. 18, no. 11, article ID 5704, 12 p. DOI:10.3390/ijerph18115704
23. Skard G., Bundy A. Test of Playfulness. In Parham L.D., Fazio L.S. (eds.), *Play in Occupational Therapy for Children*. St. Louis Mo, United States: Mosby, 2008, pp. 71—93.
24. Serrada-Tejeda S., Santos del Riego S., Bundy A., Pérez-de-Heredia-Torres M. Spanish Cultural Adaptation and Inter-Rater Reliability of the Test of Playfulness. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 2021. Vol. 41, no. 5, pp. 555—565 DOI:10.1080/01942638.2021.1881199
25. Stagnitti K. The Child-Initiated Pretend Play Assessment 2 (ChIPPA 2): Manual. West Brunswick, Vic: Coordinates Publications, 2019. 274 p.
26. Stagnitti K. Understanding play: The implications for play assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*, 2004. Vol. 51, no. 1, pp. 3—12. DOI:10.1046/j.1440-1630.2003.00387.x
27. Cameron D., Leslie M., Teplicky R., Pollock N., Stewart D., Toal C., Gaik S. The clinical utility of the test of playfulness. *The Canadian Journal of Occupational therapy*, 2001. Vol. 68, no. 2, pp. 104—111. DOI:10.1177/000841740106800206
28. Ray-Kaesler S., Chatelain S., Kindler V., Schneider E. The evaluation of play from occupational therapy and psychology perspectives. In Besio S., Bulgarelli D., Stancheva-Popkostadinova V. (eds.), *Evolutions of Childrens' Play: Tools and Methods*. Warsaw/Berlin: De Gruyter Poland Ltd, 2018, pp. 19—57.

29. O'Brien J., Coker P., Lynn R., Pearigen T., Rabon S., Aubin M.St., Ward A.T. The Impact of Occupational Therapy on a Child's Playfulness. *Occupational Therapy in Health Care*, 2000. Vol. 12, no. 2—3, pp. 39—51. DOI:10.1080/J003v12n02\_03

30. Veraksa N., Samuelsson I.P. Piaget and Vygotsky in XXI century: Discourse in Early Childhood Education. Heidelberg: Springer, 2022. 206 p. DOI:10.1007/978-3-031-05747-2

#### **Информация об авторах**

Саломатова Ольга Викторовна, младший научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1723-9697>, e-mail: [agechildpsy@gmail.com](mailto:agechildpsy@gmail.com)

#### **Information about the authors**

Olga V. Salomatova, junior research fellow of the Centre for Interdisciplinary Research of Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1723-9697>, e-mail: [agechildpsy@gmail.com](mailto:agechildpsy@gmail.com)

Получена 22.06.2022

Received 22.06.2022

Принята в печать 30.11.2022

Accepted 30.11.2022

## Методы оценки эффективности Sandplay терапии для взрослых

**Розенова М.И.**

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6976-5587>, e-mail: [profi1234@yandex.ru](mailto:profi1234@yandex.ru)

**Огнев А.С.**

Российский новый университет (АНО Рос НОУ), Финансовый университет при Правительстве  
Российской Федерации (ФГОБУ ВО Финуниверситет), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2944-6615>, e-mail: [altognev@mail.ru](mailto:altognev@mail.ru)

**Лихачева Э.В.**

Российский новый университет (АНК ВО РосНОУ), Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0033-601X>, e-mail: [zin-ev@yandex.ru](mailto:zin-ev@yandex.ru)

**Екимова В.И.**

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1480-3571>, e-mail: [iropse@mail.ru](mailto:iropse@mail.ru)

Представлена система оценки эффективности Sandplay терапии — современной психологической практики, применяемой в комплексных оздоровительно-развивающих программах, и ценной в ситуациях наличия языковых и культурных барьеров. Определены и дифференцированы критерии результативности терапии для взрослых. На *содержательном* уровне показателями эффективности являются повышение упорядоченности и смена деструктивного содержания песочных композиций на конструктивно-миролюбивое. На *процессуальном* уровне критерием эффективности выступает качество «внутреннего диалога», отраженное в феномене *трансформации символов*, проявляющемся в создании «переходных объектов» метафорической опоры для накопления позитивных ресурсов. На *межличностно-коммуникативном* уровне эффективность маркируется появлением «переходного пространства *совместной игры*», рождающего «переходные объекты» и отражающего специфическое «резонансное взаимодействие» терапевта и клиента, которое возникает в ситуации эмоционально-насыщенной *безопасной* поддержки со стороны терапевта. Применение Sandplay метода обеспечивает смену негативного восприятия себя и окружения на готовность активно взаимодействовать с реальностью и способствует снижению уровня стресса, что делает возможным рекомендовать метод как средство широкой профилактики, в том числе, преждевременного биологического и психологического старения.

**Ключевые слова:** Sandplay терапия, эффективность, уровни, содержательный, процессуальный, межличностный, взрослые, профилактика, антистарение.

**Финансирование:** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ), в рамках научного проекта № 19-18-00058-П от 24 мая 2022 г.

**Для цитаты:** Методы оценки эффективности Sandplay терапии для взрослых [Электронный ресурс] / М.И. Розенова, А.С. Огнев, Э.В. Лихачева, В.И. Екимова // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 4. С. 61–72. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110406>

## Methods for evaluating the effectiveness of Sandplay therapy for adults

**Marina I. Rozenova**

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6976-5587> e-mail: [profi1234@yandex.ru](mailto:profi1234@yandex.ru)

**Alexandr S. Ognev**

Russian New University, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2944-6615>, e-mail: [altognev@mail.ru](mailto:altognev@mail.ru)

*Elvira V. Likhacheva*

*Russian New University, Moscow, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0033-601X>, e-mail: [zin-ev@yandex.ru](mailto:zin-ev@yandex.ru)

*Valentina I. Ekimova*

*Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia*

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1480-3571>, e-mail: [iropse@mail.ru](mailto:iropse@mail.ru)

The article presents a system for evaluating the effectiveness of Sandplay therapy, a modern psychological practice used in complex wellness and developmental programs, and valuable in situations of language and cultural barriers. The criteria for the effectiveness of therapy for adults are defined and differentiated. At the content level, efficiency indicators are an increase in order and a change of the destructive content of sand compositions to constructive and peaceful ones. At the procedural level, the criterion of effectiveness is the quality of “internal dialogue”, reflected in the phenomenon of symbol transformation, manifested in the creation of “transitional objects” — a metaphorical support for the accumulation of positive resources. At the interpersonal and communicative level, effectiveness is marked by the appearance of a “transitional space of joint play”, which gives rise to “transitional objects” and reflects the specific “resonant interaction” of the therapist and the client, which arises in a situation of emotionally saturated safe support from the therapist. The use of the Sandplay method provides a change of negative perception of oneself and the environment to a willingness to actively interact with reality and helps to reduce stress levels, which makes it possible to recommend the method as a means of broad prevention, including premature biological and psychological aging.

**Keywords:** Sandplay therapy, effectiveness, levels, meaningful, procedural, interpersonal, adults, prevention, anti-aging.

**Funding:** The research was funded by the Russian Science Foundation (RGNF), project number 19-18-00058-P dated May 24, 2022.

**For citation:** Rozenova M.I., Ognev A.S., Likhacheva E.V., Ekimova V.I. Methods of evaluating the effectiveness of Sandplay therapy for adults. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 4, pp. 61—72. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110406> (In Russ.).

## Введение

Современный мир на качественном уровне меняет масштабы и характер запросов на психологическую помощь. Преобладавшие в прошлом веке и вполне поддающиеся рациональному объяснению экзогенные страхи в новом тысячелетии, по частоте обращений за психотерапевтической помощью, явно уступили первенство эндогенным тревогам (Rosenowa, Ekimova, Kokurin, Ognev, Efimova) [4], что существенно усложняет применение традиционных видов психологической помощи, основанной на рациональном диалоге между терапевтом и его клиентом.

Традиционные вербальные методы и техники психологической помощи не всегда эффективны в работе с молодыми людьми, представляющими «цифровое поколение», для которого характерна доминанта «клипового мышления». Запросы практики диктуют необходимость консультантам и терапевтам включать в свою работу неординарные средства, инструменты и методы, позволяющие работать с внутренним миром личности посредством невербальных стратегий: метафорических ассоциативных карт, кинетического песка, сеансов арт- и игровой песочной терапии.

Экономические кризисы, пандемия, военные конфликты, техногенные и природные катастрофы, делают востребованным оперативное привлечение к работе с населением психологов, владеющих эффектив-

ными средствами взаимодействия с людьми (от традиционных рационализированных до невербально-ассоциативных и инструментальных). Особое значение новые эффективные психологические методы приобретают в контексте реализации национальных проектов профилактических и развивающих программ (в том числе, с пожилыми людьми), направленных на столь возможно длительное сохранение человеком жизненного тонуса, трудоспособности и социальной активности.

Опыт работы клинического психолога Евы Паттис-Зойи (E. Pattis Zoja) в зонах стихийных бедствий (Китае, ЮАР, странах Латинской Америки) позволил акцентировать факт: «деятельность психолога может протекать в условиях и обстоятельствах, когда использование традиционных форм и видов психотерапии затруднено или невозможно, из-за языкового барьера и культурных различий; сама реальность заставляет специалистов практиковать невербальные методы психологической помощи» [30, с. 7].

Одним из таких методов все чаще становится *метод игрового песочного моделирования* [5; 30]. В консультативной и терапевтической практике данный метод все более активно применяется и известен под названием песочной терапии («Sandplay-терапии»). Распространению различных форм работы с песком способствует *доступность* этих средств и *внешняя простота* выполняемых процедур.



Данный метод основан на парадигме юнгианского анализа. Исходной методикой для песочной терапии является техника «Мир», созданная Маргарет Фрэнсис Джейн Ловенфельд (Margaret Lowenfeld), а активное ее распространение в мировой практике психологической помощи, достигнуто усилиями Доры Калфф (Dora Maria Kalf) и ее последователей [23].

Этот терапевтический подход продемонстрировал высокую эффективность в работе со сложными психологическими, физическими и даже социальными проблемами на разных возрастных группах [5; 6; 7; 8; 18; 21; 26; 30; 32; 35], за счет глубокого соприкосновения с подлинными содержаниями человеческой природы, выражаемыми яркими метафорами.

*Sandplay-терапия*, является сверх-интегрированным и комплексным методом, поскольку включает не только анализ сознательно-бессознательных содержаний психики (как в аналитической традиции), но и реализацию установочно-поведенческих составляющих (как в когнитивно-бихевиоральном подходе), работу с образными системами (как в гештальт-терапии), и актуализацию свободного выбора клиента в настоящем, на основе эмоциональной поддержки и включенности терапевта (как в гуманистическо-экзистенциальной парадигме) [5; 8; 23; 37].

Приведенное обстоятельство, несмотря на массив доказательных данных [3; 18; 21; 32] обуславливает трудности в определении критериев и маркеров эффективности терапевтического влияния песочного моделирования, что особенно актуально для взрослой аудитории. Повседневная же практика психологической помощи требует определенности и структурированности не только для профессионалов, но и для оценки результатов, предъявляемых клиенту, в целях понимания им, в какой мере этот метод может ему помочь в решении личностных и жизненных проблем.

Оценка успешности психологической терапевтической помощи людям, как правило, осуществляется методом качественного рефлексивного анализа происходящих изменений в поведении, самочувствии и отношениях клиента. В *Sandplay-терапевтическом* подходе ситуация дополняется применением развитой предметной среды, в силу чего возникает необходимость выделения критериев (маркеров), на основании которых можно было судить об эффективности терапевтического процесса. В настоящем исследовании на основе анализа практики и научных отчетов специалистов выделена и структурно дифференцирована система *критериев оценки эффективности* применения *Sandplay-терапии* для взрослых.

### Критерии эффективности Sandplay-терапии на содержательном уровне

Основной процесс в *Sandplay-терапии* — создание клиентом в песочном контейнере композиции («песочной миниатюры») с использованием различ-

ных игрушечных предметов («игрушечных миниатюр») [1; 7; 17; 23].

Признанные авторитеты в данной сфере психологической практики Амман (Ammann), Амагруда (Amatruda), Симпсон (Simpson), Брэдвей (Bradway), Тернер (Turner), Щербакова отмечают, что успех терапевтического процесса отражается в том, что клиент постепенно начинает создавать в своих песочных миниатюрах «мирные композиции», в которых персонажи заняты *обычными повседневными* делами; что, в трактовке Доры Калфф (Kalf), получило именование «*Возвращение на рыночную площадь*» [1; 7; 9; 10; 13; 23; 37].

Если в терапевтическом процессе (при моделировании песочных миниатюр) у клиента происходят эти позитивные изменения (в форме *перехода* от разрушительных «картин-баталий» или «унылого бессмысленного нагромождения разнородных предметов и деталей» к картинам «мирных композиций» (по типу «рыночной площади») это символизирует повышение у человека здоровой личностной автономии, и означает готовность клиента «осознанно и ответственно подходить к решению своих актуальных проблем» [5; 6; 23].

Кей Брэдвей (Bradway) уточняет, что появление сцен *мирного взаимодействия* человеческих фигурок с изображениями животных, сюжеты заботы и созидательной деятельности можно расценивать как *конструктивное совладание* со своими инстинктами, готовность прислушиваться к своей интуиции и осознанно опираться на нее при принятии различных жизненно важных решений [13].

В построении песочных композиций используются различные фигурки, в том числе символизирующие определенные ресурсы: миниатюрные инструменты, муляжи фруктов и ягод, игрушечные копии продуктов и т.п. [1; 39]. Когда такие фигурки используются в построении персональных «картин», это чаще рассматривается как признак положительного течения терапевтического процесса. Однако, такая трактовка неоднозначна, поскольку может иметь место и другая интерпретация использования миниатюрных фигурок ресурсов и инструментов.

Например, Барбара Лабовиц Бойк (Boik) и Э. Анна Гудвин (Goodwin) замечают, что применение фигурок — «ресурсов», помимо символической «готовности позаботиться о своих нуждах», в некоторых случаях означает проявление *чрезмерной увлеченности* чем-то значимым, до такой степени, что это «выходит из-под контроля», сопровождается «тревогой не получить желаемое», и может «превращаться в своеобразную *одержимость*» [6].

Кроме того, «милые», «правильные», но *лишенные смысловой глубины* песочные композиции, могут оказаться, по мнению Линды Каннингем (Cunningham) проявлением интенсивной психологической защиты, посредством которой клиент «отгораживается» от терапии, чувствует дискомфорт, не доверяет терапевту и/или тому процессу, в котором участвует [2; 6; 23; 36].

При оценке эффективности песочной терапии для взрослых, по-прежнему, нет единого мнения в отношении *глубины и режима интерпретации* символического значения созданных клиентом песочных композиций.

*Первый подход.* Существует немало сторонников *обязательной интерпретации* созданных песочных композиций. Рут Амманн (Ammann) неоднократно подчеркивала в своих публикациях, что «работа не будет завершена до тех пор, пока происходившее, в ходе песочной терапевтической сессии, не будет *отрефлексовано и осознанно* [5; 10]. Значимость рефлексии связана с тем, что при работе с песочными композициями, психические процессы «работают» на более глубинном уровне (чем в ходе обычного вербального анализа), выражены яркими метафорами, и без последующего обсуждения с терапевтом трудно понять, имел ли процесс терапии созидательный характер.

*Второй подход.* Значительная часть Sandplay-терапевтов убеждена, что «исцеляющая сила психики» успешно справляется с терапевтическими задачами и без словесных интерпретаций «созданного в песочном контейнере», поскольку «сам акт песочного творчества уже порождает внутренний диалог между субличностями клиента», которые, как известно, могут являться конкурирующими инстанциями в одном человеке [3; 13; 14; 18]. Предполагается, что символика игрушечных миниатюр и иных элементов песочной композиции (в сочетании с позицией терапевта), *активирует внутренний диалог* у клиента, через уже созданные культурой и интроектированные в ходе онтогенеза, символические наполнения вещей, предметов, и самого пространства. На этой основе становится возможным многоплановое взаимодействие системы «Я» человека с многочисленными архетипическими составляющими его психики [1; 2; 5; 13; 15; 16; 19; 20; 24; 25; 29; 38; 39; 41].

Попытки дать словесное описание и интерпретировать созданное, может блокировать постижение клиентом глубинного смысла происходящего. В результате, вместо погружения в «многоплановое символическое поле бессознательного», клиент окажется на поверхностном уровне непосредственного восприятия, поставленного в песок предмета; и вместо терапии «Путешествия Героя» (по *Джозефу Кэмпбеллу*), процесс рискует превратиться в череду рутинных, мало значимых для клиента заданий<sup>1</sup>.

В основе подхода «необязательной интерпретации песочной композиции» лежит идея бережного отношения к психическим трансформациям личности, уходящая своими корнями в даосский принцип «следования естественной природе», и обозначаемая Sandplay-терапевтами метафорой «возделывания сада собственной души» [1; 2; 23; 41].

*Третий подход.* Немало сторонников, и у «отложенной интерпретации». В этом случае, клиенту предлага-

ют самому определить, что именно, когда и насколько подробно он хотел бы обсудить, из созданного им в ходе прошедшего терапевтического сеанса. Сторонники подхода, ссылаются на, ставший хрестоматийный, пример из книги Кей Брэдвей (Bradway), когда интерпретация созданных ею песочных композиций, была отложена Дорой Калфф на несколько лет [1; 23].

Весомость доводов сторонников, каждой из указанных точек зрения, привела к тому, что, на сегодняшний день, преобладающей тенденцией становится *замена интерпретаций* символов их осторожной амплификацией («расширением смысла, значений и поля понимания»): например, с помощью расспроса в стиле «сократовского диалога», клиенту, вместо однозначного толкования, предлагается широкий набор возможных значений созданной песочной композиции.

Таким образом, с точки зрения оценки содержательных компонентов, эффективность песочной терапии отслеживается в динамике содержательно-качественных изменений создания клиентом своих песочных композиций, и определяется переходом от агрессивно-разрушительных, бессмысленно-детализированных, «пустых», слишком «ригидно-правильных» композиций, к более «мирным» сценам-картинам «повседневной жизни», включая элементы заботы о себе и животных, что свидетельствует о нарастании *конструктивной* наполненности внутреннего мира человека.

### **Процессуальные аспекты Sandplay-терапии и оценка их эффективности: состояния клиента и трансформация символов**

В процессе создания песочной композиции и подбора игрушечных миниатюр в психической сфере человека активизируется внутренний диалог в форме сменяющих друг друга образов и переживаний, протекающих, практически, *в режиме медитации*. Данный факт сам по себе уже позволяет предположить психофизиологическую эффективность применяемых процедур, поскольку возникновение медитативного формата работы психики, достоверно (по данным многочисленных исследований в сфере изучения медитативных практик) способствует получению оздоровительных и благотворных эффектов [2; 8; 18; 21; 23].

К значимым особенностям Sandplay-терапии относится предоставляемая клиенту возможность обнаружить и потом сосредоточиться на едва уловимых составляющих его собственного *мыслительного процесса*. Некие «эфемерные» составляющие» процесса создания песочной композиции, которые лишь на короткое время «приходят на ум» («образом-намеком», интуитивным позывом к действию), приоткрывают доступ сознания человека к глубинным структурам

<sup>1</sup> Кэмпбелл Дж. *Тысячеликий герой* = The Hero with a Thousand Faces. СПб.: Питер. 2019. 537 с.

психики. Песочная терапия *позволяет зафиксировать* эти составляющие, с помощью опредмеченных и созданных (буквально своими руками) образов, с помощью выбранных игрушечных миниатюр, элементов ландшафта песочной композиции, и различных манипуляций с ними [9; 12; 17; 28; 31; 36].

В результате происходит *расширение поля сознания* клиента за счет включения в него значимых, но до этого не осознаваемых и не применяемых психических регуляторов не только поведения, но, скорее всего, и всей жизнедеятельности [21; 36].

Такие компоненты клиенты часто фиксируют с помощью фигурок *мифологических существ* в виде ангелов, демонов, волшебников и им подобным. Джуди Заппакоста (Zappacosta) сравнивает подобные ситуации со «сверхъестественным путешествием клиента» в свой собственный внутренний мир. Работа с «мифологическими персонажами в своем мире» помогает обнаружить и прояснить фундаментальные составляющие собственного жизненного сценария [41].

Подобные манифестации глубинных пластов психики в терапии, по свидетельству Вильмы Босио (Bosio), позволяют активировать «новые» духовные и эмоциональные ресурсы [12].

Оценка того, как меняются *состояния клиента* и насколько эффективно протекает ресурсная активация человека в процессе терапии, производится посредством *анализа изменений символики* песочных композиций, т.е. выбираемых игрушечных миниатюр, и создаваемых элементов всего ландшафта. На сегодняшний день установлено, что символическая трансформация значений используемых (в песочных композициях) элементов, *у взрослых людей* оказывается значительно *сложнее*, в сравнении с детьми.

В частности, важной особенностью у взрослых становится *появление переходных объектов*, которые на длительное время приобретают роль «драйвера позитивных перемен»: манипуляция с этими объектами помогает клиентам менять свои жизненные сценарии в лучшую сторону и улучшать волевые аспекты личности [12; 29; 31; 39]. В качестве иллюстрации «работы переходных объектов» подходят примеры из терапевтической практики международных сэндплей-терапевтов.

Салли Чан, работающая в Гонконге (Chan Shook-Yim), обнаружила, что обратившаяся к ней женщина с успехом использовала символизм миниатюрного «игрушечного шкафа» как своеобразное «вместилище для вынашивания и возрождения», как «портал-активатор» своих внутренних ресурсов и энергии самоисцеления [34]. Брендан Хардинг (Harding) описывает позитивную трансформацию символической фигурки «игрушечной лодки», которую использовала в качестве «опоры», женщина, пережившая «потерю себя», после серьезной семейной драмы [20]. Символически нагруженное использование «миниатюрного колокольчика» как средства самоисцеления анализирует в своей работе Аманда Бектель (Bechtel; штат Мэриленд), а работающая в Австралии Карен Дэниел (Daniel) описывает

«сброшенную змеиную кожу», как символ избавления от мучительных депрессивных состояний и беспокойства, у клиентов-женщин [16].

Исцеление клиента-мужчины посредством символических изменений смысла использованной фигурки дракона детально описывает Анита Трелоар Ла Кур (La Cour) [24]. Этот автор показывает, как «переходный объект» помог клиенту наладить более позитивные отношения с женщинами из его окружения. У Ла Кур мы встречаем и описание «образа волка», выбранного одним из клиентов в качестве союзника, при исцелении от травматического опыта насилия [25].

К символике некоторых многократно описанных и рассмотренных предметов Sandplay-терапии возвращаются вновь с учетом того, какие *новые особенности их осмысления* демонстрируют клиенты, находящиеся в условиях современного мира и его трансформаций. Например, случай использования клиентом Гейла Д. Гарби (Gerbie, штат Калифорния), декоративного пресс-папье в виде шара помогло ему найти нужное описание своих переживаний и восстановиться после тяжелой утраты [19]. Использование данной символической метафоры похоже на действие образа «хрустального шара», широко описанного и изученного в юнгианском анализе.

#### *Символика песочных композиций как индикатор и регулятор состояния клиентов*

Современная зарубежная Sandplay-терапия непрерывно пополняется новым знанием и о том, как на процесс исцеления клиента влияет трансформация смысла элементов и ландшафта песочных композиций. На основе практической работы с взрослыми женщинами Рут Кастеллано (Castellana) детально описывает символический смысл пещер, которые создавали ее клиентки с синдромом хронической тревоги [15]. Рут Ноэль-Герман (Noel-Hermann) рассматривает связь процесса исцеления с изменениями символики песочных узоров и спецификой структурирования содержания песочного контейнера [29]. Лесли Йоханнес (Johannes) приводит примеры разнопланового использования клиентами элементов песочной композиции, которые напоминают буддийские мандалы. В частности, Йоханнес описывает, как подобные составляющие песочной композиции используются клиентами для преодоления профессиональных и семейных проблем [22].

Марион Андерсон (Anderson) обращает внимание на взаимосвязь характера терапевтического процесса с *активностью рук* клиента: как он обращается с песком, какие отпечатки хочет на нем оставить [11]. В своей статье этот автор показывает тесную связь приемов и эффектов, применяемых в современной песочной терапии, с теми техниками, которые используются в бихевиоральном подходе, для достижения *реципрокного торможения*, выступающего основой снижения уровня тревоги и страхов, десенсибилизации к ранее травмирующим факторам, и ослабления (или устранения) прежних



«стандартных», но неэффективных реакций на те или иные ситуации. Пересечение песочной терапии с когнитивно-поведенческим подходом можно обнаружить и в работах Саны Луи (Loue), которая с помощью песочного моделирования исследует разного рода *предубеждения* своих клиентов [27]. В некоторых работах Тимма (Timm) и Гарза (Garza) о способах анализа песочных композиций описывается опыт применения приемов и методов гештальт-терапии [39].

Работы Ли Хунга (Huang) показали возможность *целенаправленного овладения* клиентом своими состояниями в процессе перехода от «нахождения символического обозначения нужного состояния» к использованию найденного «переходного объекта», как средства тренировки и развития навыков саморегуляции [3; 40]. Похожие выводы о тренировочных эффектах песочной терапии в плане произвольного изменения своих состояний и улучшения саморегуляции (и не только) делаются и в отечественных исследованиях, с применением методов инструментальной диагностики, в частности, гемодинамического анализатора «Кардиокод», позволяющего оценить интегрированный уровень стресса (по индексу напряженности Баевского) [14; 3; 38; 40].

Таким образом, позитивные сдвиги в состоянии клиентов в Sandplay-терапии достигаются за счет следующих возникающих эффектов:

— *эффекта медитативного состояния* (возникающего в ситуации внутреннего диалога, основанного на непрерывно сменяющихся психических образах);

— *эффекта реципрокного торможения* (аналогично тому, что возникает в рамках гештальт- и когнитивно-бихевиоральной терапии), на основе которого возможно снижение уровня страхов и тревоги, а также, ослабление (устранение) прежних реакций на травмирующие ситуации;

— *эффекта расширения поля сознания и фиксации* (в реальном предметном мире), ранее не замечаемых «быстрых» элементов мыслительного и эмоционального процесса, что позволяет отследить значимые компоненты своего психического опыта, и на этой основе скорректировать отношение к происходящим событиям жизни;

— *эффекта трансформации символики*, помогающей создать активно-волевые и ресурсные содержания состояния психики клиента.

У взрослых людей в качестве *маркера* названных эффектов терапии выступает появление «*промежуточных объектов*», выполняющих функцию «накопителей» положительной динамики и позволяющих улучшать волевые качества. Символы, выбираемые человеком для обозначения своих состояний, могут обеспечивать *тренировочные эффекты развития* навыков саморегуляции.

Реальность динамики психофизиологических изменений, происходящих в процессе сэндрлей-терапии могут быть фиксированы методами инструментальной диагностики (например, системным гемоанализатором «Кардиокод»).

### Критерии оценки межличностно-коммуникативных компонентов Sandplay-терапии: взаимодействие клиента и терапевта

Как и в большинстве направлений психологической помощи, в песочной терапии отношения между всеми ее участниками считаются одним из наиболее весомых факторов успеха. В многочисленных работах по проблеме отношений терапевта и клиента выделяют некие базовые компоненты успешности совместной терапевтической работы: доверие, поддержку, безопасность, использование материнских или детско-родительских паттернов и прочее. В Sandplay-терапии большое значение придается *конструктивному резонансному взаимодействию* клиента и психотерапевта [2; 6; 10; 12; 13; 37].

Экс-председатель Международного общества Sandplay-терапии (ISST) Рут Амманн (Ammann) настаивает на том, что первоочередной задачей психотерапевта является *создание условий* для возникновения в сознательно-бессознательном мире клиента *внутреннего диалога*. Автор посвятила изучению и всестороннему описанию «резонанса в Sandplay-терапии» более двадцати лет практики [5; 10]. Способность к качественному внутреннему диалогу, не является автоматической (хотя может создаваться наивное впечатление, что это легко и спонтанно осуществляет каждый человек в любой момент): психике требуется время, чтобы не просто войти в нужное состояние, но осуществлять сложный энергоемкий процесс. «Толкать силой» это психическое действие не представляется возможным, и, следовательно, необходимо искать средства пробуждения «внутренней мудрости» (в аналитической трактовке «Самости») клиента [5; 10; 17; 28; 29]. Проблема осложняется ограниченностью сеанса временными рамками, и искусство терапевта состоит в такой организации взаимодействия, что «запуск» внутреннего диалога у клиента становится возможным, и человек «включается» в глубину само-исследования, *посредством сосредоточения* на создании песочной композиции. В песочной терапии это было названо «конструктивным резонансным взаимодействием», которое рассматривается, с одной стороны, самостоятельным психотерапевтическим фактором, определяющим процесс само-исцеления клиента, и с другой стороны, средством, обеспечивающим качество экспресс-диагностики состояний клиента [5; 10].

Рассматривая проблему отношений терапевта и клиента, одна из основательниц американской Ассоциации песочной терапии (STA) Кэй Брэдвей (Bradway) рекомендует уделять *повышенное внимание* тому, как клиент относится к выполнению договоренностей о режиме занятий (их регулярности, времени начала и окончания, правилах поведения и т.д.), поскольку это имеет ценность для актуальной диагностики эффективности терапевтических встреч [13]. К. Брэдвей подчеркивает, что создание необходимого «резонанса» в системе «терапевт — клиент» происходит благодаря отношениям, которые насыщены эмо-



циями: это позволяет *создавать «переходное пространство совместной игры»*, способствующее активизации внутреннего диалога в психическом мире человека, нуждающегося в психологической помощи. Однако, эмоциональная насыщенность не должна препятствовать чувству безопасности [13]. Похожие идеи принадлежат Линде Каннингем (Cunningham), которая отмечает, что в «переходном пространстве совместной игры», *возникают условия* создания клиентом «переходных объектов» и метафорических повествований о своем внутреннем мире [2].

Анализируя составляющие терапевтического контакта, нельзя не упомянуть о проблеме, связанной с подбором необходимых для проведения песочной терапии материальных средств.

В современных зарубежных публикациях по Sandplay-терапии время от времени возникает вопрос о стандартизации используемого оборудования (комплектов фигурок и условий их применения). Однако после непродолжительной дискуссии авторы приходят к пониманию невозможности осуществления и непродуктивности такой идеи, поскольку вопрос упирается в личность терапевта (как и в других терапевтических школах). Личностный аспект Sandplay-терапевта проявляется в собранной коллекции фигурок, манере поведения, особенностях эмоциональной атмосферы и даже самого помещения, в котором проходят встречи [2; 27; 37].

Для отечественных специалистов, использующих этот метод в своей практике, данное замечание представляется особенно актуальным ввиду чрезвычайного разнообразия того, с помощью чего и в каких условиях они работают.

Если зарубежные коллеги чаще всего используют прямоугольные песочницы, размеры которых приближаются к выбранным изначально Дорой Калфф (50 см на 70 см), то в России можно встретить песочницы, размеры которых в два-четыре раза меньше или больше указанных и при этом они могут быть разной формы (квадратными, шести- и восьмигранными или круглыми). Вместо традиционной (в оттенках синего цвета) окраски внутренних поверхностей песочниц, отечественные специалисты выбирают и другие цветовые решения от белого или естественного цвета материала контейнера до красного и черного.

По мнению опытных Sandplay-терапевтов, специфика используемого предметного инструментария (сознательно или бессознательно) выражает особенности личности терапевта [2; 6; 7; 10; 27; 28]. Проводя отбор необходимого для терапии предметного инструментария, терапевту необходимо определить, в какой мере выбранные детали скажутся на качестве его работы: смогут ли они препятствовать или содействовать прогрессу клиентов. Собственных размышлений терапевта по данному поводу недостаточно; поэтому в современной песочной терапии уделяется особое внимание различным видам супервизии [2; 6; 33; 37].

Таким образом, в качестве критерия оценки эффективности Sandplay-терапии, с точки зрения взаимодей-

ствия терапевта и клиента, можно выделить: возникновение специфического феномена, формируемого в системе отношений «терапевт — клиент», именуемого «конструктивное резонансное взаимодействие», которое обеспечивает ряд необходимых терапевтических процессов:

- возникновение у клиента «внутреннего диалога», вызывающего поток психических образов;
- формирование «переходного пространства совместной игры», рождающего «переходные объекты», выполняющие функции «накопления» ресурсов и волевой активности к позитивным изменениям.

Используемые в Sandplay-терапии материальные объекты (тип песка, особенности песочного контейнера и его оформление, подбор и специфика фигурок-миниатюр) отражают личностные особенности самого терапевта. Применяемые терапевтом средства, на сознательном и неосознаваемом уровнях, передают клиенту информацию о потенциалах терапевтического взаимодействия, что служит возможным дополнительным источником эффективности и уникальности терапевтического процесса.

## Выводы

Основным методом оценки эффективности проводимой Sandplay-терапии выступает качественный анализ того, как клиенты осуществляют построение песочных миниатюр. Для осуществления такого анализа необходимы критерии, на основании которых можно контролировать ход терапевтического процесса и делать заключения о его должной эффективности. На основе интеграции практики применения и описанного в литературе международного опыта проведения песочной терапии, в настоящей работе выделены и *дифференцированы* критерии, которые могут выступать маркерами и показателями эффективности проводимого терапевтического процесса на нескольких уровнях: содержательном, процессуальном и межличностно-коммуникативном:

I. На *содержательном* уровне эффективность песочной терапии определяется *качественными* и положительными изменениями сюжетной линии создаваемых песочных композиций в направлении от «агрессивно-негативных», «пустых», «примитивно-простых» или «ригидно-правильных», к сюжетам «мирной и повседневной жизни» с мотивами заботы, что сигнализирует о повышении личностной автономии, совладании с инстинктами и импульсивностью, на фоне улучшения контакта с собственной интуицией. В содержательном плане, остаются дискуссионными вопросы о трактовке использования «ресурсных» миниатюр, и об обязательности и способах интерпретации результатов сэндплей-сессий.

II. В *процессуальном* плане эффективность Sandplay-терапии связана с достижением ряда эффектов «благоприятного влияния»: *медитативного состояния* (достигаемого через «внутренний диалог», протекающий посредством возникновения и смены психических образов); *расширения поля сознания и фиксации* быстрых элементов

мыслительных и эмоциональных процессов, помогающих перестройке отношения к происходящему в жизни; *реципрокного торможения*, обеспечивающего потенциал снижения уровня страхов, тревоги и прежних (неэффективных) реакций на травмирующие ситуации.

Диагностическим маркером описанных эффектов может выступать феномен *трансформации символов* (который и сам является *эффектом* терапии), проявляемый у *взрослых* клиентов в создании «промежуточных объектов» (в конкретных фигурках-символах), которые выполняют роль метафорической опоры для накопления ресурсов, состояний готовности и активности, и свидетельствуют об улучшении волевых качеств человека. Символы, выбранные в качестве обозначения состояний, и используемые на протяжении терапии, создают *тренировочные эффекты развития* навыков *саморегуляции*, способствуют снижению стресса и потенциально могут выступать средством профилактики, в том числе, процессов старения.

Объективный психофизиологический контроль положительной динамики состояний клиента в песочной терапии, по свидетельству имеющихся в научном поле публикаций, может быть подкреплён методами инструментальной диагностики (например, с помощью системного гемоанализатора «Кардиокод», позволяющего фиксировать изменения интегрированного уровня напряженности (стресса), или иными доступными и подходящими средствами оценки состояний).

III. На *межличностно-коммуникативном* уровне эффективность песочной терапии оценивается наличием в системе «терапевт — клиент» «конструктивного резонансного взаимодействия» — специфического феномена отношений, обеспечивающего, возникновение у клиента «внутреннего диалога». Критерием наличия «резонанса» в отношениях, выступает появление «переходного пространства *совместной игры*», в котором рождаются необходимые «переходные объекты»,

являющиеся своеобразными «накопителями» и активаторами позитивных изменений человека. «Резонансный» тип взаимодействия, рождается в ситуации эмоциональной насыщенности отношений, при высоком уровне безопасной поддержки клиента со стороны терапевта, личность и навыки которого выступают условием качества терапии, и выражены не только традиционными внутренними «средствами», но и внешним материальным антуражем, созданным терапевтом, в котором проводятся сеансы песочного моделирования.

## Заключение

Представленные обобщения опыта применения Sandplay-терапии в практике психологической помощи взрослым людям, позволяют констатировать, что основным (не инструментальным) методом оценки и контроля эффективности песочной терапии выступает *анализ особенностей и качества* построения клиентом песочной композиции, который может базироваться на выделенных *критериях*, дифференцированных для содержательного, процессуального и межличностно-коммуникативного уровней терапевтического процесса.

Научные отчеты о результатах и эффектах применения метода песочного моделирования позволяют предположить возможную успешность его применения не только в рамках психологической и психотерапевтической помощи, но и в других сферах, требующих активации конструктивных и творческих сил человека; например, в образовании, сфере адаптации, реабилитации и профессионального развития специалистов, в программах профилактики старения и аддиктивного поведения, как средства проективной разрядки, снятия усталости и повышенного стресса, и как средства внутренней концентрации, улучшения дифференцированности личности и повышения ее продуктивной активности.

## Литература

1. Брэдвэй К. Словарь символов. Символические значения сэндплей образов // Русский журнал сэндплей терапии. 2020. № 3. СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2020. 104 с.
2. Каннингем Л. Сэндплей и терапевтические отношения. Москва: Когито-Центр, 2018. 176 с.
3. Проблемы и пути внедрения песочного игрового моделирования в систему современного высшего образования [Электронный ресурс] / А.С. Огнев, Э.В. Лихачева, Л.П. Николаева, Н.А. Огнева. М.: Спутник+, 2022. 121 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48332654> (дата обращения: 19.12.2022).
4. Стресс и страх в экстремальной ситуации / М.И. Розенова, В.И. Екимова, А.В. Кокурин, А.С. Огнев, О.С. Ефимова // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9. № 1. С. 94—102. DOI:10.17759/jmfp.2020090110
5. Сэндплей-терапия. Подход к психопатологиям / Под ред. Е. Паттис-Зойя. СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2021. 212 с.
6. Тернер Б. Руководство по сэндплей-терапии. М.: Дипак, 2015. 648 с.
7. Щербакова В. Миры на песке. Песочная терапия. Рига: RaKa, 2010. 291 с.
8. A meta-analysis of sandplay therapy treatment outcomes / J.K. Wiersma, L.R. Freedle, R. McRoberts, K.B. Solberg // International Journal of Play Therapy. 2022. Vol. 31. № 4. P. 197—215. DOI:10.1037/pla0000180
9. Amatruda K., Simpson H.P. Sandplay, the Sacred Healing: A Guide to Symbolic Process. Taos, New Mexico: Trance Sand Dance Press, 2013. 120 p.
10. Ammann R. The Melody of Life: The Effect of Transference, Countertransference and Resonance in Sandplay Therapy [Электронный ресурс] // Journal of Sandplay Therapy. 2020. Vol. 29. № 2. P. 3—18. URL: <https://www.sandplay.org/>

- journal/abstracts/volume-29-number-2/ammann-ruth-the-melody-of-life-the-effect-of-transference-countertransference-and-resonance-in-sandplay-therapy/ (дата обращения: 11.11.2022).
11. *Anderson M.* Hands in the Sand: Exploration, Musings, Reflections [Электронный ресурс] // Journal of Sandplay Therapy. 2019. Vol. 28. № 2. P. 73—87. URL: <https://www.sandplay.org/journal/abstracts/volume-28-number-2/anderson-marion-hands-in-the-sand-explorations-musings-reflections/> (дата обращения: 11.11.2022).
  12. *Bosio W.* Image and The Analytical Relationships in Sandplay Therapy [Электронный ресурс] // Sandplay Therapy: Treatment of Psychopathologies / Ed. E. Pattis Zoja. Daimon, 2015. P. 149—180. URL: <https://books.google.ru/books?id=Dy8veKCOOdAC&lpq=PP1&hl=ru&pg=PA149#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 19.12.2022).
  13. *Bradway K.* Transference and countertransference in Sandplay Therapy [Электронный ресурс] // Journal of Sandplay Therapy. 2022. Vol. 31. № 2. P. 3—16. URL: <https://www.sandplay.org/journal/abstracts/volume-31-number-2-2022/bradway-kay-transference-and-countertransference-in-sandplay-therapy/> (дата обращения: 11.11.2022).
  14. Cardiometric confirmations of psychotherapeutic effectiveness of psychological sand modeling / V.A. Zernov, E.V. Lobanova, E.V. Likhacheva, L.P. Nikolaeva, A.S. Ognev, M.Yu. Rudenko // *Cardiometry*. 2021. № 19. P. 38—42. DOI:10.18137/cardiometry.2021.19.3842
  15. *Castellano R.* The Cave in Sandplay Therapy Containment, Transformation, Emergence [Электронный ресурс] // Journal of Sandplay Therapy. 2021. Vol. 30. № 2. P. 23—31. URL: <https://www.sandplay.org/journal/abstracts/volume-30-number-2-2021/castellano-ruth-the-cave-in-sandplay-therapy-containment-transformation-emergence/> (дата обращения: 11.11.2022).
  16. *Daniel K.* The Shed Skin of The Snake: Image of Growth and Renewal [Электронный ресурс] // Journal of Sandplay Therapy. 2021. Vol. 30. № 1. P. 14—21. URL: <https://www.sandplay.org/journal/abstracts/volume-30-number-1/daniel-karen-the-shed-skin-of-the-snake-image-of-growth-renewal/> (дата обращения: 11.11.2022).
  17. *Day R., Day C.* Creative Therapy in the Sand: Using sandtray with clients. North Charleston: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2015. 52 p.
  18. *Freedle L.R.* Sandplay Therapy: An Evidenced-Based Treatment [Электронный ресурс] // Journal of Sandplay Therapy. 2022. Vol. 31. № 1. P. 129—136. URL: <https://www.sandplay.org/journal/abstracts/volume-31-number-1-2022/freedle-lorraine-razzi-sandplay-therapy-an-evidenced-based-treatment/> (дата обращения: 11.11.2022).
  19. *Gerbie G.D.* The Crystal Paperweight in Sandplay Therapy [Электронный ресурс] // Journal of Sandplay Therapy. 2018. Vol. 27. № 1. P. 72—79. URL: <https://www.sandplay.org/journal/abstracts/volume-27-number-1/gerbie-gail-d-the-crystal-paperweight-in-sandplay-therapy/> (дата обращения: 11.11.2022).
  20. *Harding B.* The Boat as Symbol of The Self [Электронный ресурс] // Journal of Sandplay Therapy. 2021. Vol. 30. № 2. P. 65—71. URL: <https://www.sandplay.org/journal/abstracts/volume-30-number-2-2021/harding-brendan-the-boat-as-symbol-of-the-self/> (дата обращения: 19.12.2022).
  21. *Hong G.L.* Sandplay Therapy. Research and Practice. London: Routledge, 2010. 224 p. DOI:10.4324/9780203841075
  22. *Johannes L.* Manifestation of the Mandorla in Sandplay Therapy [Электронный ресурс] // Journal of Sandplay Therapy. 2016. Vol. 25. № 2. P. 28—37. URL: <https://www.sandplay.org/journal/abstracts/volume-25-number-2/johannes-leslie-manifestations-of-the-mandorla-in-sandplay-therapy/> (дата обращения: 11.11.2022).
  23. *Kalff M.* New Edition — Sandplay: a psychotherapeutic approach to the psyche by Dora Maria Kalff. Edited by Dyana N. Sherwood [Электронный ресурс] // Journal of Sandplay Therapy. 2020. Vol. 29. № 2. URL: <https://www.sandplay.org/journal/abstracts/volume-29-number-2/friedman-harriet-s-morena-gita-d-sandplay-a-psychotherapeutic-approach-to-the-psyche-by-dora-kalff-edited-by-dyane-n-sherwood-2/> (дата обращения: 11.11.2022).
  24. *La Cour A.T.* Transforming The Dragon: One Men's Journey [Электронный ресурс] // Journal of Sandplay Therapy. 2020. Vol. 29. № 2. P. 54—63. URL: <https://www.sandplay.org/journal/abstracts/volume-29-number-2/treloar-la-cour-anita-transforming-the-dragon-one-mans-journey/> (дата обращения: 11.11.2022).
  25. *La Cour A.T.* Wolf as Ally in Sandplay Therapy [Электронный ресурс] // Journal of Sandplay Therapy. 2018. Vol. 27. № 2. P. 47—56. URL: <https://www.sandplay.org/journal/abstracts/volume-27-number-2/seitz-anke-in-relation-you-are-created-unconscious-communication-in-the-relational-space-of-sandplay-therapy-4/> (дата обращения: 11.11.2022).
  26. *Lagutina L., Sperlinger D., Esterhuyzen A.* Addressing psychological aspects of physical problems through sandplay: A grounded theory study of therapists' views // *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*. 2013. Vol. 86. № 1. P. 105—124. DOI:10.1111/j.2044-8341.2011.02042.x
  27. *Loue S.* Privilege and unconscious bias in the context of sandplay therapy [Электронный ресурс] // Journal of Sandplay Therapy. 2021. Vol. 30. № 1. P. 61—69. URL: <https://www.sandplay.org/journal/abstracts/volume-30-number-1/loue-sana-privilege-and-unconscious-bias-in-the-context-of-sandplay-therapy/> (дата обращения: 19.12.2022).
  28. *Mitchell R.R., Friedman H.S.* Sandplay Wisdom: Understanding Sandplay Therapy. London: Routledge, 2021. 218 p. DOI:10.4324/9781003110002
  29. *Noel-Hermann R.* Is Sand a Symbol? Seeing The Invisible through Pattern and Structure in Sandplay Therapy [Электронный ресурс] // Journal of Sandplay Therapy. 2020. Vol. 29. № 2. P. 64—76. URL: <https://www.sandplay.org/journal/abstracts/volume-29-number-2/noel-hermann-ruth-is-sand-a-symbol-seeing-the-invisible-through-pattern-and-structure-in-sandplay-therapy/> (дата обращения: 11.11.2022).



30. Patis Zoja E. Sandplay Therapy in Vulnerable Communities: A Jungian approach. London: Routledge, 2011. 208 p. DOI:10.4324/9780203817957
31. Psychological symptoms and the use of shadow miniatures in sandplay therapy / Y.Y. Liu, K. Li, T. Bin, J.F. Tan, Z.D. Wang, J.X. Wang, H.Y. Shen // *The Arts in Psychotherapy*. 2021. Vol. 75. Article ID 101834. 7 p. DOI:10.1016/j.aip.2021.101834
32. Roesler C. Sandplay therapy: An overview of theory, applications and evidence base // *The Arts in Psychotherapy*. 2019. Vol. 64. P. 84—94. DOI:10.1016/j.aip.2019.04.001
33. Sandtray Supervision: Integrating Supervision Models and Sandtray Therapy / A.M. Aneksten, W.J. Hoskins, R.L. Astramovich, D. Garner, J. Terry // *Journal of Creativity in Mental Health*. 2014. Vol. 9. № 1. P. 122—134. DOI:10.1080/15401383.2014.876885
34. Shook-Yim Chan S. The Closet in Sandplay Therapy [Электронный ресурс] // *Journal of Sandplay Therapy*. 2021. Vol. 30. № 2. P. 23—28. URL: <https://www.sandplay.org/journal/abstracts/volume-30-number-2-2021/shook-yim-chan-sally-the-closet-in-sandplay-therapy/> (дата обращения: 11.11.2022).
35. The effect of sandplay therapy on the thalamus in the treatment of generalized anxiety disorder: A case report / M. Foo, L.R. Freedle, R. Sani, G. Fonda // *International Journal of Play Therapy*. 2020. Vol.29. № 4. P. 191—200. DOI:10.1037/pla0000137
36. The Embodied Brain and Sandtray Therapy: Stories of Healing and Transformation / Eds. R. Grayson, T. Fraser. New York: Routledge, 2021. 260 p.
37. The Routledge International Handbook of Sandplay Therapy / Ed. B.A. Turner. London: Routledge, 2017. 350 p. DOI:10.4324/9781315656748
38. The use of cardiometry in development of self-control skills by means of game sand modeling / V.A. Zernov, E.V. Lobanova, E.V. Likhacheva, L.P. Nikolaeva, A.S. Ognev, N.A. Ogneva, M.Yu. Rudenko // *Cardiometry*. 2022. № 22. P. 95—99. DOI:10.18137/cardiometry.2022.22.9599
39. Timm N., Garza Y. Beyond the Miniatures: Using Gestalt Theory in Sandtray Processing // *Gestalt Review*. 2017. Vol. 21. № 1. P. 44—55. DOI:10.5325/gestaltreview.21.1.0044
40. Validity of cardiometric performance data: an integral part of complex assessment of training session effectiveness / A.S. Ognev, V.A. Zernov, E.V. Likhacheva, L.P. Nikolaeva, M.Yu. Rudenko, R.S. Kagonyan, P.A. Kozintseva, P.A. Maslennikova, N.V. Mizin // *Cardiometry*. 2019. № 14. P. 96—100. DOI:10.12710/cardiometry.2019.14.96100
41. Zappacosta J.D. Pilgrimage: Inner and Outer Journeys: Portals to the Numinous in Sandplay Therapy [Электронный ресурс] // *Journal of Sandplay Therapy*. 2022. Vol. 31. № 1. P. 5—11. URL: <https://www.sandplay.org/journal/abstracts/volume-31-number-1-2022/zappacosta-judy-d-pilgrimage-inner-and-outer-journeys-portals-to-the-numinous-in-sandplay-therapy/> (дата обращения: 11.11.2022).

## References

1. Bradway K. Slovar' simbolov. Simvolicheskoe znachenie sendplei obrazov [Symbol Dictionary. Symbolic Meanings of Sandplay Images]. *Russkii zhurnal sendplei terapii [Russian Journal of Sand Therapy]*, 2020, no. 3. St. Petersburg: Tsentr gumanitarnykh initsiativ, 2020. 104 p. (In Russ.).
2. Cunningham L. Sendplei i terapevticheskie otnosheniya [Sandplay and the therapeutic relationship]. Moscow: Kogito-Tsentr, 2018. 176 p. (In Russ.).
3. Ognev A.S., Likhacheva E.V., Nikolaeva L.P., Ogneva N.A. Problemy i puti vnedreniya pesochnogo igrovogo modelirovaniya v sistemu sovremennogo vysshego obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Problems and ways of introducing sand game modeling into the system of modern higher education]. Moscow: Sputnik+, 2022. 121 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48332654> (Accessed 19.12.2022). (In Russ.).
4. Rosenova M.I., Ekimova V.I., Kokurin A.V., Ognev A.S., Efimova O.S. Stress i strakh v ekstremal'noi situatsii [Stress and fear in extreme situations]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2020. Vol. 9, no. 1, pp. 94—102. DOI:10.17759/jmfp.2020090110 (In Russ.).
5. Patis-Zoya E. (ed.) Sendplei-terapiya. Podkhod k psikhopatologiyam [Sandplay therapy. Approach to psychopathology]. St. Petersburg: Tsentr gumanitarnykh initsiativ, 2021. 212 p. (In Russ.).
6. Turner B. Rukovodstvo po sendplei-terapii [The handbook of sandplay therapy]. Moscow: Dipak, 2015. 648 p. (In Russ.).
7. Shcherbakova V. Miry na peske. Pesochnaya terapiya [Worlds in the sand. Sand therapy]. Riga: RaKa, 2010. 291p. (In Russ.).
8. Wiersma J.K., Freedle L.R., McRoberts R., Solberg K.B. A meta-analysis of sandplay therapy treatment outcomes. *International Journal of Play Therapy*, 2022. Vol. 31, no. 4, pp. 197—215. DOI:10.1037/pla0000180
9. Amatruda K., Simpson H.P. Sandplay, the Sacred Healing: A Guide to Symbolic Process. Taos, New Mexico: Trance Sand Dance Press, 2013. 120 p.
10. Ammann R. The Melody of Life: The Effect of Transference, Countertransference and Resonance in Sandplay Therapy [Elektronnyi resurs]. *Journal of Sandplay Therapy*, 2020. Vol. 29, no. 2, pp. 3—18. URL: <https://www.sandplay.org/journal/abstracts/volume-29-number-2/ammann-ruth-the-melody-of-life-the-effect-of-transference-countertransference-and-resonance-in-sandplay-therapy/> (Accessed 11.11.2022).
11. Anderson M. Hands in the Sand: Exploration, Musings, Reflections [Elektronnyi resurs]. *Journal of Sandplay Therapy*, 2019. Vol. 28, no 2, pp. 73—87. URL: <https://www.sandplay.org/journal/abstracts/volume-28-number-2/anderson-marion-hands-in-the-sand-explorations-musings-reflections/> (Accessed 11.11.2022).



