

*Международный научный журнал*

**Культурно-историческая психология**  
Cultural-Historical Psychology

---

**№ 3 — 2008**

Московский городской психолого-педагогический университет

Большая часть статей, собранных в этом номере журнала, отражают тематику клинической и специальной психологии, у истоков которых в нашей стране стоял замечательный ученый — Георгий Яковлевич Трошин (1874—1938). Его труды по психологии и психиатрии, написанные на родине и в эмиграции, постепенно возвращаются к нам через многие годы. Г.Я. Трошину и его научному творчеству посвящена большая статья О.В. Дружиловской. На страницах нашего журнала можно увидеть, наконец, и портрет самого Трошина в молодости. О периоде 1931—1936 гг., но уже в развитии отечественной психологии советского периода, рассказывается в статье А. Ясницкого, подробно описывающей обстоятельства развития Харьковской школы психологии в эти годы.

Александр Ивановичу Мещерякову (1923—1974), так много сделавшему для обучения и развития слепоглухих в России, посвящена статья Т.А. Басиловой. Однокашницей по университету и коллегой Мещерякова была недавно ушедшая от нас Татьяна Всеволодовна Розанова (1927—2007) — известный в нашей стране специалист по психологии глухих детей, о которой вспоминают в короткой биографической статье много лет знавшие ее В.П. Зинченко и В.А. Лони́на. Психология глухих — трудная для исследования область, и лучшей памятью о Т.В. Розановой, по нашему мнению, являются две статьи молодых ученых — А.Ю. Хохловой и Ю.З. Замалетдиновой, начинавших свою студенческую научную жизнь в МГППУ под ее руководством. В этих статьях приводятся экспериментальные данные сравнительного изучения интеллектуального и личностного развития глухих и слышащих детей. Новые и интересные экспериментальные данные о социальной ситуации развития такого распространенного заболевания молодых матерей, как мастопатия, изложены в статье А.Н. Васиной. Проблемам нарушения произвольной памяти у разных категорий детей посвящена статья Н.В. Зверевой. О формировании письменной речи школьников рассказывается в статье Т.В. Ахутиной и ее сотрудников.

Преподавателям специальной и клинической психологии могут быть особенно интересны: обзорная статья Т.Н. Волковской о состоянии психологии речевых нарушений; статья В.И. Лубовского и Т.А. Басиловой, рассматривающая проблемы включения специальной психологии в новые образовательные программы высшей школы на магистерском уровне; совместная работа Н.В. Зверевой и И.Ф. Рощиной о современном понимании дизонтогенеза и статья А.В. Поршнева.

В русле кросскультурных исследований выполнены работы Е.Л. Инденбаум из Иркутска о познавательном развитии детей северных народов и А.А. Горбаткова из Польши о разном понимании значения общительности для эмоционального благополучия человека.

На страницах журнала читатель также может познакомиться с впечатлениями наших авторов об участии в трех конференциях по клинической психологии и смежным наукам, прошедших в этом году в Стамбуле, Лондоне и Новосибирске.

## К вопросу о концептуальных основах логопсихологии

Т.Н. Волковская

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии и клинических основ дефектологии Московского государственного гуманитарного университета имени М.А. Шолохова

В статье дан анализ концептуальных источников российской логопсихологии. Представлен генезис становления логопсихологии как самостоятельной научной дисциплины. Отражены представления о современных научных основах дисциплины.

**Ключевые слова:** логопсихология, теоретические основы, концептуальные источники.

Тенденции совершенствования российского общего и специального образования в последнее десятилетие существенно изменили подходы к проблеме нарушенного развития, что нашло отражение как в практической, так и теоретической областях педагогической действительности. В связи с этим возникла необходимость обновления содержания подготовки специалистов в системе высшего дефектологического образования.

В учебных планах в соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (2000; 2005) обозначены новые дисциплины психологического цикла, важным звеном которого является «Логопсихология».

Необходимость определения содержания нового учебного курса послужила основополагающим фактором анализа научных достижений в области психологии лиц с нарушениями речи, осмысления и обобщения имеющихся эмпирических данных. Активная работа в этом направлении, прежде всего преподавателей вузов, привела к «оформлению» специфического направления (раздела) специальной психологии — логопсихологии. В связи с этим понятие «логопсихология» стало рассматриваться не только в контексте соответствующей учебной дисциплины, но и как самостоятельное научное направление.

Выделение самостоятельной специфической области психологической науки потребовало разработки новой научной парадигмы, связанной с решением основных методологических вопросов, в частности таких, как определение понятийного аппарата, теоретических основ и др.

Необходимым условием определения теоретических основ науки является учет тенденций ее развития в связи с этапами исторического становления.

Исторический генезис логопсихологии позволяет выделить два этапа, качественно отражающих при-

оритетное содержание дисциплины в определенный временной период:

- 1) теоретический;
- 2) практический (прикладной).