12. Bosio W. Image and The Analytical Relationships in Sandplay Therapy [Elektronnyi resurs]. In Pattis Zoja E. (ed.), *Sandplay Therapy: Treatment of Psychopathologies*. Daimon, 2015, pp. 149—180. URL: <https://books.google.ru/books?id=Dy8veKCOOdAC&lpq=PP1&hl=ru&pg=PA149#v=onepage&q&f=false> (Accessed 19.12.2022).
13. Bradway K. Transference and countertransference in Sandplay Therapy [Elektronnyi resurs]. *Journal of Sandplay Therapy*, 2022. Vol. 31, no 2, pp. 3—16. URL: <https://www.sandplay.org/journal/abstracts/volume-31-number-2-2022/bradway-kay-transference-and-countertransference-in-sandplay-therapy/> (Accessed 11.11.2022).
14. Zernov V.A., Lobanova E.V., Likhacheva E.V., Nikolaeva L.P., Ognev A.S., Rudenko M.Yu. Cardiometric confirmations of psychotherapeutic effectiveness of psychological sand modeling. *Cardiometry*, 2021, no. 19, pp. 38—42. DOI:10.18137/cardiometry.2021.19.3842
15. Castellano R. The Cave in Sandplay Therapy Containment, Transformation, Emergence [Elektronnyi resurs]. *Journal of Sandplay Therapy*, 2021. Vol. 30, no. 2, pp. 23—31. URL: <https://www.sandplay.org/journal/abstracts/volume-30-number-2-2021/castellano-ruth-the-cave-in-sandplay-therapy-containment-transformation-emergence/> (Accessed 11.11.2022).
16. Daniel K. The Shed Skin of The Snake: Image of Growth and Renewal [Elektronnyi resurs]. *Journal of Sandplay Therapy*, 2021. Vol. 30, no. 1, pp. 14—21. URL: <https://www.sandplay.org/journal/abstracts/volume-30-number-1/daniel-karen-the-shed-skin-of-the-snake-image-of-growth-renewal/> (Accessed 11.11.2022).
17. Day R., Day C. *Creative Therapy in the Sand: Using sandtray with clients*. North Charleston: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2015. 52 p.
18. Freedle L.R. Sandplay Therapy: An Evidenced-Based Treatment [Elektronnyi resurs]. *Journal of Sandplay Therapy*, 2022. Vol. 31, no. 1, pp. 129—136. URL: <https://www.sandplay.org/journal/abstracts/volume-31-number-1-2022/freedle-lorraine-razzi-sandplay-therapy-an-evidenced-based-treatment/> (Accessed 11.11.2022).
19. Gerbie G.D. The Crystal Paperweight in Sandplay Therapy [Elektronnyi resurs]. *Journal of Sandplay Therapy*, 2018. Vol. 27, no. 1, pp. 72—79. URL: <https://www.sandplay.org/journal/abstracts/volume-27-number-1/gerbie-gail-d-the-crystal-paperweight-in-sandplay-therapy/> (Accessed 11.11.2022).
20. Harding B. The Boat as Symbol of The Self [Elektronnyi resurs]. *Journal of Sandplay Therapy*, 2021. Vol. 30, no. 2, pp. 65—71. URL: <https://www.sandplay.org/journal/abstracts/volume-30-number-2-2021/harding-brendan-the-boat-as-symbol-of-the-self/> (Accessed 19.12.2022).
21. Hong G.L. *Sandplay Therapy. Research and Practice*. London: Routledge, 2010. 224 p. DOI:10.4324/9780203841075
22. Johannes L. Manifestation of the Mandorla in Sandplay Therapy [Elektronnyi resurs]. *Journal of Sandplay Therapy*, 2016. Vol. 25, no. 2, pp. 28—37. URL: <https://www.sandplay.org/journal/abstracts/volume-25-number-2/johannes-leslie-manifestations-of-the-mandorla-in-sandplay-therapy/> (Accessed 11.11.2022).
23. Kalff M. New Edition — Sandplay: a psychotherapeutic approach to the psyche by Dora Maria Kalff. Edited by Dyana N. Sherwood [Elektronnyi resurs]. *Journal of Sandplay Therapy*, 2020. Vol. 29, no. 2. URL: <https://www.sandplay.org/journal/abstracts/volume-29-number-2/friedman-harriet-s-morena-gita-d-sandplay-a-psychotherapeutic-approach-to-the-psyche-by-dora-kalff-edited-by-dyane-n-sherwood-2/> (Accessed 11.11.2022).
24. La Cour A.T. Transforming The Dragon: One Men’s Journey [Elektronnyi resurs]. *Journal of Sandplay Therapy*, 2020. Vol. 29, no. 2, pp. 54—63. URL: <https://www.sandplay.org/journal/abstracts/volume-29-number-2/treloar-la-cour-anita-transforming-the-dragon-one-mans-journey/> (Accessed 11.11.2022).
25. La Cour A.T. Wolf as Ally in Sandplay Therapy [Elektronnyi resurs]. *Journal of Sandplay Therapy*, 2018. Vol. 27, no. 2, pp. 47—56. URL: <https://www.sandplay.org/journal/abstracts/volume-27-number-2/seitz-anke-in-relation-you-are-created-unconscious-communication-in-the-relational-space-of-sandplay-therapy-4/> (Accessed 11.11.2022).
26. Lagutina L., Sperlinger D., Esterhuyzen A. Addressing psychological aspects of physical problems through sandplay: A grounded theory study of therapists’ views. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 2013. Vol. 86, no. 1, pp. 105—124. DOI:10.1111/j.2044-8341.2011.02042.x
27. Loue S. Privilege and unconscious bias in the context of sandplay therapy [Elektronnyi resurs]. *Journal of Sandplay Therapy*, 2021. Vol. 30, no. 1, pp. 61—69. URL: <https://www.sandplay.org/journal/abstracts/volume-30-number-1/loue-sana-privilege-and-unconscious-bias-in-the-context-of-sandplay-therapy/> (Accessed 19.12.2022).
28. Mitchell R.R., Friedman H.S. *Sandplay Wisdom: Understanding Sandplay Therapy*. London: Routledge, 2021. 218 p. DOI:10.4324/9781003110002
29. Noel-Hermann R. Is Sand a Symbol? Seeing The Invisible through Pattern and Structure in Sandplay Therapy [Elektronnyi resurs]. *Journal of Sandplay Therapy*, 2020. Vol. 29, no. 2, pp. 64—76. URL: <https://www.sandplay.org/journal/abstracts/volume-29-number-2/noel-hermann-ruth-is-sand-a-symbol-seeing-the-invisible-through-pattern-and-structure-in-sandplay-therapy/> (Accessed 11.11.2022).
30. Pattis Zoja E. *Sandplay Therapy in Vulnerable Communities: A Jungian approach*. London: Routledge, 2011. 208 p. DOI:10.4324/9780203817957
31. Liu Y.Y., Li K., Bin T., Tan J.F., Wang Z.D., Wang J.X., Shen H.Y. Psychological symptoms and the use of shadow miniatures in sandplay therapy. *The Arts in Psychotherapy*, 2021. Vol. 75, article ID 101834. 7 p. DOI:10.1016/j.aip.2021.101834
32. Roesler C. Sandplay therapy: An overview of theory, applications and evidence base. *The Arts in Psychotherapy*, 2019. Vol. 64, pp. 84—94. DOI:10.1016/j.aip.2019.04.001

33. Aneksten A.M., Hoskins W.J., Astromovich R.L., Garner D., Terry J. Sandtray Supervision: Integrating Supervision Models and Sandtray Therapy. *Journal of Creativity in Mental Health*, 2014. Vol. 9, no. 1, pp. 122—134. DOI:10.1080/15401383.2014.876885
34. Shook-Yim Chan S. The Closet in Sandplay Therapy [Elektronnyi resurs]. *Journal of Sandplay Therapy*, 2021. Vol. 30, no. 2, pp. 23—28. URL: <https://www.sandplay.org/journal/abstracts/volume-30-number-2-2021/shook-yim-chan-sally-the-closet-in-sandplay-therapy/> (Accessed 11.11.2022).
35. Foo M., Freedle L.R., Sani R., Fonda G. The effect of sandplay therapy on the thalamus in the treatment of generalized anxiety disorder: A case report. *International Journal of Play Therapy*, 2020. Vol. 29, no. 4, pp. 191—200. DOI:10.1037/pla0000137
36. Grayson R., Fraser T. (Eds.) *The Embodied Brain and Sandtray Therapy: Stories of Healing and Transformation*. New York: Routledge, 2021. 260 p.
37. Turner B.A. (ed.) *The Routledge International Handbook of Sandplay Therapy*. London: Routledge, 2017. 350 p. DOI:10.4324/9781315656748
38. Zernov V.A., Lobanova E.V., Likhacheva E.V., Nikolaeva L.P., Ognev A.S., Ogneva N.A., Rudenko M.Yu. The use of cardiometry in development of self-control skills by means of game sand modeling. *Cardiometry*, 2022, no. 22, pp. 95—99. DOI:10.18137/cardiometry.2022.22.9599
39. Timm N., Garza Y. Beyond the Miniatures: Using Gestalt Theory in Sandtray Processing. *Gestalt Review*, 2017. Vol. 21, no. 1, pp. 44—55. DOI:10.5325/gestaltreview.21.1.0044
40. Ognev A.S., Zernov V.A., Likhacheva E.V., Nikolaeva L.P., Rudenko M.Yu., Kagonyan R.S., Kozintseva P.A., Maslennikova P.A., Mizin N.V. Validity of cardiometric performance data: an integral part of complex assessment of training session effectiveness. *Cardiometry*, 2019, no. 14, pp. 96—100. DOI:10.12710/cardiometry.2019.14.96100
41. Zappacosta J.D. Pilgrimage: Inner and Outer Journeys: Portals to the Numinous in Sandplay Therapy [Elektronnyi resurs]. *Journal of Sandplay Therapy*, 2022. Vol. 31, no. 1, pp. 5—11. URL: <https://www.sandplay.org/journal/abstracts/volume-31-number-1-2022/zappacosta-judy-d-pilgrimage-inner-and-outer-journeys-portals-to-the-numinous-in-sandplay-therapy/> (Accessed 11.11.2022).

#### **Информация об авторах**

*Розенова Марина Ивановна*, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры научных основ экстремальной психологии факультета «Экстремальная психология», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6976-5587>, e-mail: [profil234@yandex.ru](mailto:profil234@yandex.ru)

*Огнев Александр Сергеевич*, доктор психологических наук, профессор, научный руководитель Гуманитарного института, Российский новый университет (АНО Рос НОУ); главный научный сотрудник Финансового университета при Правительстве РФ (ФГОБУ ВО Финуниверситет), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2944-6615>, e-mail: [altognev@mail.ru](mailto:altognev@mail.ru)

*Лихачева Эльвира Валерьевна*, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей психологии и психологии труда Гуманитарного института, Российский новый университет (АНО Рос НОУ), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0033-601X>, e-mail: [zin-ev@yandex.ru](mailto:zin-ev@yandex.ru)

*Екимова Валентина Ивановна*, доктор психологических наук, профессор кафедры научных основ экстремальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1480-3571>, e-mail: [iropse@mail.ru](mailto:iropse@mail.ru)

#### **Information about the authors**

*Marina I. Rozenova*, Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Scientific Foundations of Extreme Psychology, Faculty of «Extreme Psychology», Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6976-5587>, e-mail: [profil234@yandex.ru](mailto:profil234@yandex.ru)

*Alexandr S. Ognev*, Doctor of Psychology, Professor, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Scientific Director of the Humanities Institute of the Russian New University, Chief Researcher of the Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2944-6615>, e-mail: [altognev@mail.ru](mailto:altognev@mail.ru)

*Elvira V. Likhacheva*, PhD of Psychology, Associate Professor, Head of the Department of General Psychology and Labor Psychology of the Humanities Institute of the Russian New University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0033-601X>, e-mail: [zin-ev@yandex.ru](mailto:zin-ev@yandex.ru)

*Valentina I. Ekimova*, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Scientific Foundations of Extreme Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: [0000-0002-1480-3571](https://orcid.org/0000-0002-1480-3571), e-mail: [iropse@mail.ru](mailto:iropse@mail.ru)

Получена 15.11.2022

Received 15.11.2022

Принята в печать 14.12.2022

Accepted 14.12.2022

## **Взаимосвязь индивидуально-личностных стратегий антистарения с биологическим возрастом.**

**Березина Т.Н.**

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8188-237X>, e-mail: [tanberez@mail.ru](mailto:tanberez@mail.ru)*

**Литвинова А.В.**

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6783-3144>, e-mail: [annaviktorovna@mail.ru](mailto:annaviktorovna@mail.ru)*

**Зинатуллина А.М.**

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9223-5074>, e-mail: [azaliazinatullina@mail.ru](mailto:azaliazinatullina@mail.ru)*

Дано определение антистарения как состояния, уменьшающего биологический возраст, улучшающего здоровье или увеличивающего продолжительность жизни. На основании метаанализа выделено 13 стратегий антистарения: спортивная, контроля, творческая, интеллектуальная, предметная, альтруистическая, юмора, самосовершенствования, риска, общения, взаимодействия с природой, достижений, оптимизма. Проведено эмпирическое исследование эффективности этих стратегий. Испытуемые: лица пенсионного возраста, мужчины — 61–70, женщины — 56–70 лет. Используются методы: диагностика биологического возраста по Войтенко, опросник личностных ресурсов, оценка индивидуально-типологических особенностей, корреляционный анализ. Обнаружено, что взаимосвязь биологического старения с личностными ресурсами зависит от социально-демографических особенностей личности. Выводы: для разработки индивидуально-личностной стратегии антистарения необходимо учесть совокупность данных: пол, возраст, местожительство, наличие семьи, детей, телосложение, эмоциональность, функциональную асимметрию, стиль взаимодействия. Эффективная стратегия антистарения подбирается индивидуально для каждого респондента.

**Ключевые слова:** биологический возраст, биологическое старение, личностные ресурсы, индивидуальность, типы индивидуальности.

**Финансирование:** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда, проект № 19-18-00058 П.

**Благодарности:** Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования врача-гериатра Е.А. Чумакову, молодых исследователей: А.А. Зимину, Г.В. Фатьянова, Ю.Ф. Фасхутдинову, за обработку данных — К.Э. Бузанова.

**Для цитаты:** Березина Т.Н., Литвинова А.В., Зинатуллина А.М. Взаимосвязь индивидуально-личностных стратегий антистарения с биологическим возрастом [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 4. С. 73–89. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110407>

## **Interrelation of individual-personal anti-aging strategies with biological age**

**Tatiana N. Berezina**

*Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8188-237X>, e-mail: [tanberez@mail.ru](mailto:tanberez@mail.ru)*

**Anna V. Litvinova**

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6783-3144>, e-mail: [annaviktorovna@mail.ru](mailto:annaviktorovna@mail.ru)*

**Azaia M. Zinatullina**

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9223-5074>, e-mail: [azaliazinatullina@mail.ru](mailto:azaliazinatullina@mail.ru)*



The definition of anti-aging is given as a condition that reduces the biological age, improves health or increases life expectancy. Based on the meta-analysis, 13 anti-aging strategies were identified: sports, control, creative, intellectual, subject, altruistic, humor, self-improvement, risk, communication, interaction with nature, achievement, optimism. An empirical study of the effectiveness of these strategies has been carried out. Subjects: persons of retirement age, men — 61—70, women — 56—70 years. The following methods were used: diagnostics of biological age according to Voitenko, questionnaire of personal resources, assessment of individual typological features, correlation analysis. It was found out that the relationship of biological aging with personal resources depends on the socio-demographic characteristics of the individual. Conclusions: to develop an individual-personal anti-aging strategy, it is necessary to take into account the totality of data: gender, age, place of residence, family, children, physique, emotionality, functional asymmetry, interaction style. An effective anti-aging strategy is selected individually for each respondent.

**Keywords:** biological age, biological aging, personal resources, individuality, types of individuality.

**Funding:** The study was financially supported by the Russian Science Foundation, project No. 19-18-00058-P.

**Acknowledgements:** The authors are grateful for the help in collecting data for the study, geriatrician E.A. Chumakova, young researchers: A.A. Zimina, G.V. Fatyanov, Yu.F. Faskhutdinova, for data processing — K.E. Buzanov.

**For citation:** Berezina T.N., Litvinova A.V., Zinatullina A.M. Interrelation of individual-personal anti-aging strategies with biological age *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 4, pp. 73—89. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110407> (In Russ.).

## Понятие антистарения в геронтологии

Феномен замедления старения и даже его остановки был описан геронтологом Каледом Финчем в 1990 году [19]. Он выделял несколько разных видов старения, в том числе, незначительное старение (Negligible senescence) и отрицательное старение (negative senescence). Незначительное старение характерно для организмов, которые не проявляют признаков биологического старения на протяжении значительного периода онтогенеза. А отрицательное старение — для организмов, у которых смертность хронологически снижается по мере старения организма на протяжении всего жизненного цикла или его части. Для оценки антивозрастного действия отдельных факторов на темпы старения чаще всего используется понятие антистарение (anti-senescence anti-ageing). В биологии чаще используется понятие «anti-senescence», оно рассматривается в аспекте действия различных факторов, которые препятствуют старению клетки; такие факторы называются антивозрастными, к ним относятся клеточные белки сиртуины [34], а также ряд лекарственных веществ [7]. Понятие «anti-ageing» чаще используется в гериатрии и в геронтопсихологии. В зарубежной геронтологии существует целое направление медицина антистарения [8], в ней рассматриваются различные способы, способствующие замедлению старения. В рамках этого направления предлагаются комплексные стратегии антистарения, включающие в себя поведенческие и психологические компоненты, например, в обзоре В. Клатичи с соавторами предложена поведенческая стратегия антистарения кожи, включающая в себя 7 поведенческих факторов: снижение времени пребывания на солнце, уменьшение потребления сахара, отказ от вредных привычек (курения), уход за кожей, уменьшение стресса, увеличение

продолжительности сна и работа внутренних биологических часов (последний компонент, по мнению авторов, до конца не изучен) [30].

В психологии антистарение рассматривается, как особый процесс функциональной организации, направленный на увеличение адаптационных возможностей организма, стабилизацию жизнедеятельности всех систем и увеличение индивидуальной продолжительности жизни. Наряду с соматическими составляющими антистарения, существуют и психологические, которые включают в себя механизмы саморегуляции, обеспечивающие наиболее эффективную организацию жизненного пути личности [2]. Психологические стратегии антистарения включают в себя социально-демографические факторы, личностные характеристики, поведенческие особенности, без использования медикаментозных и косметологических процедур. М. Шанахан с соавторами предлагают следующую психологическую стратегию замедления старения: 1) сознательность (развитие самосознания, осознание ценности значимых других), 2) наличие социально-экономических достижений, 3) избегание и нейтрализацию стрессоров, 4) здоровый образ жизни и отсутствие зависимостей, 5) минимизацию рискованного поведения, 6) заботу о здоровье; по мнению авторов, следование этим правилам способствует здоровому старению и увеличению продолжительности жизни [14].

Кроме этого, в психологии существует понятие healthy aging, обычно переводимое как «здоровое старение» (или благополучное старение) [4]. Антистарение обычно понимается как показатель, связанный с биологией, биологическими часами, динамикой биомаркеров и т.п., здоровое старение — понятие, относящееся к социальной сфере и к поведению человека. Различие особенно заметно в тех работах, где одновре-



менно используются понятия и антистарение (anti-senescence), и здоровое старение (healthy aging) [6]).

На основании рассмотренных подходов мы предлагаем рассматривать антистарение как показатель, связанный с работой биологических часов разного уровня от молекулярно-биологических до физиологических и биопсихологических. Антистарение — это состояние психики и организма, при котором темпы старения замедляются относительно возрастной нормы, а показатели биологического возраста, измеряемого с помощью различных внутренних часов (как молекулярно-генетических, так и психофизиологических) оказываются ниже календарного возраста человека.

### Критерии антистарения

В современной геронтологии, наряду с другими критериями старения (состояния здоровья в позднем возрасте, изменения продолжительности жизни, ожидаемой или реальной, самооценки здоровья) предлагается биологический возраст [13]. Многие авторы считают именно биологический возраст наиболее информативным показателем старения и предиктором возникновения ряда возрастных заболеваний [22]. Биологический возраст является важнейшим инструментом для оценки степени «здорового старения» и для оценки эффективности влияния различных личностных ресурсов антистарения [27]. Показано, что поведение человека, стиль его жизни, режим дня, отношение к миру влияют на биологический возраст, определяемый на хромосомном уровне [34]. Как показало исследование К. Вернера, включение тренировок на выносливость в обычный режим дня влияют на активность теломеразы и длину теломер (хромосомный биологический возраст) у здоровых людей [16]. Существуют данные, что занятие спортом, например, несколько спортивных тренировок активируют ферменты антистарения сиртуины (в частности, SIRT1 и SIRT3), которые вместе с биогеконом и митохондриальной окислительной функцией активируют выработку АТФ и митохондриальную антиоксидантную функцию (эпигенетический биологический возраст) [37; 40].

В России чаще всего используется метод оценки биологического возраста по Войтенко, показатель, вычисляемый на основании характеристик здоровья и работы внутренних органов [41]. Он используется для оценки эффективности лечебно-профилактической терапии, включающей в себя физические упражнения и психотерапевтическое воздействие, подбираемое для каждого человека индивидуально<sup>1</sup>, в него входят личностные факторы (оптимизм, общение, взаимодействие с живой природой и ряд других) [3].

### Индивидуально-личностные стратегии антистарения

Для определения и дифференциации индивидуально-личностных стратегий антистарения в психологической литературе мы воспользовались критериями оценки личностных ресурсов продолжительности жизни [1].

Первый критерий — подтвержденная эффективность. В научной литературе существуют эмпирические доказательства их эффективности, полученные или с помощью естественных экспериментов, или с помощью корреляционных и сравнительных исследований.

Второй критерий — стратегия должна быть личностной, то есть ресурс, положенный в ее основу, должен быть развиваем, человек должен иметь возможность изменить его посредством тренировок и личностных усилий.

Третий критерий — соразмерности усилий, для развития личностного ресурса достаточно использовать дополнительные занятия к повседневной жизни человека; развитие ресурса не должно требовать полного преобразования всей жизни.

Нами было выделено личностных 13 стратегий антистарения из информационного массива.

*Спортивная стратегия.* Большинство авторов считают, что физическая активность человека тесно связана с его биологическим возрастом, снижение уровня физической активности (измеряемого средним количеством шагов в минуту) позволяет прогнозировать ускорение биологического старения [32]. Физическая активность связана также с иммунологическим возрастом человека [13]. Исследователями показано, что регулярные физические упражнения способствуют уменьшению распространенности инфекционных заболеваний и смертности у пожилых людей [28].

*Стратегия контролирования жизни.* Показано влияние сознательности (Conscientiousness) и планируемой организации жизненного пути на здоровье и старение человека [14]. Тайм-менеджмент, контролируемый самим человеком, увеличивает вероятность долгой жизни пенсионеров и снижает риск непредвиденной смерти [15].

*Творческая стратегия.* Наличие творческих увлечений в пожилом возрасте положительно связано с физическим здоровьем, качеством жизни, со здоровьем вообще (общее состояние здоровья, социальное функционирование) и другими социальными и демографическими показателями [6; 25].

*Интеллектуальная стратегия.* Показатели интеллекта способствуют более долгой, продуктивной жизни и уменьшают риск возникновения болезни Альцгеймера даже в условиях полного уравнивания образа жизни (в монастыре) [35].

<sup>1</sup> Патент на изобретение № 2166278 С2 Российская Федерация, МПК А61В 5/00 (2000.01). Способ контроля профилактики старения организма человека: № 98117891/14: заявлено 01.10.1998: опубликовано 10.05.2001 / Борисов С.Е., Лямин Н.Ю., Токарев Д.В., Хорт М.В.

*Стратегия занятия рукоделием и предметной деятельностью.* В Японии было подтверждено, что наличие хобби, в том числе рукоделия, снижает риск возникновения деменции некоторых типов в пожилом возрасте [21].

*Альтруистическая стратегия.* Существуют исследования, подтверждающие взаимосвязь заботы о других людях с продолжительностью жизни. Наиболее информативным является исследование М. Пулена и его коллег, проводивших наблюдение за 846 испытуемыми в течение 5 лет. Исследование показало, что у тех, кто много времени проводил, заботясь о других людях, уменьшалась вероятность смерти по сравнению с теми, кто не оказывал помощь [17].

*Стратегия использования юмора.* Исследователи утверждают, что продолжительность продуктивной жизни может зависеть от наличия у человека чувства юмора. С. Свебак в своем эмпирическом исследовании (проведенном в округе Нур-Тренделаг (Норвегия) на 66140 жителей) показал наличие положительных корреляций между чувством юмора и субъективным здоровьем, и отрицательных корреляций с вероятностью возникновения социально-значимых заболеваний (рака, диабета, сердечно-сосудистых болезней) [38].

*Стратегия самосовершенствования и духовности.* Доказано, что религиозность и соблюдение религиозных обрядов позитивно влияет на субъективное здоровье и замедляет биологический возраст в России [24].

*Стратегия использования риска.* Это неоднозначная стратегия. По данным научной литературы, она может как увеличивать индивидуальную продолжительность жизни, так и ее уменьшать [5]. Небольшой риск вызывает положительные эмоции и представляет собой эустресс, способствующий восстановлению здоровья после инфаркта миокарда в пожилом возрасте [18].

*Стратегия общения.* Большинство исследователей считают, что общение благоприятно для здоровья и продолжительности жизни [43].

*Стратегия взаимодействия с природой.* В результате метаанализа более сотни обсервационных и интервенционных исследований исследователи пришли к выводу, что практически все статьи показывают пользу зеленых насаждений для психологического и соматического здоровья человека и снижают риск смерти [39].

*Стратегия достижений.* Многие исследователи считают успех в жизни личностным ресурсом, влияющим на долголетие. В результате исследования продолжительности жизни сотрудников британской государственной службы было установлено, что наибольшая продолжительность жизни была у высших чиновников (менеджеры высшего звена), а наименьшая — у служащих низших уровней и рядовых рабочих [36].

*Стратегия использования оптимизма.* Оптимистичное отношение к жизни, по мнению многих исследователей, является фактором, способствующим увеличению длительности индивидуальной жизни. В клиническом экспериментальном исследовании было показано, что пессимисты имеют на 19% меньшую продолжительность жизни, чем оптимисты [29].

## **Эффективность стратегий антистарения зависит от социально-демографических факторов.**

Многие исследователи ранее предполагали, что действие психологических и поведенческих ресурсов не всегда однозначно и зависит от многих условий [26]. Во-первых, оно зависит от возраста человека [21]. Во-вторых, от пола [11]. В-третьих, от личностных особенностей [26]: от типа профессии человека (физический или умственный труд) [12], от местожительства (проживание в центральном или периферическом регионе страны) [23].

Х. Ванг считает, что эффективность ресурса «живая природа» зависит от возраста и образования [42]. Т. Матсумура с коллегами показали, что ресурс «наличие хобби» снижает риск деменции в зависимости от возрастной группы и от наличия сердечно-сосудистых заболеваний [21].

Поэтому для оценки эффективности индивидуально-личностных стратегий антистарения необходимо учитывать социально-демографические факторы [15].

## **Методология, объект и методы исследования.**

**Цель исследования:** эмпирически установить взаимосвязь выделенных личностных стратегий с индексом биологического старения, определяемого по биологическому возрасту, у мужчин и женщин периода поздней зрелости с учетом их социально-демографических и индивидуально-типологических особенностей.

**Гипотеза исследования.** Эффективность личностных стратегий антистарения зависит от социально-демографических и индивидуально-типологических особенностей человека (таких как пол, возраст, семейный статус, профессия, местожительство, тип эмоциональности, телосложения, функциональной асимметрии, стиля взаимодействия с другими людьми). Для разных типов людей эффективными будут различные стратегии.

## **Методы исследования**

1. Методика «Определение биологического возраста (БВ) по В.П. Войтенко» (по [11]). Для дальнейшей работы из этой методики применялся только показатель: индекс биологического старения (биологический возраст — должный биологический возраст), он позволяет оценить то, насколько человек по состоянию своего здоровья старше статистической возрастной нормы. Отрицательные значения говорят об индивидуальной молодости человека, а положительные об индивидуальном старении относительно статистических норм.

2. Тест «Опросник личностных ресурсов». Авторская разработка. Личностные ресурсы в рамках авторской концепции рассматривались как занятия (хобби и интересы), которые можно применять как дополнительные виды деятельности в повседневной жизни. Структурная надежность опросника подтверждается вычислением альфы Кронбаха (0,4—0,6). Ретестовая надежность находится в пределах 0,7—0,8. Критериальная валид-

ность находится в пределах 0,2—0,5. (Тест стандартизирован на платформе OSF (Berezina, T. (2022, July 10). Test Questionnaire of personal resources (resource areas). Standardization. Retrieved from <https://osf.io/pwg24/>)

3. Диагностика типов индивидуальности производилась с помощью следующих методик:

— анкета (пол, возраст, наличие семьи, детей, местожителство, профессия);

— предпочитаемый стиль взаимодействия (сотрудничество, соперничество, компромисс). Определялся с помощью игры, построенной на Дилемме заключенного (игра представлена онлайн на русском языке: <http://95.181.226.63/>);

— тип телосложения (экторморф (астеник), эндоморф (пикник), мезоморф (атлетический), неопределенный (гармоничный)). Определялся на основе функциональных замеров (вес, рост, объем запястья, ширина плеч, бедер), которые предлагалось респонденту провести самому, а результат сообщить психологу. Неопределенный тип ставится при наличии сложностей с отнесением телосложения к одному из типов;

— тип функциональной асимметрии (правша, левша, амбидекстр). Определялся по ведущей руке;

— тип эмоциональности по В.М. Русалову (коммуникативная, интеллектуальная, психомоторная).

### Испытуемые

В исследовании принимало участие 1632 человека, из них 840 женщин и 792 мужчин. Для получения обобщенной выборки были обследованы жители разных регионов России: Москва и Московская область, Оренбургская область, Северная Осетия, г. Уфа и Республика Башкортостан. Испытуемые отбирались по территориальному признаку. Отбирался один территориальный участок в обследуемом населенном пункте (приписанный к учебному или медицинскому учреждению), случайным образом отбиралась его часть и обследовалась. Критериев отбора испытуемых было 4.

Первый критерий — возрастной (56—70 лет — женщины и 61—70 лет — мужчины). Второй критерий — добровольности. Третий критерий — анонимности. Исследование проводилось анонимно.

Личные данные участников исследования были удалены после сбора данных. Четвертый критерий — субъективной конфиденциальности.

Испытуемые могли не сообщать какую-то информацию о себе, если считали ее конфиденциальной. Конфиденциальные данные не вносились в матрицу и не учитывались в дальнейшем при обработке данных.

### Обработка данных

Составлялись отдельные таблицы для каждого типа мужчин и женщин: одинокие (22 чел.), разведенные (95 чел.), семейные (347 чел.), не имеющие детей (39 чел.), имеющие детей (396 чел.), правши (443 чел.), амбидекстры (13 чел.), левши (6 чел.), проживающие: в сельской местности (65 чел.), в городской местности

(135 чел.), в столице (260 чел.), с астеническим (67 чел.), пикническим (142 чел.), атлетическим (44 чел.) и неопределенным (208 чел.) телосложением, с психомоторной (181 чел.), интеллектуальной (90 чел.), коммуникативной (167 чел.) эмоциональностью, предпочитающие соперничающий (56 чел.), компромиссный (189 чел.), сотрудничающий (205 чел.) стили взаимодействия, с профессией реалистического (147 чел.), исследовательского (15 чел), социального (124 чел.), конвенционального (126 чел.), предпринимательского (120 чел.) и артистического (8 чел.) типов. Всего 27 типов.

Далее для каждого типа вычислялись коэффициенты корреляции Спирмана между показателем биопсихологического старения и личностными ресурсами. Если респонденты какого-то типа отсутствовали или их было мало, коэффициенты корреляции не высчитывались.

Для обобщения полученных данных использовались автоматические нейронные сети из комплекта стандартных статистических программ Статистика 12, метод «Регрессия». Были заданы следующие параметры для создания и обучения нейронной сети. Тип сети: МПП. Минимальное количество скрытых нейронов — 1. Максимальное количество скрытых нейронов 1. Сети для обучения: 20. Сети для сохранения: 5 (впоследствии выбиралась 1 сеть, показывающая максимальное соответствие исходным данным в тестовом исследовании). Размер подвыборки: случайный. Обучающая сеть строилась на 70% объема выборки, контрольная сеть на 15% и тестовая сеть тоже на 15% выборки.

Непрерывная целевая (аналог зависимой) переменная — индекс биологического старения (БВ-ДБВ).

Непрерывные входные переменные: личностные ресурсы:

Категориальные входные переменные: показатели типов индивидуальности.

По итогу была сформирована обученная нейросеть. У женщин это была сеть с обучающим алгоритмом: BFGS 34, с функцией активации скрытых нейронов Логистической и функцией активации выходных нейронов — Логистической. У мужчин это была сеть с обучающим алгоритмом: BFGS 42, с функцией активации скрытых нейронов Логистической и функцией активации выходных нейронов — Экспонентой.

Обученная нейросеть была сохранена для дальнейшего использования.

### Результаты исследования

Результаты исследования представлены ниже в табл. 1—8.

Как видно из табл. 1, у женщин, имеющих реалистической тип профессий, есть достоверные отрицательные корреляции с личностными ресурсами: творчество, интеллект, доброта, юмор, духовность, риск, общение, достижения, оптимизм. У мужчин: спорт, интеллект, рукоделие, доброта, юмор, духовность, риск, общение, достижения, оптимизм.



Таблица 1

**Взаимосвязь индекса биологического старения с личностными ресурсами  
 у представителей разных профессиональных типов**

Пол	Типы	Спорт	Порядок	Творчество	Интеллект	Рукоделие	Альтруизм (Доброта)	Юмор	Духовность	Риск	Общение	Природа	Достижения	Оптимизм
Женщины	1	0,03	-0,05	-0,46***	-0,44**	-0,26	-0,41**	-0,39**	-0,34*	-0,31*	-0,33*	-0,01	-0,38**	-0,37**
	2	0,4	0,21	-0,62*	0,66*	-0,54	0,38	0	0,63*	-0,24	-0,23	-0,6*	0,81**	-0,04
	3	-0,03	0,12	-0,18	-0,31***	-0,48***	-0,36***	-0,14	-0,2*	-0,29**	-0,1	0,31***	-0,42***	-0,42***
	4	-0,19*	-0,29**	-0,38***	-0,25**	-0,31***	-0,35***	-0,29**	-0,29**	-0,25**	-0,29**	0	-0,2*	-0,4***
Мужчины	1	-0,54***	-0,16	0,15	-0,33**	-0,43***	-0,21*	-0,28**	-0,31**	-0,39***	-0,51***	-0,03	-0,42***	-0,49***
	3	0,09	0,21	-0,52	-0,2	-0,75**	-0,1	0,52	-0,81**	-0,86**	0,41	0,5	-0,85**	-0,9***

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ .

Профессиональные типы: 1 — реалистичный тип; 2 — исследовательский тип; 3 — социальный тип; 4 — конвенциональный (офисный) тип. Представителей остальных типов было недостаточно для вычисления корреляций или вычисленные корреляции были недостоверны.

У женщин, имеющих исследовательский тип профессий, есть достоверные отрицательные корреляции с личностными ресурсами: творчество и природа, и положительная с интеллектом, духовностью, достижениями. У женщин, имеющих социальный тип профессий, есть достоверные отрицательные корреляции с: интеллект, рукоделие, доброта, духовность, риск, достижения, оптимизм, и положительная — с природой. У мужчин с: рукоделие, духовность, риск, достижения, оптимизм.

У женщин, имеющих конвенциональный тип профессий, есть достоверные отрицательные корреляции с личностными ресурсами: спорт, порядок, творчество, интеллект, рукоделие, доброта, юмор, духовность, риск, общение, достижения, оптимизм.

Как видно из таблиц, у одиноких женщин есть отрицательные корреляции индекса биологического старения с личностными ресурсами: общение, достижения. У разведенных женщин с: творчество, рукоделие, юмор, риск. У мужчин с: спорт, порядок, интеллект, доброта, общение, природа, достижения, оптимизм.

У семейных женщин с: творчество, интеллект, рукоделие, доброта, юмор, духовность, риск, общение, достижения, оптимизм и положительная с природой.

У мужчин с: спорт, интеллект, рукоделие, юмор, духовность, риск, общение, достижения, оптимизм.

Как видно из таблиц, у женщин, не имеющих детей, есть отрицательные корреляции индекса биологического старения с личностными ресурсами: общение, достижения. У мужчин с: спорт, рукоделие, доброта, юмор, риск, общение, природа, достижения, оптимизм.

У имеющих детей женщин есть отрицательные корреляции с личностными ресурсами: творчество, интеллект, рукоделие, доброта, юмор, духовность, риск, общение, достижения, оптимизм. У мужчин с: спорт, интеллект, рукоделие, доброта, юмор, духовность, риск, общение, достижения, оптимизм.

Представителей пропущенных типов было недостаточно для вычисления корреляций, или вычисленные корреляции были недостоверны.

Как видно из таблиц, у женщин — амбидекстров достоверных корреляций нет. У женщин — правшей есть отрицательные корреляции с личностными ресурсами: творчество, интеллект, рукоделие, доброта, юмор, духовность, риск, общение, достижения, оптимизм, — и есть положительная корреляция с ресурсом: природа. У мужчин с: спорт, интеллект, рукоделие, доброта, юмор, духовность, риск, общение, достижения, оптимизм.

Таблица 2

**Взаимосвязь индекса биологического старения с личностными ресурсами у представителей разных семейных типов**

Пол	Типы	Спорт	Порядок	Творчество	Интеллект	Рукоделие	Доброта	Юмор	Духовность	Риск	Общение	Природа	Достижения	Оптимизм
Женщины	1	-0,14	-0,01	-0,28	-0,04	-0,29	-0,41	0,09	0,11	-0,01	-0,62**	-0,12	-0,54*	-0,21
	2	0,02	0,05	-0,32**	-0,19	-0,3*	-0,2	-0,25*	-0,13	-0,24*	-0,2	0,07	-0,13	-0,23
	3	-0,12	-0,02	-0,32***	-0,44***	-0,44***	-0,47***	-0,41***	-0,39***	-0,34***	-0,32***	0,15*	-0,46***	-0,5***
Мужчины	2	-0,49*	-0,6**	-0,15	-0,52*	-0,4	-0,54*	-0,03	-0,33	-0,06	-0,72***	-0,46*	-0,68***	-0,6**
	3	-0,57***	-0,08	0,06	-0,34***	-0,52***	-0,18	-0,36***	-0,41***	-0,49***	-0,43***	-0,01	-0,51***	-0,54***

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ .

Семейные типы: 1 — одинокие; 2 — разведенные; 3 — семейные. Представителей пропущенных типов было недостаточно для вычисления корреляций, или вычисленные корреляции были недостоверны.



Таблица 3

**Взаимосвязь индекса биологического старения с личностными ресурсами у лиц, имеющих и не имеющих детей**

Пол	Типы	Спорт	Порядок	Творчество	Интеллект	Рукоделие	Доброта	Юмор	Духовность	Риск	Общение	Природа	Достижения	Оптимизм
Женщины	1	-0,19	-0,04	-0,24	-0,18	-0,16	-0,25	0,16	0,16	-0,11	-0,45*	0,34	-0,46**	-0,16
	2	-0,07	-0,02	-0,33***	-0,37***	-0,44***	-0,42***	-0,39***	-0,34***	-0,3***	-0,3***	0,11	-0,4***	-0,46***
Мужчины	1	-0,72*	0,06	0,09	-0,21	-0,86**	-0,75*	-0,89**	-0,14	-0,92**	-0,71*	-0,86**	-0,92**	-0,91**
	2	-0,55***	-0,16	0,01	-0,43***	-0,46***	-0,2*	-0,22*	-0,42***	-0,38***	-0,42***	0,01	-0,47***	-0,48***

\*p<0,05; \*\*p<0,01; \*\*\* p<0,001.

1 — не имеющие детей; 2 — имеющие детей.

Таблица 4

**Взаимосвязь индекса биологического старения с личностными ресурсами у представителей типов, различающихся по функциональной асимметрии**

Пол	Типы	Спорт	Порядок	Творчество	Интеллект	Рукоделие	Доброта	Юмор	Духовность	Риск	Общение	Природа	Достижения	Оптимизм
Женщины	2	0,13	-0,2	0,01	-0,07	0,37	-0,13	0,37	0,31	0,28	0,2	-0,32	-0,09	0,09
	3	-0,05	-0,02	-0,33***	-0,34***	-0,41***	-0,39***	-0,32***	-0,26***	-0,29***	-0,3***	0,15**	-0,4***	-0,41***
Мужчины	3	-0,56***	-0,13	0,01	-0,39***	-0,49***	-0,24*	-0,31***	-0,38***	-0,42***	-0,46***	-0,09	-0,5***	-0,55***

\*p<0,05; \*\*p<0,01; \*\*\* p<0,001.

2 — амбидекстры; 3 — правши.

Таблица 5

**Взаимосвязь индекса биологического старения с личностными ресурсами у представителей разных типов телосложения**

Пол	Типы	Спорт	Порядок	Творчество	Интеллект	Рукоделие	Доброта	Юмор	Духовность	Риск	Общение	Природа	Достижения	Оптимизм
Женщины	1	-0,01	0,05	-0,29	-0,42**	-0,53***	-0,53***	-0,46**	-0,33*	-0,56***	-0,35*	0,33*	-0,58***	-0,63***
	2	-0,17	0,04	-0,27**	-0,29**	-0,37***	-0,35***	-0,15	-0,3**	-0,26**	-0,22*	0,13	-0,38***	-0,22*
	4	-0,07	-0,1	-0,41***	-0,41***	-0,49***	-0,47***	-0,46***	-0,32***	-0,38***	-0,43***	0,1	-0,47***	-0,54***
Мужчины	1	-0,42*	-0,37	0,29	-0,79***	-0,56**	-0,29	-0,55**	-0,28	-0,36	-0,64***	-0,07	-0,35	-0,5*
	2	-0,56***	0,14	0,2	0,19	-0,43**	-0,31	-0,14	-0,31	-0,42**	-0,49**	0,07	-0,6***	-0,64***
	3	-0,62***	-0,18	0,04	-0,54***	-0,61***	-0,39*	-0,41*	-0,6***	-0,47**	-0,49**	-0,24	-0,41*	-0,59***
	4	-0,34	-0,35	-0,43	-0,55*	-0,25	0,06	0,21	-0,31	-0,34	-0,23	0,05	-0,31	-0,2

\*p<0,05; \*\*p<0,01; \*\*\* p<0,001.

1 — астенический; 2 — пикнический; 3 — атлетический; 4 — неопределенный (гармоничный) типы телосложения.

Как видно из таблиц, у женщин астенического телосложения есть достоверные отрицательные корреляции с ресурсами: интеллект, рукоделие, доброта, юмор, духовность, риск, общение, достижения, оптимизм и положительная корреляция с ресурсом: природа. У мужчин с: спорт, интеллект, рукоделие, юмор, общение, оптимизм. У женщин пикнического телосложения есть отрицательные корреляции с личностными ресурсами: творчество, интеллект, рукоделие, доброта, духовность, риск, общение, достижения, оптимизм. У мужчин с: спорт, рукоделие, риск, общение, достижения, оптимизм. У мужчин атлетического телосложения есть отрицательные корреляции с ресурсами: спорт, интеллект, рукоделие, доброта, юмор,

духовность, риск, общение, достижения, оптимизм. У женщин с неопределенным телосложением есть отрицательные корреляции с: творчество, интеллект, рукоделие, доброта, юмор, духовность, риск, общение, достижения, оптимизм. У мужчин с: интеллект.

Как видно из табл. 6, у женщин с психомоторной эмоциональностью есть отрицательные корреляции с личностными ресурсами: творчество, интеллект, рукоделие, доброта, юмор, духовность, риск, общение, достижения, оптимизм. У мужчин с: спорт, интеллект, рукоделие, юмор, духовность, риск, общение, достижения, оптимизм.

У женщин с интеллектуальной эмоциональностью есть отрицательные корреляции с: порядок, творче-

Таблица 6

**Взаимосвязь индекса биологического старения с личностными ресурсами  
 у представителей разных типов эмоциональности**

Пол	Типы	Спорт	Порядок	Творчество	Интеллект	Рукоделие	Доброта	Юмор	Духовность	Риск	Общение	Природа	Достижения	Оптимизм
Женщины	1	-0,15	-0,15	-0,28**	-0,34***	-0,41***	-0,44***	-0,44***	-0,35***	-0,48***	-0,41***	0,16	-0,53***	-0,53***
	2	-0,14	-0,24*	-0,6***	-0,41***	-0,62***	-0,53***	-0,69***	-0,46***	-0,32**	-0,57***	0,29*	-0,47***	-0,66***
	3	0	0,15	-0,24**	-0,35***	-0,37***	-0,34***	-0,1	-0,18*	-0,19*	-0,14	0,07	-0,29***	-0,28**
Мужчины	1	-0,53***	0	0,22	-0,52***	-0,46***	-0,03	-0,37**	-0,29*	-0,42**	-0,29*	0,06	-0,41**	-0,47***
	2	-0,39	-0,38	0,11	-0,25	-0,36	-0,14	0,26	-0,43*	-0,54**	-0,42*	0,46*	-0,5*	-0,62**
	3	-0,58***	-0,33	-0,14	-0,29	-0,61***	-0,48**	-0,3	-0,42*	-0,42*	-0,74***	-0,4*	-0,71***	-0,67***

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ .

1 — психомоторная; 2 — интеллектуальная; 3 — коммуникативная эмоциональность.

ство, интеллект, рукоделие, доброта, юмор, духовность, риск, общение, достижения, оптимизм и положительная с ресурсом: природа. У мужчин с: духовность, риск, общение, достижения, оптимизм и положительная с ресурсом: природа.

У женщин с коммуникативной эмоциональностью есть отрицательные корреляции с ресурсами: творчество, интеллект, рукоделие, доброта, духовность, риск, достижения, оптимизм. У мужчин с: спорт, рукоделие, доброта, духовность, риск, общение, природа, достижения, оптимизм.

Как видно из табл. 7, у женщин с преобладающим стилем соперничество есть отрицательные корреляции с личностными ресурсами: спорт. У мужчин с: спорт, интеллект, общение.

У женщин с преобладанием стиля компромисс с: творчество, интеллект, рукоделие, доброта, юмор, духовность, риск, общение, оптимизм, достижения. У мужчин с: спорт, порядок, интеллект, рукоделие, доброта, духовность, риск, общение, достижения, оптимизм.

У женщин с преобладанием стиля сотрудничества есть отрицательные корреляции с ресурсами: творчество, интеллект, рукоделие, доброта, юмор, духовность, риск, общение, достижения, оптимизм и поло-

жительная — с природой. У мужчин с: спорт, рукоделие, юмор, духовность, риск, общение, достижения, оптимизм.

Как видно из табл. 8, у женщин, проживающих в сельской местности, достоверных корреляций нет. У мужчин есть отрицательные корреляции с ресурсами: спор, интеллект.

У женщин, проживающих в городской местности, есть отрицательные корреляции с личностными ресурсами: творчество, доброта, юмор, общение, природа. У мужчин с: доброта, общение, и положительная — с: творчество.

У женщин, проживающих в столице, есть отрицательные корреляции с ресурсами: спорт, порядок, творчество, интеллект, духовность, оптимизм. У мужчин с: порядок, интеллект, рукоделие, духовность, достижения, оптимизм.

Для обобщения всего многообразия полученных корреляций с учетом социально биографических типов человека мы использовали специально обученные автоматические нейросети (алгоритм обучения — регрессия).

Весы всех входных переменных представлены в табл. 9 и 11.

Таблица 7

**Взаимосвязь индекса биологического старения с личностными ресурсами  
 у представителей разных типов взаимодействия**

Пол	Типы	Спорт	Порядок	Творчество	Интеллект	Рукоделие	Доброта	Юмор	Духовность	Риск	Общение	Природа	Достижения	Оптимизм
Женщины	1	-0,41*	0,06	-0,01	-0,14	-0,04	-0,13	0,16	-0,01	-0,29	-0,12	0,26	-0,15	-0,16
	2	0,04	0,01	-0,49***	-0,37***	-0,49***	-0,46***	-0,41***	-0,29***	-0,31***	-0,45***	0,08	-0,5***	-0,56***
	3	-0,12	-0,07	-0,26**	-0,39***	-0,41***	-0,42***	-0,39***	-0,35***	-0,35***	-0,24**	0,17*	-0,39***	-0,4***
Мужчины	1	-0,45*	-0,29	0,2	-0,79***	-0,39	0,11	-0,35	-0,08	-0,22	-0,47*	0,01	-0,24	-0,5
	2	-0,39*	-0,47**	-0,13	-0,4*	-0,47**	-0,5**	0,26	-0,39*	-0,35*	-0,39*	0,13	-0,61***	-0,58***
	3	-0,66***	0,26	0,1	-0,27	-0,57***	-0,26	-0,51***	-0,61***	-0,54***	-0,54***	-0,21	-0,5***	-0,57***

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ .

1 — стиль соперничество; 2 — стиль компромисс, 3 — стиль сотрудничество.

Таблица 8

**Взаимосвязь индекса биологического старения с личностными ресурсами у проживающих в разных типах местности**

Пол	Типы	Спорт	Порядок	Творчество	Интеллект	Рукоделие	Доброга	Юмор	Духовность	Риск	Общение	Природа	Достижения	Оптимизм
Женщины	1	0,04	0,21	0,04	-0,05	0,15	0,22	0,02	0,21	0,13	0,17	0,18	0,02	0,03
	2	0,2	-0,11	-0,28**	-0,19	-0,09	-0,23*	-0,21*	-0,17	-0,12	-0,24*	-0,23*	-0,07	-0,17
	3	-0,2**	-0,15*	-0,16*	-0,16*	-0,13	-0,07	0,01	-0,2**	-0,03	-0,07	-0,01	-0,11	-0,21**
Мужчины	1	-0,47*	0,12	-0,08	-0,46*	0,17	0,33	0,11	0,22	-0,22	0,26	0,2	0,04	0,15
	2	-0,17	-0,11	0,32*	0,13	0,04	-0,32*	-0,08	0,06	0,14	-0,44**	-0,03	-0,22	-0,22
	3	-0,11	-0,28*	-0,21	-0,38**	-0,37**	-0,23	0,12	-0,5***	-0,25	-0,1	0,16	-0,32*	-0,38**

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

1 — сельская местность; 2 — городская местность; 3 — столица.

Таблица 9.

**Веса входных переменных: непрерывных (личностные ресурсы) и категориальных (типы индивидуальности) для Нейросети, обученной на прогнозирование индекса индивидуального биологического старения. Женщины.**

Показатель	Значения весов	Показатель	Значения весов
Творчество	-7,70294	С социальной эмоциональностью	0,08603
Духовность	-5,85871	Правша	0,13581
Одинокий (без семьи)	-5,17724	Интеллектуальные занятия	0,1493
Интеллектуальный тип профессий	-4,51521	С интеллектуальной эмоциональностью	0,40673
Достижения	-3,81269	Проживающий в деревне	0,4623
Предприимчивый тип профессий	-3,64589	Юмор	0,60714
Астеник	-3,61124	Амбидекстр	0,87944
Оптимизм	-2,21231	Соперничающий тип взаимодействия	1,00304
Природа	-2,14443	Неопределенный тип телосложения	1,32094
Риск	-1,91422	Социальный тип профессий	1,40814
Проживающий в городе	-1,84027	Проживающий в столице	1,69251
Имеющий детей	-1,74935	Бездетный	2,04943
Предметная деятельность (рукоделие)	-1,32882	Реалистичный тип профессий	2,05618
Общение	-1,15105	Семейный	2,62298
Левша	-0,6755	Разведенный	2,83408
Сотрудничающий тип взаимодействия	-0,56414	Альтруизм (Доброта)	2,94548
Атлет	-0,4878	Пикник	3,10889
Артистический тип профессий	-0,21616	Порядок (контроль)	4,90275
С предметной эмоциональностью	-0,18613	Конвенциональный тип профессий	5,27861
Компромиссный тип взаимодействия	-0,13927	Спорт	6,25104

Показатели в табл. 9 расположены в порядке убывания благоприятности. Отрицательный вес говорит о том, что эти характеристики замедляют биологическое старение пенсионеров — женщин. Сюда относятся личностные ресурсы и типы индивидуальности. Личностные ресурсы: творчество, духовность, достижения, оптимизм, природа, риск, рукоделие (предметная деятельность), общение. Типы индивидуальности: интеллектуальный тип профессий, предприимчивый тип профессий, астеник, проживающий в городе, имеющий детей, левша, сотрудничающий тип взаимодействия, атлет, артистический тип профессий, с предметной эмоциональностью, компромиссный тип взаимодействия. Показатели с положительным весом (все остальные) увеличивают индекс биологического старения.

Достоверность обученных Нейросетей оценивалась с помощью корреляционного анализа (табл. 10).

Как видно из табл. 10, все показатели, рассчитанные с помощью обученной нейросети, достоверно коррелируют с эмпирически полученными показателями.

Показатели в табл. 11 расположены в порядке убывания благоприятности. Отрицательный вес говорит о том, что эти характеристики замедляют биологическое старение пенсионеров — мужчин. Сюда относятся личностные ресурсы и типы индивидуальности. Личностные ресурсы: природа, юмор, риск, достижения, духовность, Интеллект, альтруизм (доброта), творчество. Типы индивидуальности: интеллектуальный тип профессий, с предметной эмоциональностью,

Таблица 10.

**Коэффициенты корреляции между целевой переменной (индекс биологического старения) и показателями, рассчитанными с помощью разных типов нейросетей.**

	Индекс старения — Обучающая нейросеть	Индекс старения — Контрольная нейросеть	Индекс старения — Тестовая нейросеть
1.MLP 40-1-1	0,690051**	0,668308**	0,633854**

p<0,01

Таблица 11.

**Веса входных переменных: непрерывных (личностные ресурсы) и категориальных (типы индивидуальности) для Нейросети, обученной на прогнозирование индекса индивидуального биологического старения. Мужчины.**

Показатель	Значения весов.	Показатель	Значения весов.
Природа	-4,44266	Амбидекстр	0,00244
Интеллектуальный тип профессий	-3,02845	Предприимчивый тип профессий	0,00581
Юмор	-2,58156	Социальный тип профессий	0,1363
Риск	-2,12569	С интеллектуальной эмоциональностью	0,36255
С предметной эмоциональностью	-1,83083	Неопределенный тип телосложения	0,58233
Астеник	-1,75654	С социальной эмоциональностью	0,62197
Одинокий	-1,37935	Атлет	0,64087
Интеллект	-1,26372	Порядок (Контроль)	0,8524
Достижения	-1,01054	Конвенциональный тип профессий	1,12918
Духовность	-0,83883	Разведенный	1,19596
Правша	-0,81636	Артистический тип профессий	1,62155
Имеющий детей	-0,69145	Общение	1,87971
Реалистичный тип профессий	-0,68729	Предметная деятельность (рукоделие)	1,9581
Семейный	-0,65707	Спорт	4,46163
Компромиссный тип взаимодействия	-0,54359	Оптимизм	7,90557
Альтруизм (доброта)	-0,4693		
Проживающий в столице	-0,41911		
Проживающий в городе	-0,39082		
Творчество	-0,32434		
Пикник	-0,29352		
Бездетный	-0,17795		
Сотрудничающий тип взаимодействия	-0,12844		
Соперничающий тип взаимодействия	-0,1113		
Проживающий в деревне	-0,05269		
Левша	-0,01328		

имеющий детей, реалистичный тип профессий, компромиссный тип взаимодействия, проживающий в столице, проживающий в городе, сотрудничающий тип взаимодействия, соперничающий тип взаимодействия, проживающий в деревне, левша. Показатели с положительным весом (все остальные) увеличивают индекс биологического старения.

Достоверность обученных Нейросетей оценивалась с помощью корреляционного анализа (табл. 12).

Для оценки достоверности нейросети на итоговом этапе происходит расчет корреляции между теоретическими показателями, рассчитанными с помощью обученной нейросети и исходными эмпирическими значениями показателя. Как видно из табл. 12, индексы

Таблица 12.

**Коэффициенты корреляции между эмпирическим индексом биологического старения и показателями индекса старения, рассчитанными с помощью нейросети у мужчин.**

	Индекс старения — Обучающая нейросеть.	Индекс старения — Контрольная нейросеть	Индекс старения — Тестовая нейросеть
5.MLP 40-1-1	0,873426**	0,820501**	0,844157**

p<0,01



старения, рассчитанные с помощью обученной нами нейросети, достоверно коррелируют с имеющимися эмпирически индексами старения мужчин.

### Обсуждение результатов

Концепции долгожительства все чаще включают в себя идею о том, что «старение» — это процесс целого жизненного пути, который начинается в молодом возрасте, и что на продолжительность жизни и здоровье в преклонном возрасте влияет опыт всей жизни [10]. Для продления жизни важны не только факторы ранних, но также и поздних этапов жизненного пути, наличие или отсутствие на них острых и хронических стрессовых переживаний [9].

В нашем эмпирическом исследовании мы выдвинули гипотезу, что применение личностных стратегий и использование психологических ресурсов в преклонном возрасте сможет замедлить биологическое старение организма, рассчитываемое по биологическому возрасту. При этом эффективность личностных стратегий антистарения зависит от социально-демографических и индивидуально-типологических особенностей человека (таких как пол, возраст, семейный статус, профессия, местожительство, тип эмоциональности, телосложения, функциональной асимметрии, стиля взаимодействия с другими людьми). Для разных типов людей эффективными будут различные стратегии.

Наша гипотеза подтвердилась. Личностные ресурсы, безусловно, эффективны как средство антистарения для возраста поздней зрелости. Об этом говорит большое количество отрицательных корреляций между личностными ресурсами и индексом биологического старения, чем более активно используется ресурс, тем сильнее замедляется старение. Отметим, что все личностные ресурсы, выделенные нами в результате теоретического анализа, показали свою эффективность минимум для пяти типов индивидуальности. Ресурсы: порядок, спорт, творчество, природа, — имеют меньше всего значимых корреляций с индексом старения по типам. А ресурсы: достижения, общение, оптимизм, — больше всего значимых корреляций по типам.

Однако эти взаимосвязи опосредованы типами индивидуальности. Если проанализировать таблицы с коэффициентами корреляции для разных типов, то можно заметить, что у одних типов достоверны одни корреляции, у других типов — другие. Например, одиноким пенсионеркам (не вступавшим в брак) благоприятны ресурсы: общение и достижения, в то время как разведенным пенсионеркам (имевшим недолгий брак) благоприятны ресурсы: творчество, рукоделие, юмор и риск. Это совершенно разные группы ресурсов. А вот семейным женщинам оказываются благоприятны все эти ресурсы, а также ресурс оптимизм. Оптимизм один из ресурсов, по поводу эффективности которых ученые спорят. Большая часть исследователей считают, что этот ресурс благоприятен, и что люди с

оптимистичным взглядом на мир живут дольше [29]. Такими же спорными являются многие ресурсы. Например, общение или спорт. Распространенной считается точка зрения, что дольше живут пенсионеры с широким кругом общения [43], а биологическое старение замедляется у тех, кто имеет большую спортивную нагрузку [32]. Но другие авторы имеют противоположное мнение. А.Л. Терман и его ученики на основании многолетнего лонгитюда утверждали, что преждевременная смерть наступает чаще у участников проекта, отличавшихся жизнерадостностью (оптимизмом), чувством юмора и широким кругом общения [20]. А исследования американских долгожителей показали, что большинство долгожителей поддержкой спортивной формы специально не занимались [31].

Опираясь на полученные нами данные, мы можем предложить объяснение этих противоречий. Скорее всего, противоречие объясняется тем, что данные разных авторов получены для разных типов индивидуальности. Например, если в выборке преобладали женщины, не имеющие семьи (одинокие и разведенные), то для них оптимизм не являлся значимым ресурсом, а если замужние, то оптимизм способствовал замедлению темпов биологического старения. Аналогичное объяснение можно предложить и для ресурсов спорт или общение. Например, по нашим данным, спорт является значимым ресурсом для мужчин с коммуникативной и предметной эмоциональностью, но не эффективен для мужчин с интеллектуальной эмоциональностью. Общение является значимым ресурсом для мужчин и женщин, проживающих в городской местности, но парадоксальным образом безразлично для проживающих и в селе, и в столице. Как показало наше исследование, некоторые ресурсы меняют знак в зависимости от типа. Например, ресурс природа позитивен для женщин с исследовательским типом профессий, и негативен для женщин с социальным типом профессий. Изменения знака ресурса было также описано в научной литературе, например, показатели «работа в настоящее время» и «учеба в настоящее время» меняют свой знак с негативного на позитивный после выхода женщин на пенсию [44].

Для того, чтобы оценивать эффективность индивидуально-личностной стратегии антистарения, необходимо учитывать все взаимосвязи и ресурсы, которые человек использует, и типы индивидуальности, к которым он принадлежит. Подобную задачу можно решить с использованием новых цифровых технологий. Для этого мы использовали специально обученные автоматические нейронные сети. Обученные нами нейросети вывели закономерные взаимосвязи индекса старения с личностными ресурсами и типами его индивидуальности (у мужчин (табл. 11) и у женщин (табл. 9)). У женщин и у мужчин наибольший (по модулю) вес имеют типы из профессиональной и семейной типологий. Именно тип профессии и семейный статус оказывают наибольшее влияние на то, вклад каких именно ресурсов в биологический возраст будет максималь-

ным. Поэтому даже минимальная благоприятность или неблагоприятность ресурсов, связанная с профессией, по которой человек работал, или вследствие наличия или отсутствия у него семьи, будет значительно влиять на его биологический возраст. Вероятно, это связано с тем, что семья и работа — это наиболее важные для человека области реализации. На втором месте по значимости тип телосложения, то есть астеникам, атлетам и пикникам нужны различные ресурсы, чтобы замедлять индекс биологического старения. А вот типы, выделенные по эмоциональности, по стилю взаимодействия с другими людьми или по функциональной асимметрии имеют относительно низкий вес, поэтому и роль связанных с ними ресурсов будет также не велика. Это можно объяснить тем, что в основе данных типологий лежат психологические типобразующие признаки (эмоциональность, стиль взаимодействия и т.п.), а эти качества проще поддаются личностной коррекции. Скорее всего, опираясь на свой жизненный опыт, индивид их уже откорректировал максимально эффективным для себя образом.

Обученные нейросети можно использовать также для решения задачи подбора эффективных стимулов для конкретного человека. Именно для решения подобного рода задач и применяются нейросети в психологии (например, такова методология, названная «Машина галлюцинаций», которая сочетает глубокие сверточные нейронные сети, панорамные видео, виртуальную реальность для имитации биологически правдоподобных «искусственных» галлюцинаций конкретному человеку [33]).

С помощью обученной нами нейросети мы можем составить индивидуально-личностную стратегию антистарения, манипулируя входными переменными. Большинство типов индивидуальности в пенсионном возрасте изменить уже невозможно (тип профессии в допенсионный период, наличие детей, вступление в брак, тип телосложения, функциональную асимметрию), другие типы изменить можно, но сложно (местожительство, тип эмоциональности, стиль взаимоотношений с другими людьми). Поэтому мы предлагаем задать типы как категориальные переменные. Личностные ресурсы можно изменять произвольно, выбирая виды деятельности, хобби, посещая тренинги или группы по интересам, поэтому их мы задали как непрерывные переменные. Изменяя личностные ресурсы (например, увеличивая или уменьшая занятия спортом, общение или рискованные действия) можно оценить, как это скажется на индексе биологического старения человека с конкретно заданными типами индивидуальности. В результате можно подобрать такую комбинацию личностных ресурсов, при которой индекс старения будет минимальным и ее рекомендовать респонденту.

*Перспективы исследования.* Мы видим перспективы полученных результатов в разработке индивидуально-типологических стратегий антистарения, используя обученные нами нейросети, и последующей оценке их эффективности.

*Ограничения полученных результатов и применяемых методик.* Методы оценки личностных ресурсов разработаны нами в соответствии с нашей концепцией личностных ресурсов и с описанных выше критериев. Выводы и рекомендации сделаны в соответствии с предлагаемым нами подходом. Личностными ресурсами называются занятия, дополнительные к повседневной жизни респондента, которые поддаются тренировке и развитию (преимущественно разнообразные хобби и интересы). Например, под интеллектом мы понимали наличие интеллектуальных хобби, а не показатель IQ. Выводы не могут быть расширены на другое понимание личностных ресурсов без дополнительных исследований. Эмпирическое исследование выполнено на возрастной группе пенсионного возраста (мужчины 61—70 лет, женщины 56—70 лет), выводы не могут быть перенесены на другие возрастные группы, более того, мы полагаем, что у других возрастных групп будут иные результаты.

## Заключение

На основании теоретического анализа имеющегося информационного массива мы выделили 13 стратегий антистарения, имеющих подтвержденную эффективность. Это: спортивная стратегия, стратегия контроля жизни, творческая стратегия, интеллектуальная стратегия, стратегия занятия рукоделием и предметной деятельностью, альтруистическая стратегия (доброты), стратегия использования юмора, стратегия самосовершенствования и духовности, стратегия использования риска, стратегия общения, стратегия взаимодействия с природой, стратегия достижений, стратегия развития оптимизма. В качестве критериев выделения именно этих стратегий мы использовали: 1) подтвержденную эффективность; 2) возможность личностного контроля и тренировки; 3) компенсаторный характер по отношению к повседневной жизни, стратегии включали в себя преимущественно хобби и интересы.

На основании теоретического анализа мы предлагаем рассматривать антистарение как биопсихологическую характеристику, связанную с работой внутренних часов организма различного уровня: от молекулярно-биологических до психофизиологических. Процессы антистарения означают замедление темпов старения относительно календарной нормы. На эти процессы могут влиять различные факторы, в том числе и индивидуально-личностные стратегии организации человеком своей жизни.

Эмпирически мы подтвердили, что эти стратегии антистарения должны строиться с учетом индивидуально-типологических особенностей человека, таких как его пол, возраст, местожительства (городская или сельская местность), наличие семьи, детей, типа телосложения, эмоциональности, функциональной асимметрии, стиля взаимодействия с другими людьми. Позитивные ресурсы должны суммироваться и рас-

смагиваться совокупно, чтобы выделить наиболее эффективный для конкретного человека, а негативные вычитаться. С помощью специально обученных нейросетей можно для каждого индивида разработать

стратегию антистарения с учетом всех особенностей его индивидуальности, что важно также для социальной политики государства в сохранении психологического здоровья граждан.

### Литература

1. Березина Т.Н. Личностные ресурсы продолжительности жизни взрослых людей [Электронный ресурс] // Биопсихологический возраст и здоровье профессионалов: Перспективы антистарения: Международная коллективная монография / Под ред. Т.Н. Березиной. М.: Издательский дом Академии им. Н.Е. Жуковского, 2021. С. 190—210. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47214659> (дата обращения: 08.12.2022).
2. Обухова Л.Ф., Обухова О.Б., Шаповаленко И.В. Проблема старения с биологической и психологической точек зрения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2003. Том 8. № 3. С. 25—33. URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/2003/n3/Obuhova.shtml> (дата обращения: 08.12.2022).
3. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2022668987 Российская федерация. Антистарение XXI: 2022668380: Заявлено 07.10.2022: Опубликовано 14.10.2022 [Электронный ресурс] / Т.Н. Березина, С.А. Рыбцов. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49776407> (дата обращения: 12.12.2022).
4. Стрижицкая О.Ю. Эмоции и старение: современные парадигмы и актуальные направления // Современная зарубежная психология. 2017. Том 6. № 3. С. 71—76. DOI:10.17759/jmfp.2017060308
5. Экстремальный образ жизни как фактор ее индивидуальной продолжительности / Т.Н. Березина, В.И. Екимова, А.В. Кокурин, Е.А. Орлова // Психологический журнал. 2018. Том 39. № 3. С. 70—78. DOI:10.7868/S0205959218030066
6. Age and recognition for one's creative hobby are associated with fewer depressive symptoms in middle-aged and older adults / S.M. Israel, C.E. Adams-Price, C.J. Bolstad, D.K. Nadorff // Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. 2020. Advance online publication. DOI:10.1037/aca0000366
7. Anti-senescence compounds: A potential nutraceutical approach to healthy aging / F. Gurău, S. Baldoni, F. Prattichizzo, E. Espinosa, F. Amenta, A.D. Procopio, M.C. Albertini, M. Bonafè, F. Olivieri // Ageing Research Reviews. 2018. Vol. 46. P. 14—31. DOI:10.1016/j.arr.2018.05.001
8. Arora B.P. Anti-aging medicine [Электронный ресурс] // Indian Journal Plastic Surgery. 2008. Vol. 41. P. S130—S133. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2825135/> (дата обращения: 23.10.2022).
9. Barker D.J., Thornburg K.L. The obstetric origins of health for a lifetime // Clinical Obstetrics and Gynecology. 2013. Vol. 56. № 3. P. 511—519. DOI:10.1097/GRF.0b013e31829cb9ca
10. Ben-Shlomo Y, Kuh D. A life course approach to chronic disease epidemiology: conceptual models, empirical challenges and interdisciplinary perspectives // International Journal of Epidemiology. 2002. Vol. 31. № 2. P. 285—293. DOI:10.1093/ije/31.2.285
11. Berezina T. Distribution of biomarkers of aging in people with different personality types (in Russia) // E3S Web of Conferences. 2020. Vol. 210. Article ID 17028. 12 p. DOI:10.1051/e3sconf/202021017028
12. Berezina T.N., Rybtsova N.N., Rybtsov S.A. Comparative Dynamics of Individual Ageing among the Investigative Type of Professionals Living in Russia and Russian Migrants to the EU Countries // European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education. 2020. Vol. 10. № 3. P. 749—762. DOI:10.3390/ejihpe10030055
13. Can Blood-Circulating Factors Unveil and Delay Your Biological Aging? / N. Rybtsova, T. Berezina, A. Kagansky, S. Rybtsov // Biomedicines. 2020. Vol. 8. № 12. Article ID 615. 31 p. DOI:10.3390/biomedicines8120615
14. Conscientiousness, health, and aging: the life course of personality model / M.J. Shanahan, P.L. Hill, B.W. Roberts, J. Eccles, H.S. Friedman // Developmental psychology. 2014. Vol. 50. № 5. P. 1407—1425. DOI:10.1037/a0031130
15. Crimmins E.M., Seeman T. Integrating Biology into Demographic Research on Health and Aging (With a Focus on the MacArthur Study of Successful Aging) [Электронный ресурс] // Cells and Surveys: Should Biological Measures Be Included in Social Science Research? / Eds. C.E. Finch, J.W. Vaupel, K. Kinsella. Washington: National Academy Press, 2001. P. 9—41. URL: [https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK110048/pdf/Bookshelf\\_NBK110048.pdf](https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK110048/pdf/Bookshelf_NBK110048.pdf) (дата обращения: 08.12.2022).
16. Differential effects of endurance, interval, and resistance training on telomerase activity and telomere length in a randomized, controlled study / C.M. Werner, A. Hecksteden, A. Morsch, J. Zundler, M. Wegmann, J. Kratzsch, J. Thiery, M. Hohl, J.T. Bittenbring, F. Neumann [et al.] // European Heart Journal. 2019. Vol. 40. № 1. P. 34—46. DOI:10.1093/eurheartj/ehy585
17. Does a helping hand mean a heavy heart? Helping behavior and well-being among spouse caregivers / M.J. Poulin, S.L. Brown, P.A. Ubel, D.M. Smith, A. Jankovic, K.M. Langa // Psychology and Aging. 2010. Vol. 25. № 1. P. 108—117. DOI:10.1037/a0018064
18. Environmental eustress improves postinfarction cardiac repair via enhancing cardiac macrophage survival / P.-Y. Bai, S.-Q. Chen, D.-L. Jia, L.-H. Pan, C.-B. Liu, J. Liu, W. Luo, Y. Yang, M.-Y. Sun, N.-F. Wan [et al.] // Science advances. 2022. Vol. 8. № 17. 16 p. DOI:10.1126/sciadv.abm3436



19. *Finch C.E.* Longevity, Senescence, and the Genome [Электронный ресурс]. Chicago: University of Chicago Press, 1990. 938 p. URL: <https://archive.org/details/longevitysenescence00finch/page/n3/mode/2up> (дата обращения: 26.07.2022).
20. *Friedman H.S., Martin L.R.* The Longevity Project: Surprising Discoveries for Health and Long Life from the Landmark Eight-Decade Study. New York: Hudson Street Press, 2012. 248 p.
21. Hobby Engagement and Risk of Disabling Dementia / T. Matsumura, I. Muraki, A. Ikeda, K. Yamagishi, K. Shirai, N. Yasuda, N. Sawada, M. Inoue, H. Iso, E.J. Brunner [et al.] // *Journal of Epidemiology*. 2022. Article ID JE20210489. Advance online publication. DOI: 10.2188/jea.JE20210489
22. Individualized Biological Age as a Predictor of Disease: Korean Genome and Epidemiology Study (KoGES) Cohort / S. An, C. Ahn, S. Moon, E.J. Sim, S.-K. Park // *Journal of Personalized Medicine*. 2022. Vol. 12. № 3. Article ID 505. 11 p. DOI:10.3390/jpm12030505
23. Japanese Centenarians: Medical research for the Final Stages of Human Aging / Eds. H. Tauchi, T. Sato, T. Watanabe. Aichi: Aichi Medical University, 1999. 200 p.
24. *Koteneva A.V., Berezina T.N., Rybtsov S.A.* Religiosity, Spirituality and Biopsychological Age of Professionals in Russia // *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 2021. Vol. 11. № 4. P. 1221—1238. DOI:10.3390/ejihpe11040089
25. *Liddle J., Parkinson L., Sibbritt D.* Health-related factors associated with participation in creative hobbies by Australian women aged in their eighties // *Arts and Health*. 2014. Vol. 6. № 2. P. 132—142. DOI:10.1080/17533015.2013.808253
26. *Martin L.R.* Personality and Longevity // *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Vol. IV. Clinical, Applied, and CrossCultural Research / Eds. B.J. Carducci, C.S. Nave. Hoboken: Wiley Blackwell, 2020. P. 353—358. DOI:10.1002/9781119547181.ch323
27. Molecular and phenotypic biomarkers of aging [version 1; peer review: 3 approved] / X. Xia, W. Chen, J. McDermott, J.-D.J. Han // *F1000Research*. 2017. Vol. 6. Article ID 860. 10 p. DOI: 10.12688/f1000research.10692.1
28. *Nieman D.C., Wentz L.M.* The compelling link between physical activity and the body's defense system // *Journal of Sport and Health Science*. 2019. Vol. 8. № 3. P. 201—217. DOI:10.1016/j.jshs.2018.09.009
29. Optimists vs Pessimists: Survival Rate Medical Patients Over a 30-Year Period / T. Maruta, R.C. Colligan, M. Malinchoc, K.P. Offord // *Mayo Clinic Proceedings*. 2000. Vol. 75. № 2. P. 140—143. DOI:10.4065/75.2.140
30. Perceived Age and Life Style. The Specific Contributions of Seven Factors Involved in Health and Beauty [Электронный ресурс] / V.G. Clatici, D. Racocanu, C. Dalle, C. Voicu, L. Tomas-Aragones, S.E. Marron, U. Wollina, S. Fica // *Maedica — a Journal of Clinical Medicine*. 2017. Vol. 12. № 3. P. 191—201. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5706759/> (дата обращения: 12.12.2022).
31. Prevalence of Frailty and Factors Associated with Frailty in Individuals Aged 90 and Older: The 90+ Study / D.R. Lee, C.H. Kawas, L. Gibbs, M.M. Corrada // *Journal of the American Geriatrics Society*. 2016. Vol. 64. № 11. P. 2257—2262. DOI:10.1111/jgs.14317
32. *Pyrkov T.V., Sokolov I.S., Fedichev P.O.* Deep longitudinal phenotyping of wearable sensor data reveals independent markers of longevity, stress, and resilience // *Aging*. 2021. Vol. 13. № 6. P. 7900—7913. DOI:10.18632/aging.202816
33. Simulated visual hallucinations in virtual reality enhance cognitive flexibility / C. Rastelli, A. Greco, Y.N. Kenett, C. Finocchiaro, N. De Pisapia // *Scientific Reports*. 2022. Vol. 12. Article ID 4027. 14 p. DOI:10.1038/s41598-022-08047-w
34. Sirtuin 1 and Aging Theory for Chronic Obstructive Pulmonary Disease / V. Conti, G. Corbi, V. Manzo, G. Pelaia, A. Filippelli, A. Vatrella // *Analytical Cellular Pathology*. 2015. Vol. 2015. Article ID 897327. 8 p. DOI:10.1155/2015/897327
35. *Snowdon D.* Aging with Grace: What the Nun Study Teaches Us About Leading Longer, Healthier, and More Meaningful Lives [Электронный ресурс]. New York: Bantam Books, 2001. 242 p. URL: <https://archive.org/details/agingwithgracewh0000snow> (дата обращения 26.07.2022).
36. Socioeconomic Status and Health: The Challenge of the Gradient / N.E. Adler, T. Boyce, M.A. Chesney, S. Cohen, S. Folkman, R.L. Kahn, S.L. Syme // *American Psychologist*. 1994. Vol. 49. № 1. P. 15—24. DOI:10.1037//0003-066x.49.1.15
37. *Stellos K., Spyridopoulos I.* Exercise, telomerase activity, and cardiovascular disease prevention // *European Heart Journal*. 2019. Vol. 40. № 1. P. 47—49. DOI:10.1093/eurheartj/ehy707
38. *Svebak S., Romundstad S., Holmen J.* A 7-Year Prospective Study of Sense of Humor and Mortality in an Adult County Population: The HUNT-2 Study // *The International Journal of Psychiatry in Medicine*. 2010. Vol. 40. № 2. P. 125—146. DOI:10.2190/PM.40.2.a
39. *Twohig-Bennett C., Jones A.* The health benefits of the great outdoors: A systematic review and meta-analysis of greenspace exposure and health outcomes // *Environmental research*. 2018. Vol. 166. P. 628—637. DOI:10.1016/j.envres.2018.06.030
40. *Vargas-Ortiz K., Pérez-Vázquez V., Macías-Cervantes M.H.* Exercise and Sirtuins: A Way to Mitochondrial Health in Skeletal Muscle // *International Journal Molecular Sciences*. 2019. Vol. 20. № 11. Article ID 2717. 11 p. DOI: 10.3390/ijms20112717
41. *Voitenko, V.P., Tokar, A.V.* The assessment of biological age and sex differences of human aging // *Experimental Aging Research*. 1983. Vol. 9. № 4. P. 239—244. DOI:10.1080/03610738308258458



42. Wang H., Tassinary L.G. Effects of greenspace morphology on mortality at the neighbourhood level: a cross-sectional ecological study // *The Lancet Planetary health*. 2019. Vol. 3. № 11. P. e460—e468. DOI:10.1016/S2542-5196(19)30217-7
43. Yorkston K.M., Bourgeois M.S., Baylor C.R. Communication and Aging // *Physical Medicine and Rehabilitation Clinics of North America*. 2010. Vol. 21. № 2. P. 309—319. DOI:10.1016/j.pmr.2009.12.011
44. Zinatullina A.M., Melnik V.P., Zimina A.A. Personal Factors of Biological Aging in Working and Non-Working Respondents in Late Maturity Period // *International Journal of Health Sciences*. 2021. Vol. 5. № 3. P. 639—648. DOI:10.53730/ijhs.v5n3.2790

## References

1. Berezina T.N. Lichnostnye resursy prodolzhitel'nosti zhizni vzroslykh lyudei [Personal resources of life expectancy of adults] [Elektronnyi resurs]. In Berezina T.N. (ed.), *Biopsikhologicheskii vozrast i zdorov'e professionalov: Perspektivy antistareniya: Mezhdunarodnaya kollektivnaya monografiya* [Biopsychological age and the health of professionals: Perspectives on anti-aging]. Moscow: Izdatel'skii dom Akademii im. N.E. Zhukovskogo, 2021, pp. 190—210. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47214659> (Accessed 08.12.2022). (In Rus.).
2. Obukhova L.F., Obukhova O.B., Shapovalenko I.V. Problema stareniya s biologicheskoi i psikhologicheskoi toчек zreniya [The problem of aging from a biological and psychological point of view] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2003. Vol. 8, no. 3, pp. 25—33. URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/2003/n3/Obuhova.shtml> (Accessed 08.12.2022). (In Rus.).
3. Berezina T.N., Rybtsov S.A. Svidetel'stvo o gosudarstvennoi registratsii programmy dlya EVM No. 2022668987 Rossiiskaya federatsiya. Antistarenie XXI [Certificate of state registration of the computer program No. 2022668987 Russian Federation. Antiaging XXI] [Elektronnyi resurs]: 2022668380: Zayavleno 07.10.2022: opublikovano 14.10.2022. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49776407> (Accessed 12.12.2022). (In Rus.).
4. Strizhitskaya O.Y. Emotsii i starenie: sovremennye paradigmy i aktual'nye napravleniya [Emotions and ageing: modern paradigms and directions]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2017. Vol. 6, no. 3, pp. 71—76. DOI:10.17759/jmfp.2017060308 (In Rus.).
5. Berezina T.N., Ekimova V.I., Kokurin A.V., Orlova E.A. Ekstremal'nyi obraz zhizni kak faktor ee individual'noi prodolzhitel'nosti [Extreme image of behavior as factor of individual life expectancy]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological journal*, 2018. Vol. 39, no. 3, pp. 70—78. DOI:10.7868/S0205959218030066 (In Rus.).
6. Israel S.M., Adams-Price C.E., Bolstad C.J., Nadorff D.K. Age and recognition for one's creative hobby are associated with fewer depressive symptoms in middle-aged and older adults. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2020. Advance online publication. DOI:10.1037/aca0000366
7. Gurău F., Baldoni S., Prattichizzo F., Espinosa E., Amenta F., Procopio A.D., Albertini M.C., Bonafè M., Olivieri F. Anti-senescence compounds: A potential nutraceutical approach to healthy aging. *Ageing Research Reviews*, 2018. Vol. 46, pp. 14—31. DOI:10.1016/j.arr.2018.05.001
8. Arora B.P. Anti-aging medicine [Elektronnyi resurs]. *Indian Journal Plastic Surgery*, 2008. Vol. 41, pp. S130—S133. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2825135/> (Accessed 23.10.2022).
9. Barker D.J., Thornburg K.L. The obstetric origins of health for a lifetime. *Clinical Obstetrics and Gynecology*, 2013. Vol. 56, no. 3, pp. 511—519. DOI:10.1097/GRF.0b013e31829cb9ca
10. Ben-Shlomo Y, Kuh D. A life course approach to chronic disease epidemiology: conceptual models, empirical challenges and interdisciplinary perspectives. *International Journal of Epidemiology*, 2002. Vol. 31, no. 2, pp. 285—293. DOI:10.1093/ije/31.2.285
11. Berezina T. Distribution of biomarkers of aging in people with different personality types (in Russia). *E3S Web of Conferences*, 2020. Vol. 210, article ID 17028, 12 p. DOI:10.1051/e3sconf/202021017028
12. Berezina T.N., Rybtsova N.N., Rybtsov S.A. Comparative Dynamics of Individual Ageing among the Investigative Type of Professionals Living in Russia and Russian Migrants to the EU Countries. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 2020. Vol. 10, no. 3, pp. 749—762. DOI:10.3390/ejihpe10030055
13. Rybtsova N., Berezina T., Kagansky A., Rybtsov S. Can Blood-Circulating Factors Unveil and Delay Your Biological Aging? *Biomedicines*, 2020. Vol. 8, no. 12, article ID 615, 31 p. DOI:10.3390/biomedicines8120615
14. Shanahan M.J., Hill P.L., Roberts B.W., Eccles J., Friedman H.S. Conscientiousness, health, and aging: the life course of personality model. *Developmental psychology*, 2014. Vol. 50, no. 5, pp. 1407—1425. DOI:10.1037/a0031130
15. Crimmins E.M., Seeman T. Integrating Biology into Demographic Research on Health and Aging (With a Focus on the MacArthur Study of Successful Aging) [Elektronnyi resurs]. In Finch C.E., Vaupel J.W., Kinsella K. (eds.), *Cells and Surveys: Should Biological Measures Be Included in Social Science Research?* Washington: National Academy Press, 2001, pp. 9—41. URL: [https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK110048/pdf/Bookshelf\\_NBK110048.pdf](https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK110048/pdf/Bookshelf_NBK110048.pdf) (Accessed 08.12.2022).
16. Werner C.M., Hecksteden A., Morsch A., Zundler J., Wegmann M., Kratzsch J., Thiery J., Hohl M., Bittenbring J.T., Neumann F. et al. Differential effects of endurance, interval, and resistance training on telomerase activity and telomere length in a randomized, controlled study. *European Heart Journal*, 2019. Vol. 40, no. 1, pp. 34—46. DOI:10.1093/eurheartj/ehy585

17. Poulin M.J., Brown S.L., Ubel P.A., Smith D.M., Jankovic A., Langa K.M. Does a helping hand mean a heavy heart? Helping behavior and well-being among spouse caregivers. *Psychology and Aging*, 2010. Vol. 25, no. 1, pp. 108—117. DOI:10.1037/a0018064
18. Bai P.-Y., Chen S.-Q., Jia D.-L., Pan L.-H., Liu C.-B., Liu J., Luo W., Yang Y., Sun M.-Y., Wan N.-F. et al. Environmental eustress improves postinfarction cardiac repair via enhancing cardiac macrophage survival. *Science advances*, 2022. Vol. 8, no. 17, 16 p. DOI:10.1126/sciadv.abm3436
19. Finch C.E. Longevity, Senescence, and the Genome [Elektronnyi resurs]. Chicago: University of Chicago Press, 1990. 938 p. URL: <https://archive.org/details/longevitysenescence00finch/page/n3/mode/2up> (Accessed 26.07.2022).
20. Friedman H.S., Martin L.R. The Longevity Project: Surprising Discoveries for Health and Long Life from the Landmark Eight-Decade Study. New York: Hudson Street Press, 2012. 248 p.
21. Matsumura T., Muraki I., Ikeda A., Yamagishi K., Shirai K., Yasuda N., Sawada N., Inoue M., Iso H., Brunner E.J. et al. Hobby Engagement and Risk of Disabling Dementia. *Journal of Epidemiology*, 2022. Article ID JE20210489. Advance online publication. DOI: 10.2188/jea.JE20210489
22. An S., Ahn C., Moon S., Sim E.J., Park S.-K. Individualized Biological Age as a Predictor of Disease: Korean Genome and Epidemiology Study (KoGES) Cohort. *Journal of Personalized Medicine*, 2022. Vol. 12, no. 3, article ID 505, 11 p. DOI:10.3390/jpm12030505
23. Tauchi H., Sato T., Watanabe T. (eds.) Japanese Centenarians: Medical research for the Final Stages of Human Aging. Aichi: Aichi Medical University, 1999. 200 p.
24. Koteneva A.V., Berezina T.N., Rybtsov S.A. Religiosity, Spirituality and Biopsychological Age of Professionals in Russia. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 2021. Vol. 11, no. 4, pp. 1221—1238. DOI:10.3390/ejihpe11040089
25. Liddle J., Parkinson L., Sibbritt D. Health-related factors associated with participation in creative hobbies by Australian women aged in their eighties. *Arts and Health*, 2014. Vol. 6, no. 2, pp. 132—142. DOI:10.1080/17533015.2013.808253
26. Martin L.R. Personality and Longevity. In Carducci B.J., Nave C.S. (eds.), *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences. Vol. IV. Clinical, Applied, and CrossCultural Research*. Hoboken: Wiley Blackwell, 2020, pp. 353—358. DOI:10.1002/9781119547181.ch323
27. Xia X., Chen W., McDermott J., Han J.-D.J. Molecular and phenotypic biomarkers of aging [version 1; peer review: 3 approved]. *F1000Research*, 2017. Vol. 6, article ID 860, 10 p. DOI: 10.12688/f1000research.10692.1
28. Nieman D.C., Wentz L.M. The compelling link between physical activity and the body's defense system. *Journal of Sport and Health Science*, 2019. Vol. 8, no. 3, pp. 201—217. DOI:10.1016/j.jshs.2018.09.009
29. Maruta T., Colligan R.C., Malinchoc M., Offord K.P. Optimists vs Pessimists: Survival Rate Medical Patients Over a 30-Year Period. *Mayo Clinic Proceedings*, 2000. Vol. 75, no. 2, pp. 140—143. DOI:10.4065/75.2.140
30. Clatici V.G., Racoceanu D., Dalle C., Voicu C., Tomas-Aragones L., Marron S.E., Wollina U., Fica S. Perceived Age and Life Style. The Specific Contributions of Seven Factors Involved in Health and Beauty [Elektronnyi resurs]. *Maedica — a Journal of Clinical Medicine*, 2017. Vol. 12, no. 3, pp. 191—201. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5706759/> (Accessed 12.12.2022).
31. Lee D.R., Kawas C.H., Gibbs L., Corrada M.M. Prevalence of Frailty and Factors Associated with Frailty in Individuals Aged 90 and Older: The 90+ Study. *Journal of the American Geriatrics Society*, 2016. Vol. 64, no. 11, pp. 2257—2262. DOI:10.1111/jgs.14317
32. Pyrkov T.V., Sokolov I.S., Fedichev P.O. Deep longitudinal phenotyping of wearable sensor data reveals independent markers of longevity, stress, and resilience. *Aging*, 2021. Vol. 13, no. 6, pp. 7900—7913. DOI:10.18632/aging.202816
33. Rastelli C., Greco A., Kenett Y.N., Finocchiaro C., Pisapia N. De Simulated visual hallucinations in virtual reality enhance cognitive flexibility. *Scientific Reports*, 2022. Vol. 12, article ID 4027, 14 p. DOI:10.1038/s41598-022-08047-w
34. Conti V., Corbi G., Manzo V., Pelaia G., Filippelli A., Vatrella A. Sirtuin 1 and Aging Theory for Chronic Obstructive Pulmonary Disease. *Analytical Cellular Pathology*, 2015. Vol. 2015, article ID 897327, 8 p. DOI:10.1155/2015/897327
35. Snowdon D. Aging with Grace: What the Nun Study Teaches Us About Leading Longer, Healthier, and More Meaningful Lives [Elektronnyi resurs]. New York: Bantam Books, 2001. 242 p. URL: <https://archive.org/details/agingwithgracewh0000snow> (дата обращения 26.07.2022).
36. Adler N.E., Boyce T., Chesney M.A., Cohen S., Folkman S., Kahn R.L., Syme S.L. Socioeconomic Status and Health: The Challenge of the Gradient. *American Psychologist*, 1994. Vol. 49, no. 1, pp. 15—24. DOI:10.1037//0003-066x.49.1.15
37. Stellos K., Spyridopoulos I. Exercise, telomerase activity, and cardiovascular disease prevention. *European Heart Journal*, 2019. Vol. 40, no. 1, pp. 47—49. DOI:10.1093/eurheartj/ehy707
38. Svebak S., Romundstad S., Holmen J. A 7-Year Prospective Study of Sense of Humor and Mortality in an Adult County Population: The HUNT-2 Study. *The International Journal of Psychiatry in Medicine*, 2010. Vol. 40, no. 2, pp. 125—146. DOI:10.2190/PM.40.2.a
39. Twohig-Bennett C., Jones A. The health benefits of the great outdoors: A systematic review and meta-analysis of greenspace exposure and health outcomes. *Environmental research*, 2018. Vol. 166, pp. 628—637. DOI:10.1016/j.envres.2018.06.030

40. Vargas-Ortiz K., Pérez-Vázquez V., Macías-Cervantes M.H. Exercise and Sirtuins: A Way to Mitochondrial Health in Skeletal Muscle. *International Journal Molecular Sciences*, 2019. Vol. 20, no. 11, article ID 2717, 11 p. DOI: 10.3390/ijms20112717
41. Voitenko, V.P., Tokar, A.V. The assessment of biological age and sex differences of human aging. *Experimental Aging Research*, 1983. Vol. 9, no. 4, pp. 239—244. DOI:10.1080/03610738308258458
42. Wang H., Tassinary L.G. Effects of greenspace morphology on mortality at the neighbourhood level: a cross-sectional ecological study. *The Lancet Planetary health*, 2019. Vol. 3, no. 11, pp. e460—e468. DOI:10.1016/S2542-5196(19)30217-7
43. Yorkston K.M., Bourgeois M.S., Baylor C.R. Communication and Aging. *Physical Medicine and Rehabilitation Clinics of North America*, 2010. Vol. 21, no. 2, pp. 309—319. DOI:10.1016/j.pmr.2009.12.011
44. Zinatullina A.M., Melnik V.P., Zimina A.A. Personal Factors of Biological Aging in Working and Non-Working Respondents in Late Maturity Period. *International Journal of Health Sciences*, 2021. Vol. 5, no. 3, pp. 639—648. DOI:10.53730/ijhs.v5n3.2790

### **Информация об авторах**

*Березина Татьяна Николаевна*, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры научных основ экстремальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8188-237X>, e-mail: [tanberez@mail.ru](mailto:tanberez@mail.ru)

*Литвинова Анна Викторовна*, доктор психологических наук, профессор кафедры научных основ экстремальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6783-3144>, e-mail: [annaviktorovna@mail.ru](mailto:annaviktorovna@mail.ru)

*Зинатуллина Азалия Маратовна*, аспирант, кафедра научных основ экстремальной психологии, факультет Экстремальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9223-5074>, e-mail: [azaliazinatullina@mail.ru](mailto:azaliazinatullina@mail.ru)

### **Information about the authors**

*Tatiana N. Berezina*, Doctor of Psychology, Professor, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8188-237X>, e-mail: [tanberez@mail.ru](mailto:tanberez@mail.ru)

*Anna V. Litvinova*, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Scientific Basis of Extreme Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6783-3144>, e-mail: [annaviktorovna@mail.ru](mailto:annaviktorovna@mail.ru)

*Azalia M. Zinatullina*, PhD Student, Department of Scientific Basis of Extreme Psychology, Faculty of Extreme Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9223-5074>, e-mail: [azaliazinatullina@mail.ru](mailto:azaliazinatullina@mail.ru)

Получена 31.08.2022

Принята в печать 16.12.2022

Received 31.08.2022

Accepted 16.12.2022

---

## КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ CLINICAL PSYCHOLOGY

---

### Методы и подходы к оценке различных уровней организации речи в современных зарубежных исследованиях на примере расстройств аутистического спектра

**Мамохина У.А.**

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2738-7201>, e-mail: [mamohinaua@mgppu.ru](mailto:mamohinaua@mgppu.ru)

**Переверзева Д.С.**

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),  
Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6881-3337>, e-mail: [dasha.pereverzeva@gmail.com](mailto:dasha.pereverzeva@gmail.com)

**Салимова К.Р.**

Московский государственный психолого-педагогический университет  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6328-001X>, e-mail: [salimovakr@mgppu.ru](mailto:salimovakr@mgppu.ru)

**Шведовский Е.Ф.**

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2834-7589>, e-mail: [shvedovskijef@mgppu.ru](mailto:shvedovskijef@mgppu.ru)

**Давыдов Д.В.**

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0993-3803>, e-mail: [davydovdv@mgppu.ru](mailto:davydovdv@mgppu.ru)

**Давыдова Е.Ю.**

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5192-5535>, e-mail: [davidovaeju@mgppu.ru](mailto:davidovaeju@mgppu.ru)

В статье представлен обзор научных исследований, посвященных проблеме оценивания речи в детском возрасте. В основу анализа материала была положена модель, согласно которой существует 4 уровня организации языка: фонетико-фонологический, морфосинтаксический, семантический и прагматический. Статья содержит анализ работ, посвященных описанию каждого уровня строения речи, существующих подходов к его оцениванию и обзор исследований, выполненных с участием детей с расстройствами аутистического спектра. В материалах к статье представлен подробный анализ существующих зарубежных и отечественных стандартизированных методик, предназначенных для оценки речевого развития с указанием того, какой уровень организации языка данный инструмент позволяет оценить, особенностей процедуры проведения и оценивания. Настоящий обзор систематизирует имеющиеся данные о подходах к диагностике речевого развития.

**Ключевые слова:** речевое развитие, уровни организации речи, расстройства аутистического спектра (РАС), подходы к оцениванию речи, стандартизированные методы диагностики.

**Финансирование:** Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00110-22-06 от 12.12.2022 г.

**Для цитаты:** Методы и подходы к оценке различных уровней организации речи в современных зарубежных исследованиях на примере расстройств аутистического спектра [Электронный ресурс] / У.А. Мамохина, Д.С. Переверзева, К.Р. Салимова, Е.Ф. Шведовский, Д.В. Давыдов, Е.Ю. Давыдова // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 4. С. 90—104. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110408>

CC BY-NC



## Modern foreign approaches to the assessment of different linguistic levels in children with autism spectrum disorders

**Uliana A. Mamokhina**

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2738-7201>, e-mail: [mamohinaua@mgppu.ru](mailto:mamohinaua@mgppu.ru)

**Daria S. Pereverzeva**

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6881-3337>, e-mail: [dasha.pereverzeva@gmail.com](mailto:dasha.pereverzeva@gmail.com)

**Kseniya R. Salimova**

Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6328-001X>, email: [salimovakr@mgppu.ru](mailto:salimovakr@mgppu.ru)

**Evgeny F. Shvedovskiy**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2834-7589>, e-mail: [shvedovskijef@mgppu.ru](mailto:shvedovskijef@mgppu.ru)

**Denis V. Davydov**

Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0993-3803>, e-mail: [davydovdv@mgppu.ru](mailto:davydovdv@mgppu.ru)

**Elizaveta Yu. Davydova**

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5192-5535>, e-mail: [davidovaeju@mgppu.ru](mailto:davidovaeju@mgppu.ru)

The article presents an overview of studies on the problem of speech evaluation in childhood. We analyzed the material based on the model that describes 4 levels of language: phonetics and phonology, morphosyntax, semantics and pragmatics. The article contains the analysis of studies describing each level of language as well as existing approaches to its assessment, and reviews studies on language impairments in children with autism spectrum disorders. Additionally, the article contains a detailed analysis of existing foreign and Russian standardized methods for assessing speech development, showing which level of language organization (among each of the mentioned above methods) allows us to assess. It also describes the assessment procedures and evaluation. The review systematizes the available data on the approaches to atypical speech development in children with autism spectrum disorders.

**Keywords:** speech development, levels of speech organization, autism spectrum disorders (ASD), approaches to speech assessment, standardized diagnostic methods.

**Funding:** The reported study was funded within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation No 073-00110-22-06, 12.12.2022.

**Для цитаты:** Mamokhina U.A., Pereverzeva D.S., Salimova K.R., Shvedovskiy E.F., Davydov D.V., Davydova E.Yu. Modern foreign approaches to the assessment of different linguistic levels in children with autism spectrum disorders. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* = *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 4, pp. 90—104. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110408> (In Russ.).

### Введение

Расстройства аутистического спектра (РАС) часто сопровождаются нарушениями речи, которые могут проявляться на разных уровнях ее организации. Внутри группы людей с РАС эти нарушения широко варьируют: от существенных нарушений речевого развития до практически нормативных показателей. Поэтому как для проведения научных исследований, так и для практических целей необходимы диагностические инструменты, позволяющие не только оценить соответствие речевого развития условным нормам, но и выявить

особенности овладения речью на разных уровнях ее организации.

Среди уровней организации речи выделяют фонетический, фонологический, морфологический, синтаксический, семантический и прагматический. Фонетический и фонологический уровни относятся к овладению звуками языка, пониманию звуковой структуры языка, выделению и различению фонем. На морфологическом уровне рассматривается строение и изменение слов языка (например, образование разных частей речи от одного корня, изменение слова в зависимости от его функции в предложении с помощью

аффиксов или окончаний), а на синтаксическом — взаимодействие слов в предложении. Семантический уровень относится к пониманию смысла слов и высказываний, прагматический — к использованию и пониманию речи вообще, как целого, в соответствии с контекстом высказывания.

Настоящая статья посвящена описанию научно-обоснованных подходов к оценке развития речи на разных уровнях ее организации. Работа включает 4 раздела, каждый из которых содержит характеристику отдельного уровня организации речи, анализ подходов к диагностике, примеры используемых методик (подобранные так, чтобы лучше проиллюстрировать обозначенные подходы), обзор исследований развития речи на этом уровне при РАС. В приложении [4] представлен перечень диагностических методик, используемых для анализа речевого развития. Мы анализировали стандартизированные инструменты, которые позволяют соотнести полученный результат с возрастной статистической нормой.

Следует отметить, что группа детей с РАС чрезвычайно неоднородна, что осложняет подбор групп сравнения в исследованиях. Группы сравнения подбираются исходя из целей и гипотезы исследований, и могут включать детей типичного развития (уровневых по индексу интеллекта или другим показателям), детей с задержками психического и/или речевого развития, когнитивными нарушениями или другими нозологиями. В описанных нами исследованиях используются различные подходы к подбору групп сравнения.

### Фонетико-фонологический уровень организации речи

Фонологическая грамотность (ФГ) — это понимание звуковой структуры языка, способность к выделению в устной речи отдельных языковых единиц. Основными уровнями фонологических репрезентаций являются: 1) слово и слог; 2) приступ / основа слога (onsetvsrimes), 3) фонема [54]. Уровень «приступ / основа слога» предполагает разделение отдельного слога на две единицы — начало слога, образуемое согласным звуком или сочетанием нескольких согласных звуков (приступ), и окончание слога, образуемое гласным или гласным со следующим за ним согласным звуками. Например, односложное слово «слог» на этом уровне фонематического анализа может быть разделено на две фонематические единицы — «сл» и «ог». Распознавание фонем (третий уровень) подразумевает выделение отдельных звуков, использование их смысловоразличительной функции, умение различать акустические признаки по значимости.

Считается, что в онтогенезе способность к произвольному вычленению более крупных единиц речи

(слова и слоги) формируется раньше и предшествуют появлению возможности выделения части слога и отдельных фонем [33, глава 3]. Трудности с обработкой фонематической информации являются распространенной проблемой и основной причиной развития специфических нарушений освоения письменной речи — дислексии и дисграфии.

Важно понимать, что помимо собственно фонологических процессов, для развития устной и письменной речи важны другие когнитивные функции, которые могут включать в свою структуру фонетический уровень обработки информации. К таким функциям относятся в первую очередь фонологическая рабочая память и лексический доступ (способность быстро извлечь из долговременной памяти слова). Исследования показывают, что различие начала и основы слога, различия отдельной фонемы, слухоречевая рабочая память являются основными предикторами успешности овладения чтением и письмом [36].

#### *Подходы к оцениванию фонологической грамотности*

В основе подходов к оценке фонологической грамотности лежат представления о иерархической структуре этих процессов. Как сказано выше, выделяют три основных уровня фонологических репрезентаций: слог и слово, части слога, фонема.

Тестовые задания, измеряющие фонологическую грамотность, обычно построены по схожему алгоритму. Подход заключается в том, чтобы оценить, насколько развита у ребенка способность выделить отдельный языковой элемент при восприятии речи на слух. Для этого используются задания на составление слова / псевдослова из отдельных элементов (слогов или фонем), мысленное удаление слога или фонемы из слова / псевдослова, замену звука в слове на другой, разделения слова / псевдослова на фонемы, сравнение фонем на слух (инструменты Comprehensive Test of Phonological Processing STOPP-2 [18], L.A.C. [32], ТОРА<sup>1</sup>, (РАТ-М)<sup>2</sup>, ЗАРЯ [1; 16], «Кораблик» [51], Старт-прогресс [2]).

Помимо перечисленных заданий, тестовые батареи могут дополняться шкалами, оценивающими слухоречевую рабочую память (повтор цифр, повторение псевдослов) и заданиями на серийное называние (rapidnaming) (например, STOPP-2). Последний субтест не относится напрямую к заданиям, измеряющим фонологическую грамотность, и позволяет оценить возможности быстрого извлечения слова из долговременной памяти [18]. Вместе с шкалами на фонологическую грамотность фонологическая рабочая память и серийное называние считаются значимым предиктором дислексии и используется в том числе в скрининговых тестах. Более подробная информация о перечисленных выше тестах представлена в таблице, вынесенной в приложение [4]. Существующие методики специфичны для языка, различаются по набору субтестов,

<sup>1</sup> Torgesen J.K., Bryant B.A. Test of Phonological Awareness, Austin, USA: Pro-Ed, 2004.

<sup>2</sup> Muter V., Hulme C., Snowling M. Phonological Abilities Test. London: Psychological Corporation, 1997.

времени проведения, психометрическим показателям надежности.

### **Особенности развития фонологической грамотности при РАС**

Уровень развития ФГ у детей с РАС зависит от общего когнитивного и речевого развития. Это объясняет высокую неоднородность результатов исследования этой функции. Часть работ показывает, что дети с РАС имеют более низкие по сравнению с нормой показатели ФГ [17; 22], другие источники позволяют сделать противоположный вывод о том, что ФГ является относительно сильной стороной развития [21; 52].

Характерным для детей с РАС является нарушения звукопроизношения. Было показано, что коморбидность этих нарушений составляет 15–20% [47; 55]. При этом по данным Зароканеллоу (Zarokanellou) [46] нарушения звукопроизношения не влияют на уровень понимания речи. Характерно также, что исследование детей раннего возраста показывает, что речевые вокализации у детей с РАС схожи с таковыми в группе ТР и соответствуют уровню речевого развития.

Различия, однако, состоят в том, что дети с РАС производят значительно больше нетипичных неречевых вокализаций [44]. Эти данные свидетельствуют, что условия, в которых происходит формирование фонологической структуры речи при РАС, имеют ряд особенностей (это собственно нарушения произношения, нетипичное развитие лепетной речи и т.д.). При этом у части детей в дошкольном и младшем школьном возрасте показатели развития ФГ не отличается от нормативного уровня [7; 21; 52].

В целом была показана зависимость успешности выполнения различных заданий на ФГ у детей с РАС от когнитивного и речевого развития. Часть исследований указывает на снижение объема фонологической рабочей памяти при РАС [7; 34].

В свою очередь, как и в норме, уровень развития ФГ вместе с фонологической рабочей памятью и серийным называнием являются значимыми предикторами успешности овладения чтением и письмом [31; 52].

### **Морфосинтаксический уровень организации речи**

Морфосинтаксический уровень обработки речи связан с пониманием не отдельных слов, а их взаимодействий внутри словосочетаний и целых предложений. Передача взаимодействий между словами осуществляется с помощью различных приемов: порядок слов, использование предлогов и вспомогательных слов, согласование зависимых слов, падежные окончания, аффиксы и другие.

Разные языки имеют различный набор морфосинтаксических приемов, используемых для передачи связи между словами. По этой причине адаптация тестовых методик к различным языкам не сводится к механическому переводу, а требует создания тестовых материалов на основе характерных для целевого языка морфосинтаксических конструкций и максимально соответствующих оригиналу.

### **Подходы к оцениванию морфосинтаксического уровня владения речью**

Исследователи и практики используют стандартизированные методики и анализ образцов речи для оценки понимания и использования морфосинтаксиса в структурированном и естественном контекстах соответственно. Стандартизированные, основанные на нормах методики полезны для определения уровня овладения языком путем сравнения результатов испытуемого с результатами сверстников. Так, для оценки овладения морфосинтаксисом и другими аспектами английского языка в клинической практике часто используются методики Clinical Evaluation of Language Fundamentals — Fourth Edition (CELF-4)<sup>3</sup> и Clinical Evaluation of Language Fundamentals — Fifth Edition (CELF-5)<sup>4</sup>, Comprehensive Assessment of Spoken Language (CASL) [13], The Structured Photographic Expressive Language Test — Third Edition (SPELT-3) [19] и другие (подробная информация о методиках приведена в таблице [4]).

Испытуемому предъявляются различные задания, требующие дополнить предложение словом (например, глаголом, согласованным с существительным с помощью морфологических правил), составить предложение по картинке, используя заданное слово или образец фразы (оценивается способность формулировать грамматически верные предложения), выбрать иллюстрацию, соответствующую услышанному предложению (оценивается понимание грамматических конструкций).

Анализ образцов речи дополняет стандартное тестирование информацией о способности испытуемого использовать язык в более естественном контексте. Например, методика IPSyn (Index of Productive Syntax — для английского языка) позволяет оценить спонтанное использование испытуемым различных морфосинтаксических структур с помощью анализа высказываний [43]. Образцы высказываний анализируются на предмет наличия и правильного употребления артиклей, местоимений, глаголов (в том числе, вспомогательных глаголов, согласования глагола с подлежащим по числу и лицу, использования правильного временного окончания глагола), отрицательных и вопросительных предложений, синтаксических структур различной сложности (от простых фраз до сложно-

<sup>3</sup> Semel E., Wiig E.H., Secord W.A. Clinical evaluation of language fundamentals 4th. Toronto, Canada: The Psychological Corporation. A brand of Harcourt Assessment, 2003.

<sup>4</sup> Wiig E.H., Secord W.A., Semel E. Clinical Evaluation of Language Fundamentals—Fifth Edition: CELF-5. Bloomington, MN: NCS Pearson, 2013.



подчиненных предложений с дополнениями). Метод OSEL (the Observation of Spontaneous Expressive Language) представляет собой 35—40 минутное занятие, включающее игровые полуструктурированные задания, которые позволяют оценить использование детьми определенных грамматических, прагматических и семантических особенностей в естественном контексте [25].

Помимо стандартизированных методик и анализа спонтанной речи, в исследованиях используются и специально разработанные для конкретной задачи экспериментальные протоколы. В этих случаях задания могут основываться на готовых методиках или разрабатываться с нуля для лучшего соответствия поставленной задаче. Примером исследования с использованием специально разработанного протокола может служить описанная ниже работа Сукеник и Фридманн [49].

Кроме того, применяются опросниковые методы для получения информации о развитии и особенностях речи от родителей/опекунов ребенка. Такие методы обычно требуют меньше времени и усилий для получения информации. Например, заполнение родителем опросника Children's Communication Checklist-2 [11], согласно описанию, занимает около 10 минут, еще 5—15 минут потребуется на обработку и получение результатов.

#### **Особенности развития морфосинтаксического уровня организации речи при РАС**

В настоящее время обсуждается вопрос о том, насколько связаны коммуникативные трудности при РАС с нарушениями речи, которые характерны для аутистических расстройств. Профили речевого развития детей с РАС сравниваются с профилями типично развивающихся детей и детей с речевыми нарушениями с целью выявить общие и различающиеся характеристики, которые могли бы быть причиной коммуникативных трудностей. Дети с РАС часто имеют сниженные по сравнению с типичным развитием результаты выполнения заданий [6; 26; 28], при этом у них отмечаются специфические трудности и ошибки, отличные от таковых у детей с задержкой речевого развития без РАС [23; 49]. Возможно, на результаты влияет и язык, возраст испытуемых, подходы к оценке речевого развития и другие факторы. Так, в работе Томас с соавторами [48] было показано, что дети с РАС демонстрируют более серьезные трудности при оценке речи в естественном игровом контексте (применялась методика OSEL), чем во время структурированного речевого тестирования, что по всей видимости связано с трудностями социального взаимодействия. Даже при использовании методов, направленных на оценку морфосинтаксического уровня, особенности развития других уровней речевого развития испытуемых с РАС (фонологического, лексического, прагматического) могут влиять на результаты.

В исследовании Хаунга и Файнстак [23] анализировались морфосинтаксические профили англоговоря-

щих детей с РАС и речевыми нарушениями в сравнении с профилями детей с нарушением речевого развития. Для этого использовался стандартизированный тест SPELT-3 (The Structured Photographic Expressive Language Test — Third Edition) и методика анализа образцов речи IPSyn (Index of Productive Syntax). В исследовании приняли участие 36 детей в возрасте от 4 до 9 лет. При сравнении профилей были выделены лишь некоторые различия между группами. По результатам SPELT-3 дети с НРР показали более высокие результаты по сравнению с детьми с РАС+НР только в заданиях двух видов — использование причастий и союза «и» («and»). По результатам анализа речевых образцов IPSyn дети с НРР лучше справлялись с употреблением неопределенной формы глагола, в то время как дети с РАС+НР показали лучшие результаты в употреблении вопросительных слов и составлении вопросительных предложений различных типов. То есть, дети с РАС задавали больше вопросов различных типов по сравнению с детьми с НРР без РАС, хотя другие исследования (например, [15]) показывают, что дети с РАС склонны задавать меньше вопросов и совершают синтаксические и прагматические ошибки при формулировании вопросительных предложений. Общие для обеих групп трудности были связаны с пониманием и использованием возвратных местоимений, пассивного залога, различных типов сложносочиненных предложений, инфинитива (в случае двух субъектов). Авторы указывают, что такие результаты были ожидаемыми, так как эти структуры действительно являются более сложными.

В работе Коизими с соавторами [26] также были отмечены трудности с использованием пассивного залога детьми с РАС, говорящими на японском языке (по сравнению с типично развивающимися детьми, равными по умственному возрасту).

В исследовании Ахади [6] был использован тест понимания синтаксиса персидского языка (Persian syntax comprehension test, [20]), содержащий 96 заданий, оценивающих понимание 24 типов синтаксических структур, таких как отрицание, пассивный залог, сравнительные прилагательные, использование союзов и другие. Результаты десяти испытуемых с РАС в возрасте от 6 до 9 лет сравнивались с результатами испытуемых типичного развития. Дети с РАС показали более низкие результаты, чем их типично развивающиеся сверстники. Был проанализирован профиль выполнения заданий, связанных с разными синтаксическими структурами. Оказалось, что профиль при РАС более неравномерный по сравнению с группой сравнения. Испытуемые с РАС хорошо справлялись с заданиями на понимание некоторых синтаксических структур (например, отрицательные предложения, союзы вида «ни..., ни...», предложения с местоимениями в качестве подлежащего или дополнения, и другие). При этом были структуры, с заданиями на понимание которых не справился ни один испытуемых с РАС (предложения из четырех элементов, некоторые формы



предложений с придаточными дополнениями, и другие). Авторы пришли к выводу, что развитие понимания синтаксических структур персидского языка у детей с РАС задержано по сравнению с типично развивающимися сверстниками, при этом некоторые структуры вызывают у детей с РАС особые сложности, что необходимо учитывать при коррекционной работе с этими детьми.

Примером исследования, использующего специально разработанный экспериментальный протокол, может быть работа Сукеник и Фридманн [49], в которой также изучались сходства и различия в развитии морфосинтаксического уровня речи у детей с РАС и с нарушениями речевого развития, говорящих на иврите. В исследовании приняли участие 18 детей и подростков с РАС в возрасте от 9 до 18 лет. Для сравнения использовались данные детей и подростков с нарушениями речевого развития на синтаксическом уровне (syntactic DLI, syDLI), и данные типично развивающихся испытуемых. Для оценки морфосинтаксической стороны речи испытуемых использовались три задания.

Первым было задание на составление предложений по картинкам. Испытуемому демонстрировались пары изображений, на одном из которых один персонаж совершает действие с другим персонажем, а на второй они меняются местами. Экспериментатор описывал изображения простыми фразами, затем испытуемый должен был ответить на вопрос по картинке, используя заданную структуру (придаточное определительное предложение). Подсчитывалось количество правильно составленных предложений, а также анализировались допущенные ошибки.

Во втором задании испытуемые должны были читать вслух и пересказывать предложения с придаточными определительными конструкциями. Предложения содержали омонимы, на правильное произношение которых влияет понимание грамматической структуры предложения (например, слово при разном произношении может быть глаголом или существительным). Оценивалось как произношение омонима, так и понимание смысла предложения.

В третьем задании испытуемым предлагалось повторить предложение за экспериментатором. С помощью этого задания оценивалось понимание грамматически сложных структур, так как считается, что оно улучшает результаты запоминания предложений. В задании были предложения различной сложности, что позволило оценить зависимость успешности выполнения от сложности конструкций.

Испытуемые с РАС и SyDLI демонстрировали одинаковый уровень выполнения всех трех синтаксических заданий, однако при ближайшем рассмотрении их результаты качественно различались. Так, типы ошибок, совершаемых испытуемыми с РАС, отличались от ошибок при SyDLI: дети с РАС совершали больше ошибок, связанных с пониманием прагматической стороны речи (например, не понимали специфику задания, поэтому давали грамматически верные, но

не соответствующие задаче, описания изображений), в то время как дети с SyDLI совершали только синтаксические ошибки. При чтении омонимов дети с SyDLI не делали ошибок в простых предложениях, их ошибки были напрямую связаны со сложностью грамматических конструкций. У детей с РАС ошибки чтения омонимов, по-видимому, были вызваны не недостаточным пониманием синтаксиса, а трудностью выбора правильного варианта произношения (что связано с фонологической грамотностью). Различны были и профили выполнения: в то время как испытуемые с SyDLI показывали лучшие результаты в простых заданиях и испытывали затруднения в сложных (что соотносится со сложностью используемых морфосинтаксических конструкций), испытуемые с РАС в целом показывали более низкие результаты по всем заданиям вне зависимости от их сложности. Это не согласуется с результатами Аругюняна с соавторами [28], где сложность заданий (в частности, длина предложений для повторения) влияла на результаты детей с РАС, что может быть связано с различием в оценке сложности заданий в этих исследованиях.

Сукеник и Фридманн [49] отмечают также большую вариабельность внутри группы РАС на индивидуальном уровне: часть испытуемых с РАС справлялись с заданиями на уровне типично развивающихся сверстников, у других были трудности в выполнении заданий (отличные от трудностей испытуемых с SyDLI), только один испытуемый показал схожий с SyDLI профиль выполнения заданий. Авторы пришли к выводу, что несмотря на то, что дети с РАС и дети с нарушениями речи показывают схожие количественные результаты, паттерны выполнения заданий и типы ошибок у двух групп сильно различаются, причем часть ошибок у испытуемых с РАС связаны не столько с морфосинтаксической обработкой, сколько с фонологической грамотностью и пониманием прагматической стороны речи.

### Семантический уровень организации речи

Семантический уровень в онтогенезе речи относится к области понимания смысла как устного, так и письменного высказывания и связан с адекватным овладением языком. На семантическом уровне онтогенеза речи затрагиваются практически все более низкие уровни языка, так как существуют лексические, грамматические, смысловые значения отдельных слов, предложений и высказываний [29].

#### Подходы к оцениванию семантического уровня организации речи

Для оценки семантического уровня владения речью специалисты часто используют стандартизированные методики, когда необходима количественная информация о языковых нарушениях. Неоспоримым преимуществом таких методик является наличие нормативных возрастных баллов, с которыми сравниваются

баллы ребенка. Тем не менее, в некоторых ситуациях использования только стандартизированной методики бывает недостаточно, и специалисты прибегают к анализу речи в естественной среде или разрабатывают собственные авторские инструменты.

Для оценки семантического уровня овладения речью зачастую используются тесты, определяющие величину словарного запаса (EVT-2 [58], PPVT-IV [27]), тесты на понимание структуры предложений или текста (CDI [56], CELF-5), тесты на оценку навыков экспрессивной коммуникации (CELF-5, PLS-5 [3]), а также тесты на понимание семантических взаимоотношений между словами (CELF-5).

В таблице [4] представлены некоторые англоязычные и русскоязычные стандартизированные методики, используемые для оценки семантического уровня овладения речью.

#### **Особенности развития семантического уровня организации речи при РАС**

Семантический уровень развития речи достаточно широко исследуется у детей с РАС, речевые нарушения в этой группе крайне гетерогенны. В настоящее время нет единой гипотезы, которая могла бы объяснить нарушения семантического уровня развития речи при РАС, однако авторы выделяют ряд характерных нарушений.

Известно, что для многих детей с расстройством аутистического спектра понимание прочитанного является заметной проблемой [57]. Для успешного понимания прочитанного требуются два широких навыка: успешное чтение слов и развитая устная речь. В мета-анализе 26 исследований группа Соренсон показала, что более высокое понимание прочитанного при РАС было связано с обоими навыками сразу: со способностью читать и понимать отдельные слова, а также с навыками устной речи [12].

Семантико-прагматические нарушения при РАС подтверждаются и другими исследованиями. Кинан с соавторами [45] с помощью методики Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS) сравнивали способность детей с РАС составлять истории по сравнению с типично развивающимися сверстниками. В исследовании участвовало 24 ребенка с РАС и 24 нормотипичных сверстника. В контексте семантико-прагматического анализа оценивали детали рассказа (описание персонажей, объектов и действия), центральные идеи, оценочные комментарии и не связанный с историей текст. Было показано, что истории, созданные детьми с РАС, включали меньше центральных идей и меньше описания мест, персонажей и действий, по сравнению с историями, созданными их нормотипичными сверстниками. Количество оценочных комментариев и высказываний, не связанных с рассказом, между группами не различалось. Отрицательная корреляция была обнаружена между степенью выраженности аутистических проявлений и количеством центральных идей и количеством персонажей, упомянутых в историях участников с РАС.

В контексте нарушений понимания речи при РАС важным является вопрос, насколько речевые аспекты, в том числе нарушения семантического уровня организации речи в этой группе, связаны с другими особенностями РАС. Для этого Тейлор с соавт. [30] в крупном исследовании с участием 3000 пар детей с РАС и их сиблингов оценивали связь между аутичными чертами и языковыми особенностями при РАС. Авторы пришли к выводу, что языковое развитие как процесс не зависит от развития других черт и особенностей РАС.

Ряд исследований посвящен оценке словарного запаса при РАС. В статье Миллер с соавторами было показано, что экспрессивный словарный запас при РАС меньше, чем словарный запас типично развивающихся детей того же возраста [38]. В другом исследовании было показано, что при РАС траектории развития словарного запаса отличаются от типичного развития [39]. Авторы оценивали рецептивный и экспрессивный словарный запасы в этой группе с помощью Peabody Picture Vocabulary Test и Expressive Vocabulary Test. Они выявили снижение рецептивного словарного запаса в группе РАС, а также, что рецептивный словарный запас в этой группе увеличивался медленнее, чем экспрессивный.

В целом, семантические способности при РАС в виду гетерогенности группы могут варьировать от очень высоких до ограниченных, и они не обязательно связаны с проявлениями аутизма. С своей стороны тяжесть аутистических черт может влиять на восприятие и понимание речи.

#### **Прагматический уровень организации речи**

Прагматический уровень организации речи относится к социальному поведению человека. Овладение речевыми навыками на уровне прагматики позволяет нам оценивать вклад контекста, ситуации в которой находятся субъекты коммуникации в смысл передаваемого сообщения [35], поэтому прагматический уровень часто рассматривается во взаимосвязи с семантическим. Данный уровень тесно взаимосвязан с невербальными проявлениями (например, жесты, выражения лица), а также с такими сложными социальными речевыми структурами как шутки, выражения с переносным смыслом [24]. То, что может восприниматься субъектами взаимодействия как т.н. намеки, также относится к прагматическому уровню овладения речью.

#### **Подходы к оцениванию прагматического уровня организации речи**

Поскольку оценка прагматического уровня овладения речью тесно связана с другими речевыми навыками, необходимыми для выстраивания успешной коммуникации, обычно используются инструменты, всесторонне оценивающие речевое развитие. При этом диагностические подходы могут варьировать от чекли-

стов [11] (оценивающих наличие или отсутствие той или иной компетенции/навыка) и опросников (имеющих рейтинговую шкалу) до специально сконструированных тестов. Прагматический аспект владения речью часто исследуется при помощи анализа образцов естественной речи (NLS — natural language samples).

Эти методы позволяют исследовать речевые возможности, которые нельзя выявить в стандартизованных тестах [9]. Также было показано влияние социально-коммуникативных особенностей лиц с РАС на результаты тестирования [50].

Одним из преимуществ использования показателей, полученных с помощью NLS, является их чувствительность к изменениям. Так, в ряде исследований сообщалось о значительном изменении у детей с РАС языковых показателей, полученных с помощью NLS, в результате вмешательства, при отсутствии изменений, выявленных стандартизованными методами (например, [14]).

Применение чеклистов, таких как Children Communication Checklist (CCC-2), позволяет оценить наличие нарушений прагматического уровня речи, не обладая специальными навыками в области психометрической диагностики. При этом при применении подобных инструментов необходимо учитывать влияние культурного и этнического контекста элементов опросника. В исследовании Ноуэлл с коллегами было показано, что структурно-лингвистический компонент (лексические элементы, фразовая организация вопросов) опросника CCC-2 в высокой степени этноспецифичны для выборки американских школьников, поэтому в настоящий момент ведется разработка нескольких версий данного инструмента [55].

#### **Особенности развития прагматического уровня организации речи при РАС**

Так как нарушения социальных навыков выступает одним из ядерных симптомов аутизма, нарушения прагматического уровня организации речи и языка могут выражаться достаточно ярко. Социально-прагматические аспекты речевой коммуникации, характерные для аутизма, включают такие проявления, как стереотипная, “сценарная” речь, ограниченные/повторяющиеся темы для разговора, трудности в восприятии перспективы, в поддержании темы или приспособлении коммуникации к социальному контексту, сложности в понимании и использовании невербального компонента коммуникации [41]. Например, могут наблюдаться трудности понимания точки зрения партнера по коммуникации на обсуждаемую тему, понимания того, каким образом начинать и поддерживать коммуникацию.

Особенности речи при РАС выражаются также в меньшем использовании личных местоимений и референтных выражений [37]. Было показано, что уровень владения экспрессивной речью у детей с РАС обратно пропорционален выраженности аутистических проявлений и нежелательного поведения [8], что обуславливает необходимость подбора специализированных

методов лингвистического анализа. Применение автоматизированных методов анализа NLS, таких как Systematic Analysis of Language Transcript (SALT), позволяет оценить некоторые количественные речевые параметры прагматической коммуникации. Например, в исследовании коллег из Университета Северной Каролины было показано, что такие существенные проявления нарушений прагматического уровня речи, как повторы (чрезмерные вербальные само-повторы слов, фраз или определенных тем) проявляются в одинаковой степени у детей с РАС и у детей с синдромом ломкой X-хромосомы [6], при этом применение автоматизированных методов (таких как SALT-анализ), демонстрирует сопоставимо высокую диагностическую силу по сравнению с применением т.н. методов ручного подсчета. Необходимо отметить, что материал для анализа NLS был получен исследователями в ходе проведения нелингвистических процедур, таких как методика ADOS. При этом не автоматизированный анализ NLS позволяет более точно определить дефициты таких прагматических навыков у детей с РАС, как неспособность поддержать предложение о речевой коммуникации [40].

#### **Заключение**

Подходы к оцениванию различных уровней организации речи зависят от специфики каждого уровня. Стандартизированные методы оценки могут фокусироваться на конкретном уровне (например, Comprehensive Test of Phonological Processing направлен на оценку фонологической грамотности, а методика SPELT-3 оценивает навыки использования морфологии и синтаксиса), но некоторые методики оценки речи охватывают сразу все или почти все уровни, предоставляя возможность оценить профиль речевого развития с помощью одного инструмента. Это, например, тесты CELF-5, PLS-5 и CASL. Помимо предъявления структурированных заданий развитие речи может быть оценено с помощью анализа образцов высказываний, полученных в естественных или близких к ним условиях (методики IPSyn, OSEL); а также с использованием информации от родителей или опекунов ребенка (например, опросник CCC-2). В исследовательских целях разрабатываются протоколы экспериментов, включающие не только стандартизированные методики, но и созданные специально для конкретной задачи материалы.

В исследованиях речевого развития и функционирования при РАС могут использоваться все эти варианты, однако следует учитывать специфику аутистических расстройств. Так, нарушения на одном из уровней речевого функционирования могут влиять на результаты оценки другого уровня, например, в случае, если ребенок не понимает контекста задания (прагматический уровень), он может испытывать затруднения с заданиями, оценивающими другие уровни.



Исследования различных уровней организации речи позволяют выявить особенности речевого развития при аутизме, отличающие его как от типичного развития [6; 7; 15; 17; 22; 26; 28; 34; 37; 38; 39; 44; 57], так и от изолированной задержки речевого развития [23; 49]. При этом часть исследований демонстрируют связь между уровнем выраженности аутистических черт и нарушениями речи [8; 50], в других исследованиях эта связь не выявляется [28; 30].

Поскольку языки обладают спецификой на различных уровнях организации речи, методы оценивания

зачастую не могут быть легко адаптированы к другим языкам — при адаптации требуется создание тестового материала с учетом специфики конкретного языка. Это делает задачу перевода и адаптации методик сопоставимой по сложности с созданием нового метода диагностики. Однако наличие методики, адаптированной для разных языков, делает возможными межъязыковые исследования с помощью одного инструмента, поэтому такие работы ведутся. Например, методика BVL [10] в настоящее время проходит адаптацию к русскому языку [42].

### Литература

1. Батарея тестов для выявления особенностей фонологической обработки у русскоязычных детей: данные нормы и группы детей с дислексией / С.В. Дорофеева, В.А. Решетникова, А.С. Зырянов, Д.Н. Горанская, Е.А. Гордеева, М.Н. Серебрякова, Т.В. Ахутина, О.В. Драгой // Восьмая международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов: Светлогорск, 18—21 октября 2018 г. / Отв. ред. А.К. Крылов, В.Д. Соловьев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 331—333.
2. Иванова А.Е., Карданова-Бирюкова К.С. Создание русскоязычной версии международного инструмента оценивания ранних навыков чтения // Вопросы образования. 2019. № 4. С. 93—115. DOI:10.17323/1814-9545-2019-4-93-115
3. Психометрические свойства русскоязычной версии «Языковых шкал для дошкольников» пятого пересмотра (PLS-5): исследование с помощью классической теории тестов и современной теории тестирования / О.И. Таланцева, Ю.О. Ан, М.А. Жукова, А.Н. Трубицына, А.В. Тедемаа, Е.Л. Григоренко // Клиническая и специальная психология. 2022. Том 11. № 2. С. 174—195. DOI:10.17759/cpse.2022110211
4. Стандартизированные методы обследования речи [Электронный ресурс]: Таблица 1 / Ю. Мамохина, Д.С. Переверзева, К. Салимова, Е. Шведовский, Д. Давыдов, Е. Давыдова. 2022. 10 р. URL: [https://www.researchgate.net/publication/365610698\\_Tablica\\_1\\_Standartizirovannyye\\_metody\\_obsledovaniya\\_reci?channel=doi&linkId=637a8fc22f4bca7fd0783ed0&showFulltext=true](https://www.researchgate.net/publication/365610698_Tablica_1_Standartizirovannyye_metody_obsledovaniya_reci?channel=doi&linkId=637a8fc22f4bca7fd0783ed0&showFulltext=true) (дата обращения: 21.11.2022).
5. A multimethod analysis of pragmatic skills in children and adolescents with fragile X syndrome, autism spectrum disorder, and Down syndrome / G.E. Martin, L. Bush, J. Klusek, S. Patel, M. Losh // Journal of Speech, Language, and Hearing Research. 2018. Vol. 61. № 12. P. 3023—3037. DOI:10.1044/2018\_JSLHR-L-18-0008
6. Ahadi H. Investigating Syntax Comprehension in Persian-speaking Children with Autism // Iranian Rehabilitation Journal. 2019. Vol. 17. № 3. P. 187—196. DOI:10.32598/irj.17.3.187
7. Associations and Dissociations among Phonological Processing Skills, Language Skills and Nonverbal Cognition in Individuals with Autism Spectrum Disorder / A. Jokel, E. Armstrong, L. Gabis, O. Segal // Folia Phoniatica et Logopaedica. 2021. Vol. 73. № 3. P. 222—232. DOI:10.1159/000505744
8. Atypical behaviors in children with autism and children with a history of language impairment / K.C. Dominick, N.O. Davis, J. Lainhart, H. Tager-Flusberg, S. Folstein // Research in developmental disabilities. 2007. Vol. 28. № 2. P. 145—162. DOI:10.1016/j.ridd.2006.02.003
9. Barokova M., Tager-Flusberg H. Commentary: Measuring Language Change Through Natural Language Samples // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2020. Vol. 50. № 7. P. 2287—2306. DOI:10.1007/s10803-018-3628-4
10. Batteria per la Valutazione del Linguaggio in Bambini dai 4 ai 12 anni [Электронный ресурс] / A. Marini, L. Marotta, S. Bulgheroni, F. Fabbro. Firenze, Italy: Giunti O.S., 2015. // GIUNTI: Psychometrics. URL: <https://www.giuntipsy.it/catalogo/test/bvl-4-12> (дата обращения: 21.11.2022).
11. Bishop D.V.M. The Children's communication checklist [Электронный ресурс]. London: Psychological Corporation, 2003. 4 p. URL: <https://www.variety.org.au/vic/wp-content/uploads/2019/11/CCC-2Screener.pdf> (дата обращения: 21.11.2022).
12. Building Meaning: Meta-analysis of Component Skills Supporting Reading Comprehension in Children with Autism Spectrum Disorder / D.T. Sorenson, M. Karkada, S.H. Deacon, I.M. Smith // Autism Research. 2021. Vol. 14. № 5. P. 840—858. DOI:10.1002/aur.2483
13. Carrow-Woolfolk E. CASL-2: Comprehensive Assessment of Spoken Language [Электронный ресурс]. Circle Pines, MN: American Guidance Services, 2017. // Pro-ed. URL: <https://www.proedinc.com/Products/Default.aspx?bookid=14564&bCategory=LOLA> (дата обращения: 21.11.2022).
14. Casenhiser D.M., Shanker S.G., Stieben J. Learning through interaction in children with autism: Preliminary data from a social-communication-based intervention // Autism. 2013. Vol. 17. № 2. P. 220—241. DOI:10.1177/1362361311422052



15. Coconuts and curtain cakes: The production of wh-questions in ASD / N. Sukenik, E. Morin, N. Friedmann, P. Prevost, L. Tuller // *Autism & Developmental Language Impairments*. 2021. Vol. 6. 19 p. DOI:10.1177/2396941520982953
16. Cognitive Requirements of the Phonological Tests Affect Their Ability to Discriminate Children With and Without Developmental Dyslexia / S.V. Dorofeeva, E. Iskra, D. Goranskaya, E. Gordeyeva, M. Serebryakova, A. Zyryanov, T.V. Akhutina, O. Dragoy // *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2022. Vol. 65. № 10. P. 3809—3826. DOI:10.1044/2022\_JSLHR-21-00687
17. Comparing emergent-literacy skills and home-literacy environment of children with autism and their peers / J.M. Dynia, K. Lawton, J.A. Logan, L.M. Justice // *Topics in Early Childhood Special Education*. 2014. Vol. 34. № 3. P. 142—153. DOI:10.1177/0271121414536784
18. Comprehensive Test of Phonological Processing-2nd Ed. (CTOPP-2) / R.K. Wagner, J.K. Torgesen, C.A. Rashotte, N.A. Pearson // *Canadian Journal of School Psychology*. 2015. Vol. 30. № 2. P. 155—162. DOI:10.1177/0829573514563280
19. *Dawson J.I., Stout C.E., Eyer J.A.* SPELT-3: Structured Photographic Expressive Language Test—Third Edition. DeKalb, IL: Janelle Publications, 2003. // Pro-ed. URL: <https://www.proedinc.com/Products/12243/spelt3-structured-photographic-expressive-language-testthird-edition.aspx?bCategory=ola!gram> (дата обращения: 10.11.2022).
20. Development of the Persian syntax comprehension test / R. Mohamadi, A. Ahmadi, M.D. Kazemi, A. Minaei, Zeinab Damarchi // *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*. 2019. Vol. 124. P. 22—29. DOI:10.1016/j.ijporl.2019.05.032
21. *Fleury V.P., Lease E.M.* Early Indication of Reading Difficulty? A Descriptive Analysis of Emergent Literacy Skills in Children With Autism Spectrum Disorder // *Topics in Early Childhood Special Education*. 2018. Vol. 38(2). P. 82—93. DOI:10.1177/0271121417751626
22. *Gabig C.* Phonological Awareness and Word Recognition in Reading by Children with Autism // *Communication Disorders Quarterly*. 2010. Vol. 31. № 2. P. 67—85. DOI:10.1177/1525740108328410
23. *Huang T., Finestack L.* Comparing Morphosyntactic Profiles of Children with Developmental Language Disorder or Language Disorder Associated With Autism Spectrum Disorder // *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2020. Vol. 29. № 2. P. 714—731. DOI:10.1044/2019\_AJSLP-19-00207
24. *Kendon A.* Pragmatic functions of gestures: Some observations on the history of their study and their nature // *Gesture*. 2017. Vol. 16. № 2. P. 157—175. DOI:10.1075/gest.16.2.01ken
25. *Kim S.H., Junker D., Lord C.* Observation of Spontaneous Expressive Language (OSEL): A new measure for spontaneous and expressive language of children with autism spectrum disorders and other communication disorders // *Journal of autism and developmental disorders*. 2014. Vol. 44. № 12. P. 3230—3244. DOI:10.1007/s10803-014-2180-0
26. *Koizumi M., Saito Y., Kojima M.* Syntactic development in children with intellectual disabilities using structured assessment of syntax // *Journal of Intellectual Disability Research*. 2019. Vol. 63. № 12. P. 1428—1440. DOI:10.1111/jir.12684
27. *Krasileva K.E., Sanders S.J., Bal V.H.* Peabody Picture Vocabulary Test: Proxy for Verbal IQ in Genetic Studies of Autism Spectrum Disorder // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2017. Vol. 47. P. 1073—1085. DOI:10.1007/s10803-017-3030-7
28. Language Abilities of Russian Primary-School-Aged Children with Autism Spectrum Disorder: Evidence from Comprehensive Assessment / V. Arutiunian, A. Lopukhina, A. Minnigulova, A. Shlyakhova, E. Davydova, D. Pereverzeva, A. Sorokin, S. Tyushkevich, U. Mamokhina, K. Danilina, O. Dragoy // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2022. Vol. 52. № 2. P. 584—599. DOI:10.1007/s10803-021-04967-0
29. Language and Speech Characteristics in Autism / I. Vogindroukas, M. Stankova, E.N. Chelas, A. Proedrou // *Neuropsychiatric Disease and Treatment*. 2022. Vol. 18. P. 2367—2377. DOI:10.2147/NDT.S331987
30. Language and traits of autism spectrum conditions: evidence of limited phenotypic and etiological overlap / M.J. Taylor, T. Charman, E.B. Robinson, M.E. Hayiou-Thomas, F. Happé, P.S. Dale, A. Ronald // *American Journal of Medical Genetics*. 2014. Vol. 165. № 7. P. 587—595. DOI:10.1002/ajmg.b.32262
31. Language/cognitive predictors of literacy skills in 12-year-old children on the autism spectrum / J. AsbergJohnels, E. Fernell, L. Kjellmer, C. Gillberg, F. Norrelgen // *Logopedics Phoniatrics Vocology*. 2022. Vol. 47(3). P. 166—170. DOI:10.1080/14015439.2021.1884897
32. *Lindamood C.H., Lindamood P.C.* LAC-3: Lindamood Auditory Conceptualization Test [Электронный ресурс]. Austin, USA: Pro-Ed, 2004. // Pro-ed. URL: <https://www.proedinc.com/Products/10980/lac3-lindamood-auditory-conceptualization-testthird-edition.aspx> (дата обращения 10.11.2022).
33. *Lonigan C.J., Shanahan T.* Developing early literacy: Report of the national early literacy panel. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention. Washington, DC: National Institute for Literacy, 2009. 260 p.
34. *Macizo P., Soriano M.F., Paredes N.* Phonological and Visuospatial Working Memory in Autism Spectrum Disorders // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2016. Vol. 46. P. 2956—2967. DOI:10.1007/s10803-016-2835-0
35. *McNally L.* Semantics and pragmatics // *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*. 2013. Vol. 4. № 3. P. 285—297. DOI:10.1002/wcs.1227

36. *Melby-Lervåg M., Lyster S.A., Hulme C.* Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review // *Psychological Bulletin*. 2012. Vol. 138(2). P. 322—352. DOI:10.1037/a0026744
37. *Narrative Discourse in Adults with High-Functioning Autism or Asperger Syndrome / L. Colle, S. Baron-Cohen, S. Wheelwright, H.K.J. van der Lely* // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2008. Vol. 38. № 1. P. 28—40. DOI:10.1007/s10803-007-0357-5
38. *Preschool predictors of school-age academic achievement in autism spectrum disorder / L.E. Miller, J.D. Burke, E. Troyb, K. Knoch, L.E. Herlihy, D.A. Fein* // *The Clinical Neuropsychologist*. 2017. Vol. 31. № 2. P. 382—403. DOI:10.1080/13854046.2016.1225665
39. *Receptive vocabulary in boys with autism spectrum disorder: cross-sectional developmental trajectories / S.T. Kover, A.S. McDuffie, R.J. Hagerman, L. Abbeduto* // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2013. Vol. 43. P. 2696—2709. DOI:10.1007/s10803-013-1823-x
40. *Responses and sustained interactions in children with mental retardation and autism / C.T. Jackson, D. Fein, J. Wolf, G. Jones, M. Hauck, L. Waterhouse, C. Feinstein* // *Journal of autism and developmental disorders*. 2003. Vol. 33. № 2. P. 115—121. DOI:10.1023/a:1022927124025
41. *Rubin E., Lennon L.* Challenges in social communication in Asperger syndrome and high-functioning autism // *Topics in language disorders*. 2004. Vol. 24. № 4. P. 271—285. DOI:10.1097/00011363-200410000-00005
42. *Ruhl (Eliseeva) N., Gorobets E., Marini A.* Toward the Standardization of the BVL\_RU: An Instrument for Speech and Language Assessment of Russian-speaking Children // *The Fifth International Luria Memorial Congress «Lurian Approach in International Psychological Science»*. KnE Life Sciences, 2018. P. 267—276. DOI:10.18502/cls.v4i8.3284
43. *Scarborough H.S.* Index of productive syntax // *Applied psycholinguistics*. 1990. Vol. 11. № 1. P. 1—22. DOI:10.1017/S0142716400008262
44. *Schoen E., Paul R., Chawarska K.* Phonology and vocal behavior in toddlers with autism spectrum disorders // *Autism Research*. 2011. Vol. 4. № 3. P. 177—188. DOI:10.1002/aur.183
45. *Semantic-Pragmatic Impairment in the Narratives of Children With Autism Spectrum Disorders / N. Kenan, D.A. Zachor, L.R. Watson, E. Ben-Itzhak* // *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. Article ID 2756. 13 p. DOI:10.3389/fpsyg.2019.02756
46. *Specificity of phonological representations in school-age high-functioning ASD children / V. Zarokanellou, A. Kotsopoulos, D. Tafiadis, A. Prentza, G. Kolaitis, K. Papanikolaou* // *International Journal of Speech-Language Pathology*. 2022. Vol. 3. P. 1—11. DOI:10.1080/17549507.2022.2065030
47. *Speech and language profiles in 4- to 6-year-old children with early diagnosis of autism spectrum disorder without intellectual disability / L. Kjellmer, E. Fernell, C. Gillberg, F. Norrelgen* // *Neuropsychiatric Disease and Treatment*. 2018. Vol. 14. P. 2415—2427. DOI:10.2147/NDT.S171971
48. *Spontaneous Expressive Language Profiles in a Clinically Ascertained Sample of Children with Autism Spectrum Disorder / H.R. Thomas, T. Rooney, M. Cohen, S.L. Bishop, C. Lord, S.H. Kim* // *Autism Research*. 2021. Vol. 14. № 4. P. 720—732. DOI:10.1002/aur.2408
49. *Sukenik N., Friedmann N.* ASD Is Not DLI: Individuals with Autism and Individuals with Syntactic DLI Show Similar Performance Level in Syntactic Tasks, but Different Error Patterns // *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 9. Article ID 279. 21 p. DOI:10.3389/fpsyg.2018.00279
50. *Tager-Flusberg H., Kasari C.* Minimally verbal school-aged children with autism spectrum disorder: The neglected end of the spectrum // *Autism Research*. 2013. Vol. 6. № 6. P. 468—478. DOI: 10.1002/aur.1329
51. *Test for assessment of language development in Russian “KORABLIK” / A. Lopukhina, J. Akinina, A. Chrabaszcz, M. Khudyakova, I. Korkina, A. Yurchenko, O. Dragoy* // *Proceedings of the Satellite of AMLaP conference “Typical and Atypical Language Development Symposium”*. Moscow: HSE University, 2019. P. 30—31.
52. *The emergent literacy skills of preschool children with autism spectrum disorder / M.F. Westerveld, J. Paynter, D. Trembath, A.A. Webster, A.M. Hodge, J. Roberts* // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2017. Vol. 47. P. 424—438. DOI:10.1007/s10803-016-2964-5
53. *The hypothesis of apraxia of speech in children with autism spectrum disorder / L.D. Shriberg, R. Paul, L.M. Black, J.P. van Santen* // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2011. Vol. 41. P. 405—426. DOI:10.1007/s10803-010-1117-5
54. *Treiman R., Zukowski A.* Levels of phonological awareness // *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman* / Eds. S.A. Brady, D.P. Shankweiler. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Inc, 1991. P. 67—83.
55. *Use of the Children’s Communication Checklist-2 in School-Aged Students with Autism: A Psychometric Analysis / S.W. Nowell, B. Tomaszewski, J.R. Steinbrenner, A.M. Sam, S.L. Odom* // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2022. Vol. 52. № 9. P. 4089—4099. DOI:10.1007/s10803-021-05284-2
56. *Variability in early communicative development / L. Fenson, P.S. Dale, J.S. Reznick, E. Bates, D.J. Thal, S.J. Pethick* // *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 1994. Vol. 59. № 5. P. 1—173. Discussion 174—85. DOI:10.2307/1166093
57. *Vigliocco G., Ponari M., Norbury C.* Learning and processing abstract words and concepts: insights from typical and atypical development // *Topics in Cognitive Science*. 2018. Vol. 10. № 3. P. 533—549. DOI:10.1111/tops.12347

58. Williams K.T. The Expressive Vocabulary Test [Электронный ресурс]. 2nd ed. Circle Pines, MN: AGS Publishing, 2007. // APA PsycNet / American Psychological Association. URL: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F15094-000> (дата обращения: 10.11.2022).

## References

1. Dorofeeva S.V., Reshetnikova V.A., Zyryanov A.S., Goranskaya D.N., Gordeeva E.A., Serebryakova M.N., Akhutina T.V., Dragoi O.V. Batareya testov dlya vyyavleniya osobennosti fonologicheskoi obrabotki u russkoyazychnykh detei: dannye normy i gruppy detei s disleksiei [A battery of tests to identify the features of phonological processing in Russian-speaking children: these norms and groups of children with dyslexia]. In Krylov A.K., Solov'ev V.D. (eds.), *Vos'maya mezhdunarodnaya konferentsiya po kognitivnoi nauke [Eighth International Conference on Cognitive Science]: Tezisy dokladov. Svetlogorsk: 18—21 oktyabrya 2018 g.* Moscow: Institut psikhologii RAN, 2018, pp. 331—333. (In Russ.).
2. Ivanova A.E., Kardanova-Biryukova K.S. Sozdanie russkoyazychnoi versii mezhdunarodnogo instrumenta otsenivaniya rannikh navykov chteniya [Creation of a Russian-language version of the international instrument for assessing early reading skills]. *Voprosy obrazovaniya [Educational Issues]*, 2019, no. 4, pp. 93—115. DOI:10.17323/1814-9545-2019-4-93-115 (In Russ.).
3. Talantseva O.I., An Yu.O., Zhukova M.A., Trubitsyna A.N., Teedemaa A.V., Grigorenko E.L. Psikhometricheskie svoystva russkoyazychnoi versii «Yazykovykh shkal dlya doshkol'nikov» pyatogo peresmotra (PLS-5): issledovanie s pomoshch'yu klassicheskoi teorii testov i sovremennoi teorii testirovaniya [Psychometric Properties of the Preschool Language Scales, Fifth Edition (PLS-5) in Russian-Speaking Children: A Classical and Item Response Theory Study]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2022. Vol. 11, no. 2, pp. 174—195. DOI:10.17759/cpse.2022110211 (In Russ.).
4. Mamokhina Yu., Pereverzeva D.S., Salimova K., Shvedovskii E., Davydov D., Davydova E. Standartizirovannye metody obsledovaniya rechi [Standardized methods of speech examination] [Elektronnyi resurs]: Tablitsa 1. 2022. 10 p. URL: [https://www.researchgate.net/publication/365610698\\_Tablitsa\\_1\\_Standartizirovannye\\_metody\\_obsledovaniya\\_reci?channel=doi&linkId=637a8fc22f4bca7fd0783ed0&showFulltext=true](https://www.researchgate.net/publication/365610698_Tablitsa_1_Standartizirovannye_metody_obsledovaniya_reci?channel=doi&linkId=637a8fc22f4bca7fd0783ed0&showFulltext=true) (Accessed 21.11.2022). (In Russ.).
5. Martin G.E., Bush L., Klusek J., Patel S., Losh M. A multimethod analysis of pragmatic skills in children and adolescents with fragile X syndrome, autism spectrum disorder, and Down syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 2018. Vol. 61, no. 12, pp. 3023—3037. DOI:10.1044/2018\_JSLHR-L-18-0008
6. Ahadi H. Investigating Syntax Comprehension in Persian-speaking Children with Autism. *Iranian Rehabilitation Journal*, 2019. Vol. 17, no. 3, pp. 187—196. DOI:10.32598/irj.17.3.187
7. Jokel A., Armstrong E., Gabis L., Segal O. Associations and Dissociations among Phonological Processing Skills, Language Skills and Nonverbal Cognition in Individuals with Autism Spectrum Disorder. *Folia Phoniatria et Logopaedica*, 2021. Vol. 73, no. 3, pp. 222—232. DOI:10.1159/000505744
8. Dominick K.C., Davis N.O., Lainhart J., Tager-Flusberg H., Folstein S. Atypical behaviors in children with autism and children with a history of language impairment. *Research in developmental disabilities*, 2007. Vol. 28, no. 2, pp. 145—162. DOI:10.1016/j.ridd.2006.02.003
9. Barokova M., Tager-Flusberg H. Commentary: Measuring Language Change Through Natural Language Samples. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2020. Vol. 50, no. 7, pp. 2287—2306. DOI:10.1007/s10803-018-3628-4
10. Marini A., Marotta L., Bulgheroni S., Fabbro F. Batteria per la Valutazione del Linguaggio in Bambini dai 4 ai 12 anni [Elektronnyi resurs]. Firenze, Italy: Giunti O.S., 2015. In *GIUNTI: Psychometrics*. URL: <https://www.giuntipsy.it/catalogo/test/bvl-4-12> (Accessed 21.11.2022).
11. Bishop D.V.M. The Children's communication checklist [Elektronnyi resurs]. London: Psychological Corporation, 2003. 4 p. URL: <https://www.variety.org.au/vic/wp-content/uploads/2019/11/CCC-2Screeener.pdf> (Accessed 21.11.2022)
12. Sorenson D.T., Karkada M., Deacon S.H., Smith I.M. Building Meaning: Meta-analysis of Component Skills Supporting Reading Comprehension in Children with Autism Spectrum Disorder. *Autism Research*, 2021. Vol. 14, no. 5, pp. 840—858. DOI:10.1002/aur.2483
13. Carrow-Woolfolk E. CASL: Comprehensive Assessment of Spoken Language [Elektronnyi resurs]. Circle Pines, MN: American Guidance Services, 1999. In *Pro-Ed*. URL: <https://www.proedinc.com/Products/Default.aspx?bookid=14564&bCategory=LOLA> (Accessed 21.11.2022).
14. Casenhiser D.M., Shanker S.G., Stieben J. Learning through interaction in children with autism: Preliminary data from a social-communication-based intervention. *Autism*, 2013. Vol. 17, no. 2, pp. 220—241. DOI:10.1177/1362361311422052
15. Sukenik N., Morin E., Friedmann N., Prevost P., Tuller L. Coconuts and curtain cakes: The production of wh-questions in ASD. *Autism & Developmental Language Impairments*, 2021. Vol. 6, 19 p. DOI:10.1177/2396941520982953
16. Dorofeeva S.V., Iskra E., Goranskaya D., Gordeyeva E., Serebryakova M., Zyryanov A., Akhutina T.V., Dragoy O. Cognitive Requirements of the Phonological Tests Affect Their Ability to Discriminate Children With and Without



- Developmental Dyslexia. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 2022. Vol. 65, no. 10, pp. 3809—3826. DOI:10.1044/2022\_JSLHR-21-00687
17. Dynia J.M., Lawton K., Logan J.A., Justice L.M. Comparing emergent-literacy skills and home-literacy environment of children with autism and their peers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 2014. Vol. 34, no. 3, pp. 142—153. DOI:10.1177/0271121414536784
18. Wagner R.K., Torgesen J.K., Rashotte C.A., Pearson N.A. Comprehensive Test of Phonological Processing—2nd Ed. (CTOPP-2). *Canadian Journal of School Psychology*, 2015. Vol. 30, no. 2, pp. 155—162. DOI:10.1177/0829573514563280
19. Dawson J.I., Stout C.E., Eyer J.A. SPELT-3: Structured Photographic Expressive Language Test—Third Edition. *DeKalb, IL: Janelle Publications*, 2003. In *Pro-Ed*. URL: <https://www.proedinc.com/Products/12243/spelt3-structured-photographic-expressive-language-testthird-edition.aspx?bCategory=ola!gram> (Accessed 10.11.2022).
20. Mohamadi R., Ahmadi A., Kazemi M.D., Minaei A., Zeinab Damarchi Development of the Persian syntax comprehension test. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 2019. Vol. 124, pp. 22—29. DOI:10.1016/j.ijporl.2019.05.032
21. Fleury V.P., Lease E.M. Early Indication of Reading Difficulty? A Descriptive Analysis of Emergent Literacy Skills in Children with Autism Spectrum Disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 2018. Vol. 38(2), pp. 82—93. DOI:10.1177/0271121417751626
22. Gabig C. Phonological Awareness and Word Recognition in Reading by Children with Autism. *Communication Disorders Quarterly*, 2010. Vol. 31, no. 2, pp. 67—85. DOI:10.1177/1525740108328410
23. Huang T., Finestack L. Comparing Morphosyntactic Profiles of Children With Developmental Language Disorder or Language Disorder Associated With Autism Spectrum Disorder. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 2020. Vol. 29, no. 2, pp. 714—731. DOI:10.1044/2019\_AJSLP-19-00207
24. Kendon A. Pragmatic functions of gestures: Some observations on the history of their study and their nature. *Gesture*, 2017. Vol. 16, no. 2, pp. 157—175. DOI:10.1075/gest.16.2.01ken
25. Kim S.H., Junker D., Lord C. Observation of Spontaneous Expressive Language (OSEL): A new measure for spontaneous and expressive language of children with autism spectrum disorders and other communication disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 2014. Vol. 44, no. 12, pp. 3230—3244. DOI:10.1007/s10803-014-2180-0
26. Koizumi M., Saito Y., Kojima M. Syntactic development in children with intellectual disabilities using structured assessment of syntax. *Journal of Intellectual Disability Research*, 2019. Vol. 63, no. 12, pp. 1428—1440. DOI:10.1111/jir.12684
27. Krasileva K.E., Sanders S.J., Bal V.H. Peabody Picture Vocabulary Test: Proxy for Verbal IQ in Genetic Studies of Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2017. Vol. 47, pp. 1073—1085. DOI:10.1007/s10803-017-3030-7
28. Arutiunian V., Lopukhina A., Minnigulova A., Shlyakhova A., Davydova E., Pereverzeva D., Sorokin A., Tyushkevich S., Mamokhina U., Danilina K., Dragoy O. Language Abilities of Russian Primary-School-Aged Children with Autism Spectrum Disorder: Evidence from Comprehensive Assessment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2022. Vol. 52, no. 2, pp. 584—599. DOI:10.1007/s10803-021-04967-0
29. Vogindroukas I., Stankova M., Chelas E.N., Proedrou A. Language and Speech Characteristics in Autism. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 2022. Vol. 18, pp. 2367—2377. DOI:10.2147/NDT.S331987
30. Taylor M.J., Charman T., Robinson E.B., Hayiou-Thomas M.E., Happé F., Dale P.S., Ronald A. Language and traits of autism spectrum conditions: evidence of limited phenotypic and etiological overlap. *American Journal of Medical Genetics*, 2014. Vol. 165, no. 7, pp. 587—595. DOI:10.1002/ajmg.b.32262
31. AsbergJohnels J., Fernell E., Kjellmer L., Gillberg C., Norrelgen F. Language/cognitive predictors of literacy skills in 12-year-old children on the autism spectrum. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 2022. Vol. 47(3), pp. 166—170. DOI:10.1080/014015439.2021.1884897
32. Lindamood C.H., Lindamood P.C. LAC-3: Lindamood Auditory Conceptualization Test [Elektronnyi resurs]. Austin, USA: Pro-Ed, 2004. In *Pro-Ed*. URL: <https://www.proedinc.com/Products/10980/lac3-lindamood-auditory-conceptualization-testthird-edition.aspx> (дата обращения 10.11.2022).
33. Lonigan C.J., Shanahan T. Developing early literacy: Report of the national early literacy panel. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention. Washington, DC: National Institute for Literacy, 2009. 260 p.
34. Macizo P., Soriano M.F., Paredes N. Phonological and Visuospatial Working Memory in Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2016. Vol. 46, pp. 2956—2967. DOI:10.1007/s10803-016-2835-0
35. McNally L. Semantics and pragmatics. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 2013. Vol. 4, no. 3, pp. 285—297. DOI:10.1002/wcs.1227
36. Melby-Lervåg M., Lyster S.A., Hulme C. Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 2012. Vol. 138(2), pp. 322—352. DOI:10.1037/a0026744



37. Colle L., Baron-Cohen S., Wheelwright S., van der Lely H.K.J. Narrative Discourse in Adults with High-Functioning Autism or Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2008. Vol. 38, no. 1, pp. 28—40. DOI:10.1007/s10803-007-0357-5
38. Miller L.E., Burke J.D., Troyb E., Knoch K., Herlihy L.E., Fein D.A. Preschool predictors of school-age academic achievement in autism spectrum disorder. *The Clinical Neuropsychologist*, 2017. Vol. 31, no. 2, pp. 382—403. DOI:10.1080/13854046.2016.1225665
39. Kover S.T., McDuffie A.S., Hagerman R.J., Abbeduto L. Receptive vocabulary in boys with autism spectrum disorder: cross-sectional developmental trajectories. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2013. Vol. 43, pp. 2696—2709. DOI:10.1007/s10803-013-1823-x
40. Jackson C.T., Fein D., Wolf J., Jones G., Hauck M., Waterhouse L., Feinstein C. Responses and sustained interactions in children with mental retardation and autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 2003. Vol. 33, no. 2, pp. 115—121. DOI:10.1023/a:1022927124025
41. Rubin E., Lennon L. Challenges in social communication in Asperger syndrome and high-functioning autism. *Topics in language disorders*, 2004. Vol. 24, no. 4, pp. 271—285. DOI:10.1097/00011363-200410000-00005
42. Ruhl (Eliseeva) N., Gorobets E., Marini A. Toward the Standardization of the BVL\_RU: An Instrument for Speech and Language Assessment of Russian-speaking Children. *The Fifth International Luria Memorial Congress «Lurian Approach in International Psychological Science»*. KnE Life Sciences, 2018, pp. 267—276. DOI:10.18502/cls.v4i8.3284
43. Scarborough H.S. Index of productive syntax. *Applied psycholinguistics*, 1990. Vol. 11, no. 1, pp. 1—22. DOI:10.1017/S0142716400008262
44. Schoen E., Paul R., Chawarska K. Phonology and vocal behavior in toddlers with autism spectrum disorders. *Autism Research*, 2011. Vol. 4, no. 3, pp. 177—188. DOI:10.1002/aur.183
45. Kenan N., Zachor D.A., Watson L.R., Ben-Itzhak E. Semantic-Pragmatic Impairment in the Narratives of Children with Autism Spectrum Disorders. *Frontiers in Psychology*, 2019. Vol. 10, article ID 2756, 13 p. DOI:10.3389/fpsyg.2019.02756
46. Zarokanellou V., Kotsopoulos A., Tafiadis D., Prentza A., Kolaitis G., Papanikolaou K. Specificity of phonological representations in school-age high-functioning ASD children. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 2022. Vol. 3, pp. 1—11. DOI:10.1080/17549507.2022.2065030
47. Kjellmer L., Fernell E., Gillberg C., Norrelgen F. Speech and language profiles in 4- to 6-year-old children with early diagnosis of autism spectrum disorder without intellectual disability. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 2018. Vol. 14, pp. 2415—2427. DOI:10.2147/NDT.S171971
48. Thomas H.R., Rooney T., Cohen M., Bishop S.L., Lord C., Kim S.H. Spontaneous Expressive Language Profiles in a Clinically Ascertained Sample of Children with Autism Spectrum Disorder. *Autism Research*, 2021. Vol. 14, no. 4, pp. 720—732. DOI:10.1002/aur.2408
49. Sukenik N., Friedmann N. ASD Is Not DLI: Individuals with Autism and Individuals With Syntactic DLI Show Similar Performance Level in Syntactic Tasks, but Different Error Patterns. *Frontiers in Psychology*, 2018. Vol. 9, article ID 279, 21 p. DOI:10.3389/fpsyg.2018.00279
50. Tager-Flusberg H., Kasari C. Minimally verbal school-aged children with autism spectrum disorder: The neglected end of the spectrum. *Autism Research*, 2013. Vol. 6, no. 6, pp. 468—478. DOI: 10.1002/aur.1329
51. Lopukhina A., Akinina J., Chrabaszcz A., Khudyakova M., Korkina I., Yurchenko A., Dragoy O. Test for assessment of language development in Russian “KORABLIK”. *Proceedings of the Satellite of AMLaP conference “Typical and Atypical Language Development Symposium”*. Moscow: HSE University, 2019, pp. 30—31.
52. Westerveld M.F., Paynter J., Trembath D., Webster A.A., Hodge A.M., Roberts J. The emergent literacy skills of preschool children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2017. Vol. 47, pp. 424—438. DOI:10.1007/s10803-016-2964-5
53. Shriberg L.D., Paul R., Black L.M., van Santen J.P. The hypothesis of apraxia of speech in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2011. Vol. 41, pp. 405—426. DOI:10.1007/s10803-010-1117-5
54. Treiman R., Zukowski A. Levels of phonological awareness. In Brady S.A., Shankweiler D.P. (eds.), *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Inc, 1991, pp. 67—83.
55. Nowell S.W., Tomaszewski B., Steinbrenner J.R., Sam A.M., Odom S.L. Use of the Children’s Communication Checklist-2 in School-Aged Students with Autism: A Psychometric Analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2022. Vol. 52, no. 9, pp. 4089—4099. DOI:10.1007/s10803-021-05284-2
56. Fenson L., Dale P.S., Reznick J.S., Bates E., Thal D.J., Pethick S.J. Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1994. Vol. 59, no. 5, pp. 1—173, discussion 174—85. DOI:10.2307/1166093
57. Vigliocco G., Ponari M., Norbury C. Learning and processing abstract words and concepts: insights from typical and atypical development. *Topics in Cognitive Science*, 2018. Vol. 10, no. 3, pp. 533—549. DOI:10.1111/tops.12347
58. Williams K.T. *The Expressive Vocabulary Test [Elektronnyi resurs]*. 2nd ed. Circle Pines, MN: AGS Publishing, 2007. URL: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F15094-000> (Accessed 10.11.2022).

### **Информация об авторах**

*Мамохина Ульяна Андреевна*, младший научный сотрудник научной лаборатории Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2738-7201>, e-mail: mamohinaua@mgppu.ru

*Переверзева Дарья Станиславовна*, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник научной лаборатории Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6881-3337>, e-mail: dasha.pereverzeva@gmail.com

*Салимова Ксения Рамизовна*, младший научный сотрудник научной лаборатории Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6328-001X>, email: salimovakr@mgppu.ru

*Шведовский Евгений Феликсович*, методист информационно-методического отдела Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); младший научный сотрудник лаборатории медицинской психологии, Научный центр психического здоровья (ФГБНУ НЦПЗ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2834-7589>, e-mail: shvedovskijef@mgppu.ru

*Давыдов Денис Витальевич*, кандидат биологических наук, научный сотрудник Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0993-3803>, e-mail: davydovdv@mgppu.ru

*Давыдова Елизавета Юрьевна*, кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник, Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра ФГБОУ ВО МГППУ, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5192-5535>, e-mail: DavydovaEJu@mgppu.ru

### **Information about the authors**

*Uliana A. Mamokhina*, Junior Researcher of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2738-7201>, e-mail: mamohinaua@mgppu.ru

*Daria S. Pereverzeva*, PhD in Psychology, Senior Researcher of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6881-3337>, e-mail: dasha.pereverzeva@gmail.com

*Ksenia R. Salimova*, Junior Researcher of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6328-001X>, email: salimovakr@mgppu.ru

*Evgeny F. Shvedovskiy*, Methodologist of the Information & Analytical Department of the Federal Resource Center for the Organization of Comprehensive Support to Children with ASD, Moscow State University of Psychology & Education; Junior Research Associate of the Department of Clinical Psychology, Mental Health Research Center, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2834-7589>, e-mail: shvedovskijef@mgppu.ru

*Denis V. Davydov*, PhD in Biology, Leading Researcher of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0993-3803> e-mail: davydovdv@mgppu.ru

*Elizaveta Yu. Davydova*, Associate Professor, Leading Researcher, Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Associate Professor of the Department of Differential Psychology and Psychophysiology Faculty of “Clinical and Special Psychology”, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5192-5535>, e-mail: DavydovaEJu@mgppu.ru

Получена 21.11.2022

Received 21.11.2022

Принята в печать 21.12.2022

Accepted 21.12.2022

---

## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ GENERAL PSYCHOLOGY

---

### Измерение критического мышления взрослых: методология и опыт разработки

**Садова А.Р.**

*Автономная некоммерческая организация «Россия — страна возможностей»,  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8472-5305>, e-mail: [anastasiya.sadova@rsv.ru](mailto:anastasiya.sadova@rsv.ru)*

**Хиль Ю.С.**

*Автономная некоммерческая организация «Россия — страна возможностей»,  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4758-5224>, e-mail: [yuliya.khil@rsv.ru](mailto:yuliya.khil@rsv.ru)*

**Пащенко Т.В.**

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ),  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8412-2077>, e-mail: [tpaschenko@hse.ru](mailto:tpaschenko@hse.ru)*

**Тарасова К.В.**

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ),  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3915-3165>, e-mail: [ktarasova@hse.ru](mailto:ktarasova@hse.ru)*

Критическое мышление (далее КМ) является одной из ключевых компетенций в современном мире. Несмотря на разнообразие систем оценки образовательных результатов для средней школы и высшего образования, существует дефицит инструментов оценки данной компетенции для взрослых. Значимость оценки взрослых подчеркивается прежде всего потребностью работодателей в сотрудниках с развитым КМ в различных рабочих контекстах. В данной статье описывается процедура создания инструмента измерения применительно к слушателям учебного курса «Критическое мышление» платформы «Яндекс. Практикум» и результаты оценки его психометрического качества. При создании данного теста мы опирались на подход Evidence Centered Design (ECD). Тест выполнен в компьютерной форме и состоит из заданий, направленных на выявление релевантного наблюдаемого поведения испытуемого. Валидность разработанного инструмента, в том числе его соответствие теоретическим ожиданиям о факторной структуре, подтверждена доказательствами конструктивной, критериальной, конвергентной и содержательной валидности. Рассмотрены ограничения данного исследования и возможные направления будущих разработок. Результатом работы выступает валидизированный инструмент измерения критического мышления для взрослых, качество заданий которого подтверждается психометрическим анализом в современной теории тестирования (IRT — Item Response Theory).

**Ключевые слова:** критическое мышление, разработка инструмента измерения, валидизация, психометрический анализ

**Для цитаты:** Измерение критического мышления взрослых: методология и опыт разработки [Электронный ресурс] / А.Р. Садова, Ю.С. Хиль, Т.В. Пащенко, К.В. Тарасова // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 4. С. 105—116. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110409>

## Critical thinking assessment in adults: methodology and development experience

**Anastasia R. Sadova**

*Autonomous non-commercial organization «Russia — the country of opportunities», Moscow, Russian Federation  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8472-5305>, e-mail: [anastasiya.sadova@rsv.ru](mailto:anastasiya.sadova@rsv.ru)*

**Julia S. Khil**

*Autonomous non-commercial organization «Russia — the country of opportunities», Moscow, Russian Federation  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4758-5224>, e-mail: [yuliya.khil@rsv.ru](mailto:yuliya.khil@rsv.ru)*

**Taras V. Pashchenko**

*National research university Higher school of economics, Moscow, Russian Federation  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8412-2077>, e-mail: [tpaschenko@hse.ru](mailto:tpaschenko@hse.ru)*

**Ksenia V. Tarasova**

*National research university Higher school of economics, Moscow, Russian Federation  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3915-3165>, e-mail: [ktarasova@hse.ru](mailto:ktarasova@hse.ru)*

Critical thinking (next CT) is one of the key competencies in the modern world. Despite the variety of assessment systems for secondary and higher education, there is a lack of tests for assessing this competence for adults. The importance of adult assessment is emphasized primarily by the need for employers to have employees with developed CT in various work contexts. The article describes the procedure for creating a measurement test for students of the training course «Critical Thinking» of the «Yandex.Practice» platform and the results of assessing its psychometric quality. When creating this test, we relied on the Evidence Centered Design (ECD) approach. The test is performed in computer form and consists of tasks aimed at identifying the relevant observed behavior of the subject. The validity of the developed test, including its compliance with theoretical expectations about the factor structure, is confirmed by evidence of constructive, criterion, convergent and content validity. The limitations of this study and possible directions for future developments are considered. The result of the work is a validated test for measuring critical thinking for adults, the quality of the tasks of which is confirmed by psychometric analysis in modern mental test theory (IRT — Item Response Theory).

**Keywords:** critical thinking, measurement test development, validation, psychometric analysis.

**Для цитаты:** Sadova A.R., Khil J.S., Pashchenko T.V., Tarasova K.V. Critical thinking assessment in adults: methodology and development experience. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 4, pp. 105—116. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110409> (In Russ.)

### Введение

Современные исследования подтверждают, что у работодателей существует запрос на специалистов, обладающих универсальными, то есть не ограниченными какой-либо сферой деятельности, навыками и компетенциями XXI века [10; 32].

Критическое мышление является одной из компетенций, которую потенциальные работодатели ожидают от выпускников, а также отмечают ее важность для построения успешной карьеры [29; 27].

Необходимость развития КМ в образовательной среде зафиксирована в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования в виде одной из универсальных компетенций, как для бакалавриата, так и для магистратуры [4].

Эта ситуация не является специфически российской. Совокупный анализ образовательных стандартов демонстрирует значимость данной компетенции как образовательного результата и за рубежом [6]. Однако, согласно исследованиям, значительное число студен-

тов университетов демонстрируют недостаточно высокий уровень КМ [3; 9]. Такой дефицит провоцирует повышенный спрос на рынке дополнительного профессионального образования на программы повышения квалификации в области развития сложных когнитивных навыков.

На сегодняшний день в России реализуется несколько образовательных программ и курсов по развитию КМ. На открытом рынке существуют как очные программы (Школа критического мышления, тренинг Академии РWC), так и онлайн-курсы на таких платформах как «Открытое образование», «Нетология», «Синхронизация», «Викиум», «Stepik» и др. Ряд программ ДПО по КМ реализуют университеты и институты повышения квалификации.

Разработка отдельных образовательных продуктов по КМ для взрослых согласуется с существующими исследованиями. Исследователи отмечают, что КМ у взрослых поддается развитию [7; 15; 23]. Кроме того, есть данные, свидетельствующие о преимуществах отдельных стратегий обучения. Так, свою эффектив-



ность показывает прямое обучение, когда обучающиеся целенаправленно проходят отдельный курс по развитию КМ [16].

В связи с ростом популярности таких курсов на рынке образовательных продуктов возникает закономерный спрос на инструменты измерения. Однако на русском языке крайне мало валидизированных и надежных психометрических инструментов измерения [1]. Опубликованные данные о психометрических показателях были обнаружены только для следующих тестов на русском языке: «4К» [5], направленного на оценку уровня КМ у школьников, NEIghten Critical Thinking Assessment [33] для студентов. Использование зарубежных инструментов не представляется целесообразным, поскольку прямой перевод заданий, разработанных для англоязычной аудитории, может приводить к снижению психометрических показателей. В то же время адаптация зарубежных инструментов может быть не менее сложной, чем разработка нового инструмента, а также требует разрешения правообладателей и платы за использование.

Таким образом, сегодня исследователи сталкиваются с необходимостью разработки системы измерения, пригодной для установления уровня критического мышления у взрослых слушателей учебного курса. Для построения такой системы необходимо выполнить ряд задач, которые связаны с разработкой содержательного определения конструкта, выявлением его компонентов, разработкой инструмента измерения и исследованием качества инструмента.

В данной статье описаны особенности разработки инструмента измерения в рамках методологии доказательной аргументации ECD (Evidence-centered Design, ECD) [25] с использованием аутентичных заданий, в которых респонденту следует выполнить действия (performance tasks). Также приведены доказательства валидности результатов, полученных с помощью инструмента.

### **Критическое мышление: определение и составляющие**

Описываемый инструмент разработан для оценки уровня КМ слушателей учебного курса «Критическое мышление» платформы Яндекс.Практикум<sup>1</sup>. Образовательные результаты данного курса были сформированы с опорой на теоретическую рамку «Универсальные компетентности и новая грамотность» [6], согласно которой КМ понимается как компетентность, то есть совокупность знаний, навыков и диспозиций, позволяющих эффективно решать повседневные и профессиональные задачи в различных контекстах. Таким образом, КМ было определено как совокупность знаний, навыков и диспозиций,

позволяющая рационально анализировать и оценивать информацию для аргументированного принятия решений. Составляющие конструкта КМ, на развитие которых направлен курс (образовательные результаты), был определен на основе анализа актуальной литературы [17; 31], матрицы образовательных результатов учебного курса «Критическое мышление» платформы Яндекс.Практикум, а также экспертного интервью с руководителем группы разработчиков данного учебного курса.

Проведенный анализ позволил представить критическое мышление как совокупность групп составляющих: (а) работа с информацией, (б) логичность рассуждений и выводов, (в) аргументация.

Работа с информацией включает в себя умение выделить релевантную задаче информацию, отличать факты от мнения, а также понимание того, какая информация заслуживает доверия, а какая требует проверки.

Под составляющей логичность рассуждений и выводов понимается умение рассуждать логически, а также умение отличать обоснованные идеи от тех, для обоснования которых недостаточно данных.

Аргументация включает в себя понимание, какой аргумент, с точки зрения структуры и свойств, является убедительным, умение отличать убедительные аргументы, а также находить уловки в аргументации.

Диспозиции, связанные с КМ, не были включены в данную теоретическую рамку, поскольку временные ограничения на прохождение теста не позволяли качественно их оценить. Оценка диспозиций КМ является направлением для дальнейших исследований.

### **Методология Evidence-Centered Design**

При формировании теоретической рамки критическое мышление рассматривалось как композитный латентный конструкт, что в последующем определило методологию создания инструмента — Evidence Centered Design (ECD), метод доказательной аргументации [25]. Данный метод позволяет определить какие данные возможно получить из поведения испытуемого, которые в свою очередь являлись бы свидетельством того, что он (или она) обладает компетенцией, которую мы измеряем, а также в последующем смоделировать задание таким образом, чтобы испытуемый мог ее проявить [26]. Важным преимуществом выбранной методологии выступает высокая конструктивная валидность, которая достигается благодаря особенностям поэтапного создания теста.

На этапах анализа области компетенций (domain analysis) и моделирования области компетенций (domain modeling) была получена и конкретизирована

<sup>1</sup> Яндекс.Практикум. Навыки критического мышления для менеджеров: анализ информации, аргументация и принятие решений: [Электронный ресурс]. URL: <https://practicum.yandex.ru/thinking/> (дата обращения: 24.06.2022)

Т а б л и ц а 1

Теоретическая рамка теста

Работа с информацией		Логичность рассуждений и выводов		Аргументация	
знания	навыки	знания	навыки	знания	навыки
Оценка источников		Обнаружение ошибок мышления		Оценка и создание аргументов	
Знает критерии достоверности источников	Оценивает степень достоверности источников информации	Знает виды когнитивных искажений	Распознает когнитивные искажения	Знает критерии убедительных аргументов	Находит убедительные аргументы для подкрепления позиции
Анализ информации		Знает типы логических ошибок в дедуктивных, индуктивных и вероятностных рассуждениях			Находит контраргументы для опровержения позиции
Определяет недостаточность информации для вывода		Оценка рассуждений		Находит в тексте тезис, аргументы, иллюстрации	
	Отличает факт от фейка	Знает признаки правдивых и убедительных рассуждений	Отличает логически корректные дедуктивные, правдоподобные, вероятностные рассуждения		Формулирует собственную позицию в виде ясного тезиса
	Различает факт и мнение		Верно устанавливает причинно-следственные связи		Находит факты, подкрепляющие позицию
	Анализирует графическую информацию	Формулирование выводов			Находит подкрепляющие аргументы иллюстрации
			Корректно использует дедуктивные, правдоподобные, вероятностные рассуждения	Знает способы противостояния психологическим и логическим уловкам (при аргументации)	Распознает психологические и логические уловки

информация об измеряемом конструкте. Далее, на этапе создания концептуальной рамки инструмента (conceptual assessment framework) выбраны элементы области компетенций, которые поддаются измерению в рамках компьютерного тестирования и соответствуют цели оценивания, определены свидетельства проявления КМ, подобраны аутентичные ситуации, в которых можно спровоцировать проявление конструкта, а также определено какая математическая модель лучше всего подходит для анализа получаемых данных [24]. Свидетельства, помещенные в контекст заданий, превращаются в индикаторы. Индикаторы — это конкретные наблюдаемые действия, совершенные респондентом в процессе взаимодействия с заданием и, потенциально, отражающие конструкт. На последующих этапах (assembly model, delivery model) было проведено качественное исследование с целью проверки реализации заложенных в концептуальную рамку инструмента характеристик и описаны формальные требования к проведению тестирования и его администрированию.

Таким образом, данная методология дает возможность построения измерения явно ненаблюдаемых конструктов, благодаря непрерывной связи наблюдаемого поведения испытуемого во время выполнения заданий и измеряемого конструкта, что обеспечивает свидетельства валидности.

Разработка тестовых заданий

На начальном этапе был определен набор поведенческих проявлений, которые могут свидетельствовать о выраженности критического мышления у целевой аудитории онлайн-курса и теста соответственно — людей в возрасте 20—50 лет, с высшим образованием, уверенных интернет-пользователи, относящихся к двум основным категориям:

- из сферы бизнеса, посещающие курс для развития критического мышления с целью применения полученных знаний и навыков в работе;
- люди, преимущественно молодого возраста, занимающиеся саморазвитием, которые любят учиться.

Затем были отобраны темы, отвечающие строгим критериям (не должны быть четко привязаны к какой-то конкретной профессии или сфере; должны быть дискуссионными и давать возможность для отражения разных подходов, взглядов, фактов и мнений), позволяющим выстроить измерение, а также потенциально интересные и актуальные для слушателей учебного курса, чтобы в последующем испытуемые были мотивированы и вовлечены в процесс выполнения заданий.

Ограничением выступал временной фактор — длительность теста должна быть не более 60 минут, что обусловило выбор формата заданий.

В результате был разработан инструмент, который состоит из трех блоков. Первый блок представляет собой стимульный материал и 6 вопросов к нему. Стимульный материал представлен в виде списка из 12 утверждений на тему «Женщины-руководители», каждое из которых выполняет функцию варианта ответа. Утверждения подобраны таким образом, чтобы все они были задействованы при выполнении заданий в блоке — в роли правильных ответов для одних заданий или дистракторов для других.

Второй блок аналогичен по структуре, но состоит из 15 утверждений на тему «Четырехдневная рабочая неделя» и 8 вопросов.

Первые два блока представляют собой задания, в которых респонденту следует выполнить действия (performance tasks), свидетельствующие о проявлении КМ, чем отличаются от классического формата заданий с множественным выбором, который обычно используется в инструментах измерения критического мышления. Кроме того, задания были разработаны таким образом, чтобы все вопросы были представлены в определенной последовательности, исходя из особенностей применения КМ в реальных ситуациях. Например, первыми представлены задания на анализ информации, а в конце — задания на получение выводов. Такая последовательность комфортна для восприятия и дает возможность приблизить поставленную перед тестируемым задачу к ситуации реального применения КМ, когда для ответа на вопрос необходимо проанализировать некоторый объем информации, а затем сделать выводы.

В третьем блоке содержатся 5 заданий классического формата, с выбором одного или нескольких вариантов ответа, а также задания на соотнесение. В качестве стимульного материала в основном используются фрагменты текста, но при этом присутствует и задание, содержащее графики, отражающие статистические данные, направленное на оценку навыка анализа графической информации. Таким образом, задания третьего блока разрабатывались с учетом возможности измерения тех свидетельств КМ, которые не удалось органично интегрировать в первый и второй блоки. Это позволило обеспечить более полный охват рамки.

Следуя выбранной методологии разработки инструмента, с целью проверки соответствия наблюдаемого поведения заложенным в концептуальную рамку инструмента характеристикам, было проведено качественное исследование — когнитивная лаборатория (интервью с представителем целевой группы для выявления проблемных зон) [20], а также пилотное исследование (N = 104 человека).

В результате были выявлены неточности в формулировках заданий и инструкций, которые были устранены к началу проведения основного количественного исследования. Доработка заключалась в экспертной проверке правильности выбранных ответов в измененных заданиях, однозначности формулировок заданий и инструкций. После проведения необходимой корректировки

заданий было проведено собственное исследование, результаты которого представлены ниже.

## Эмпирическое исследование валидности

### Выборка и процедура сбора данных

Выборку исследования (версии теста, доработанной на основе когнитивных лабораторий и апробации) составили 117 человек: 67% женщин (n = 78) и 33% мужчин (n = 39), в возрасте от 18 лет до 71 года.

Средний возраст участников: 38 лет (SD-12). Выборка была собрана путем интернет-рассылки методом «снежного кома». Для составления опроса использовался инструмент Alchemer. Уровень образования участников варьировался. Большинство из участников имеют высшее образование (67%, n = 78) и не проходили ранее курсы по развитию КМ (96%, n = 112). Также в выборку вошли 18% (n = 21) участников, которые окончили аспирантуру, 11% (n = 13) с неоконченным высшим образованием и 4% (n = 5) со средним профессиональным образованием.

От каждого участника в онлайн режиме было получено согласие на участие и обработку данных с помощью информационной страницы, на которой были указаны детали исследования, ориентировочное время тестирования, а также информация про конфиденциальность полученных данных.

Испытуемым перед выполнением заданий теста предлагалось заполнить анонимную анкету, которая включала вопросы про пол, возраст, уровень образования, опыт обучения на курсах по развитию КМ и логики, вопросы про самооценку составляющих КМ.

После выполнения заданий теста участники заполняли анкету негативных жизненных событий, опросник на склонность к конспирологическим убеждениям, а также отвечали на вопрос про самооценку КМ. Кроме того, у участников было поле для ввода обратной связи, вопросов и предложений по тесту.

Выгруженные из системы Alchemer данные теста и валидизационных опросников перекодировались при помощи программы Microsoft Excel, обрабатывались и анализировались при помощи программ Winsteps версии 4.1.0, SPSS и статистических пакетов RStudio.

### Методология анализа данных

В данном исследовании, с опорой на рамку валидности, определенную стандартами разработки теста (The Standards for Educational and Psychological Testing, APA [30]), рассматривались свидетельства конструктивной, критериальной, конвергентной и содержательной валидности инструмента.

Для сбора свидетельств конструктивной валидности был проведен анализ размерности, проанализированы психометрические характеристики теста в современной теории тестирования (IRT — Item Response Theory). Для получения свидетельств критериальной валидности проверена статистическая связь баллов разрабо-

танного теста с другими переменными, в качестве которых выступали итоговые баллы по опроснику конспирологических убеждений и шкале негативных жизненных событий. Для оценки свидетельств конвергентной валидности была рассмотрена связь баллов за тест КМ и переменной, связанной с рассматриваемым конструктом — самооценкой уровня КМ. Также были собраны свидетельства содержательной валидности через получение от специалистов по КМ экспертной оценки о качестве теста.

### Результаты анализа

Разработанный тест состоит из 20 заданий (6 заданий в первом блоке, 8 заданий во втором и 6 — в третьем), 13 из них дихотомические, а 7 — политомические.

#### Анализ размерности

В программе Winsteps методом главных компонент была проанализирована размерность инструмента измерения.

Собственное значение самого крупного контраста (1st contrast) составляет 1,8, что не превышает рекомендуемый показатель для одномерных тестов, равный 2 [28].

Также у контрастов однородная зависимость — на первый и второй контраст приходится близкое количество необъясненной дисперсии и их собственные значения близки. Эти данные указывают, что тест можно анализировать как существенно одномерный.

#### Психометрический анализ

В данном исследовании тест был проанализирован в рамках современной теории тестирования (IRT), модели частичного оценивания — Partial Credit Model [22]. Эта модель представляет собой расширение модели Раша на случай, когда в тесте есть задания, оцениваемые политомически, и в отличие от тестов, которым с большей вероятностью подойдет Rating Scale Model, в данном тесте у заданий разные ответные категории.

Среднее значение ошибок измерения всех заданий — 0,19. Среднее значение INFIT ZSTD (взвешенной статистики согласия) составляет 0,00; OUTFIT ZSTD (невзвешенной статистики согласия) — 0,03. Значения близки к 0, что говорит о том, что в среднем задания соответствуют модели. Максимальное значение INTFIT ZSTD — 1,41, следовательно, по этому показателю все задания в хорошем согласии с данной

моделью. Максимальное значение OUTFIT ZSTD — 3,00, значит, что есть хотя бы 1 задание с показателями выше рекомендованных (>2,00), которые показывают, что в задании присутствуют экстремально неожиданные ответы. Надежность в IRT (Person separation reliability) — 0,76, что отражает отношение «истинной» дисперсии к наблюдаемой.

Значение SEPARATION указывает на то, что данную выборку можно разделить примерно на 3 группы по уровню способностей (или страт, то есть число статистически различных уровней мер испытуемых).

#### Анализ заданий. Согласие с моделью

Большинство заданий функционирует корректно (табл. 3). Наиболее простое задание в тесте — №9 (Блок 2 №3). Показатель его трудности равен (-1,85) логита. Самым сложным заданием является №20 (Блок 3 №6), его трудность составляет 1,22 логита. Взвешенные статистики согласия у заданий C5 и C6 выше рекомендуемых — это означает, что вопрос не в полной мере согласуется с ответами респондентов на краях распределения, в данных больше «шума», чем предсказывала модель. Однако надо заметить, что некоторые исследователи указывают, что критическим интервалом можно считать статистики от (-3) до 3 [21].

Проанализировав данные, мы можем сделать вывод, что большинство заданий имеют хорошие психометрические характеристики. Тест можно рассматривать как качественный и надежный инструмент измерения с точки зрения психометрических показателей в модели Partial Credit Model.

При разработке теоретической рамки предполагалась сильная связь выделенных компонентов КМ, что и подтвердилось при анализе размерности. Подобной одномерной факторной структурой обладают и другие инструменты измерения КМ, например, российская версия теста HEIghten Critical Thinking Assessment [33].

#### Конвергентная валидность

В качестве инструмента, измеряющего самооценку КМ, были выбраны:

- Самооценка КМ
- Опросник КМ [2]

Опросник на основании полученных данных подтвердил высокий уровень надежности (Альфа 0,91), надежность, указанная авторами опросника 0,92.

Таблица 2

Общие статистики по заданиям

	Оценка трудности	Ошибка измерения	Статистики согласия			
			INFIT		OUTFIT	
			MNSQ	ZSTQ	MNSQ	ZSTD
Среднее значение	0,00	0,19	0,99	0,00	1,04	0,30
Стандартное отклонение	0,73	0,04	0,07	0,70	0,18	1,10
Максимальное значение	1,22	0,29	1,11	1,40	1,50	3,00
Минимальное значение	-1,85	0,13	0,86	-1,20	0,74	-1,10



Таблица 3

Показатели заданий

Номер задания	Тип задания	Оценка трудности	Ошибка измерения	Статистики согласия (ZSTQ)	
				INFIT	OUTFIT
1	A1	0,37	0,13	-0,6	-0,2
2	A2	-0,06	0,13	0,3	0,0
3	A3	0,37	0,20	0,2	0,1
4	A4	0,21	0,20	-0,6	0,4
5	A5	-1,17	0,24	-0,4	-0,4
6	A6	-0,14	0,15	-0,5	-0,7
7	B1	0,53	0,13	1,1	1,1
8	B2	-0,47	0,21	-0,1	0,4
9	B3	-1,85	0,29	-0,7	-0,8
10	B4	1,12	0,21	0,2	0,4
11	B5	0,12	0,20	0,5	-0,2
12	B6	0,73	0,20	1,4	0,5
13	B7	-0,70	0,22	-0,1	0,3
14	B8	-0,12	0,20	-0,1	-0,3
15	C1	-0,33	0,21	-1,2	-1,1
16	C2	0,12	0,13	-0,7	-1,1
17	C3	0,86	0,21	-0,8	0,7
18	C4	-0,31	0,14	0,8	1,1
19	C5	-0,51	0,21	-0,2	3,0
20	C6	1,22	0,22	0,9	2,9

Также как и вопрос про самооценку уровня КМ, он показал значимую ( $p < 0,01$ ) положительную умеренную корреляцию с баллами по разработанному тесту (табл. 4) [8].

Таблица 4

Корреляционный анализ (Спирмен)

	Опросник КМ	Самооценка КМ
Тест КМ	0,333**	0,384**

Примечание: «\*\*» —  $p < 0,01$

Мы оценили свидетельства конвергентной валидности, рассмотрев связи между баллами по тесту и переменными, связанными с конструктом, такими как академические результаты, самооценка уровня КМ. Как показали результаты, только самооценка и опросник КМ значимо ( $p < 0,01$ ) коррелируют с баллами по данному тесту КМ.

Критериальная валидность

Исследования стилей мышления и необоснованных убеждений показали, что рациональные, аналитические стили мышления отрицательно коррелируют с конспирологическими убеждениями [34]. Учитывая теоретическую положительную связь между критическим и аналитическим мышлением, мы предполагали отрицательную связь между КМ и конспирологическими убеждениями.

В качестве инструмента измерения конспирологических убеждений был выбран опросник, выявляющий склонность к ним — GCBS [19].

В табл. 5 представлены значения корреляционного анализа, из которых мы можем сделать вывод, что значения коэффициента корреляции статистически значимы и отрицательны, что выступает свидетельством критериальной валидности.

Таблица 5

Корреляционный анализ

	Негативные события	Конспирологические убеждения
Тест КМ	-0,17*	-0,4**

Примечание: «\*\*» —  $p < 0,01$ ; «\*» —  $p < 0,05$ .

В роли критерия использовалась шкала негативных жизненных событий, разработанная в 2007 году [11]. Она нацелена на измерение распространенности негативных жизненных событий. Проходя его, респонденты указывают, происходило ли с ними указанное негативное событие за последние полгода.

С помощью данного опросника проходила валидизация инструмента оценки КМ Halpern (НСТА) [12]. В ходе исследования были сделаны выводы, что у респондентов с высокими баллами КМ было меньше негативных событий ( $r = -0,38$ ).

Шкала не была адаптирована для использования на русском языке. Используя метод обратного перевода для обеспечения лингвистической эквивалентности, а также корректируя некоторые утверждения для обеспечения культурной валидации, был осуществлен перевод шкалы.

Как видно из табл. 5 коэффициент корреляции значимый ( $p < 0,05$ ;  $p < 0,01$ ) и отрицательный. Однако

связь со шкалой негативных событий крайне слабая, тогда как связь с конспирологическими убеждениями умеренная.

#### Содержательная валидность

Для подтверждения содержательной валидности задания разработанного теста были отправлены на проверку пяти экспертам по КМ: кандидатам философских наук, доцентам, преподавателям курсов по развитию КМ на различных платформах, а также авторам научных публикаций по теме КМ. Стоит отметить, что в России тема развития КМ стала популярна только несколько лет назад, и на сегодняшний день есть ограниченное количество специалистов, которые занимаются изучением этой темы.

Экспертам были предоставлены все материалы теста — инструкции, задания с индикаторами и ключи. Каждому эксперту необходимо было оценить вопросы теста по следующим критериям: понятность задания, правильность ответа, соответствие задания заложенному индикатору, направленность задания на оценку КМ. Они отметили, что все вопросы теста и варианты ответа понятны, задания верно подобраны к индикаторам, ошибок в ключах к тесту зафиксировано не было. В ходе экспертизы заданий все эксперты подтвердили, что задания направлены на измерение КМ.

### Заключение

В статье раскрыты результаты исследования измерения критического мышления для слушателей онлайн-курса. В соответствующих разделах представлены определение измеряемого конструкта, его модель, описаны основные этапы разработки инструмента измерения с использованием методологии ECD и performance tasks, а также приведены эмпирические доказательства валидности полученных результатов.

Результаты статистического и психометрического IRT анализа доказывают правомерность использования данного теста для заявленной целевой аудитории. Анализ размерности инструмента измерения показал, что тест можно рассматривать как существенно одномерный. С точки зрения критериальной валидности теста подтвердились гипотезы об отрицательной связи с такими внешними переменными, как вера в конспирологические убеждения и шкалой негативных жизненных событий. Экспертная проверка показала, что задания направлены на измерение КМ. При этом следует отметить, что в исследовании была использована шкала негативных жизненных событий, которая требует процедуры адаптации с английского на русский язык с соблюдением стандартов. Стоит отметить, что в рамках первичной оценки качества инструмента измерения с применением IRT анализа размер используемой выборки респондентов можно считать достаточным. Однако планируется провести исследование на большем количестве испытуемых [18].

Таким образом, можно сделать вывод, что разработанный инструмент функционирует согласно поставленной цели, имеет хорошие психометрические характеристики, однако в будущем желательно провести дополнительные исследования валидности.

Несмотря на преимущества performance tasks по сравнению с классическими заданиями с выбором единственного правильного ответа, более точно оценить критическое мышление можно в заданиях открытого типа со свободным изложением ответа. Разработка и включение в инструмент подобных заданий может быть направлением для дальнейших исследований.

В рамках развития данного инструмента предполагается также создание блока вопросов, направленных на оценку диспозиционной составляющей КМ [13; 14].

Такое усовершенствование инструмента позволит делать более обоснованные выводы об уровне КМ как для обозначенной целевой аудитории, так и стать основой для построения измерения для других целевых групп.

### Литература

1. Волков Е.Н. Тесты критического мышления: вводный обзор [Электронный ресурс] // Психологическая диагностика. 2015. № 3. С. 5—23. URL: <https://evolkov.net/critic.think/tests/Critic.Think.Tests.Volkov.E.2015.pdf> (дата обращения: 01.11.2022)
2. Корешникова Ю.Н., Фрумин И.Д. Профессиональные компетенции педагога как фактор сформированности критического мышления студентов // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 6. С. 88—103. DOI:10.17759/pse.2020250608
3. Корешникова Ю.Н., Фрумин И.Д., Пащенко Т.В. Организационные и педагогические условия формирования навыка критического мышления у студентов российских вузов // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25. № 1. С. 5—17. DOI:10.15826/umpra.2021.01.001
4. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс] / НИТУ «МИСиС». 2022. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24> (дата обращения: 01.11.2022).
5. Уланова И.Л., Орел Е.А., Брун И.В. Измерение креативности и критического мышления в начальной школе // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 6. С. 96—107. DOI:10.31857/S020595920011124-2
6. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / М.С. Добрякова, И.Д. Фрумин, К.А. Баранников, И.М. Реморенко, Н. Зиил, Д. Мосс, Я. Хаутамяки. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. 468 с. DOI:10.17323/978-5-7598-2177-9

7. *Ab Kadir M.A.* What Teacher Knowledge Matters in Effectively Developing Critical Thinkers in the 21st Century Curriculum? // *Thinking Skills and Creativity*. 2017. Vol. 23. P. 79—90. DOI:10.1016/j.tsc.2016.10.011
8. *Akoglu H.* User's guide to correlation coefficients // *Turkish journal of emergency medicine*. 2018. Vol. 18(3). P. 91—93. DOI:10.1016/j.tjem.2018.08.001
9. Assessment of critical thinking: Next generation performance assessment / R.J. Shavelson, O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, S. Schmidt, J.P. Marino // *International Journal of Testing*. 2019. Vol. 19(9). P. 337—362. DOI:10.1080/15305058.2018.1543309
10. *Bandyopadhyay S., Szostek J.* Thinking critically about critical thinking: Assessing critical thinking of business students using multiple measures // *Journal of Education for Business*. 2019. Vol. 94(4). P. 259—270. DOI:10.1080/08832323.2018.1524355
11. *Bruine de Bruin W., Parker A.M., Fischhoff B.* Individual differences in adult decision-making competence // *Journal of personality and social psychology*. 2007. Vol. 92. № 5. P. 938—956. DOI:10.1037/0022-3514.92.5.938
12. *Butler H.A.* Halpern Critical Thinking Assessment predicts real world outcomes of critical thinking // *Applied Cognitive Psychology*. 2012. Vol. 26. № 5. P. 721—729. DOI:10.1002/acp.2851
13. *Calma A., Cotronei-Baird V.* Assessing critical thinking in business education: Key issues and practical solutions // *The International Journal of Management Education*. 2021. Vol. 19. № 3. Article ID 100531. 14 p. DOI:10.1016/j.ijme.2021.100531
14. *Critical thinking education and assessment*. 2nd ed. / Ed. J. Sobocan. Windsor: Windsor Studies in Argumentation, 2022. 324 p. DOI:10.22329/wsia.12.2022
15. *Dwyer C.P., Walsh A.* An exploratory quantitative case study of critical thinking development through adult distance learning // *Educational Technology Research and Development*. 2020. Vol. 68. P. 17—35. DOI:10.1007/s11423-019-09659-2
16. *Enhancing Critical Thinking Skills through Decision-Based Learning* / K.J. Plummer, M. Kebritchi, H.M. Leary, D.M. Halverson // *Innovative Higher Education*. 2022. Vol. 47(2). P. 711—734. DOI:10.1007/s10755-022-09595-9
17. *Hitchcock D.* Critical Thinking [Электронный ресурс] // *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2020 Edition) / Ed. Edward N. Zalta, Uri Nodelman. Stanford: The Metaphysics Research Lab, 2022. URL: <https://plato.stanford.edu/entries/critical-thinking/> (дата обращения: 24.06.2022).
18. Is Rasch model analysis applicable in small sample size pilot studies for assessing item characteristics? An example using PROMIS pain behavior item bank data / W.H. Chen, W. Lenderking, Y. Jin, K.W. Wyrwich, H. Gelhorn, D.A. Revicki // *Quality of Life Research*. 2014. Vol. 23. P. 485—493. DOI:10.1007/s11136-013-0487-5
19. *Kay C.S., Slovic P.* The Generic Conspiracist Beliefs Scale — 5: A short-form measure of conspiracist ideation // *PsyArXiv*, 2022. 72 p. DOI:10.31234/osf.io/2uvr9
20. *Leighton J.P.* Using think-aloud interviews and cognitive labs in educational research. Oxford: Oxford University Press, 2017. 216 p. DOI:10.1093/acprof:oso/9780199372904.001.0001
21. *Linacre J.M.* Optimizing rating scale category effectiveness [Электронный ресурс] // *Journal of applied measurement*. 2002. Vol. 3(1). P. 85—106. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2002-01669-005> (дата обращения: 24.06.2022).
22. *Masters G.N.* A Rasch model for partial credit scoring // *Psychometrika*. 1982. Vol. 47. № 2. P. 149—174. DOI:10.1007/BF02296272
23. *Mehmet Ş.A.H.I.N.* Critical thinking and transformative learning [Электронный ресурс] // *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*. 2018. Vol. 22. № 1. P. 103—114. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED593584.pdf> (дата обращения: 08.11.22).
24. *Mislevy R.J.* *Sociocognitive Foundations of Educational Measurement*. N.Y.: Routledge, 2018. 458 p. DOI:10.4324/9781315871691
25. *Mislevy R.J., Almond R.G., Lukas J.F.* A brief introduction to evidence centered design // *ETS Research Report Series*. 2014. Vol. 2003. № 1. P. i-29. DOI:10.1002/j.2333-8504.2003.tb01908.x
26. *Oliveri M.E., Mislevy R.J.* Introduction to «Challenges and Opportunities in the Design of 'Next-Generation Assessments of 21st Century Skills'» Special Issue // *International Journal of Testing*. 2019. Vol. 19. № 2. P. 97—102. DOI:10.1080/15305058.2019.1608551
27. *Penkauskienė D., Railienė A., Cruz G.* How is critical thinking valued by the labour market? Employer perspectives from different European countries // *Studies in Higher Education*. 2019. Vol. 44(5). P. 804—815. DOI:10.1080/03075079.2019.1586323
28. *Smith Jr E.V.* Detecting and evaluating the impact of multidimensionality using item fit statistics and principal component analysis of residuals // *Journal of applied measurement*. 2002. Vol. 3(2). P. 205—231.
29. *Soft Skills Integration into Business Processes Based on the Requirements of Employers—Approach for Sustainable Education* / E. Sujová, H. Čierna, L. Šimanová, P. Gejdoš, J. Štefková // *Sustainability*. 2021. Vol. 13(24). Article ID 13807. 13 p. DOI:10.3390/su132413807
30. *Standards for Educational and Psychological Testing* / American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education. Washington, D.C.: American Educational Research Association, 2014. 230 p.

31. *Studies in Critical Thinking: 2nd Edition* / J.A. Blair (ed.). Windsor, Ontario: Windsor Studies in Argumentation, 2019. 393 p. DOI:10.22329/wsia.08.2019
32. The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review / E. Van Laar, A.J. Van Deursen, J.A. Van Dijk, J. De Haan // *Computers in human behavior*. 2017. Vol. 72. P. 577—588. DOI:10.1016/j.chb.2017.03.010
33. Thinking critically about critical thinking: validating the Russian HEIghten® critical thinking assessment / A. Shaw, O.L. Liu, L. Gu [et al.] // *Studies in Higher Education*. 2020. Vol. 45. № 9. P. 1933—1948. DOI:10.1080/03075079.2019.1672640
34. West R.F., Toplak M.E., Stanovich K.E. Heuristics and biases as measures of critical thinking: associations with cognitive ability and thinking dispositions // *Journal of Educational Psychology*. 2008. Vol. 100(4). P. 930—941. DOI:10.1037/a0012842

## References

1. Volkov E.N. Testy kriticheskogo myshleniya: vvodnyi obzor [Critical thinking tests] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya diagnostika [Psychological diagnostics]*, 2015. Vol. 3, pp. 5—23. URL: <https://evolkov.net/critic.think/tests/Critic.Think.Tests.Volkov.E.2015.pdf> (Accessed 01.11.2022). (In Russ.).
2. Koreshnikova Yu.N., Froumin I.D. Professional'nye kompetentsii pedagoga kak faktor sformirovannosti kriticheskogo myshleniya studentov [Teachers' Professional Skills as a Factor in the Development of Students' Critical Thinking]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 6, pp. 88—103. DOI:10.17759/pse.2020250608 (In Russ.).
3. Koreshnikova Yu.N., Froumin I.D., Pashchenko T.V. Organizatsionnye i pedagogicheskie usloviya formirovaniya navyka kriticheskogo myshleniya u studentov rossiiskikh vuzov [Organizational and pedagogical conditions for the development of critical thinking skills among russian university students]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*, 2021. Vol. 25, no. 1, pp. 5—17. DOI:10.15826/umpa.2021.01.001 (In Russ.).
4. Portal Federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov vysshego obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Portal of the Federal State Educational Standards of Higher Education]. NITU «MISiS», 2022. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24> (Accessed 01.11.2022). (In Russ.).
5. Uglanova I.L., Orel E.A., Brun I.V. Izmerenie kreativnosti i kriticheskogo myshleniya v nachal'noi shkole [Measuring creativity and critical thinking in primary school]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological journal*, 2020. Vol. 41, no. 6, pp. 96—107. DOI:10.31857/S020595920011124-2 (In Russ.).
6. Dobryakova M.S., Froumin I.D., Barannikov K.A., Remorenko I.M., Ziil N., Moss D., Khautamyaki Ya. Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': ot lozungov k real'nosti [Universal competencies and new literacy: from slogans to reality]. Moscow: Izd. dom Vyshei shkoly ekonomiki, 2020. 468 p. DOI:10.17323/978-5-7598-2177-9 (In Russ.).
7. Ab Kadir M.A. What Teacher Knowledge Matters in Effectively Developing Critical Thinkers in the 21st Century Curriculum? *Thinking Skills and Creativity*, 2017. Vol. 23, pp. 79—90. DOI:10.1016/j.tsc.2016.10.011
8. Akoglu H. User's guide to correlation coefficients. *Turkish journal of emergency medicine*, 2018. Vol. 18(3), pp. 91—93. DOI:10.1016/j.tjem.2018.08.001
9. Shavelson R.J., Zlatkin-Troitschanskaia O., Beck K., Schmidt S., Marino J.P. Assessment of critical thinking: Next generation performance assessment. *International Journal of Testing*, 2019. Vol. 19(9), pp. 337—362. DOI:10.1080/15305058.2018.1543309
10. Bandyopadhyay S., Szostek J. Thinking critically about critical thinking: Assessing critical thinking of business students using multiple measures. *Journal of Education for Business*, 2019. Vol. 94(4), pp. 259—270. DOI:10.1080/08832323.2018.1524355
11. Bruine de Bruin W., Parker A.M., Fischhoff B. Individual differences in adult decision-making competence. *Journal of personality and social psychology*, 2007. Vol. 92, no. 5, pp. 938—956. DOI:10.1037/0022-3514.92.5.938
12. Butler H.A. Halpern Critical Thinking Assessment predicts real world outcomes of critical thinking. *Applied Cognitive Psychology*, 2012. Vol. 26, no. 5, pp. 721—729. DOI:10.1002/acp.2851
13. Calma A., Cotronei-Baird V. Assessing critical thinking in business education: Key issues and practical solutions. *The International Journal of Management Education*, 2021. Vol. 19, no. 3, article ID 100531. 14 p. DOI:10.1016/j.ijme.2021.100531
14. Sobocan J. (eds.) *Critical thinking education and assessment: 2nd ed.* Windsor: Windsor Studies in Argumentation, 2022. 324 p. DOI:10.22329/wsia.12.2022
15. Dwyer C.P., Walsh A. An exploratory quantitative case study of critical thinking development through adult distance learning. *Educational Technology Research and Development*, 2020. Vol. 68(1), pp. 17—35. DOI:10.1007/s11423-019-09659-2
16. Plummer K.J., Kebritchi M., Leary H.M., Halverson D.M. Enhancing Critical Thinking Skills through Decision-Based Learning. *Innovative Higher Education*, 2022. Vol. 47(2), pp. 711—734. DOI:10.1007/s10755-022-09595-9



17. Hitchcock D. “Critical Thinking” [Elektronnyi resurs]. In Edward N. Zalta, Uri Nodelman (eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2020 Edition)*. Stanford: The Metaphysics Research Lab, 2022. URL: <https://plato.stanford.edu/entries/critical-thinking/> (Accessed 24.06.2022).
18. Chen W.H., Lenderking W., Jin Y., Wyrwich K.W., Gelhorn H., Revicki D.A. Is Rasch model analysis applicable in small sample size pilot studies for assessing item characteristics? An example using PROMIS pain behavior item bank data. *Quality of Life Research*, 2014. Vol. 23(2), pp. 485—493. DOI:10.1007/s11136-013-0487-5
19. Kay C.S., Slovic P. The Generic Conspiracist Beliefs Scale—5: A short-form measure of conspiracist ideation. *PsyArXiv*, 2022. 72 p. DOI:10.31234/osf.io/2uvr9
20. Leighton J.P. Using think-aloud interviews and cognitive labs in educational research. Oxford: Oxford University Press, 2017. 216 p. DOI:10.1093/acprof:oso/9780199372904.001.0001
21. Linacre J.M. Optimizing rating scale category effectiveness [Elektronnyi resurs]. *Journal of applied measurement*, 2002. Vol. 3(1), pp. 85—106. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2002-01669-005> (Accessed 24.06.2022).
22. Masters G.N. A Rasch model for partial credit scoring. *Psychometrika*, 1982. Vol. 47(2), pp. 149—174. DOI:10.1007/BF02296272
23. Mehmet Ş.A.H.I.N. Critical thinking and transformative learning [Elektronnyi resurs]. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*, 2018. Vol. 22(1), pp. 103—114. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED593584.pdf> (Accessed 08.11.22).
24. Mislevy R.J. *Sociocognitive Foundations of Educational Measurement*. N.Y.: Routledge, 2018. 458 p. DOI:10.4324/9781315871691
25. Mislevy R.J., Almond R.G., Lukas J.F. A brief introduction to evidence centered design. *ETS Research Report Series*, 2014. Vol. 2003, no. 1, pp. i-29. DOI:10.1002/j.2333-8504.2003.tb01908.x
26. Oliveri M.E., Mislevy R.J. Introduction to “Challenges and Opportunities in the Design of ‘Next-Generation Assessments of 21st Century Skills’” Special Issue. *International Journal of Testing*, 2019. Vol. 19, no. 2, pp. 97—102. DOI: 10.1080/15305058.2019.1608551
27. Penkauskienė D., Railienė A., Cruz G. How is critical thinking valued by the labour market? Employer perspectives from different European countries. *Studies in Higher Education*, 2019. Vol. 44(5), pp. 804—815. DOI:10.1080/03075079.2019.1586323
28. Smith Jr E.V. Detecting and evaluating the impact of multidimensionality using item fit statistics and principal component analysis of residuals. *Journal of applied measurement*, 2002. Vol. 3(2), pp. 205—231.
29. Sujová E., Čierna H., Šimanová L., Gejdoš P., Štefková J. Soft Skills Integration into Business Processes Based on the Requirements of Employers—Approach for Sustainable Education. *Sustainability*, 2021. Vol. 13(24), article ID 13807. 13 p. DOI:10.3390/su132413807
30. American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education. *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, D.C: American Educational Research Association, 2014. 230 p.
31. Blair J.A. *Studies in Critical Thinking: 2nd Edition*. Windsor, Ontario: Windsor Studies in Argumentation, 2019. 393 p. DOI:10.22329/wsia.08.2019
32. Van Laar E., Van Deursen A.J., Van Dijk J.A., De Haan J. The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in human behavior*, 2017. Vol. 72, pp. 577—588. DOI:10.1016/j.chb.2017.03.010
33. Shaw A., Liu O. L., Gu L. et al. Thinking critically about critical thinking: validating the Russian HEIghten® critical thinking assessment. *Studies in Higher Education*, 2020. Vol. 45, no. 9, pp. 1933—1948. DOI:10.1080/03075079.2019.1672640
34. West R.F., Toplak M.E., Stanovich K.E. Heuristics and biases as measures of critical thinking: associations with cognitive ability and thinking dispositions. *Journal of Educational Psychology*, 2008. Vol. 100(4), pp. 930—941. DOI:10.1037/a0012842

### **Информация об авторах**

Садова Анастасия Романовна, ведущий специалист отдела аналитики и разработки диагностических инструментов Автономной некоммерческой организации «Россия — страна возможностей», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8472-5305>, e-mail: [anastasiya.sadova@rsv.ru](mailto:anastasiya.sadova@rsv.ru)

Хиль Юлия Сергеевна, ведущий специалист отдела аналитики и разработки диагностических инструментов Автономной некоммерческой организации «Россия — страна возможностей», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4758-5224>, e-mail: [yuliya.khil@rsv.ru](mailto:yuliya.khil@rsv.ru)

Пащенко Тарас Валерьевич, заведующий лабораторией проектирования содержания образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8412-2077>, e-mail: [tpaschenko@hse.ru](mailto:tpaschenko@hse.ru)

*Тарасова Ксения Вадимовна*, кандидат педагогических наук, заместитель заведующего лабораторией измерения новых конструкторов и дизайна тестов Центра психометрики и измерений в образовании Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3915-3165>, e-mail: [ktarasova@hse.ru](mailto:ktarasova@hse.ru)

#### **Information about the authors**

*Sadova Anastasia Romanovna*, Leading Specialist of the Department of Analytics and Development of Diagnostic Tools, Autonomous Non-Commercial Organization “Russia — the country of opportunities”, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8472-5305>, e-mail: [anastasiya.sadova@rsv.ru](mailto:anastasiya.sadova@rsv.ru)

*Khil Julia Sergeevna*, Leading Specialist of the Department of Analytics and Development of Diagnostic Tools, Autonomous Non-Commercial Organization “Russia — the country of opportunities”, Moscow, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4758-5224>, e-mail: [yuliya.khil@rsv.ru](mailto:yuliya.khil@rsv.ru)

*Pashchenko Taras Valerievich*, Head of the Laboratory for curriculum design, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8412-2077>, e-mail: [tpaschenko@hse.ru](mailto:tpaschenko@hse.ru)

*Tarasova Ksenia Vadimovna*, PhD in Education, Deputy Head of the Laboratory for Measuring New Constructs and Test Design, Centre for Psychometrics and Measurement in Education National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3915-3165>, e-mail: [ktarasova@hse.ru](mailto:ktarasova@hse.ru)

Получена 01.07.2022

Принята в печать 03.10.2022

Received 01.07.2022

Accepted 03.10.2022

*Вне тематики номера  
Outside of the theme rooms*

**ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ  
GENERAL PSYCHOLOGY**

**Основные подходы и концепции креативного мышления**

*Козьяков Р.В.*

*Институт психологии Российской академии наук (ИП РАН) г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1876-9999>, e-mail: [kozyakovpoman@yandex.ru](mailto:kozyakovpoman@yandex.ru)*

Данное исследование направлено на систематизацию наиболее эффективных, существующих в зарубежной и отечественной науке, подходов в изучении креативного мышления. Рассматриваются следующие направления изучения креативного мышления: по признаку с которым его связывают; по парадигме которая лежит в его основе; по сущностным основаниям; по типологии творческих достижений; на основе подхода разрабатываемого, в рамках определенной научной школы; по изучению особенностей процесса деятельности; по развивающим практикам; по приверженности к главному фактору, влияющему на креативное мышление; на основе выделения компонентов в структуре; на основе различий между креативным и некреативным мышлением; компенсации неразвитых компонентов креативного мышления за счет усиления более развитых; нейропсихологический подход (когнитивный), с точки зрения самоактуализации личности. На основе анализа мы считаем, что наиболее эффективно многокомпонентное рассмотрение креативного мышления. При изучении и развитии креативного мышления важно обращать внимание не только на операциональный компонент креативного мышления, но смысловой, мотивационный, эмоциональный компоненты (интерес, радость от занятия креативной деятельностью), которые определяют нравственные смыслы, установки, состояния, обеспечивающие проявление креативного мышления в деятельности. Только при развитии в единстве смыслового, деятельностного и эмоционального компонентов креативного мышления его развитие будет наиболее гармоничным, осуществляясь с меньшими затратами со стороны обучающихся и обучающего.

**Ключевые слова:** креативность, креативное мышление, виды мышления, творчество, концепция, классификация, парадигма, компоненты мышления.

**Для цитаты:** Козьяков Р.В. Основные подходы и концепции креативного мышления [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 4. С. 117—126. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110410>

**The Main Approaches and Concepts of Creative Thinking**

*Roman V. Kozyakov*

*Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1876-9999>, e-mail: [kozyakovpoman@yandex.ru](mailto:kozyakovpoman@yandex.ru)*

The research is aimed at systematizing the most effective approaches to the study of creative thinking in foreign and domestic science. The following directions of studying creative thinking are considered: on the basis with which it is associated; on the paradigm that underlies it; on essential grounds; on the typology of creative achievements; on the basis of the approach developed within a certain scientific school; on the study of the features of the activity process; on developing practices; on adherence to the main factor influencing creative thinking; based on the allocation of components in the structure; based on the differences between creative and non-creative thinking; compensation of undeveloped components of creative thinking by strengthening more developed ones; neuropsychological approach (cognitive), from the point of view of self-actualization of personality. After the analysis, we tend to believe

that the multicomponent consideration of creative thinking is the most effective one. When studying and developing creative thinking, it is important to pay attention not only to the operational component of creative thinking, but also semantic, motivational, emotional components (interest, joy from engaging in creative activity), which determine moral meanings, attitudes, states that ensure the manifestation of creative thinking in activity. Only with the simultaneous development of semantic, activity and emotional components of creative thinking, its development will be the most harmonious one, being carried out with the less effort on the part of students and a teacher.

**Keywords:** creativity, creative thinking, types of thinking, creativity, concept, classification, paradigm, components of thinking.

**Для цитаты:** Kozyakov R.V. The Main Approaches and Concepts of Creative Thinking. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 4, pp. 117—126. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110410> (In Russ.).

## Введение

Современному обществу требуются личности, обладающие креативным мышлением, о чем свидетельствует большое количество вакансий на ведущих сайтах по подбору кадров и из высказываний в СМИ топовых работодателей. Сейчас очевидно, что современное эффективное общество, основано не только на знаниях, но и креативном мышлении людей, составляющих государство. В связи неопределенностью и изменчивостью мира, когда стандартные шаблоны мышления и поведения не работают, а значимые решения необходимо принимать, на помощь приходит креативное мышление. Креативное мышление выступает центральным элементом деятельности человека, при решении новых проблем и гибкой подстройке к изменениям среды.

В современном обществе креативное мышление составляет важный личностный ресурс, определяя развитие производства и место государства на мировой арене. Например, личности, обладающие креативным мышлением, могут создавать технологии в обществе, которые позволяют получать конкурентные преимущества не только внутри своего государства, но и на мировой арене. Следовательно, можно сделать вывод, что креативное мышление граждан, если конечно оно и сопровождается набором определенных знаний в конкретной области, то оно позволяет получить конкурентные преимущества среди других людей, обладающих таким же набором знаний и умений.

В креативном мышлении задействованы многие когнитивные и некогнитивные процессы, которые определяются знаниями, умениями, навыками, потребностями, мотивами, эмоциями, смысловыми образованиями и личностными характеристиками, при этом функционирование осуществляется в особом режиме, в котором интуиция оттесняет логику, бессознательное оттесняет сознание.

Культурные объекты, существующие в современном обществе, являются продуктом (результатом) креативного мышления одного или чаще всего группы людей.

Для лучшего понимания самого феномена креативного мышления мы попытались в работе систематизировать, классифицировать основные концепции креативного мышления.

## Анализ подходов и концепций креативного мышления

Рассмотрим первую классификацию креативного мышления по признаку, с чем связывается креативное мышление. Выделяют: 1) креативное мышление и божественность; 2) креативное мышление и неврозы; 3) креативное мышление и умственное развитие 3) креативное мышление и нейронные сети. Данный подход представляет в большей степени исторический интерес, с точки зрения рассмотрения взглядов на то, что выступало предметом изучения, что безусловно имеет важное значение для целостного понимания процесса креативного мышления. В качестве недостатков данного подхода можно отметить, его сложность использования в реальных исследованиях, в связи с неоднозначностью понимания феномена креативного мышления.

Вторая классификация по парадигме, которая лежит в основе креативного мышления: теологический; метафизический; научный (эмпирический), метанаучный (исследование психологического феномена разными науками). Второй подход, важен, с точки зрения накопления фактологических сведений о феномене креативное мышление, но его сложно использовать в чистом виде в реальной научной практике, из-за большого количества сведений, которые не отвечают критериям научного знания: доказательность, воспроизводимость эмпирического материала, однозначность понятий и др.

Третья классификация по историческим эпохам выделяют этапы: древности (античности); средних веков; возрождения; просвещения; нового времени; новейшего времени.

Аспект рассмотрения, представленный в данном подходе, важен с точки зрения рассмотрения мировоззренческих позиций и господствующей культуры в обществе, на формирование понимания креативного мышления, но в тоже время также не отвечает многим критериям научности знания.

Четвертая классификация по сущностным основаниям в выделении креативного мышления: историческое — изучающее процесс создания нового продукта, отсутствующего в истории человечества Н. Гарднер [21] и др.; психологическое — изучающее психологиче-



ские факторы, проявляющиеся в креативном мышлении К.М. Перхтольд-Стефан, А. Финк, К. Ромингер, И Папоусек [18], Т.В. Корнилова [6], М.А. Холодная [11], Е.Н. Волкова, А.В. Микляева, В.В. Хороших [3] и др., коммуникативное (С. К. Лу, Х. Сюэ, Т. Нозава, Н. Хао [16], М. Баас, М. Роскес, С. Кох., Ю. Ченг., К.К. Де Дреу [31], В.В. Рубцов [10] и др.), религиозным представлениям Н. Хао, Х. Сюэ, Х. Юань, К. Ван, М. А Ранко [20], А. Хоракян, Д. Хемсворт, М. Джахангир, Ю. Махарати, Э.С. Багерпур, Дж. Мутерера [29] и др.

Данный подход представляет научный интерес, при целостном рассмотрении феномена креативного мышления, он предоставляет значительное количество фактологических сведений для понимания сущности данного феномена. Стоит также отметить сложности, возникающие из-за неоднородности получаемых сведений и противоречивости в определении креативного мышления.

Пятая. Выделение креативного мышления по типологии творческих достижений Р.Ж. Штернберг [27], Ж.С. Канфман [22] др.

Репликация — вносятся незначительные совершенствования, обусловленные спецификой использования достижения в определенной культуре.

Переопределение — расширяется предметная область использования достижений.

Прирост — происходит расширение сферы и числа исследований в данном направлении.

Резкий прирост — творческие достижения начинают выходить за очерченную им область.

Перенаправление — творческое достижение создает новую область (сторону) творческого процесса.

Реконструкция (перенаправление)— творческое достижение направляется в ранее существующую область, а потом направляется в другую сторону.

Повторная инициация — творческая деятельность перемещается в неизвестную точку (направление) и начинает развивать данное направление.

Интеграция — происходит интеграция творческих достижений в единую систему.

Данная теория позволяет охватить разные уровни креативного мышления, но в тоже время, не очень удобна для изучения процессов, протекающих при креативном мышлении.

Шестая классификация. На основе выделения подходов к изучению креативного мышления.

Когнитивный подход. Креативное мышление — креативное образование (структура) включающая вербальное и логическое мышление, измеряемое традиционными когнитивными тестами (Р.Ж. Штерберг [27], Т. Любарт [17]). В качестве достоинства данного подхода стоит отметить достаточную методическую обеспеченность (используемые классические методики стандартизированы, валидизированы, нормализованы и др.) в области изучения креативного мышления личности. В качестве недостатков данного подхода часть исследователей отмечает, что используемые методики охватывают слишком узкие области для

исследования (по тесту Э.П. Торренса изучается дивергентное мышление), не позволяя в целом увидеть креативное мышление личности.

Множественного интеллекта. Н. Гарднер [21], считал креативное мышление различным для разных сфер деятельности (интеллекты): 1) лингвистический; 2) художественный; 3) музыкальный; 4) естественно-научный; 5) межличностный; 6) внутриличностный; 7) логико-математический; 8) кинестический.

Для изучения вышеназванных сфер, многие авторы предлагают использовать контексты (кейсы, ситуации, сценарии) приближенные к конкретным ситуациям креативного мышления. Креативное мышление может потребоваться при возникновении различных проблем, и у личности существует индивидуальная специфичность креативного мышления личности, обусловленная различным жизненным опытом.

Сама идея множественного интеллекта представляет большой интерес, так как является попыткой посмотреть на креативное мышление, с разных сторон, но разные сферы могут между собой пересекаться (изучение дублирующих особенностей из разных сфер) и не очень удобно проводить исследование и за множества данных не очень систематизированных (структурированных) данных.

Дифференциальный подход. В рамках данного направления происходит конвергенция (объединение) предыдущих выше названных двух подходов. В рамках данного подхода считаются важными общие и специальные структуры креативного мышления личности. Дифференциальный подход позволяет описать иерархическую структуру креативного мышления необходимых для определенных видов деятельности.

Седьмая классификация — по изучению особенностей процесса креативного мышления:

Процессуальный (операциональный, стадийный) подход. На основе работ Г. Уоллеса, Т.М. Амабиле [14], С.М. Смита, С. Акра, К. Бернетт, Дж. Ф. Кэбра [12], и других ученых можно выделить следующую операциональную (стадийную) модель креативного мышления.

Подготовка. Проводится сбор информации, первоначальный ее анализ и формулируется проблема (то, что следует решить).

Созревание. Возникают ассоциации (связи) между идеями, бессознательно отбираются наиболее полезные идеи для решения проблемы.

Озарение. Наиболее интересная идея для решения проблемы достигает сознания.

Проверка. Оценка, совершенствование идеи решения проблемы.

Целостный подход в изучении процессов креативного мышления. На основе работ Р.В. Вайсберга, Н. Пичот, Э. Бонетто, Дж.Б. Паван [28], С.Л. Дойла [19] и др., под креативным мышлением в рамках данного подхода понимается динамический процесс смены разных типов мышления возникающих в креативном процессе.

Т. Любарт [23], А.Р. Мухаммед, Д. Люсин, В.В. Косоногов [25] и ряд других исследователей, указывают на необходимость к логическому мышлению добавлять чувственно-эмоциональные процессы, протекающие при креативном мышлении, а также создавать условия и возможности для нестандартного решения и тогда у личности появляется большая вариативность (скорость и эффективность креативного мышления личности).

На наш взгляд, оба вышеназванных подхода имеют право на существование, различаются они концептуальными основаниями. В процессуальном подходе акцент делается на стадиях и характеристике стадий креативного мышления, а целостный подход основной акцент делает на процессах (видах) мышления возникающих в творческом процессе.

Подпроцессуальный подход. В данном подходе исследуются подпроцессы происходящие, при осуществлении креативного мышления разрабатываемый Л.М. Стил, Дж. Х. Харди, Э.А. Дэй, Л.Л. Уоттс, М.Д. Мамфорд и другими учеными [26]. Ниже рассматриваются наиболее часто выделяемые:

- формулировки проблемы;
- каналы получения информации (аудиал, визуал, кинестетик, дискрет);
- кодирование информации;
- ассоциаций в мышлении;
- бисоциаций (сопоставление понятий из несовместимых на первый взгляд сфер деятельности (сфер знаний));
- Янусово мышление — умение представлять некоторое количество противоположных идей, противоречащих друг другу;
- дивергентное мышление (порождение множества идей при выполнении одного задания);
- артикуляционное мышление — порождению мысли в процессе разговора (беседы);
- аналогичное мышление — перенос знаний об одном предмете на другой;
- метафорическое мышление — умение находить неожиданные связи между чем-то;
- эмоционального резонанса — эмоциональная составляющая (интерес, настроение, агрессия и др.) возникающая в процессе мышления;
- селективное комбинирование — умение видеть сходство между разными объектами (явлениями) для решения проблемы и др.

Рассмотрение подпроцессов в креативном мышлении усложняет возможности изучения креативного мышления личности, т.к. многие определения имеют достаточно сходные дефиниции и это очень усложняет их изучение.

Рассмотренные выше модели представляют особый интерес, но наш взгляд стоит отметить еще одну модель, выделяемую в рамках культурно-исторической теории. Для осуществления процесса креативного мышления необходимо включения ряда компонентов: смыслы (ценности, приобретенные в процессе жизненного опыта), мотивы (модели осуществления

активности), эмоции (состояния интереса, увлеченности, волевая настойчивость к достижению цели), коммуникация (взаимодействие между партнерами, в процессе происходит генерация и формирование идей), и деятельность (осуществляемые операции в процессе мышления). Креативное мышление может выступать фактором развития, коррекции, психотерапии индивида, и окружения личности. Например, помогая другим, человек сам становится развивается и становится лучше. (Примером могут выступать проповедники в религии, и др. сферах деятельности).

Восьмая классификация креативного мышления по развивающим практикам: ТРИЗ (теории решения изобретательских задач) и ТРТЛ (теории развития творческой личности); латерального мышления; «интеллект-карт»; проектное мышление и другие технологии. В рамках данного подхода основное внимание уделяется развивающим практикам (развивающим экспериментам) не всегда уделяя должного внимания теоретической разработке концепции формирования креативного мышления, что на наш взгляд, не очень рационально, так без четких ориентиров в формировании креативного мышления, достаточно сложно сформировать необходимые особенности. Более подробно описанию данных концепций можно ознакомиться в наших публикациях [7].

Основное внимание представителей данного подхода сосредотачивается на достижении развивающего эффекта в креативном мышлении, но для того чтобы эффективно управлять развитием важно понимать сущность креативного мышления, чтобы не действовать вслепую, опираясь на интуицию и личную практику (жизненный опыт).

Девятая классификация креативного мышления с точки зрения приверженности главному фактору, влияющему на креативное мышление.

Дивергентное мышление. Понятие дивергентное мышление предложено Дж. П. Гилфордом, под которым понимается как процесс генерирования значительного количества разнообразных решений задачи. В данном подходе существует несколько точек зрения на оценку показателей креативного мышления: 1) оценивается общее количество генерации различных идей; 2) оценивается количество идей и их оригинальность; 3) на наш взгляд можно ввести и еще один показатель для оценки, когда будет оцениваться количество идей их оригинальность и применимость в реальной деятельности (отсутствие абсурдности идей).

Для оценки количества идей, как правило, обращаются к таким задачам как классические задания на вербальную беглость предложенные Л.Л. Терстоуном. По мнению Дж. П. Гилфорда дивергентное мышление можно изучать при помощи трех показателей: беглость — порождение большого количества решения задачи, оригинальность — порождение редко встречающихся решений задачи, гибкость — порождение решений, относящихся к различным категориям.

Наиболее известны задания, разработанные Э.П. Торренсом позволяющие оценивать: количе-

ственные показатели (беглость — количество предложенных идей, гибкость — количество категорий) — качественные стороны творческого процесса (оригинальность — частота возникновения идей в изученной выборке; разработанность продукта — способность детализировать идеи). К достоинствам данной группы методик относится то, что данные методики изучают наиболее важные способности. К недостаткам данной группы методик относят то, что данные методики достаточно громоздки при исследовании.

Резюмируя все вышеперечисленное, для оценки креативного мышления, в современных исследованиях получила данная группа. Большинство методик данной группы вализировано и стандартизировано, в том числе и на российской выборке.

Методики на инсайт и отдаленные ассоциации. Инсайтные задачи разработали Р. Штернберг [27], Ж. Девидсони др., тесты на ассоциации между словами и предметами С.П. Довгань, Е. Шифф, Л. Уэльси др. тесты на метафоры Ф. Баррон, тест на отдаленные ассоциации С.А.Медник. К достоинствам данной группы методик относят то, что данные тесты не громоздки, дают количественные показатели, позволяющие сравнивать людей. К недостаткам данной группы методик относят то, что данные методики измеряют лишь одну из сторон креативного мышления.

Конативные аспекты креативного мышления (оценки личностных черт, когнитивных стилей, мотивации).

Н.Г. Каф, М. Тан, Н. Ли, Л. Харт, Е. Григоренко, С. Морг, А. Катаи, М. Гроссникл, С Эррато [30] предлагают использовать личностные опросники для построения профиля креативного мышления личности, предлагая выбирать такие профили, которые являются важными для креативного мышления в определенной сфере деятельности [30].

Оценка творческой деятельности человека. Например, научные руководители обучающихся могут оценивать креативное мышление, по идеям, высказанным в работах. Но у данного метода есть достоинства (можно оценить потенциальные возможности в креативном мышлении, если оценки креативного мышления систематизировать, то они могут давать надежные и валидные результаты) и недостатки (хотя данные оценки могут носить субъективный характер из заинтересованности научного руководителя, критерии оценки креативности не всегда выделяются, часто оценка проводится интуитивно) но и есть недостатки — это субъективизм и личностная заинтересованность эксперта (научный руководитель является заинтересованным лицом).

Объективные критерии оценки творческих достижений. Оценка креативного мышления по количеству творческих продуктов, созданных за определенный период времени (научные статьи, скульптуры, картины, литературные произведения, музыкальные сочинения и др.) [13; 19; 26].

Однако у данного подхода есть как достоинства, так и недостатки (субъективизм оценки обусловленный

вкусами исследователя, общества, количество работ не всегда переводит в качество работ).

Десятая классификация. Компонентный подход. Т.М. Амабиле [14] — разработал следующую модель:

- мотивация — создания настроения для включения в процесс решения проблемы;
- компетентности — знания, умения, навыки
- когнитивные процессы — обеспечение познания окружающего мира.

Концепция креативного мышления в рамках школы Я.А Пономарева Д.В. Ушакова [2; 9] включает в себя следующие компоненты: в логическом — не имеет доступа к своему интуитивному опыту; интуитивном — сознательный контроль и рефлексия своих действий, как правило отсутствует; креативном — основанном на сотрудничестве интуитивных и логических процессов. Интуиция позволяет открывать новые идеи, а логика помогает их оформлять.

Одиннадцатый подход. На основе различий между креативным и некреативным (алгоритмизированным, логическим процессом) [4; 15;17]. Рассмотрим данный подход более подробно:

- этапы достижения цели четко определены при креативном процессе (КП), а при некреативном подходе (НКП) мышление осуществляется по шаблонам;
- используется дивергентное и конвергентное мышление при КП, а при НКП в основном конвергентное;
- при КП осуществляется интенсивная обработка информации, повышенное внимание, дивергентное и конвергентное мышление, а при НКП используется шаблонный характер;
- при КП информация реорганизуется и ассоциируется, а при НКП используется по шаблону.

Данный подход интересен в своем различии процессов креативного и логического мышления проявляющихся в деятельности субъекта при осуществлении креативного мышления.

Двенадцатый подход. Компенсации недостаточно развитых одних компонентов креативного мышления другими хорошо развитыми. Например, высокий уровень настойчивости может компенсировать невозможность выражать свои мысли открыто. Данный подход интенсивно развивался в рамках специальной, клинической и патопсихологической психологий. В данных науках получены данные о том, что при дисфункциях или нарушениях некоторых функций может происходить их компенсация, за счет интенсивного развития других замещающих функций креативного мышления. Например, при потере зрения выпадающая функция (зрение) может компенсироваться за счет обострения обоняния, осязания, слуха. Б.В. Зейгарник [5] высказывает мысль о важности значения патопсихологии для понимания сущности и развития когнитивных процессов в норме, изучаемых в рамках общей психологии.

Тринадцатый поход. Нейропсихологический подход разрабатывается в настоящее время Х Цяо, К. Лу, Дж. Тэн, З. Гао, Н. Хао [24]и другими учеными.



Интересный взгляд в рамках данного подхода у К.В. Анохина[1], который применяет целостный подход к изучению креативного мышления, развивая концепцию с точки зрения строения и функционирования мозга, называя структуру креативного мышления когнитивом. Данный подход позволяет объединить психологические и физиологические процессы, протекающие при креативном мышлении. В качестве ограничений данного подхода стоит отметить сложность организации изучения креативного мышления с использованием данного метода. Используется специализированная дорогостоящая и сложная аппаратура, опасные для жизни и здоровья методы исследования (из-за токсичности химических соединений, используемых в экспериментах, необходимости снимать показания активности нейронов, в том числе и с коры головного мозга, а это может вызывать риски инфекционного заражения или повреждения систем мозга, малые размеры и громадное количество задействованных ансамблей нервных клеток, которые не всегда одни и те же при креативном мышлении, т.к. обстоятельства, состояния и др. параметры сложно точно повторить при исследовании креативного мышления).

Четырнадцатый подход. Развитие креативного мышления в рамках теории самоактуализации основные идеи заложены А. Маслоу [8] и продолжателями его идей. Важные достижения при изучении креативного мышления:

— при достижении высокого уровня самоактуализации личность становится спонтанной, независимой от низших потребностей;

— классическая пирамида потребностей (характерная и для лиц, не обладающих высокими уровнями креативного мышления) может перевертываться и в качестве базовых потребностей личности могут становиться потребности в самоактуализации у лиц с высокими уровнями креативного мышления;

— возможен переход креативного мышления из потенциального (готовность к проявлению или творческий потенциал) в актуальное состояние (проявление характеристик креативного мышления в соответствующем виде деятельности).

Важное достижение данного подхода в том, что при развитии креативного мышления можно работать не только с низшими уровнями самоактуализации личности (как принято в психодинамическом подходе), но рациональнее работать с высшими уровнями самоактуализации, при необходимости оказывая поддержку в развитии высокого уровня самоактуализации, также при формировании креативного мышления нужно не забывать про нравственные ценности (чувство долга, ответственности перед обществом) и смысла жизни.

В качестве недостатков данного подхода хотелось бы отметить недостаточный учет когнитивной (в основном знаниевой) и эмоциональной сфер личности, которые в креативном мышлении также могут выполнять важную роль.

Только в единстве развития всех структурных компонентов креативного мышления (знания, умения, навыки, потребности, мотивы, эмоции, смысловые образования и личностные характеристики развитие креативного мышления будет протекать более гармонично, целостно и эффективно.

## Заключение

На основе анализа литературы можно сделать вывод, что современному обществу необходимо иметь как можно больше членов общества, которые обладают высоким уровнем развития креативного мышления.

В современной науке существует разделение труда, каждый ученый занимается в своей области, направлении науки, научной школе, а также исследователи подвержены влиянию трендов задаваемых, например, американской парадигмой исследования. В результате собираются громадные массивы данных, современные технологии предоставляют широкие возможности в направлении сбора, хранения и обработки данных. Но несмотря на присутствие глобальных массивов данных из-за фасеточного рассмотрения явлений возникают большие сложности в понимании целостной структуры креативного мышления.

Несмотря на многообразие различных подходов [5; 9] к исследованию креативного мышления, многие из них изучают отдельные компоненты креативного мышления, наиболее важные с точки зрения конкретного автора, и существует дефицит подходов и моделей, изучающих креативное мышление в целостности.

Для успешного развития креативного мышления различных членов общества необходимо познакомиться и проанализировать наработки предшественников, что мы и постарались сделать. Нами были рассмотрены и проанализированы следующие подходы и концепции к пониманию креативного мышления:

— по признаку, с которым связано и который оказывает влияние на формирование креативного мышления;

— по парадигме, которая определяет сущность в понимании креативного мышления;

— по историческим эпохам, показывающим какой вклад культура внесла в формирование понятия креативного мышления;

— по сущностным основаниям, лежащим в выделении креативного мышления, например, существует философское, социологическое и др. понимание креативного мышления;

— по типологии творческих достижений, позволяющее рассмотреть различные уровни проявления креативного мышления;

— по подходам, в рамках которых рассматривается креативное мышление;

— на основе изучения особенностей процесса креативной деятельности, позволяющими лучше понять процессы, протекающие в креативном мышлении;



— по развивающим практикам, основное внимание представители данного подхода уделяют практической составляющей феномена креативного мышления, часто не углубляясь в понимание сущности данного феномена;

— по приверженности главному фактору, оказывающему основное влияние на креативное мышление, не отрицая и существование других факторов, определяющих креативное мышление, но считая роль этих факторов незначительной, поэтому ими можно пренебречь, относя их к погрешностям измерения;

— компонентный подход позволяет выстроить некоторую систему в изучении креативного мышления, не утопая в деталях и не отвлекаясь на частные случаи;

— различие между креативным и некреативным мышлением позволяет лучше понять структуру главных факторов, оказывающих и не оказывающих влияние на креативное мышление;

— компенсационный подход — неразвитость одного компонента может вызывать гиперкомпенсацию в развитии другого компонента креативного мышления;

— нейропсихологический (когнитивный) подход рассматривает структуру и функционирование мозга при креативном мышлении личности.

— самоактуализационный (акмеологический) подход позволяет обратить внимание на то, что высокие уровни самоактуализации (нравственного развития или акме) могут оказывать влияние на структуру креативного мышления;

Также хотелось отметить, что интересные данные в области целостного понимания структуры креативного мышления накоплены в рамках культурно-исторической теории Л.С. Выготского разрабатываемой преимущественно отечественными психологами, которые мы планируем отдельно рассмотреть в последующих наших публикациях, а также разработки в когнитивных науках в рамках виртуальной и дополненной реальности требуют также отдельного рассмотрения.

В данной работе мы постарались рассмотреть основные подходы и концепции креативного мышления, разработанные в зарубежной и частично в отечественной психологии.

## Литература

1. Анохин К.В. Когнитом: в поисках фундаментальной нейронаучной теории сознания // Журнал высшей нервной деятельности им. И.П. Павлова. 2021. Т. 71. № 1. С. 39—71. DOI:10.31857/S0044467721010032
2. Белова С.С. Креативность и управляющие функции: обзор зарубежных дифференциально-психологических исследований // Современная зарубежная психология. 2021. Т. 10. № 4. С. 44—54. DOI:10.17759/jmfp.2021100404
3. Волкова Е.Н., Микляева А.В., Хороших В.В. Субъективные предпосылки психологического благополучия одаренных подростков // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 1. С. 92—103. DOI:10.17759/pse.2022270108
4. Григорьев А.А., Сугоняев К.В. Динамика генерального фактора интеллекта и научный прогресс в XVIII—XX веках // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2022. Т. 7. № 1(25). С. 28—46. DOI:10.38098/ipran.sep\_2022\_25\_1\_02
5. Зейгарник Б.В. Патопсихология. М.: Юрайт, 2022. 367 с.
6. Зиренко М.С., Корнилова Т.В. Толерантность к неопределённости, интеллект и личностные черты: Кросс-культурное исследование российских и американских студентов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021. № 1. С. 20—31. DOI:10.18384/2310-7235-2021-1-20-31
7. Козьяков Р.В. Основные подходы к развитию профессионального креативного мышления [Электронный ресурс] // Новая наука: история становления, современное состояние, перспективы развития: Сборник статей Международной научно-практической конференции: Новосибирск, 27 февраля 2022 г. / Под ред. А.А. Сукиасяна. Уфа: ОМЕГА САЙНС, 2022. С. 154—157. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48031556&selid=48031672> (дата обращения: 25.10.2022).
8. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / Под ред. Н. Римицан. СПб.: Питер, 2022. 444 с.
9. Новые подходы в исследованиях творческого мышления: от феноменологии инсайта к объективным методам и нейросетевым моделям [Электронный ресурс] / Б.М. Величковский, Г.Г. Князев, Е.А. Валуева, Д.В. Ушаков // Вопросы психологии. 2019. № 3. С. 3—16. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39207105> (дата обращения 13.10.2022)
10. Рубцов В.В., Кудрявцев В.Т. Мыслить по Выготскому // Культурно-историческая психология. 2021. Т. 17. № 3. С. 160—161. DOI:10.17759/chp.2021170320
11. Холодная М.А. «Эффект расщепления» показателей креативности // Психология творчества и одаренности: Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: Москва, 15—17 ноября 2021 года: В 3-х частях. Том Часть 1/ Под ред. Д.Б. Богдавленной. М.: Ассоциация технических университетов, 2021. С. 14—18. DOI:10.53677/9785919160441\_14\_18
12. Acar S., Burnett C., Cabra J.F. Ingredients of creativity: Originality and more // Creativity Research Journal. 2017. Vol. 29. № 2. P. 133—144. DOI:10.1080/10400419.2017.1302776

13. Agnoli S., Corazza G.E., Runco M.A. Estimating creativity with a multiple-measurement approach within scientific and artistic domain // *Creativity Research Journal*. 2016. Vol. 28. № 2. P. 171—178. DOI:10.1080/10400419.2016.1162475
14. Amabile T.M. In Pursuit of Everyday Creativity // *Journal of Creative Behavior*. 2017. Vol. 51. № 4. P. 335—337. DOI:10.1002/jocb.200
15. Besemer S.P., O'Quin K. Creative product analysis: Testing a model by developing a judging instrument // *Frontiers of creativity research: Beyond the basics*. / S. Isaksen. N.Y, Buffalo: Bearly Ltd., 1987. P. 341—357.
16. Cooperation makes a group be more creative / K. Lu, H. Xue, T. Nozawa, N. Hao // *Cerebral Cortex*. 2019. Vol. 29. № 8. P. 3457—3470. DOI:10.1093/cercor/bhy215
17. Corazza G.E., Lubart T. Intelligence and creativity: Mapping constructs on the space-time continuum // *Journal of Intelligence*. 2021. Vol. 9. № 1. P. 1—27. DOI:10.3390/jintelligence9010001
18. Creative, antagonistic, and angry? Exploring the roots of malevolent creativity with a Real World idea generation task / C.M. Perchtold-Stefan, A. Fink, C. Rominger, I. Papousek // *The Journal of Creative Behavior*. 2020. Vol. 55. № 3. P. 710—722. DOI:10.1002/jocb.484
19. Doyle C.L. Commentary: A neurodynamic perspective on musical enjoyment: The role of emotional granularity // *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 9. Article ID 457. 3 p. DOI:10.3389/fpsyg.2018.00457
20. Enhancing creativity: Proper body posture meets proper emotion / N. Hao, H. Xue, H. Yuan, Q. Wang, M.A. Runco // *Acta Psychologica*. 2017. Vol. 173. P. 32—40. DOI:10.1016/j.actpsy.2016.12.005
21. Gardner H. Creativity: An interdisciplinary perspective // *Creativity Research Journal*. 1988. Vol. 1. № 1. P. 8—26. DOI:10.1080/10400418809534284
22. Kapoor H., Kaufman J.C. Unbound: The Relationship Among Creativity, Moral Foundations, and Dark Personality // *The Journal of Creative Behavior*. 2022. Vol. 56. № 2. P. 182—193. DOI:10.1002/jocb.523
23. Mercier M., Lubart T. The effects of board games on creative potential // *Journal of Creative Behaviorthis*. 2021. Vol. 55. № 3. P. 875—885. DOI:10.1002/jocb.494
24. Middle occipital area differentially associates with malevolent versus benevolent creativity: An fNIRS investigation / X. Qiao, K. Lu, J. Teng, Z. Gao, N. Hao // *Social Neuroscience*. 2022. Vol. 17. № 2. P. 127—142. DOI:10.1080/17470919.2022.2038261
25. Mohammed A.R., Lyusin D., Kosonogov V.V. Expressive suppression versus cognitive reappraisal: effects on self-report and peripheral psychophysiology // *International Journal of Psychophysiology*. 2021. Vol. 167. P. 30—37. DOI:10.1016/j.ijpsycho.2021.06.007
26. Navigating creative paradoxes: Exploration and exploitation effort drive novelty and usefulness Psychology of Aesthetics / L.M. Steele, J.H. Hardy, E.A. Day, L.L. Watts, M.D. Mumford // *Creativity and the Arts*. 2021. Vol. 15(1). P. 149—164. DOI:10.1037/ACA0000236
27. Sternberg R.J. Creativity from Start to Finish: A «Straight-A» Model of Creative Process and Its Relation to Intelligence // *Journal of Creative Behavior*. 2020. Vol. 54. № 2. P. 229—241. DOI:10.1002/jocb.223
28. The Construct Validity of Creativity: Favor of Novelty as the Basis for Creativity / N. Pichot, E. Bonetto, J.B. Pavani, R.W. Weisberg // *Creativity Research Journal*. 2022. Vol. 34. № 1. P. 2—13. DOI:10.1080/10400419.2021.1997176
29. The effects of religious orientations on malevolent creativity: Role of positive emotions and spiritual intelligence / A. Khorakian, D. Hemsworth, M. Jahangir, Y. Maharati, E.S. Bagherpour, J. Muterera // *Creativity Research Journal*. 2020. Vol. 32. № 4. P. 421—430. DOI:10.1080/10400419.2020.1818491
30. Using technology for the efficient and precise assessment of cognitive skills in countries with limited standardized assessment instruments: a report on the case of Saudi Arabia / M. Tan, N. Li, L. Hart, E. Grigorenko, C. Mourgues, A. Qataee, M. Grossnickle, C. Errato // *Applied Sciences (Switzerland)*. 2022. Vol. 12. № 3. Article ID 1617. 15 p. DOI:10.3390/app12031617
31. Why social threat motivates malevolent creativity / M. Baas, M. Roskes, S. Koch, Y. Cheng, C.K.W. De Dreu // *Personality & Social Psychology Bulletin*. 2019. Vol. 45. № 11. P. 1590—1602. DOI:10.1177/0146167219838551

## References

1. Anokhin K.V. Kognitom: v poiskakh fundamental'noi neironauchnoi teorii soznaniya [Cognitome: in search of fundamental neuroscience theory of consciousness]. *Zhurnal vysshei nervnoi deyatel'nosti im. I.P. Pavlova [Journal of Higher Nervous Activity I.P. Pavlova]*, 2021. Vol. 71, no. 1, pp. 39—71. DOI:10.31857/S0044467721010032 (In Russ.).
2. Belova S.S. Kreativnost' i upravlyayushchie funktsii: obzor zarubezhnykh differentsial'no-psikhologicheskikh issledovaniy [Creativity and executive functions: a review of individual differences studies]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021. Vol. 10, no. 4, pp. 44—54. DOI:10.17759/jmfp.2021100404 (In Russ.).
3. Volkova E.N., Miklyaeva A.V., Khoroshikh V.V. Sub"ektivnye predposylki psikhologicheskogo blagopoluchiya odarennykh podrostkov [Subjective Predictors of Psychological Well-being of Gifted Adolescents]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 1, pp. 92—103. DOI:10.17759/pse.2022270108 (In Russ.).
4. Grigoriev A.A., Sugonyaev K.V. Dinamika general'nogo faktora intellekta i nauchnyi progress v XVIII—XX vekakh [Dynamics of the general factor of intelligence and scientific progress in the 18-20 centuries]. *Institut psikhologii Rossiiskoi*

- akademii nauk. Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya [Institute of psychology Russian academy of sciences. Socialandeconomicpsychology]*, 2022. Vol. 7, no. 1(25), pp. 28—46. DOI:10.38098/ipran.sep\_2022\_25\_1\_02 (In Russ.).
5. Zeigarnik B.V. Patopsikhologiya [Pathopsychology]. Moscow: Yurait, 2022. 367 p. (In Russ.).
6. Zirenko M.S., Kornilova T.V. Tolerantnost' k neopredelennosti, intellekt i lichnostnye cherty [Tolerance of uncertainty, intelligence and personality traits]: Kross-kul'turnoe issledovanie rossiiskikh i amerikanskikh studentov. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki. [Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Psychological sciences]*, 2021, no. 1, pp. 20—31. DOI:10.18384/2310-7235-2021-1-20-31 (In Russ.).
7. Kozyakov R.V. Osnovnye podkhody k razvitiyu professional'nogo kreativnogo myshleniya [Basic approaches to the development of professional creative thinking] [Elektronnyi resurs]. In Ssukiasyan A.A. (ed.), *Novaya nauka: istoriya stanovleniya, sovremennoe sostoyanie, perspektivy razvitiya [New science: history of formation, current state, development prospects]: Sbornik statei Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Novosibirsk, 27 fevralya 2022 g. Ufa: OMEGA SAINS, 2022, pp. 154—157. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48031556&selid=48031672> (Accessed 25.10.2022). (In Russ.).*
8. Maslou A. Dal'nie predely chelovecheskoi psikhiki [The far reaches of the human psyche]. In Rimitsan N. (ed.). Saint-Petersburg: Piter, 2022. 444 p. (In Russ.).
9. Velichkovskii B.M., Knyazev G.G., Valueva E.A., Ushakov D.V. Novye podkhody v issledovaniyakh tvorcheskogo myshleniya: ot fenomenologii insaita k ob"ektivnym metodam i neurosetevym modelyam [New approaches in studies of creative thinking: from phenomenology of insight to objective methods and neuronetwork models] [Elektronnyi resurs]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2019, no. 3, pp. 3—16. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39207105> (Accessed 13.10.2022) (In Russ.).
10. Rubtsov V.V., Kudryavtsev V.T. Myslit' po Vygotskomu [Thinking According to Vygotsky]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 3, pp. 160—161. DOI:10.17759/chp.2021170320 (In Russ.).
11. Kholodnaya M.A. «Effekt rasshepleniya» pokazatelei kreativnosti = «THE SPLITTING EFFECT» of creativity indicators. In Bogoyavlenskaya D.B. (ed.), *Psikhologiya tvorchestva i odarennosti [Psychology of creativity and giftedness]: Sbornik statei Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem: V 3-kh chastyakh. Tom Chast' I: Moskva, 15—17 noyabrya 2021 goda / Ed. D.B. Epiphany. Moscow: Assotsiatsiya tekhnicheskikh universitetov, 2021, pp. 14—18. DOI:10.53677/9785919160441\_14\_18 (In Russ.).*
12. Acar S., Burnett C., Cabra J.F. Ingredients of creativity: Originality and more. *Creativity Research Journal*, 2017. Vol. 29, no. 2, pp. 133—144. DOI:10.1080/10400419.2017.1302776
13. Agnoli S., Corazza G.E., Runco M.A. Estimating creativity with a multiple-measurement approach within scientific and artistic domain. *Creativity Research Journal*, 2016. Vol. 28, no. 2, pp. 171—178. DOI:10.1080/10400419.2016.1162475
14. Amabile T.M. In Pursuit of Everyday Creativity. *Journal of Creative Behavior*, 2017. Vol. 51, no. 4, pp. 335—337. DOI:10.1002/jocb.200
15. Besemer S.P., O'Quin K. Creative product analysis: Testing a model by developing a judging instrument. In Isaksen S. (ed.), *Frontiers of creativity research: Beyond the basics*. N.Y, Buffalo: Bearly Ltd., 1987, pp. 341—357.
16. Lu K., Xue H., Nozawa T., Hao N. Cooperation makes a group be more creative. *Cerebral Cortex*, 2019. Vol. 29, no. 8, pp. 3457—3470. DOI:10.1093/cercor/bhy215
17. Corazza G.E., Lubart T. Intelligence and creativity: Mapping constructs on the space-time continuum. *Journal of Intelligence*, 2021. Vol. 9, no. 1, pp. 1—27. DOI:10.3390/jintelligence9010001
18. Perchtold-Stefan C.M., Fink A., Rominger C., Papousek I. Creative, antagonistic, and angry? exploring the roots of malevolent creativity with a Real World idea generation task. *The Journal of Creative Behavior*, 2020. Vol. 55, no. 3, pp. 710—722. DOI:10.1002/jocb.484
19. Doyle C.L. Commentary: A neurodynamic perspective on musical enjoyment: The role of emotional granularity. *Frontiers in Psychology*, 2018. Vol. 9, article ID 457. 3 p. DOI:10.3389/fpsyg.2018.00457
20. Hao N., Xue H., Yuan H., Wang Q., Runco M.A. Enhancing creativity: Proper body posture meets proper emotion. *Acta Psychologica*, 2017. Vol. 173, pp. 32—40. DOI:10.1016/j.actpsy.2016.12.005
21. Gardner H. Creativity: An interdisciplinary perspective. *Creativity Research Journal*, 1988. Vol. 1, no. 1, pp. 8—26. DOI:10.1080/10400418809534284
22. Kapoor H., Kaufman J.C. Unbound: The Relationship Among Creativity, Moral Foundations, and Dark Personality. *The Journal of Creative Behavior*, 2022. Vol. 56, no. 2, pp. 182—193. DOI:10.1002/jocb.523
23. Mercier M., Lubart T. The effects of board games on creative potential // *Journal of Creative Behavior*, 2021. Vol. 55, no. 3, pp. 875—885. DOI:10.1002/jocb.494
24. Qiao X., Lu K., Teng J., Gao Z., Hao N. Middle occipital area differentially associates with malevolent versus benevolent creativity: An fNIRS investigation. *Social Neuroscience*, 2022. Vol. 17, no. 2, pp. 127—142. DOI:10.1080/17470919.2022.2038261
25. Mohammed A.R., Lyusin D., Kosonogov V.V. Expressive suppression versus cognitive reappraisal: effects on self-report and peripheral psychophysiology. *International Journal of Psychophysiology*, 2021. Vol. 167, pp. 30—37. DOI:10.1016/j.ijpsycho.2021.06.007

26. Steele L.M., Hardy J.H., Day E.A., Watts L.L., Mumford M.D. Navigating creative paradoxes: Exploration and exploitation effort drive novelty and usefulness Psychology of Aesthetics. *Creativity and the Arts*, 2021. Vol. 15(1),pp. 149—164. DOI:10.1037/ACA0000236
27. Sternberg R.J. Creativity from Start to Finish: A “Straight-A” Model of Creative Process and Its Relation to Intelligence. *Journal of Creative Behavior*, 2020. Vol. 54, no. 2, pp. 229—241. DOI:10.1002/jocb.223
28. Pichot N., Bonetto E., Pavani J.B., Weisberg R.W. The Construct Validity of Creativity: Favor of Novelty as the Basis for Creativity. *Creativity Research Journal*, 2022. Vol. 34, no. 1, pp. 2—13. DOI:10.1080/10400419.2021.1997176
29. Khorakian A., Hemsforth D., Jahangir M., Maharati Y., Bagherpour E.S., Muterera J. The effects of religious orientations on malevolent creativity: Role of positive emotions and spiritual intelligence. *Creativity Research Journal*, 2020. Vol. 32, no. 4, pp. 421—430. DOI:10.1080/10400419.2020.1818491
30. Tan M., Li N., Hart L., Grigorenko E., Mourgues C., Qataee A., Grossnickle M., Errato C. Using technology for the efficient and precise assessment of cognitive skills in countries with limited standardized assessment instruments: a report on the case of Saudi Arabia. *Applied Sciences (Switzerland)*, 2022. Vol. 12, no 3, article ID 1617. 15 p. DOI:10.3390/app12031617
31. Baas M., Roskes M., Koch S., Cheng Y., De Dreu C.K.W. Why social threat motivates malevolent creativity. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 2019. Vol. 45, no. 11, pp. 1590—1602. DOI:10.1177/0146167219838551

#### **Информация об авторах**

Козьяков Роман Валерьевич, кандидат психологических наук, доцент, докторант Института психологии Российской академии наук (ИП РАН, г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1876-9999>, e-mail: [kozyakovroman@yandex.ru](mailto:kozyakovroman@yandex.ru)

#### **Information about the authors**

Roman V., Kozyakov, PhD in Psychology, Associate Professor, Doctoral Student of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences (IP RAS, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1876-9999>, e-mail: [kozyakovroman@yandex.ru](mailto:kozyakovroman@yandex.ru)

Получена 16.05.2022  
Принята в печать 11.07.2022

Received 16.05.2022  
Accepted 11.07.2022



## Роль неопределенности в моделях эпистемического любопытства

*Голубинская А.В.*

*Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (ННГУ им. Н.И. Лобачевского),  
г. Нижний Новгород, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7119-3968>, e-mail: [golub@unn.ru](mailto:golub@unn.ru)*

Сложившиеся в психологической науке стратегии изучения эпистемического любопытства, как правило, рассматривают четыре фактора исследовательской мотивации к поиску новой информации: степень знакомства с предметной отраслью (Д. Берлайн), ожидаемая ценность информации (Д. Лёвенштейн), сложившиеся в культуре рамки толерантности к новой информации (Дж. Литман) и особенности материальных ресурсов познавательной ситуации (А. Субаши). Неопределенность — одна из ключевых характеристик современной культуры, в связи с чем возникает вопрос о степени влияния ее переживания на познавательные процессы. Сравнение перечисленных стратегий показывает, что независимо от того, где начинается исследование любопытства, — в поведении или мышлении, в личностных характеристиках или во взаимодействии со средой, — место неопределенности в концептуальной системе остается прежним. Цель статьи — обзор зарубежных исследований, посвященных связи эпистемического любопытства с переживанием неопределенности. Рассмотрены четыре основные модели эпистемического любопытства, предложена новая авторская (объединяющая) модель, согласно которой любопытство является инструментом «управления неопределенностью» в целях наиболее эффективной адаптации к жизненной среде.

**Ключевые слова:** неопределенность, эпистемическое любопытство, диверсивное любопытство, специфическое любопытство, ассоциативная модель любопытства, вероятностная модель любопытства, социально-антропологическая модель любопытства, эко-когнитивная модель любопытства, культурный фон.

**Финансирование:** Работа выполнена в рамках НИР Н-490-99\_2021-2023 «Образы будущего и креативные практики: антропологический анализ социального проектирования и научного творчества в условиях неопределенности» на базе Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского по заказу Министерства образования и науки Российской Федерации (Программа стратегического академического лидерства «Приоритет 2030»).

**Для цитаты:** Голубинская А.В. Роль когнитивного переживания неопределенности в моделях эпистемического любопытства [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 4. С. 127—135. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110411>

## The role of uncertainty in models of epistemic curiosity

*Anastasia V. Golubinskaya*

*National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7119-3968>, e-mail: [golub@unn.ru](mailto:golub@unn.ru)*

The psychological research strategies of studying epistemic curiosity traditionally consider four factors of motivation to search for new information: the degree of familiarity with the subject, the expected value of information, the cultural framework of tolerance to new information and the features of the material resources of the epistemic situation. A comparison of these models shows that regardless of where the study of curiosity begins — in behavior, in mental processes, in personal characteristics or in interaction with the environment — the place of uncertainty in the conceptual system remains the same. Uncertainty is one of the key characteristics of modern culture, which raises the question of the degree of influence of its experiences on cognitive processes. The purpose of the article is to review foreign studies on the connection of epistemic curiosity with the experience of uncertainty. The article contains the analysis of the four main models of epistemic curiosity and the suggestion of the new (unifying) model, according to which curiosity is a tool for “managing uncertainty” in order to adapt in the most effective way to a complex, unpredictable environment.

**Keywords:** uncertainty, epistemic curiosity, diversive curiosity, specific curiosity, associative model of curiosity, probabilistic model of curiosity, socio-anthropological model of curiosity, eco-cognitive model of curiosity, cultural background.

**Funding:** The work was funded by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (Strategic Academic Leadership Program «Priority 2030») within the framework of the research 490-99\_2021-2023 «Images of the Future and creative practices: an anthropological analysis of social design and scientific creativity in conditions of uncertainty» on the basis of Lobachevsky Nizhny Novgorod State University.

**Для цитаты:** Golubinskaya A.V. The role of uncertainty in models of epistemic curiosity. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* = *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 4, pp. 127—135. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110311> (In Russ.).

## Введение

В современной науке несколько вопросов привлекают в равной степени внимание специалистов разного профиля. Таковым является вопрос об онтологическом статусе любопытства. «Любопытство к любопытству» вполне оправдано: понятие его биологические, психические и социальные «механизмы» означает ответить на вопросы о том, как организм адаптируется к новой среде, каковы факторы обучения человека и природы познания в целом, как развивается наука и чем руководствуется исследовательский интерес.

История научного исследования этого вопроса относительно коротка, и сформировавшиеся предположения о детерминирующих любопытство факторах — достаточно противоречивы. Одной из основных проблем существующих решений стало отсутствие объяснительных симметрий: различные формы любопытства объясняются различными факторами так, как будто они не принадлежат к явлениям одного порядка. Так, само понятие «эпистемическое любопытство» неоднократно перестраивается заново. В одних случаях оно детерминируется языковыми компетенциями, именно с этой идеи началась история исследования темы (Д. Берлайн, Великобритания). В других случаях акцент был поставлен на вероятностные представления об инструментальной пользе информации. Такова концепция Д. Лёвенштейна (США), второй из наиболее значимых в истории исследования любопытства фигур. Затем, понятие любопытства было вновь пересобрано Дж. Литманом (США), и на этот раз ключевым элементом стали личностные характеристики. В заключение, было высказано и четвертое предположение. А. Субаши (ОАЭ) определил в качестве главного фактора эпистемического любопытства материальными условиями и ресурсами познавательной ситуации. В данной статье предлагается познакомиться с вкладом этих ученых в развитие научной проблемы, что не только показывает сложность и противоречивость научного поиска на конкретном примере предмета изучения, но и позволяет определить перспективы современной психологии в данной области с учетом обнаруженных указанными авторами противоречий и неточностей в природе эпистемического любопытства.

Анализ литературного массива показывает, что модели эпистемического любопытства могут быть абсолютно противоречивыми, но даже в этом случае имеют один общий элемент: неопределенность, а точнее, когнитивное переживание неопределенности.

Рассмотрим эти концепции в контексте истории исследования вопроса и его современного состояния.

## *Ассоциативная модель, или модель «примерки»*

В 1954 году Д. Берлайн предложил термин «эпистемическое любопытство», чтобы концептуально разделить мотивационное состояние, связанное с оценкой информации и получением знания, и любопытство, связанное с усилением чувственного восприятия стимулов, то есть от перцептивного любопытства [4].

Перцептивное любопытство широко известно в науке, в первую очередь — в психофизиологии (ориентировочные рефлексы, описанные И.П. Павловым как рефлекс «что это такое?»). Оно вызывается новыми, неоднозначными стимулами, что характерно как для человека, так и для животного, и единственное свойство объектов, вызывающих такое любопытство, — это новизна. Нельзя сказать то же самое об эпистемическом любопытстве, связанном с поиском информации и процессами принятия знания, и особенно важным для процессов обучения и научного творчества. Эпистемическое любопытство характеризуется избирательностью, и факторы, способные объяснить эту избирательность, стали главным вопросом как для Д. Берлайна, так и для последующих исследователей. В отличие от существовавших в это время философских концепций, утверждавших иррациональность процессов поиска информации [2], концепция Д. Берлайна представила эпистемическое любопытство как когнитивный механизм, связанный с природой человеческой «потребности в познании», то есть природой стремления придавать смысл внешним событиям, и который автоматически действует в ментальных процессах, начиная от визуальной сегментации и заканчивая явным выводом и причинно-следственными рассуждениями [17; 21; 28].

Согласно Д. Берлайну, эпистемическое любопытство — это комплексное явление, которое может проявляться в двух формах: специфической и диверсивной. Первая форма предполагает наличие конкретного стимула к познавательной деятельности, то есть прямого вопроса, заданного третьим лицом или обнаруженного самим человеком. Например, вопрос «Как питается морская звезда?» способен спровоцировать любопытство тогда, когда человек осознает, что (1) морская звезда — живой организм, то есть она каким-то образом питается, и что в то же время (2) во внешнем виде морской звезды нет ничего похожего на ротовое отверстие. Вторая форма — диверсивное эпистемическое любопытство, при котором кто-то стремится узнать что-то новое, не особо заботясь о предмете познания. Современному человеку это явление известно на примере веб-серфинга, а также в качестве способа стимулировать творческое мышление [9].

Отталкиваясь от идеи Б. Скиннера о «тематических пробах», Д. Берлайн определил концепции-ассоциации в качестве одного из источников эпистемического любопытства [4, с. 182-183]. Это означает, что любопытство уменьшается, когда ассоциации приводят к шаблону ответов, которые предшествующее обучение субъекта позволяет ему принять в качестве адекватного ответа. Таким образом, субъект осуществляет своеобразную «примерку» концепций, следовательно, природу любопытства можно объяснить степенью уже осуществленного знакомства человека с предметной отраслью вопроса, ответ на который он пытается найти. Если область ему хорошо знакома, то ответ будет очевидным, а очевидное не стимулирует любопытство. Если же отрасль знания совсем незнакома, то возможные варианты ответа на вопрос будут слишком слабы, чтобы стимулировать поиск дополнительной информации. Можно сказать, что «механизмы любопытства» активируются на промежуточной стадии знакомства с предметной отраслью [4, с. 189; 5]. В некотором смысле, современные когнитивно-педагогические теории [18; 23] разделяют такую позицию, когда предлагают в качестве стимула к обучению рефлексивное мышление ученика и его способность к осознанной эпистемической оценке наличных знаний.

#### *Вероятностная модель, или модель «пробела»*

В 1994 году, опираясь на идеи Д. Берлайна, Д. Лёвенштейн предложил теорию информационного пробела [13], в которой любопытство описано как когнитивная депривация, возникающая из-за восприятия пробела в знаниях и понимании. Эта теория предполагает, что знания, о которых человеку известно, но которыми он пока не владеет, могут быть или не быть желаемыми.

Таким образом, люди испытывают чувство любопытства, когда понимают, что им не хватает желаемых знаний, а такая нехватка создает чувство неуверенности, которое и вынуждает их искать недостающую информацию, или «информационный пробел». Информационный пробел — это вопрос, о котором человек уже осведомлен («активированный вопрос»), или те вопросы, которые человек мог бы знать, но в настоящее время не осознает («скрытый вопрос») [7], а любопытство к заполнению этого пробела мотивировано ожидаемой полезностью информации.

При этом распознавание пробела в информации — своеобразный навык, поскольку, с одной стороны, субъект должен знать о теме достаточно, чтобы оценить вероятность пользы от устранения пробела, но знать не настолько много, чтобы думать, что пробела нет.

Осознание дефицита знаний приводит к любопытству (или, как отмечают последние исследования в этом направлении, еще и к повышенному ситуационному интересу к информации, который является мотивационным показателем готовности человека заниматься обработкой такой информации [24], а также к более строгому метакогнитивному контролю [6]). Д. Лёвенштейн и Д. Берлайн согласны по вопросу знакомства человека с предметной отраслью, но на этом сходства заканчивают-

ся. Идея ожидаемой полезности информации оказывается совершенно неприменимой по отношению к выделенному Д. Берлайном диверсивному эпистемическому любопытству: «наслаждаться» случайным, беспредметным поиском новой информации, в том числе не имеющей прикладного потенциала, будет парадоксально, если двигателем этого поиска является инструментальная ценность этой информации.

Согласно Д. Лёвенштейну, любопытство в определенной мере контролируется вероятностными представлениями человека. Когда вероятность получить потенциально полезную информацию оценивается высоко, сила желания получить эту информацию должна возрастать. Соответственно, когда ожидаемые результаты являются нежелательными, информация избегается. Так, согласно другим исследованиям, «люди, которые меньше обеспокоены будущим, должны с меньшей вероятностью проявлять желание остаться в неведении и с большей вероятностью получать информацию, несмотря на ожидаемые плохие новости» [7, С. 17].

Другие результаты были получены в исследованиях эпистемического поведения людей в период пандемии COVID-19, где, напротив, большее любопытство было характерно людям с повышенной тревожностью о будущем [2; 11] (разница этих исследований будет рассмотрена далее). Несмотря на разницу в antecedентах этих моделей, современные исследования [22; 26; 27] указывают на связь любопытства с переживанием несоответствия в новых наличных знаниях.

Модель избирательного внимания, предложенная им для описания «обратной стороны» любопытства на примере инвестиционного поведения человека, предполагает, что оценка инструментальной ценности информации зависит не только от объективного содержания информации (т. е. желательного или нежелательного), но и от психологических (внутренних) и контекстных (внешних) факторов. Наиболее характерный пример внутреннего и внешнего факторов — это соотношение потребностей и возможностей.

По аналогии с тем, что голод возникает как тогда, когда внутренние нейроны, воспринимающие химические вещества, сигнализируют о дефиците питательных веществ, так и тогда, когда сенсорные сигналы, такие как запахи, указывают на наличие возможностей удовлетворить дефицит или создать запасы, любопытство также реагирует «как на внутренние сигналы, такие как заметный пробел в знаниях, так и на внешние стимулы, такие как очевидная доступность информации» [31], хотя нейропсихологическая регуляция любопытства на данный момент остается неизученной темой [10].

#### *Социально-антропологическая модель*

В начале XXI века психолог Дж. Литман обратил внимание, что на протяжении десятилетий исследования эпистемического любопытства депривация информации считались более важной для мотивации, хотя само по себе любопытство предполагает состояние возбуждения и очень положительные эмоции [16].



Действительно, смена общественной парадигмы оказывает сильное воздействие на то, как понимается феномен любопытство и в науке, и в повседневной жизни. Еще недавно «синдром вечного студента» считался признаком инфантильности, формой прокрастинации или сигналом о нарушениях способности обучаться. Предполагалось, что знакомство с наукой является лишь частью жизни человека, этапом его взросления, но сегодня такие взгляды кажутся просто наивными. Любопытство же, очевидно, может отражать приятное предвкушение приобретения знаний. Дж. Литман предложил обозначить случаи, мотивированные устранением информационных пробелов, как случаи информационной депривации, или D-тип любопытства, а случаи, связанные с интересом, — как I-тип. Стоит отметить, что консенсус об отношении понятий «любопытство» и «интерес» пока не достигнут [10; 12; 22], их содержание не равно, но разница остается неясной.

I-тип эпистемического любопытства активизируется, когда люди осознают возможность открыть что-то совершенно новое, когда их внимание сосредоточено на удовольствии от новых открытий, что побуждает их к широкому поиску новой информации. Это — чисто внутренний мотив для получения новых знаний.

D-тип эпистемического любопытства активизируется, когда людям не хватает определенных фрагментов информации, которые они хотели бы включить в существующий набор знаний. Этот тип отражает неудовлетворенную потребность, которая мотивирует поиск знаний, способных уменьшить нежелательные состояния неопределенности.

Изначально Дж. Литман сосредоточился на измерении индивидуальных различий в личностных чертах эпистемического любопытства, что обеспечило возможность психометрического подхода к проблеме. Основными методами стали две шкалы:

— шкала эпистемического любопытства (ECS), подшкалы которой измеряют интерес к изучению незнакомых тем с целью узнать что-то новое (например, «Мне нравится изучать новые идеи») и удовольствие от решения задач (например, «Когда мне дают новый вид арифметической задачи, мне нравится придумывать решения»).

— шкала эпистемического любопытства D-типа (CFDS), подшкалы которой измеряют желание уменьшить невежество и повысить компетентность (например, «Мне не нравится ничего не знать, поэтому я стараюсь узнавать новую информацию даже по самым сложным темам»), нетерпимость к нерешенным проблемам (например, «Мне действует на нервы, когда я знаю, что я близок к разгадке головоломки, но все еще не могу ее решить»), и настойчивость при поиске ответов (например, «Я могу часами работать над одной проблемой, потому что просто не могу отдохнуть, не зная ответа»).

Сегодня методология исследования любопытства продолжает совершенствоваться. Одним из последних вариантов стала пятимерная шкала 5DC, учитывающая удовольствие от осуществления исследовательской деятельности, чувствительность к депривации

информации, стрессоустойчивость, социальное любопытство и ориентацию на поиск острых ощущений [1; 20; 29]. Однако, в контексте настоящей статьи интересно то, что в процессе применения своих шкал, Дж. Литман обнаружил, что они неуниверсальны: помимо индивидуальных различий существуют и «нормы», характерные для разных культурных сред.

В 2021 г. валидация английской шкалы эпистемического любопытства, переведенная на язык хинди показала небольшие различия по шкале на хинди, что свидетельствует о взаимодействии языка и культуры. В результате было показано, что в индийской выборке некоторые факторы, связанные с любопытством и другими личностными конструктами, отличаются по сравнению с таковыми в американской выборке, к примеру, в отношении сплетен и этических аспектов получения информации, а также любопытства к академическим знаниям [13, с. 10-11].

Похожую работу в отношении сравнения шкалы эпистемического любопытства среди китайских старшеклассников провел коллектив авторов Хэбэйского университета (Китай) [5].

Такая модель имеет ярко выраженную социально-антропологическую объяснительную составляющую. Еще в 80-х годах Г. Хофштеде (Нидерланды) отмечал, что культуры с высоким уровнем избегания неопределенности демонстрируют большую жесткость и недостаточную открытость к инновациям по сравнению с культурами с низким уровнем избегания неопределенности, где люди более терпимы к двусмысленности и демонстрируют готовность идти на риск. Разработанный Г. Хофштеде индекс терпимости к неопределенности [3] напрямую связан с явлением любопытства: чем выше терпимость к неопределенности в той или иной культуре, тем более любопытными будут ее носители. Удерживание жестких экспликативных рамок, напротив, влечет как к социальному, так и в последствии психологическому неприятию инакомыслия, порицанию излишнего интереса, избеганию риска, строгому следованию правил, в том числе по части убеждений и поисковой познавательной деятельности.

#### *Эко-когнитивная модель*

В контексте развития теорий расширенного сознания и дополненной когниции [14], концепции когнитивных ниш [30] и эко-когнитивного подхода [19] возникают предположения о взаимосвязи когнитивных процессов, определяемых как эпистемическое любопытство, с окружающей средой и доступными в ней ресурсами.

А. Субаши предполагает [25, С. 11], что его главными детерминантами являются не только внутренние ресурсы (ранее принятые знания), но и внешние (печатные книги, электронные документы, статьи, лекции, выступления или блоги). Обе из этих систем являются динамичными, и обеспечение их взаимодействия является эволюционной функцией, лежащей в основе любопытства. Как только человек начинает знакомиться с содержанием доступных ему внешних



ресурсов, обратная связь, исходящая от их содержания, может ослабить или подпитать его любопытство несколькими способами, «что и будет обратной связью внутри эпистемической экологии, которая влияет на различную динамику мотивации эпистемического любопытства» [25, р. 11]. В этом смысле окружающая информационная среда становится не просто инструментом удовлетворения познавательных потребностей, но и активным участником всего процесса.

Наряду с этим А. Субаши приводит прочие эффекты: любопытство скорее вызовет то, что объясняет, а не описывает, что совместимо с имеющейся системой убеждений, а не противоречит ей, что связано с магистральным поиском информации (например, для студента-лингвиста это когнитивная лингвистика, а не конкурирующие теории) и относится к области интересов человека, что имеет более высокую социальную ценность и более высокую личную оценку [25, р. 12—14].

Таким образом, внешние ресурсы информации представляются агентом окружающей среды, и именно отношения между организмом и окружающей его средой являются главной детерминантой поиска новой информации, то есть когнитивного переживания любопытства.

### Обсуждение

Рассмотрим неопределенность как детерминанту эпистемического любопытства. Если обратиться к эволюции научных представлений об источниках и детерминантах эпистемического любопытства, становится очевидным, что независимо от того, где мы начинаем исследование любопытства, — в поведении или мышлении, в личностных характеристиках или во взаимодействии со средой, — место неопределенности в концептуальной системе остается прежним. Анализ паттернов рациональности человека показывает, что многие отношения между организмом и окружающей средой действительно связаны с преодолением неопределенности и непредсказуемости, и, предположительно, именно это послужило причиной возникновения многогранного феномена, известного как познание. Адаптивное поведение, связанное с когнитивными способностями человека, является ответом на непредсказуемость среды, в которой организм должен выжить, попыткой сократить степень ее неопределенности.

Может ли эпистемическое любопытство выступать эволюционным инструментом управления неопределенностью? Вероятно, что да, и чтобы проверить это предположение, рассмотрим, как оно раскрывается в ранее описанных моделях.

Основной недостаток моделей любопытства Д. Берлайна и Д. Левештейна — это отсутствие симметричного объяснения для того, почему все-таки далеко не все, о чем мы имеем какое-то представление, будет нам любопытным.

Во-первых, школьное образование предлагает поверхностное (в смысле — не экспертное) знакомство

со всеми отраслями современной науки, и если предположить, что промежуточное знакомство с темой — достаточное условие для переживания любопытства, то любой выпускник был бы «информационным маньяком», стремящимся углубить свои знания во всем.

Во-вторых, современный человек прекрасно осознает, что он окружен «черными ящиками», он может не понимать, как работает интернет, компьютер, государственная дума, валютные рынки, но чувствовать себя комфортно.

В-третьих, люди охотно остаются незаинтересованными в информации, ожидаемая полезность которой несравненно велика. Об этом свидетельствует, например, невысокая частота использования тестов на определения риска развития опасных для жизни заболеваний, — профилактическое генетическое тестирование, несомненно, дает ценную и полезную информацию для человека, но уровень любопытства к ней невелик.

Однако, если мы представляем любопытство как попытку управления неопределенностями, то эти три замечания можно пересмотреть.

Навык распознавания пробела в информации, который объединяет две первые модели, — это навык распознавания неопределенностей. Если в случае D-типа (или специфического любопытства) неопределенность усиливается ожиданием разрешения, то в случае I-типа (и диверсивного любопытства) обнаружение неопределенности «встроено» в познавательную ситуацию ее разрешения. Воспользуемся приведенным ранее примером: вопрос «Как питается морская звезда?» провоцирует любопытство при условии осознания, что она должна питаться незнакомым для человека образом в силу отсутствия идентичного строения организма. Распознать такую неопределенность не трудно, но при смене формулировки это станет невозможным: заголовок «амбулакральная система иглокожих» не укажет человеку, далекому от биологического тезауруса, ни на какую неопределенность, и в то же время, человек, владеющий терминологией, скорее всего, эту неопределенность уже «разрешил» (эксперт не обнаружит неопределенность и не испытает любопытства, он слишком компетентен, для него здесь все определено).

Некоторая информация вовсе не указывает на неопределенность, и в таких случаях активация вознаграждения за ее поиск не происходит. Это, к примеру, изучение запутанного законодательства, нежелание читать противоречивые новости, нежелание ученого принять опровержение его теории являются примерами ситуаций, при которых поиск новой информации приумножает количество распознанных неопределенностей, сокращая долю неопределенностей разрешенных.

Если в приоритете результатов поиска информации из любопытства всегда находится сокращение неопределенностей, то объяснимо и третье замечание: количество меняющих жизнь неопределенностей будет абсолютно разным для человека до того, как он узнал, что имеет высокий риск опасного (неизлечимого) заболевания, и после.

Вспомним приведенное ранее противоречие между результатами двух исследований, одно из которых утверждало прямую пропорциональность между тревожностью и степенью любопытства [7], а вторая — обратную [2].

Посмотрим на предметы обоих исследований: в первом случае эпистемическое любопытство исследуется на примере инвестиционного поведения, во втором — на поведении, связанным с бережным отношением к здоровью в разгар пандемии COVID-19.

Неопределенности в этих случаях имеют совершенно разный потенциал, можно сказать, положительный и отрицательный: любопытство относительно предполагаемой доходности инвестиций, что само по себе является крайне неопределенной средой, в которой от действий самого человека мало что зависит, отличается от мотивов людей в период пандемии, стремящихся избежать неопределенности последствий от нового заболевания. В обоих случаях любопытство возникает из-за ожидаемого снижения неопределенности в жизни при получении новой информации, а также из-за степени влияния гипотетически обнаруженных неопределенностей на последующие действия.

## Выводы

Представляется необходимым сформулировать несколько уточняющих тезисов для обнаруженного подхода к природе эпистемического любопытства.

В первую очередь, с эволюционной точки зрения любопытство перестает быть механизмом сбора информации и становится стремлением сокращать распознанные неопределенности для наиболее эффективной адаптации к сложной, непредсказуемой окружающей среде. Это заключение характерно для современного этапа эволюционной психологии, в которой развиваются очень близкие к проблеме неопределенности концепции. Например, для теории когнитивных ниш [30], где фрагмент мира осваивается человеком рационально по принципу биологической ниши, или теории предиктивного кодирования [8; 15], в которой главной функциональной характеристикой психики выступает способность предсказать события и реакции окружающей среды при взаимодействии с ней (следовательно — сократить неопределенности).

Затем, необходим пересмотр убеждения, что некоторые связанные с любопытством познавательные процессы спонтанны и аномальны (как, например, диверсивное любопытство в ранних моделях). Представленный в статье подход предполагает, что все эти процессы имеют одинаковую природу, и являются деятельностью, приоритетом результатов которой является сокращение неопределенностей.

Однако, самым значимым и самым дискуссионным из этих тезисов, который в силу необходимости дальнейшего детального изучения мы представим в виде допущения, заключается в том, что по крайней мере в случаях эпистемического любопытства человеком дви-

жет не столько хаотичная потребность в познании, в получении любой информации, сколько потребность сокращать неопределенности. Это позволяет включить в набор рассматриваемых фактов наблюдения за поведением людей, рационально отказывающихся от информации, избегающих ее или предпочитающих оставаться в информированном неведении.

Представленная концепция не безупречна и оставляет некоторые вопросы, которые имеют не только психологический, но и философский характер. С одной стороны, наука движется в сторону натурализации любопытства как механизма сокращения переживаемой человеком средовой неопределенности, возникшего в ходе биологической эволюции, о чем говорят упомянутые ранее теории когнитивных ниш и предиктивного кодирования. С другой стороны, антропологический подход, не отрицая биологических механизмов эпистемического любопытства, указывает на его надбиологическую (культурная) регуляцию. Обе позиции представляются перспективными, но в то же время необходима еще одна альтернатива, а именно — механизмы индивидуальной регуляции, в которых проявляется субъектность человека. Третьим модусом любопытства, таким образом, является акт ответственной человеческой свободы, в котором неопределенность переживается как проблема нравственного выбора.

## Заключение

Четыре рассмотренные модели предлагают четыре аспекта эпистемического любопытства как стремления разрешить неопределенность. Модель Д. Берлайна рассматривает способность распознать неопределенность в данном лингвистическом выражении. Модель Д. Лёвенштейна построена вокруг способности оценить вероятность сокращения неопределенности в результате поиска новой информации. Если в оригинальном изложении концепции понятие «ожидаемая полезность информации» оказывается неспособным предложить объяснение для любопытства к неинструментальной информации, то с представленной в статье точки зрения это затруднение преодолевается: ценностью становится не информация сама по себе, а разрешение неопределенности, или, если точнее, некоторая убежденность в сокращении доли разрешенных неопределенностей во всей совокупности обнаруженных неопределенностей. Модель Дж. Литмана содержит прямое указание на роль неопределенности в когнитивных механизмах эпистемического любопытства: помимо личностных характеристик, на эпистемическое любопытство влияет сложившееся в культуре отношение к противоречиям, двусмысленности, пересмотру устоявшихся правил и догм (то есть — к неопределенности). Если данная модель добавляет к чисто психологическим подходам Д. Берлайна и Д. Лёвенштейна культурную составляющую, то модель А. Субаши указывает на заключительный компонент, то есть на материальные носители

культуры, а также на социальные отношения, складывающиеся вокруг этих носителей (к примеру, условия доступа к информации). В мире, где люди завалены информацией и могут получить новый опыт всего несколькими щелчками клавиатуры, любопытство становится мощной психологической силой, а влияние внешних ресурсов становится огромным.

В заключительной части отметим, что применение подобного подхода кажется перспективным в самых разных областях прикладных исследований рациональной деятельности человека. Приведем один из примеров. Анализ любопытства через неопределенность не просто дает натуралистический взгляд на природу современных проблем психологии познания, но и объясняет их коэволюцию: веб-серфинг, при котором мы листаем страницы в поисках чего-нибудь любопытного, не имея конкретного запроса (диверсивное любопытство), перерастает в синдром страха упустить выгоду, при котором человек испытывает тревогу, когда долго не обновляет новостную ленту — мы знаем что мир не стабилен, и за одну минуту

количество неопределенностей может измениться (ожидаемая ценность информации). Все это оборачивается рядом расстройств, к примеру, фаббингом, — постоянным отвлечением человека на проверку гаджета во время беседы с реальным человеком в реальном мире. Эти проблемы широко известны исследователям интернет-аддикций, однако предложенный в данной статье подход дает новую точку обзора, обеспечивая переход от обвинительной психологии («человек имеет расстройство») к объяснительной психологии («мозг устроен так, что в условиях глобальной неопределенности и социальной турбулентности такое поведение является вполне рациональным»). Это, в свою очередь, позволяет выработать новые инструменты работы с подобными аддикциями. О том, что этот феномен является биологическим, т.е. натуральным, говорят аналоги представленной идеи в зоопсихологии: задачи на выбор информации и задачи на задержку информации приматов и голубей. Таким образом, это направление можно считать одной из перспектив исследования.

### Литература

1. A further look at the five-dimensional curiosity construct / M. Birenbaum, F.N.A. Alhija, H. Shilton, H. Kimron, R. Rosanski, N. Shahor // *Personality and Individual Differences*. 2019. Vol. 149. P. 57—65. DOI:10.1016/j.paid.2019.05.038
2. An energizing role for motivation in information-seeking during the early phase of the COVID-19 pandemic / Y. Abir, C.B. Marvin, C. van Geen, M. Leshkowitz, R.R. Hassin, D. Shohamy // *Nature Communications*. 2022. Vol. 13. № 1. P. 1—10. DOI:10.1038/s41467-022-30011-5
3. *Arredondo P. Hofstede Geert* // *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Vol. IV. Clinical, Applied, and CrossCultural Research / Eds. B.J. Carducci, C.S. Nave. Hoboken: Wiley Blackwell, 2020. P. 667—672. DOI:10.1002/9781118970843.ch376
4. *Berlyne D.E.* A theory of human curiosity // *British journal of psychology*. 1954. Vol. 45. № 3. P. 180—191. DOI:10.1111/j.2044-8295.1954.tb01243.x
5. *Dai W., Xia Y., Jia N.* Localized revision of the epistemic curiosity scale for chinese senior high school students // *International Psychological Applications Conference and Trends. Psychological Applications and Trends 2021* / Eds. C. Pracana, M. Wang. Lisboa: Science Press, 2021. P. 429—431. DOI:10.36315/2021inpact093
6. Exploring the antecedents and consequences of epistemic emotions / M. Chevrier, K.R. Muis, G.J. Trevors, R. Pekrun, G.M. Sinatra // *Learning and Instruction*. 2019. Vol. 63. Article ID 101209. 18 p. DOI:10.1016/j.learninstruc.2019.05.006
7. *Golman R., Gurney N., Loewenstein G.* Information gaps for risk and ambiguity // *Psychological Review*. 2021. Vol. 128. № 1. P. 86—102. DOI:10.1037/rev0000252
8. *Gordon R.M.* Simulation, predictive coding, and the shared world // *The Neural Basis of Mentalizing* / Eds. M. Gilead, K.N. Ochsner. Cham: Springer, 2021. P. 237—255. DOI:10.1007/978-3-030-51890-5\_12
9. *Hardy J.H., Ness A.M., Mecca J.* Outside the box: Epistemic curiosity as a predictor of creative problem solving and creative performance // *Personality and Individual Differences*. 2017. Vol. 104. P. 230—237. DOI:10.1016/j.paid.2016.08.004
10. *Hidi S.E., Renninger K.A.* Interest development and its relation to curiosity: needed neuroscientific research // *Educational Psychology Review*. 2019. Vol. 31. P. 833—852. DOI:10.1007/s10648-019-09491-3
11. How anxiety predicts interpersonal curiosity during the COVID-19 pandemic: The mediation effect of interpersonal distancing and autistic tendency / Q. Huang, S. Cao, S. Zhou, D. Punia, X. Zhu, Y. Luo, H. Wu // *Personality and individual differences*. 2021. Vol. 180. Article ID 110973. 9 p. DOI:10.1016/j.paid.2021.110973
12. How are curiosity and interest different? Naïve Bayes classification of people's beliefs / E. Donnellan, S. Aslan, G.M. Fastrich, K. Murayama // *Educational Psychology Review*. 2022. Vol. 34. P. 73—105. DOI:10.1007/s10648-021-09622-9
13. *Karandikar S., Kapoor H., Litman J.* Why so curious? Validation and cross-cultural investigation of the Hindi Epistemic Curiosity Scale // *Asian Journal of Social Psychology*. 2021. Vol. 24. № 1. P. 69—82. DOI:10.1111/ajsp.12425
14. *Kersten L.* A New Mark of the Cognitive? Predictive Processing and Extended Cognition // *Synthese*. 2022. Vol. 200. Article ID 281. 25 p. DOI:10.1007/s11229-022-03674-2
15. *Kiverstein J., Miller M., Rietveld E.* The feeling of grip: novelty, error dynamics, and the predictive brain // *Synthese*. 2019. Vol. 196. P. 2847—2869. DOI:10.1007/s11229-017-1583-9



16. Litman J.A., Jimerson T.L. The measurement of curiosity as a feeling of deprivation // *Journal of personality assessment*. 2004. Vol. 82. № 2. P. 147—157. DOI:10.1207/s15327752jpa8202\_3
17. Loewenstein G. The psychology of curiosity: A review and reinterpretation // *Psychological bulletin*. 1994. Vol. 116. № 1. P. 75—98. DOI:10.1037/0033-2909.116.1.75
18. Lunn Brownlee J., Ferguson L.E., Ryan M. Changing teachers' epistemic cognition: a new conceptual framework for epistemic reflexivity // *Educational Psychologist*. 2017. Vol. 52. № 4. P. 242—252. DOI:10.1080/00461520.2017.1333430
19. Magnani L. Eco-Cognitive Openness and Eco-Cognitive Closure // *Discoverability: The Urgent Need of an Ecology of Human Creativity* / L. Magnani. Cham: Springer, 2022. P. 53—78. DOI:10.1007/978-3-030-93329-6\_3
20. Measures of curiosity: A literature review / M.F. Wagstaff, G.L. Flores, R. Ahmed, S. Villanueva // *Human Resource Development Quarterly*. 2021. Vol. 32. № 3. P. 363—389. DOI:10.1002/hrdq.21417
21. Metcalfe J., Schwartz B.L., Eich T.S. Epistemic curiosity and the region of proximal learning // *Current opinion in behavioral sciences*. 2020. Vol. 35. P. 40—47. DOI:10.1016/j.cobeha.2020.06.007
22. Murayama K., FitzGibbon L., Sakaki M. Process account of curiosity and interest: A reward-learning perspective // *Educational Psychology Review*. 2019. Vol. 31. P. 875—895. DOI:10.1007/s10648-019-09499-9
23. Rosman T., Kerwer M. Mechanisms of epistemic change: The roles of reflection and social interaction // *Psychology Learning and Teaching*. 2022. Vol. 21. № 3. P. 193—209. DOI:10.1177/14757257221098860
24. Schmidt H.G., Rotgans J.I. Epistemic curiosity and situational interest: Distant cousins or identical twins? // *Educational Psychology Review*. 2021. Vol. 33. P. 325—352. DOI:10.1007/s10648-020-09539-9
25. Subaşı A. A Dynamic Systems Theory of epistemic curiosity // *New Ideas in Psychology*. 2019. Vol. 54. P. 8—14. DOI:10.1016/j.newideapsych.2018.12.003
26. Surprise, curiosity, and confusion promote knowledge exploration: Evidence for robust effects of epistemic emotions / E. Vogl, R. Pekrun, K. Murayama, K. Loderer, S. Schubert // *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. Article ID 2474. 16 p. DOI:10.3389/fpsyg.2019.02474
27. Surprised-Curious-Confused: Epistemic Emotions and Knowledge Exploration / E. Vogl, R. Pekrun, K. Murayama, K. Loderer // *Emotion*. 2019. Vol. 20. № 4. P. 625—641. DOI:10.1037/emo0000578
28. Szumowska E., Kruglanski A.W. Curiosity as end and means // *Current Opinion in Behavioral Sciences*. 2020. Vol. 35. P. 35—39. DOI:10.1016/j.cobeha.2020.06.008
29. The five-dimensional curiosity scale: Capturing the bandwidth of curiosity and identifying four unique subgroups of curious people / T.B. Kashdan, M.C. Stiksma, D.J. Disabato, P.E. McKnight, J. Bekier, J. Kaji, R. Lazarus // *Journal of Research in Personality*. 2018. Vol. 73. P. 130—149. DOI:10.1016/j.jrp.2017.11.011
30. Werner K. Cognitive confinement: theoretical considerations on the construction of a cognitive niche, and on how it can go wrong // *Synthese*. 2021. Vol. 198. P. 6297—6328. DOI:10.1007/s11229-019-02464-7
31. Wojtowicz Z., Loewenstein G. Curiosity and the economics of attention // *Current Opinion in Behavioral Sciences*. 2020. Vol. 35. P. 135—140. DOI:10.1016/j.cobeha.2020.09.002

## References

1. Birenbaum M., Alhija F.N.A., Shilton H., Kimron H., Rosanski R., Shahor N. A further look at the five-dimensional curiosity construct. *Personality and Individual Differences*, 2019. Vol. 149, pp. 57—65. DOI:10.1016/j.paid.2019.05.038
2. Abir Y., Marvin C.B., van Geen C., Leshkowitz M., Hassin R.R., Shohamy D. An energizing role for motivation in information-seeking during the early phase of the COVID-19 pandemic. *Nature Communications*, 2022. Vol. 13, no. 1, pp. 1—10. DOI:10.1038/s41467-022-30011-5
3. Arredondo P. Hofstede Geert. In Carducci B.J., Nave C.S. (eds.), *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences. Vol. IV. Clinical, Applied, and CrossCultural Research*. Hoboken: Wiley Blackwell, 2020, pp. 667—672. DOI:10.1002/9781118970843.ch376
4. Berlyne D.E. A theory of human curiosity. *British journal of psychology*, 1954. Vol. 45, no. 3, pp. 180—191. DOI:10.1111/j.2044-8295.1954.tb01243.x
5. Dai W., Xia Y., Jia N. Localized revision of the epistemic curiosity scale for chinese senior high school students. In Pracana C., Wang M. (eds.), *International Psychological Applications Conference and Trends. Psychological Applications and Trends 2021*. Lisboa: inScience Press, 2021, pp. 429—431. DOI:10.36315/2021inpa093
6. Chevrier M., Muis K.R., Trevors G.J., Pekrun R., Sinatra G.M. Exploring the antecedents and consequences of epistemic emotions. *Learning and Instruction*, 2019. Vol. 63, article ID 101209, 18 p. DOI:10.1016/j.learninstruc.2019.05.006
7. Golman R., Gurney N., Loewenstein G. Information gaps for risk and ambiguity. *Psychological Review*, 2021. Vol. 128, no. 1, pp. 86—102. DOI:10.1037/rev0000252
8. Gordon R.M. Simulation, predictive coding, and the shared world. In Gilead M., Ochsner K.N. (eds.), *The Neural Basis of Mentalizing*. Cham: Springer, 2021, pp. 237—255. DOI:10.1007/978-3-030-51890-5\_12
9. Hardy J.H., Ness A.M., Mecca J. Outside the box: Epistemic curiosity as a predictor of creative problem solving and creative performance. *Personality and Individual Differences*, 2017. Vol. 104, pp. 230—237. DOI:10.1016/j.paid.2016.08.004
10. Hidi S.E., Renninger K.A. Interest development and its relation to curiosity: needed neuroscientific research. *Educational Psychology Review*, 2019. Vol. 31, pp. 833—852. DOI:10.1007/s10648-019-09491-3



11. Huang Q., Cao S., Zhou S., Punia D., Zhu X., Luo Y., Wu H. How anxiety predicts interpersonal curiosity during the COVID-19 pandemic: The mediation effect of interpersonal distancing and autistic tendency. *Personality and individual differences*, 2021. Vol. 180, article ID 110973, 9 p. DOI:10.1016/j.paid.2021.110973
12. Donnellan E., Aslan S., Fastrich G.M., Murayama K. How are curiosity and interest different? Naïve Bayes classification of people's beliefs. *Educational Psychology Review*, 2022. Vol. 34, pp. 73—105. DOI:10.1007/s10648-021-09622-9
13. Karandikar S., Kapoor H., Litman J. Why so curious? Validation and cross-cultural investigation of the Hindi Epistemic Curiosity Scale. *Asian Journal of Social Psychology*, 2021. Vol. 24, no. 1, pp. 69—82. DOI:10.1111/ajsp.12425
14. Kersten L. A New Mark of the Cognitive? Predictive Processing and Extended Cognition. *Synthese*, 2022. Vol. 200, article ID 281, 25 p. DOI:10.1007/s11229-022-03674-2
15. Kiverstein J., Miller M., Rietveld E. The feeling of grip: novelty, error dynamics, and the predictive brain. *Synthese*, 2019. Vol. 196, pp. 2847—2869. DOI:10.1007/s11229-017-1583-9
16. Litman J.A., Jimerson T.L. The measurement of curiosity as a feeling of deprivation. *Journal of personality assessment*, 2004. Vol. 82, no. 2, pp. 147—157. DOI:10.1207/s15327752jpa8202\_3
17. Loewenstein G. The psychology of curiosity: A review and reinterpretation. *Psychological bulletin*, 1994. Vol. 116, no. 1, pp. 75—98. DOI:10.1037/0033-2909.116.1.75
18. Lunn Brownlee J., Ferguson L.E., Ryan M. Changing teachers' epistemic cognition: a new conceptual framework for epistemic reflexivity. *Educational Psychologist*, 2017. Vol. 52, no. 4, pp. 242—252. DOI:10.1080/00461520.2017.1333430
19. Magnani L. Eco-Cognitive Openness and Eco-Cognitive Closure. In Magnani L. *Discoverability: The Urgent Need of an Ecology of Human Creativity*. Cham: Springer, 2022, pp. 53—78. DOI:10.1007/978-3-030-93329-6\_3
20. Wagstaff M.F., Flores G.L., Ahmed R., Villanueva S. Measures of curiosity: A literature review. *Human Resource Development Quarterly*, 2021. Vol. 32, no. 3, pp. 363—389. DOI:10.1002/hrdq.21417
21. Metcalfe J., Schwartz B.L., Eich T.S. Epistemic curiosity and the region of proximal learning. *Current opinion in behavioral sciences*, 2020. Vol. 35, pp. 40—47. DOI:10.1016/j.cobeha.2020.06.007
22. Murayama K., FitzGibbon L., Sakaki M. Process account of curiosity and interest: A reward-learning perspective. *Educational Psychology Review*, 2019. Vol. 31, pp. 875—895. DOI:10.1007/s10648-019-09499-9
23. Rosman T., Kerwer M. Mechanisms of epistemic change: The roles of reflection and social interaction. *Psychology Learning and Teaching*, 2022. Vol. 21, no. 3, pp. 193—209. DOI:10.1177/14757257221098860
24. Schmidt H.G., Rotgans J.I. Epistemic curiosity and situational interest: Distant cousins or identical twins? *Educational Psychology Review*, 2021. Vol. 33, pp. 325—352. DOI:10.1007/s10648-020-09539-9
25. Subaşı A. A Dynamic Systems Theory of epistemic curiosity. *New Ideas in Psychology*, 2019. Vol. 54, pp. 8—14. DOI:10.1016/j.newideapsych.2018.12.003
26. Vogl E., Pekrun R., Murayama K., Loderer K., Schubert S. Surprise, curiosity, and confusion promote knowledge exploration: evidence for robust effects of epistemic emotions. *Frontiers in Psychology*, 2019. Vol. 10, article ID 2474, 16 p. DOI:10.3389/fpsyg.2019.02474
27. Vogl E., Pekrun R., Murayama K., Loderer K. Surprised-Curious-Confused: Epistemic Emotions and Knowledge Exploration. *Emotion*, 2019. Vol. 20, no. 4, pp. 625—641. DOI:10.1037/emo0000578
28. Szumowska E., Kruglanski A.W. Curiosity as end and means. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 2020. Vol. 35, pp. 35—39. DOI:10.1016/j.cobeha.2020.06.008
29. Kashdan T.B., Stikma M.C., Disabato D.J., McKnight P.E., Bekier J., Kaji J., Lazarus R. The five-dimensional curiosity scale: Capturing the bandwidth of curiosity and identifying four unique subgroups of curious people. *Journal of Research in Personality*, 2018. Vol. 73, pp. 130—149. DOI:10.1016/j.jrp.2017.11.011
30. Werner K. Cognitive confinement: theoretical considerations on the construction of a cognitive niche, and on how it can go wrong. *Synthese*, 2021. Vol. 198, pp. 6297—6328. DOI:10.1007/s11229-019-02464-7
31. Wojtowicz Z., Loewenstein G. Curiosity and the economics of attention. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 2020. Vol. 35, pp. 135—140. DOI:10.1016/j.cobeha.2020.09.002

### Информация об авторах

Голубинская Анастасия Валерьевна, кандидат философских наук, научный сотрудник лаборатории киберпсихологии, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (ННГУ им. Н.И. Лобачевского), г. Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0777-1111>, e-mail: [ivanov@yandex.ru](mailto:ivanov@yandex.ru)

### Information about the authors

Golubinskaya Anastasia Valerievna, PhD in Philosophy, the researcher, Cyberpsychology Lab, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia, [golub@unn.ru](mailto:golub@unn.ru)

Получена 08.06.2022

Received 08.06.2022

Принята в печать 19.09.2022

Accepted 19.09.2022

---

## ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

---

### Школьный буллинг: системность и противодействие

*Приходько А.А.*

*Московский психолого-социальный университет (ОАНО ВО МПСУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2174-7950>, e-mail: [alisa.prikhodko.02@mail.ru](mailto:alisa.prikhodko.02@mail.ru)*

*Суворова И.Ю.*

*Московский психолого-социальный университет (ОАНО ВО МПСУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3804-2129>, e-mail: [i.suvorova89@gmail.com](mailto:i.suvorova89@gmail.com)*

В данной статье представлен обзор отечественных и зарубежных работ по проблеме буллинга в школе в рамках системного подхода, где буллинг рассматривается, как результат системного давления и нарастающего внутригруппового напряжения с одной стороны, и как следствие появления в школьных классах лиц с выраженной виктимизацией и стремлением к насилию — с другой. Сложная структура буллинга предъявляет особые требования к антибуллинговым программам — работа с системными особенностями группы и личностными особенностями учащихся. В тексте приводится анализ существующих отечественных и зарубежных антибуллинговых программ. Предложен план антибуллинговой программы, составленный на основе программы KiVa, с учетом особенностей системы образования в России.

**Ключевые слова:** буллинг, травля, системный подход, групповое напряжение, антибуллинговые программы, преследователь, жертва, наблюдатель.

**Для цитаты:** Приходько А.А., Суворова И.Ю. Школьный буллинг: системность и противодействие [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 4. С. 136—144. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110412>

### School bullying: the internal issue and means for management

*Alisa A. Prikhodko*

*Moscow Social Psychological University, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2174-7950>, e-mail: [alisa.prikhodko.02@mail.ru](mailto:alisa.prikhodko.02@mail.ru)*

*Irina Yu. Suvorova*

*Moscow Social Psychological University, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3804-2129>, e-mail: [i.suvorova89@gmail.com](mailto:i.suvorova89@gmail.com)*

This article provides an overview of national and foreign works on the problem of bullying, which is described as a complex phenomenon. It is a result of systemic pressure and growing intra-group tension on the one hand, and as an effect of victimization and use of violence — on the other. The complex structure of bullying makes high demands on anti-bullying programs. It should deal with systemic group features and students' personal characteristics. The text provides the analysis of short-term anti-bullying programs. An anti-bullying program plan is proposed, based on the KiVa program, taking into account the specifics of the education system in Russia.

**Keywords:** bullying, systemic approach, group tension, anti-bullying programs, bully, victim, witnesses.

**For citation:** Prikhodko A.A., Suvorova I.Yu. School bullying: the internal issue and means for management. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 4, pp. 136—144. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110412> (In Russ.).

## Введение

Проблема насилия и травли в школьной среде давно вызывает серьезную обеспокоенность в обществе. Данная проблема опасна тем, что травля — не просто конфликт между двумя равными сторонами, а преднамеренное систематическое агрессивное поведение группы лиц по отношению к одному человеку, включающее неравенство социальной или физической власти [24]. Согласно первым исследованиям травли, проведенным Д. Ольвеусом [24] в 1980-х гг. в Швеции и Норвегии, 15% школьников регулярно оказываются в ситуации буллинга. Из них 9% испытывают на себе насилие, 7% оказываются преследователями, а 2% — чередуют обе роли. По данным за 2007 г., в США 32% учеников пережили опыт школьной травли — насмешки, распространение слухов, битье, оплевывание, угрозы, отказ в общении, их заставляли делать то, что они не хотели, или портили их имущество [6]. По результатам исследования, в Москве в 2010 г. [5], 57,2% учащихся хотя бы раз подвергались психологическому или физическому насилию со стороны одноклассников. Сохраняющийся высоким процент встречаемости данного феномена, не снижающийся в течение десятков лет, свидетельствует о его сложности и недостаточной разработке адекватного инструментария противодействия.

В исследованиях буллинга преобладают работы описательного характера [9; 20; 26], представляющие статистику распределения различных ролей в классах или взаимосвязь вовлеченности в буллинг и одним или несколькими личностными свойствами. Значительно реже авторы стремятся объяснить механизмы явления. Во многих странах распространены мифы о буллинге, которые не только не способствуют оказанию помощи классу, но и усугубляют проблему [5]. При этом существующие в России проекты, направленные на профилактику буллинга, ориентированы в основном на просвещение, не представляя собой адекватных программ системной борьбы с проблемой.

Целью данной статьи является раскрытие комплексной природы буллинга, включающей как групповой, так и индивидуальный уровни, а также описание зарубежных антибуллинговых программ, захватывающих оба уровня работы, для создания антибуллинговой программы в России. Объектом исследования выступил информационный массив об исследовании буллинга и внедрения антибуллинговых программ в Швеции, Англии, Финляндии, Венгрии, Словении, Италии, Испании, Германии, Нидерландах, Австралии, Чили и США, а также об особенностях исследования буллинга в России. Теоретической основой описания буллинга как особенного состояния группы выступили теории А. Биона и Р. Жирара. Личность как фактор буллинга представлена в исследованиях Д. Ольвеуса и его последователей, а также в исследованиях отечественных ученых: С.Н. Ениколопова, Е.А. Гусейновой, Ю.Е. Гусевой и др.

## Буллинг как системная проблема

Еще Д. Ольвеусом было отмечено, что буллинг — не просто конфликт между людьми по определенному вопросу, а согласие системы на регулярное насилие в отношении одного ее элемента [12; 23]. С одной стороны, мы имеем участников буллинга — жертву, преследователя и свидетелей, наделенных соответствующими характеристиками, с другой — группу, динамика в которой такова, что для ее уравнивания необходима элемент отреагирования группового напряжения [6]. И как раз анализ групповой динамики, как фактора школьной травли, зачастую не попадает в поле зрения научных исследований.

Групповое напряжение как результат групповой сплоченности — один из центральных моментов концепции У. Биона [11]. Групповое напряжение является результатом вытесненных внутриличностных конфликтов каждого из членов группы, которые, резонируя, создают общее поле. В зависимости от силы такого напряжения и осознанности группы, ее резистентности к поиску «козлов отпущения» и навешиванию ярлыков, автор выделяет менталитет рабочей группы и менталитет базового допущения. Менталитет базового допущения описывает группу, которую захватывают сильные эмоции — беспокойство, страх, ненависть, любовь, надежда, гнев, вина, депрессия — и в результате чего изначальные групповые цели теряются, и группа погружается в бессознательную потребность отреагировать свои переживания.

Р. Жирар [3; 27] и ряд других теоретиков рассматривают возникающее групповое напряжение как обязательную составляющую групповой сплоченности. Согласно их воззрениям, групповая сплоченность — это центростремительная сила, направленная на сохранение группы. Однако сплоченность влечет за собой страх разрушения личностных границ, что приводит к групповому напряжению как центробежной силе. Сплоченность и напряжение выполняют в группе противоположные функции: первая является стабилизирующим фактором (под ее влиянием члены группы чувствуют поддержку и относительную безопасность), а вторая — побуждающим фактором, обусловленным необходимостью защиты границ Я [1]. Сильное бессознательное напряжение требует разрядки, иначе целостность группы будет под угрозой. Согласно Р. Жирару, естественным способом отреагирования напряжения является замещающее жертвоприношение [3]. Смысл этого механизма: чтобы дать выход накопившемуся напряжению, не разрушив группу, следует причинить насилие социальному элементу, который заведомо не станет отвечать насилием на насилие. При этом жертва не должна иметь социальных связей с обществом, иначе насилие над ней приведет к мести. Система же придумывает моральное оправдание, приписывая совершаемому насилию высоконравственные цели [21].

Школьный буллинг, как частный случай замещающего жертвоприношения [27], интересен тем, что имеет четкую структуру — жертва, преследователь, наблюдатель, — и обширные возможности для изучения динамики. Было установлено, что характер такого замещающего жертвоприношения зависит от интеллектуальной зрелости членов группы [17]. В младшей школе оно, как правило, происходит стихийно, и буллы не в полной мере осознают разрушительный характер своих действий или не осознают его совсем, тогда как в средней школе травля становится более целенаправленной [6].

Не последнюю роль в динамике буллинга играют статусные отношения. Буллы с высоким статусом меняют жертв с течением времени. Если однажды ученик приобрел высокий статус в группе сверстников, то травля другого с большей вероятностью будет восприниматься, как демонстрация силы, и его статус будет только повышаться [31]. Более того, понижение статуса жертвы повышает не только статус обидчика, но и статус всех учеников в классе [11]. Можно предположить, что группы, в которых лидерами становятся преследователи, а травля поднимает статус всех учащихся, переживают сильное напряжение. Действительно, в исследованиях [4; 5; 12; 20; 30] было показано, что ощущение небезопасности, несправедливости на всех вертикально-горизонтальных отношениях являются благоприятной почвой для появления буллинга.

Получается, школьный класс представляет собой открытую систему, динамика элементов которой приводит к групповому напряжению. Групповое напряжение увеличивается под влиянием внешнего давления и чувства небезопасности, создавая условия для буллинга. Преследователем и жертвой становятся школьники, в большей степени подверженные влиянию такого напряжения [11]. Или, если говорить в контексте терминологии Р.Л. Кричевского, становятся люди, психологические характеристики которых в большей степени соответствуют групповым потребностям и переживаниям. А вот поведение свидетелей в большей степени зависит от микроклимата [13]. А точнее, формирует этот микроклимат. Именно поэтому антибуллинговые программы в первую очередь нацелены на работу с наблюдателями.

### Фактор личности

Аналізу факторов роли жертвы и преследователя посвящено исключительное большинство зарубежных исследований. Эмпирические данные [12; 24; 25; 26; 30] подтверждают, что и жертва, и преследователь, на первый взгляд выполняя диаметрально противоположные роли, имеют опыт насилия и пребывают в контексте постоянной внешней угрозы, которая провоцирует либо агрессию, либо чувство вины (аутоагрессию). Особенно ярко это проявляется на примере

детей, которые совмещают обе роли. В литературе их обычно описывают как «провоцирующие» или «агрессивные» жертвы [4]. Повышение напряжения в классе, вызванное как групповыми, так и внешними, школьными, процессами, провоцирует неадаптивные защитные реакции, выработанные в семье, и усиливает агрессию и аутоагрессию.

*Жертва.* В первых исследованиях буллинга жертве приписывали такие черты, как чувствительность, замкнутость, застенчивость, тревожность, неуверенность в себе, низкая самооценка [24], однако многие из этих характеристик могут являться как фактором, так и следствием виктимизации, а некоторые данные вообще не показывают взаимосвязи между уровнем тревожности и депрессии со склонностью к виктимизации [18]. Исключительное большинство специалистов, исследующих буллинг, в качестве предпосылок виктимизации и аутоагрессии рассматривают влияние семьи. В семьях жертв буллинга часто распространены практики формального контроля и критика при эмоциональном дистанцировании от ребенка, что приводит к высокому уровню небезопасности и незащищенности [8]. Ключевую роль в формировании чувства небезопасности играет мать. Причем было обнаружено [5; 18], что ее поведение по-разному влияет на формирование виктимизации у мальчиков и девочек. Так, на виктимизацию мальчиков в большей степени влияет гиперопекающее поведение матери, препятствие развития автономии и ребенка, а в случае девочек — материнская враждебность.

*Преследователь.* Психологический климат в семьях подростков, склонных к агрессии, отличается холодностью, жесткостью и высоким уровнем насилия. Для таких семей характерен дисбаланс власти [5], отчужденность родителей [18; 25], отсутствие вовлеченности отца в воспитание ребенка, депрессию или враждебность со стороны матери отсутствие поддержки со стороны родителей, пренебрежительный к потребностям ребенка стиль воспитания. При этом в семьях агрессивных подростков чаще применяются телесные наказания и жесткие дисциплинарные воздействия со стороны отцов [5]. Помимо этого, вероятность проявления агрессивного поведения повышается в случае, когда подросток сам не подвергается насилию, но наблюдает его проявления в семье со стороны [8]. Картина мира такого ребенка включает два полюса: если ты слаб, ты подвергаешься насилию; чтобы не подвергаться насилию, нужно применять его по отношению к другим, как демонстрацию своей силы.

*Свидетель.* Как такового, психологического портрета свидетеля нет. В контексте изучения особенностей свидетеля в ситуации школьного буллинга часто используется социокогнитивная теория А. Бандуры, в частности, выделенные им механизмы морального отчуждения и самооправдания. В качестве механизмов морального самооправдания проагрессивные свидетели (группа детей, которые не являются главными инициаторами буллинга, но активно поддерживают трав-



лю) используют диффузию ответственности и приписывание причин случившегося жертве. При этом жертва испытывает на себе дегуманизацию и атрибуцию вины [21]. Тем не менее, свидетели не всегда присоединяются к преследователю [24]. На решение встать на сторону жертвы или поддержать травлю влияют как личный опыт пребывания в роли жертвы, так и страх занять место нынешней жертвы.

Не обнаружено исследований, указывающих на роль групповой динамики в стратегии свидетелей, однако мы можем предположить, что повышение внутригруппового напряжения приводит к поддержанию травли. Многие авторы [14; 29; 31] полагают, что от реакции свидетелей сильно зависит, будет ли продолжаться буллинг. Следовательно, психологическая работа должна проводиться как на индивидуальном уровне (с жертвами и преследователями), так и на групповом (с микроклиматом). При этом для обеспечения благоприятного школьного климата необходимо повышать качество отношений на всех уровнях социальной системы, а именно развивать социальные навыки у учащихся (внутриличностный), формировать чувство привязанности по отношению к сверстникам (межличностный), способствовать интеграции учащихся в систему школьных социальных связей [30].

### Антибуллинговые программы

В Европе существует несколько апробированных программ, включающих как превентивные меры, так и работу с буллингом.

Отечественными исследователями Д.В. Молчановой и М.А. Новиковой [4] предельно подробно рассмотрены наиболее известные антибуллинговые программы Европы и США, такие, как SAVE (Испания), Expect Respect, ViSC (Австрия), Bulli&Pupe (Италия), Olweus Bullying Prevention Program — ОБПП (США), The Donegal (Ирландия), Steps to Respect (США), The Friendly Schools Project (Австралия), KiVa (Финляндия), Positive Action (США)) с точки зрения их эффективности и актуальности. Программы сравнивались по таким показателям, как наличие работы со сверстниками, применение дисциплинарных методов, работа по реабилитации, работа с родителями и работа с учителями. Большая часть программ представляет собой ознакомительные тренинги для педагогического состава и школьников, и только некоторые включают годичный цикл тренингов и работу на всех уровнях школьного взаимодействия [10; 15; 16; 22]. К сожалению, информации, позволяющей сравнить эффективность всех зарубежных антибуллинговых программ, не так много, однако, наиболее успешной среди всех считается финская KiVa, включающая в себя информационную работу, так и индивидуальную и групповую психологическую [14; 19; 29]. К настоящему времени она реализуется в 18 странах, включая Финляндию.

### KiVa

KiVa является аббревиатурой и расшифровывается как KiusaamistaVastaan, — «против насилия», а также финское слово «кива» означает того, кто мил и добр к другим [14].

Программа разрабатывалась в 2006—2009 годах и направлена на три разные возрастные группы: для детского сада, 1—3-го и 4—6-го классов. В основе программы лежит убеждение, что травля — это, в первую очередь, групповой феномен, реакции свидетелей которого играют ключевую роль в продолжении/прекращении буллинга [29]. Поэтому KiVa нацелена на работу со свидетелями, мотивируя их встать на защиту жертвы и порицать агрессивное поведение преследователя.

Эффективность программы KiVa проверялась на рандомизированной выборке начальной и средней общеобразовательных школ. Всего в исследовании приняли участие 234 школы. Данные контрольной и экспериментальной выборок собирались спустя год после внедрения KiVa [29]. По результатам, применение KiVa значительно уменьшило травлю: шансы подвергнуться систематическим издевательствам в экспериментальной выборке оказались примерно в 1,5 раза ниже. В исследовании, посвященном различным формам виктимизации в 4—6 классах [28], было показано, что KiVa снижает частоту проявления каждой из известных формы насилия — физическое насилие, оскорбления, социальная изоляция, манипулирование. Однако эффективность программы различалась между начальной школой (1—3 классы) и средней (7—9 классы). В старших классах групповые ценности были более устойчивыми, а подростковый негативизм к противостоянию учителям и родителям значительно затруднял передачу информации. В целом, эффект от программы были выше в начальной школе и минимальным в старшей.

Программа KiVa состоит из двух элементов: общие действия и индивидуальные. Общие действия касаются всех участников школы и направлены на предотвращение издевательства.

Неотъемлемой частью общих действий являются уроки, проводимые для учащихся начальной и средней школы учителями во время классных часов [18]. В рамках программы были разработаны следующие темы для работы со школьниками: «взаимодействие в группе», «я и другие», «формы и механизмы травли» и «последствия травли и противодействие насилию». Обучающие компьютерные игры, разработанные сотрудниками KiVa, являются неотъемлемой частью комплексной работы. Их содержание тесно связано с тематикой уроков и направлено на отработку полученных знаний о предотвращении травли [29]. Кроме того, общие действия включают брошюры для родителей и веб-ресурсы для учителей. Видимая символика (плакаты и жилеты дежурных) предназначена для напоминания о том, что школа является школой KiVa.

Индивидуальная работа имеет место при выявлении явных случаев буллинга. В каждой школе, реализующей программу, есть команда KiVa, состоящая из нескольких (обычно трех) человек. Команда KiVa отвечает за рассмотрение случаев издевательств, инициируя серию встреч как с жертвами, так и с преследователями [29]. Перечень работ при индивидуальных и групповых действиях программы KiVa показан в табл. 1.

Таблица 1  
Распределение индивидуальных и групповых действий в рамках программы KiVa

Общая работа	Индивидуальная работа
<ul style="list-style-type: none"> <li>— Тематические уроки, разработанные сотрудниками KiVa</li> <li>— KiVa онлайн игры</li> <li>— Информационный бюллетень и руководство для родителей</li> <li>— Видимые символы, такие как плакаты и жилеты</li> <li>— Ежегодный онлайн-опрос KiVa для школьников и сотрудники</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Рассмотрение случаев травли</li> <li>— Психологическая работа с жертвами травли и преследователями, проводимые командами KiVa</li> <li>— Беседа с родителями</li> </ul>

Перед подключением школы к KiVa преподавателям предлагался двухдневный тренинг, в котором принимали участие основные исполнители антибуллинговой программы: члены команды KiVa и преподаватели школы. Тренинг включал в себя презентации, направленные на повышение осведомленности и предоставление знаний о буллинге как о явлении в целом и как о групповом процессе в частности.

Успех антибуллинговой программы KiVa обусловлен ее системностью, параллельной работой на групповом (работа с ценностями и микроклиматом) и на индивидуальном (психологическое консультирование преследователей и жертв) уровне. Несистемная работа, ограничивающаяся только информированием, либо тренингами, не дает необходимого результата.

### Разработка антибуллинговой программы в России

Вопросами профилактики и предотвращения школьной травли уже довольно долго занимаются отечественные НКО, такие, как «Журавлик» с антибуллинговой программой «Травли.net» и др. Тем не менее, пока что работа этих организаций ограничивается просветительской деятельностью. Грант президента РФ был получен Центром толерантности при РАНХиГС на разработку антибуллинговой программы «Каждый важен». В программу входят просветительские занятия и тренинги для учителей и школьных классов. Однако нам не удалось найти информацию об эффективности этой программы.

При разработке антибуллинговой программы в России сперва важно проанализировать особенности

образовательного процесса. Реформирование образовательной системы привело к увеличению давления на учителей, как со стороны учащихся, так и их родителей и СМИ [2]. Перевод образования в сферу услуг позволил родителям активно вмешиваться в образовательный процесс. Работа учителя все более переходит из педагогической плоскости в бюрократическую, что отчуждает от выстраивания отношений с учениками. Дистанцирование от учеников и слабая позиция по отношению к родителям приводят к тому, что учителя сами могут оказаться жертвами буллинга [2]. Уязвимое положение усиливает авторитарный стиль преподавания [7] и, как следствие, провоцирует развитие неблагоприятного микроклимата и угрозу возникновения травли.

Более того, результаты научных исследований показывают и без того достаточно высокий уровень стресса у школьников, связанный с подготовкой к ЕГЭ [7]. И опять же, большую роль в этом напряжении играет давление со стороны школы, поскольку средний балл ЕГЭ непосредственно отражает ее престиж.

Таким образом, высокий уровень давления в школе, провоцирующий неблагоприятный микроклимат в классе, является системным, и предполагаемые основные исполнители программы — учителя — первыми оказываются в группе риска. На наш взгляд, антибуллинговая программа будет иметь эффект в том случае, если установить доверительные отношения между школой и родителями, а также дать возможность учителям отреагировать свои переживания и получать поддержку коллег. В остальном программа KiVa кажется вполне подходящей для адаптации в России.

Беря за основу модель общей и индивидуальной работы KiVa, мы предлагаем авторскую модель системной работы со школьной травлей (таб.2):

Таблица 2  
Распределение индивидуальных и групповых действий в рамках антибуллинговой программы в России

Общая работа	Индивидуальная работа
<ul style="list-style-type: none"> <li>— 2-х дневная подготовка учителей</li> <li>— программа информационных занятий для классных часов</li> <li>— тренинги по разгрузке и эмоционального отреагирования для учителей</li> <li>— тренинги на сплочение классов</li> <li>— информационный бюллетень и руководство для родителей</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— рассмотрение случаев издевательств, привлекающих внимание</li> <li>— психологическая работа с жертвами травли и преследователями</li> <li>— беседа с родителями</li> </ul>

В таблицу 2, в отличие от оригинальных действий KiVa, добавлены тренинги для классов и занятия эмоциональной разгрузки учителей. Тренинги являются наиболее эффективным методом работы с микроклиматом и способом экологичного отреагирования группового

напряжения. Потребность ввести тренинги обусловлена также тем, что информирование и наставления школьников в рамках KiVa было эффективным только в младшей школе, тогда как старшеклассники сформировали собственные ценности. В этом случае тренинги без нормативного давления смогут скорректировать уровень напряжения и агрессию. Эмоциональная разгрузка педагогов и культивирование взаимной поддержки должны стать ресурсом, позволяющим справляться с административным давлением.

### Заключение

Целью данного обзора было раскрыть системную природу травли и привести наиболее успешные антибуллинговые программы, базирующиеся на принципе системности. Теоретические разработки и эмпирические данные указывают на системную природу травли: групповая сплоченность и групповое напряжение как основные силы групповой динамики определяют отношения между элементами группы. Групповое напряжение может повышаться как из-за большого количества внутриличностных конфликтов членов группы, так и вследствие внешнего давления (авторитарный стиль преподавания учителя, несправедливое отношение к ученикам, общая неблагоприятная школьная атмосфера). Повышение напряжения угрожает целостности группы и нуждается в его отреагировании. Наиболее простым способом такого отреагирования является «замещающие жертвоприношение», реализуемое посредством травли, роли жертвы и преследователя в которой выполняют наименее толерантные к напряжению и насилию ученики. На роль жертвы

попадают ученики с выраженными аутоагрессией и виктимизацией, тогда как преследователями обычно становятся люди, реагирующие на тревогу агрессией и стремлением доминировать. Таким образом, буллинг захватывает как групповой уровень, так и уровень личности, а также ту среду, в которой существует данная группа. Эффективная работа с травлей предполагает задействование всех уровней. Зарубежный опыт показывает, что именно системная работа обеспечивает необходимый результат.

Наиболее перспективной для адаптации в России является, на наш взгляд, программа KiVa, реализуемая в 18 странах и ни раз доказавшая свою эффективность. Особенностью KiVa является работа с групповыми ценностями и микроклиматом с одной стороны и с переживаниями жертвы и преследователя — с другой. При переносе зарубежного опыта необходимо учитывать высокий уровень бюрократизации российской системы образования, значительную атомизацию сотрудников и учеников школ, а также высокое напряжение сотрудников всех звеньев и учащихся, вызванное участием школ в государственных рейтингах. Для составления антибуллинговой программы мы предлагаем ориентироваться на опыт KiVa, скорректировав ее под реалии российской образовательной системы (таб.2). Введенные нами тренинги и эмоциональная разгрузка для учителей должны плодотворно сказаться на групповом микроклимате, однако имеют существенный недостаток, поскольку требуют серьезных временных ресурсов от педагогических работников. Очевидно, что необходим поиск наиболее эффективного и оптимального по затратности решения. А далее программа, как и любая другая, будет нуждаться в эмпирической проверке эффективности.

### Литература

1. Григорьев Н.Б. Психотехнологии группового тренинга: Учебное пособие. СПб.: Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы, 2008. 176 с.
2. Гринева Р.И. Явление буллинга в школе: учителя-жертвы [Электронный ресурс] // Вопросы педагогики. 2020. № 11-2. С. 127—129. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44305912> (дата обращения: 18.11.2022).
3. Жирар Р. Козел отпущения / Пер. с фр. Г. Дашевского. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2010. 336 с.
4. Молчанова Д.В., Новикова М.А. Противодействие школьному буллингу: анализ международного опыта [Электронный ресурс]. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 72с. URL: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/408114229.pdf> (дата обращения: 18.11.2022).
5. Новикова М.А., Реан А.А. Семейные предпосылки вовлеченности ребенка в школьную травлю: влияние психологических и социальных характеристик семьи // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 4. С. 112—120. DOI:10.17759/pse.2018230411
6. Новикова М.А., Реан А.А., Коновалов И.А. Буллинг в российских школах: опыт диагностики распространенности, половозрастных особенностей и связи со школьным климатом // Вопросы образования. 2021. № 3. С. 62—90. DOI:10.17323/1814-9545-2021-3-62-90
7. Ральникова И., Савельева Т. Эмоциональное выгорание и профессиональные деформации педагогических работников сферы инклюзивного образования // Педагогика и психология. 2021. Том 48. № 3. С. 58—71. DOI:10.51889/2021-3.2077-6861.07
8. Реан А.А., Коновалов И.А. Дисфункциональная семья как фактор агрессивного поведения подростков // Вестник Московского университета МВД России. 2020. № 8. С. 292—301. DOI:10.24411/2073-0454-2020-10500
9. A novel approach to tackling bullying in schools: personality-targeted intervention for adolescent victims and bullies in Australia / E.V. Kelly, N.C. Newton, L.A. Stapinski, P.J. Conrod, E.L. Barrett, K.E. Champion, M. Teesson // Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. 2020. Vol. 59. № 4. P. 508—518.e2. DOI:10.1016/j.jaac.2019.04.010



10. A pilot intervention study on bullying prevention among junior high school students in Shantou, China / Z. Peng, L. Li, X. Su, Y. Lu // *BMC Public Health*. 2022. Vol. 22. Article ID 262. 9 p. DOI:10.1186/s12889-022-12669-0
11. *Bion W.R.* Experiences in Groups: and other papers. London: Routledge, 1961. 200 p. DOI:10.4324/9780203359075
12. *Chen Q., Zhu Y., Chui W.H.* A meta-analysis on effects of parenting programs on bullying prevention // *Trauma, Violence, & Abuse*. 2021. Vol. 22. № 5. P. 1209—1220. DOI:10.1177/1524838020915619
13. Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis / D.S. Yeager, C.J. Fong, H.Y. Lee, D.L. Espelage // *Journal of applied developmental psychology*. 2015. Vol. 37. P. 36—51. DOI:10.1016/j.appdev.2014.11.005
14. Effectiveness of the KiVa Antibullying Program: Grades 1—3 and 7—9 / A. Kärnä, M. Voeten, T.D. Little, E. Alanen, E. Poskiparta, C. Salmivalli // *Journal of Educational Psychology*. 2013. Vol. 105. № 2. P.535—551. DOI:10.1037/a0030417
15. Effects and moderators of the Olweus bullying prevention program (OBPP) in Germany / F.C. Ossa, V. Jantzer, L. Eppelmann, P. Parzer, F. Resch, M. Kaess // *European child & adolescent psychiatry*. 2021. Vol. 30. № 11. P. 1745—1754. DOI:10.1007/s00787-020-01647-9
16. *Gaffney H., Tofli M.M., Farrington D.P.* What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components // *Journal of School Psychology*. 2021. Vol. 85. P. 37—56. DOI:10.1016/j.jsp.2020.12.002
17. *Guy A., Lee K., Wolke D.* Differences in the early stages of social information processing for adolescents involved in bullying // *Aggressive Behavior*. 2017. Vol. 43. № 6. P. 578—587. DOI:10.1002/ab.21716
18. *Hong J.S., Espelage D.L.* A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis // *Aggression and Violent Behavior*. 2012. Vol. 17. № 4. P. 311—322. DOI:10.1016/j.avb.2012.03.003
19. Implementing kiva antibullying program in pioner schools in Spain / B. López-Catalán, T. Mäkela, F. Sánchez Sánchez, L. López-Catalán // *International Journal of Educational Research and Innovation*. 2022. № 17. P. 198—214. DOI:10.46661/ijeri.6252
20. *Kisfalusi D., Pál J., Boda Z.* Bullying and victimization among majority and minority students: The role of peers' ethnic perceptions // *Social Networks*. 2020. Vol. 60. P. 48—60. DOI:10.1016/j.socnet.2018.08.006
21. Mechanisms of Moral Disengagement and Their Associations with Indirect Bullying, Direct Bullying, and Pro-Aggressive Bystander Behavior / M. Bjärehed, R. Thornberg, L. Wänström, G. Gini // *Journal of Early Adolescence*. 2020. Vol. 40. № 1. P. 28—55. DOI:10.1177/0272431618824745
22. *Ng E.D., Chua J.Y.X., Shorey S.* The effectiveness of educational interventions on traditional bullying and cyberbullying among adolescents: A systematic review and meta-analysis // *Trauma, Violence, & Abuse*. 2022. Vol. 23. № 1. P. 132—151. DOI:10.1177/1524838020933867
23. *Nickerson A.B., Ostrov J.M.* Protective factors and working with students involved in bullying: Commentary on the special issue and dedication to Dan Olweus // *School Mental Health*. 2021. Vol. 13. № 3. P. 443—451. DOI:10.1007/s12310-021-09471-5
24. *Olweus D.* Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes // *Social Withdrawal, inhibition, and Shyness in Childhood* / Eds. K.H. Rubin, J.B. Asendorf. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1993. P. 315—341.
25. Pathways from Early Family Violence to Adolescent Reactive Aggression and Violence Victimization / K.J. Perry, J.M. Ostrov, S. Shisler, R.D. Eiden, A.B. Nickerson, S.A. Godleski, P. Schuetze // *Journal of Family Violence*. 2020. Vol. 36. № 1. P. 75—86. DOI:10.1007/s10896-019-00109-4
26. Predictors of self-reported and peer-reported victimization and bullying behavior in early adolescents: the role of school, classroom, and individual factors / K. Košir, L. Klasinc, T. Špes, T. Pivec, G. Cankar, M. Horvat // *European journal of psychology of education*. 2020. Vol. 35. № 2. P. 381—402. DOI:10.1007/s10212-019-00430-y
27. *Riordan D.V.* The scapegoat mechanism in human evolution: an analysis of René Girard's hypothesis on the process of hominization // *Biological Theory*. 2021. Vol. 16. № 4. P. 242—256. DOI:10.1007/s13752-021-00381-y
28. *Salmivalli C., Kärnä A., Poskiparta, E.* Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied // *International Journal of Behavioral Development*. 2011. Vol. 35. № 5. P. 405—411. DOI:10.1177/0165025411407457
29. *Salmivalli C., Poskiparta E.* KiVa Antibullying Program: Overview of Evaluation Studies Based on a Randomized Controlled Trial and National Rollout in Finland // *International Journal of Conflict and Violence*. 2012. Vol. 6. № 2. P. 294—302. DOI:10.4119/ijcv-2920
30. School Climate Counts: A Longitudinal Analysis of School Climate and Middle School Bullying Behaviors / N.B. Dorio, K.N. Clark, M.K. Demaray, Doll E.M. // *International Journal of Bullying Prevention*. 2020. Vol. 2. № 4. P. 292—308. DOI:10.1007/s42380-019-00038-2
31. *van der Ploeg R., Steglich C., Veenstra R.* The way bullying works: How new ties facilitate the mutual reinforcement of status and bullying in elementary schools // *Social Networks*. 2020. Vol. 60. P. 71—82. DOI:10.1016/j.socnet.2018.12.006

## References

1. Grigor'ev N.B. *Psikhotekhnologii gruppovogo treninga* [Psychotechnologies of group training: textbook: uchebnoe posobie. Saint Petersburg: St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work, 2008. 176 p. (In Russ.).



2. Grineva R.I. Yavlenie bullinga v shkole: uchitelya-zhertvy [The phenomenon of bullying at school: teacher-victims] [Elektronnyi resurs]. *Voprosy pedagogiki [Issues of Pedagogy]*, 2020, no. 11-2, pp. 127—129. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44305912> (Accessed 18.11.2022). (In Russ.).
3. Zhirar R. Kozel otpushcheniya [Scapegoat]. Saint Petersburg: Ivan Limbakh Publishing House, 2010. 336 p. (In Russ.).
4. Molchanova D.V., Novikova M.A. Protivodeistvie shkol'nomu bullingu: analiz mezhdunarodnogo opyta [School bullying prevention: the analysis of international experience] [Elektronnyi resurs]. Moscow: HSE, 2020. 72 p. URL: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/408114229.pdf> (Accessed 18.11.2022). (In Russ.).
5. Novikova M.A., Rean A.A. Semeinye predposylki vovlechennosti rebenka v shkol'nyu travlyu: vliyanie psikhologicheskikh i sotsial'nykh kharakteristik sem'i [Family Background of Child Involvement in School Bullying: Impact of Psychological and Social Characteristics of the Family]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 4, pp. 112—120. DOI:10.17759/pse.2018230411
6. Novikova M.A., Rean A.A., Konovalov I.A. Bulling v rossiiskikh shkolakh: opyt diagnostiki rasprostranennosti, polovozrastnykh osobennostei i svyazi so shkol'nym klimatom [Measuring bullying in Russian schools: prevalence, age and gender correlates, and associations with school climate]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*, 2021, no. 3, pp. 62—90. DOI:10.17323/1814-9545-2021-3-62-90
7. Ral'nikova I., Savel'eva T. Emotsional'noe vygoranie i professional'nye deformatsii pedagogicheskikh rabotnikov sfery inkluzivnogo obrazovaniya [Emotional burnout and professional deformations of educators in inclusive education]. *Pedagogika i psikhologiya = Pedagogy and Psychology*, 2021. Vol. 48, no. 3, pp. 58—71. DOI:10.51889/2021-3.2077-6861.07
8. Rean A.A., Konovalov I.A. Disfunktsional'naya sem'ya kak faktor agressivnogo povedeniya podrostkov [Dysfunctional family as a factor of adolescents' aggressive behavior]. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii [Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia]*, 2020, no. 8, pp. 292—301. DOI:10.24411/2073-0454-2020-10500
9. Kelly E.V., Newton N.C., Stapinski L.A., Conrod P.J., Barrett E.L., Champion K.E., Teesson M. A novel approach to tackling bullying in schools: personality-targeted intervention for adolescent victims and bullies in Australia. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 2020. Vol. 59, no. 4. pp. 508—518.e2. DOI:10.1016/j.jaac.2019.04.010
10. Peng Z., Li L., Su X., Lu Y. A pilot intervention study on bullying prevention among junior high school students in Shantou, China. *BMC Public Health*, 2022. Vol. 22, article ID 262, 9 p. DOI:10.1186/s12889-022-12669-0
11. Bion W.R. Experiences in Groups: and other papers. London: Routledge, 1961. 200 p. DOI:10.4324/9780203359075
12. Chen Q., Zhu Y., Chui W.H. A meta-analysis on effects of parenting programs on bullying prevention. *Trauma, Violence, & Abuse*, 2021. Vol. 22, no. 5, pp. 1209—1220. DOI:10.1177/1524838020915619
13. Yeager D.S., Fong C.J., Lee H.Y., Espelage D.L. Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis. *Journal of applied developmental psychology*, 2015. Vol. 37, pp. 36—51. DOI:10.1016/j.appdev.2014.11.005
14. Kärnä A., Voeten M., Little T.D., Alanen E., Poskiparta E., Salmivalli C. Effectiveness of the KiVa Antibullying Program: Grades 1—3 and 7—9. *Journal of Educational Psychology*, 2013. Vol. 105, no. 2, pp.535—551. DOI:10.1037/a0030417
15. Ossa F.C., Jantzer V., Eppelmann L., Parzer P., Resch F., Kaess M. Effects and moderators of the Olweus bullying prevention program (OBPP) in Germany. *European child & adolescent psychiatry*, 2021. Vol. 30, no. 11, pp. 1745—1754. DOI:10.1007/s00787-020-01647-9
16. Gaffney H., Ttofi M.M., Farrington D.P. What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of School Psychology*, 2021. Vol. 85, pp. 37—56. DOI:10.1016/j.jsp.2020.12.002
17. Guy A., Lee K., Wolke D. Differences in the early stages of social information processing for adolescents involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 2017. Vol. 43, no. 6, pp. 578—587. DOI:10.1002/ab.21716
18. Hong J.S., Espelage D.L. A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 2012. Vol. 17, no. 4, pp. 311—322. DOI:10.1016/j.avb.2012.03.003
19. López-Catalán B., Mäkela T., Sánchez Sánchez F., López-Catalán L. Implementing kiva antibullying program in pioner schools in Spain. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 2022, no. 17, pp. 198—214. DOI:10.46661/ijeri.6252
20. Kisfalusi D., Pál J., Boda Z. Bullying and victimization among majority and minority students: The role of peers' ethnic perceptions. *Social Networks*, 2020. Vol. 60, pp. 48—60. DOI:10.1016/j.socnet.2018.08.006
21. Bjärehed M., Thornberg R., Wänström L., Gini G. Mechanisms of Moral Disengagement and Their Associations with Indirect Bullying, Direct Bullying, and Pro-Aggressive Bystander Behavior. *Journal of Early Adolescence*, 2020. Vol. 40, no. 1, pp. 28—55. DOI:10.1177/0272431618824745
22. Ng E.D., Chua J.Y.X., Shorey S. The effectiveness of educational interventions on traditional bullying and cyberbullying among adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 2022. Vol. 23, no. 1, pp. 132—151. DOI:10.1177/1524838020933867
23. Nickerson A.B., Ostrov J.M. Protective factors and working with students involved in bullying: Commentary on the special issue and dedication to Dan Olweus. *School Mental Health*, 2021. Vol. 13, no. 3, pp. 443—451. DOI:10.1007/s12310-021-09471-5

24. Olweus D. Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In Rubin K.H., Asendort J.B. (eds.), *Social Withdrawal, inhibition, and Shyness in Childhood*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1993, pp. 315—341.
25. Perry K.J., Ostrov J.M., Shisler S., Eiden R.D., Nickerson A.B., Godleski S.A., Schuetze P. Pathways from Early Family Violence to Adolescent Reactive Aggression and Violence Victimization. *Journal of Family Violence*, 2020. Vol. 36, no. 1, pp. 75—86. DOI:10.1007/s10896-019-00109-4
26. Košir K., Klasinc L., Špes T., Pivec T., Cankar G., Horvat M. Predictors of self-reported and peer-reported victimization and bullying behavior in early adolescents: the role of school, classroom, and individual factors. *European journal of psychology of education*, 2020. Vol. 35, no. 2, pp. 381—402. DOI:10.1007/s10212-019-00430-y
27. Riordan D.V. The scapegoat mechanism in human evolution: an analysis of René Girard's hypothesis on the process of hominization. *Biological Theory*, 2021. Vol. 16, no. 4, pp. 242—256. DOI:10.1007/s13752-021-00381-y
28. Salmivalli C., Kärnä A., Poskiparta, E. Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 2011. Vol. 35, no. 5, pp. 405—411. DOI:10.1177/0165025411407457
29. Salmivalli C., Poskiparta E. KiVa Antibullying Program: Overview of Evaluation Studies Based on a Randomized Controlled Trial and National Rollout in Finland. *International Journal of Conflict and Violence*, 2012. Vol. 6, no. 2, pp. 294—302. DOI:10.4119/ijcv-2920
30. Dorio N.B., Clark K.N., Demaray M.K., Doll E.M. School Climate Counts: A Longitudinal Analysis of School Climate and Middle School Bullying Behaviors. *International Journal of Bullying Prevention*, 2020. Vol. 2, no. 4, pp. 292—308. DOI:10.1007/s42380-019-00038-2
31. van der Ploeg R., Steglich C., Veenstra R. The way bullying works: How new ties facilitate the mutual reinforcement of status and bullying in elementary schools. *Social Networks*, 2020. Vol. 60, pp. 71—82. DOI:10.1016/j.socnet.2018.12.006

#### **Информация об авторах**

Приходько Алиса Александровна, студентка кафедры социальной психологии факультета психологии, Московский психолого-социальный университет (ОАНО ВО МПСУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2174-7950>, e-mail: [alisa.prikhodko.02@mail.ru](mailto:alisa.prikhodko.02@mail.ru)

Суворова Ирина Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии факультета психологии, Московский психолого-социальный университет (ОАНО ВО МПСУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3804-2129>, e-mail: [i.suvorova89@gmail.com](mailto:i.suvorova89@gmail.com)

#### **Information about the authors**

Alisa A. Prikhodko, Student of the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Moscow Social Psychological University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2174-7950>, e-mail: [alisa.prikhodko.02@mail.ru](mailto:alisa.prikhodko.02@mail.ru)

Irina Yu. Suvorova, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Moscow Social Psychological University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3804-2129>, e-mail: [i.suvorova89@gmail.com](mailto:i.suvorova89@gmail.com)

Получена 21.09.2022

Received 21.09.2022

Принята в печать 28.10.2022

Accepted 28.10.2022

## Наши авторы

**Алехина Светлана Владимировна** — кандидат психологических наук, директор, Институт проблем инклюзивного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>

*ipio.mgppu@gmail.com*

**Арчакова Татьяна Олеговна** — психолог-методист, Благотворительный детский фонд «Виктория», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6161-2946>

*tatyana.archakova@gmail.com*

**Березина Татьяна Николаевна** — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры научных основ экстремальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8188-237X>

*tanberez@mail.ru*

**Голубинская Анастасия Валерьевна** — кандидат философских наук, научный сотрудник лаборатории киберпсихологии, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (ННГУ им. Н.И. Лобачевского), г. Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7119-3968>

*golub@unn.ru*

**Давыдова Елизавета Юрьевна** — кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник, Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра ФГБОУ ВО МГППУ, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5192-5535>

*DavydovaEJu@mgppu.ru*

**Давыдов Денис Витальевич** — кандидат биологических наук, научный сотрудник Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0993-3803>

*davydovdv@mgppu.ru*

**Дворянчиков Николай Викторович** — кандидат психологических наук, доцент, декан, факультет юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1462-5469>

*dvorian@gmail.com*

**Екимова Валентина Ивановна** — доктор психологических наук, профессор кафедры научных основ экстремальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1480-3571>

*iropse@mail.ru*

**Зинатуллина Азалия Маратовна** — аспирант, кафедра научных основ экстремальной психологии, факультет Экстремальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9223-5074>

*azaliazinatullina@mail.ru*

**Иванова Елена Анатольевна** — магистрант кафедры юридической психологии и права, факультет юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); директор Благотворительного фонда в поддержку материнства «Быть мамой», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2040-7161>

*e.ivanova@bethemom.ru*

**Козьяков Роман Валерьевич** — кандидат психологических наук, доцент, докторант Института психологии Российской академии наук (ИП РАН), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1876-9999>

*kozyakovroman@yandex.ru*

**Литвинова Анна Викторовна** — доктор психологических наук, профессор кафедры научных основ экстремальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6783-3144>

*annaviktorovna@mail.ru*

**Лихачева Эльвира Валерьевна** — кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей психологии и психологии труда Гуманитарного института, Российский новый университет (АНО Рос НОУ), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0033-601X>

*zin-ev@yandex.ru*

## **Наши авторы**

---

**Мамохина Ульяна Андреевна** — младший научный сотрудник научной лаборатории Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2738-7201>

*matohinaua@mgppu.ru*

**Огнев Александр Сергеевич** — доктор психологических наук, профессор, научный руководитель Гуманитарного института, Российский новый университет (АНО Рос НОУ); главный научный сотрудник Финансового университета при Правительстве РФ (ФГБОУ ВО Финуниверситет), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2944-6615>

*altognev@mail.ru*

**Пашенко Тарас Валерьевич** — заведующий лабораторией проектирования содержания образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8412-2077>

*tpaschenko@hse.ru*

**Переверзева Дарья Станиславовна** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник научной лаборатории Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6881-3337>

*dasha.pereverzeva@gmail.com*

**Приходько Алиса Александровна** — студентка кафедры социальной психологии факультета психологии, Московский психолого-социальный университет (ОАНО ВО МПСУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2174-7950>

*alisa.prihodko.02@mail.ru*

**Розенова М.арина Ивановна** — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры научных основ экстремальной психологии факультета «Экстремальная психология», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6976-5587>

*profi1234@yandex.ru*

**Садова Анастасия Романовна** — ведущий специалист отдела аналитики и разработки диагностических инструментов Автономной некоммерческой организации «Россия — страна возможностей», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8472-5305>

*anastasiya.sadova@rsv.ru*

**Салимова Ксения Рамизовна** — младший научный сотрудник научной лаборатории Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6328-001X>

*salimovakr@mgppu.ru*

**Саломатова Ольга Викторовна** — младший научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1723-9697>

*agechildpsy@gmail.com*

**Стратийчук Евгения Васильевна** — аспирантка, кафедра юридической психологии и права, факультет «Юридическая психология» Московский государственный психолого-педагогический университет, (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6214-0314>

*chugeka@yahoo.com*

**Суворова Ирина Юрьевна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии факультета психологии, Московский психолого-социальный университет (ОАНО ВО МПСУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3804-2129>

*i.suvorova89@gmail.com*

**Тарасова Ксения Вадимовна** — кандидат педагогических наук, заместитель заведующего лабораторией измерения новых конструктов и дизайна тестов Центра психометрики и измерений в образовании Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3915-3165>

*ktarasova@hse.ru*



**Хиль Юлия Сергеевна** — ведущий специалист отдела аналитики и разработки диагностических инструментов Автономной некоммерческой организации «Россия — страна возможностей», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4758-5224>  
*yuliya.khil@rsv.ru*

**Чиркина Римма Вячеславовна** — кандидат психологических наук, заведующий, кафедра юридической психологии и права, факультет юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7040-7792>  
*rimmach@bk.ru*

**Шведовский Евгений Феликсович** — методист информационно-методического отдела Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); младший научный сотрудник лаборатории медицинской психологии, Научный центр психического здоровья (ФГБНУ НЦПЗ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2834-7589>  
*shvedovskijef@mgppu.ru*

**Шпагина Елена Михайловна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры юридической психологии и права, факультет юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3325-3402>  
*shpaginaem@mgppu.ru*

**Юдина Татьяна Алексеевна** — кандидат психологических наук, научный сотрудник, Институт проблем инклюзивного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6209-1583>  
*ta.yudina@gmail.com*

## **Our authors**

**Svetlana V. Alekhina** — PhD in Psychology, Chief, Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>  
*ipio.mgppu@gmail.com*

**Tatyana O. Archakova** — psychologist, Children charity foundation “Victoria”, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8430-8181>  
*tatyana.archakova@gmail.com*

**Tatiana N. Berezina** — Doctor of Psychology, Professor, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8188-237X>  
*tanberez@mail.ru*

**Anastasia V. Golubinskaya** — PhD in Philosophy, the researcher, Cyberpsychology Lab, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7119-3968>  
*golub@unn.ru*

**Denis V. Davydov** — PhD in Biology, Leading Researcher of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0993-3803>  
*davydovdv@mgppu.ru*

**Elizaveta Yu. Davydova** — Associate Professor, Leading Researcher, Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Associate Professor of the Department of Differential Psychology and Psychophysiology Faculty of “Clinical and Special Psychology”, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5192-5535>  
*DavydovaEJu@mgppu.ru*

**Nikolay V. Dvoryanchikov** — PhD in Psychology, Docent, Dean, Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1462-5469>  
*dvorian@gmail.com*

**Valentina I. Ekimova** — Doctor of Psychology, Professor of the Department of Scientific Foundations of Extreme Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1480-3571>  
*iropse@mail.ru*

**Azalia M. Zinatullina** — PhD Student, Department of Scientific Basis of Extreme Psychology, Faculty of Extreme Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9223-5074>  
*azaliazinatullina@mail.ru*

**Elena A. Ivanova** — Master Student of the Department of Legal Psychology and Law, Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology & Education; Director of the Charitable Foundation in Support of Motherhood “Be the Mom”, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2040-7161>  
*e.ivanova@bethemom.ru*

**Roman V. Kozyakov** — PhD in Psychology, Associate Professor, Doctoral Student of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences (IP RAS, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1876-9999>  
*kozyakovpoman@yandex.ru*

**Anna V. Litvinova** — PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Scientific Basis of Extreme Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6783-3144>  
*annaviktorovna@mail.ru*

**Elvira V. Likhacheva** — PhD of Psychology, Associate Professor, Head of the Department of General Psychology and Labor Psychology of the Humanities Institute of the Russian New University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0033-601X>  
*zin-ev@yandex.ru*

**Uliana A. Mamokhina** — Junior Researcher of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2738-7201>  
*mamohinaua@mgppu.ru*

**Alexandr S. Ognev** — Doctor of Psychology, Professor, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Scientific Director of the Humanities Institute of the Russian New University, Chief Researcher of the Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2944-6615>  
*altognev@mail.ru*

**Taras V. Pashchenko** — Head of the Laboratory for curriculum design, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8412-2077>  
*tpaschenko@hse.ru*

**Daria S. Pereverzeva** — PhD in Psychology, Senior Researcher of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6881-3337>  
*dasha.pereverzeva@gmail.com*

**Alisa A. Prikhodko** — Student of the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Moscow Social Psychological University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2174-7950>  
*alisa.prikhodko.02@mail.ru*

**Marina I. Rozenova** — Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Scientific Foundations of Extreme Psychology, Faculty of «Extreme Psychology», Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6976-5587>  
*profi1234@yandex.ru*

**Anastasia R. Sadova** — Leading Specialist of the Department of Analytics and Development of Diagnostic Tools, Autonomous Non-Commercial Organization "Russia — the country of opportunities", Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8472-5305>  
*anastasiya.sadova@rsv.ru*

**Ksenia R. Salimova** — Junior Researcher of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6328-001X>  
*salimovakr@mgppu.ru*

**Olga V. Salomatova** — junior research fellow of the Centre for Interdisciplinary Research of Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1723-9697>  
*agechildpsy@gmail.com*

**Evgeniya V. Stratiychuk** — PhD Student in Psychology, Moscow State University of Psychology & Education., Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6214-0314>  
*chugeka@yahoo.com*

**Julia S. Khil** — Leading Specialist of the Department of Analytics and Development of Diagnostic Tools, Autonomous Non-Commercial Organization "Russia — the country of opportunities", Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4758-5224>  
*yuliya.khil@rsv.ru*

**Irina Yu. Suvorova** — PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Moscow Social Psychological University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3804-2129>  
*i.suvorova89@gmail.com*

**Ksenia V. Tarasova** — PhD in Education, Deputy Head of the Laboratory for Measuring New Constructs and Test Design, Centre for Psychometrics and Measurement in Education National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3915-3165>  
*ktarasova@hse.ru*

**Rimma V. Chirkina** — PhD in Psychology, Head, Department of Legal Psychology and Law, Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7040-7792>  
*rimmach@bk.ru*

**Evgeny F. Shvedovskiy** — Methodologist of the Information & Analytical Department of the Federal Resource Center for the Organization of Comprehensive Support to Children with ASD, Moscow State University of Psychology & Education; Junior Research Associate of the Department of Clinical Psychology, Mental Health Research Center, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2834-7589>  
*shvedovskijef@mgppu.ru*

**Elena M. Shpagina** — PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Legal Psychology and Law, Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3325-3402>  
*shpaginaem@mgppu.ru*

**Tatiana A. Yudina** — PhD in Psychology, Researcher, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6209-1583>  
*ta.yudina@gmail.com*