Основная задача теоретического этапа состояла в накоплении научных фактов в области психологии лиц с нарушениями речи через изучение различных аспектов их развития и выявление различных типов закономерностей.

Логопсихология, как и специальная психология в целом, на первых этапах своего становления акцентировала внимание в основном на изучении **модально-специфических закономерностей**. Позже, благодаря исследованиям Л.С. Выготского, фокус стал постепенно смещаться в область **общих закономерностей**. И только в самую последнюю очередь начались попытки изучения **модально-неспецифических закономерностей**. Эта историческая последовательность связана с одним парадоксом специальной психологии, на который впервые обратил внимание В.И. Лубовский. Поскольку модально-специфические закономерности стали исследоваться раньше, создавалось впечатление, что именно этот тип закономерностей изучен лучше других. Однако анализ эмпирического материала, а главное, способ его получения, привели В.И. Лубовского к противоположному выводу. Десятилетиями ученым казалось, что они изучают модально-специфические закономерности, но в действительности речь шла о модально-неспецифических. Причиной этого стал распространенный недостаток в экспериментальной стратегии. Проводя эксперимент, исследователь, как правило, сопоставлял результаты, полученные в одной группе детей с отклонениями в развитии, с результатами, полученными в аналогичной по возрасту группе нормально развивающихся детей. Выявленные отличия рас-

смагивались как характерные только для данного типа отклонения. Последующие исследования показали, что в большинстве случаев они типичны для нескольких групп детей с отклонениями в развитии и, по сути, являются модально-неспецифическими. И те, и другие закономерности представляют собой лишь своеобразное проявление общих, основных законов развития психики, характерных как для случаев нормы, так и для патологии.

Кроме этого, необходимо отметить, что на этапе становления логопсихологии внимание исследователей было сосредоточено главным образом на изучении познавательной деятельности логопатов, другие же аспекты психического развития изучались фрагментарно. Такая ситуация отвечала требованиям дефектологии, в контексте которой долгое время развивалась логопсихология, так как необходимость разработки коррекционно-образовательных программ требовала изучения в первую очередь психологических особенностей, непосредственно связанных с учебной деятельностью.

Первые исследования, направленные на изучение детей с нарушением речевого развития, относятся к концу XIX — началу XX в. В процессе изучения речевой патологии в этот период как в зарубежной, так и отечественной науке начинает активно разрабатываться вопрос о взаимоотношении речи и мышления в структуре речевого дефекта. Научные интересы исследователей того времени были ориентированы на изучение детей с тяжелой речевой патологией, возникающей на органической основе (позже, в 1920 г., данное нарушение было квалифицировано как «алялия»). При этом вопросы нарушения детской речи и мышления, как отмечает И.Т. Власенко [1], рассматривались по аналогии с анализом патологии речи и мышления у больных с афазией.

Различие теоретических позиций в решении проблемы соотношения речи и мышления при речевой патологии не позволило выработать в этот период единую концепцию решения вопроса, и мнения исследователей разделились в основном на три группы. Одни из них (А. Куссмауль, П. Мари, М.В. Богданов-Березовский) ставили речевые расстройства в непосредственную зависимость от дефектов интеллектуальной сферы, считая, что именно умственное недоразвитие определяет нарушение в развитии речи. Другие ученые (К. Голдштейн, Х. Хэд) считали неправомерным введение причинных зависимостей между расстройствами речи и мышления, поскольку и в том и в другом случае главной причиной является нарушение интегративной деятельности мозга. Третья группа исследователей (А. Пик, Ф. Лотмар, Г.Я. Трошин) отстаивала точку зрения непосредственной обусловленности расстройств мышления речевыми дефектами.

Несмотря на разность теоретических подходов в вопросе взаимоотношения мышления и речи в структуре речевого дефекта, научные исследования в период до 1930-х гг. имели преимущественно описательный характер, без выявления внутренних закономерностей речевых нарушений.

## Основные положения теории Л.С. Выготского, значимые для логопсихологии

В 1930-е гг. под влиянием идей Л.С. Выготского в отечественной психологии и дефектологии коренным образом меняются теоретические представления о происхождении и строении высших психических функций человека.

Обобщая работы своих предшественников (Г.Я. Трошин, А.С. Грибоедов, Э. Сеген, М. Монтессори и др.), Л.С. Выготский разработал **концепцию аномального развития**, в основу которой положена **культурно-историческая теория психического развития**.

В рамках данной теории утверждаются положения о социально обусловленной природе высших форм психической деятельности, их прижизненном формировании и опосредованном системном строении. Экспериментально доказывается, что в опосредовании психических процессов ведущая роль принадлежит речи.

Согласно представлениям Л.С. Выготского, **высшие психические функции** (ВПФ) — сложные психические процессы, которые формируются у человека прижизненно в процессе его развития. Основными свойствами этих сложных системных образований являются осознанность, произвольность, пластичность и опосредованность знаковыми системами. Среди этих систем ведущую роль играет речь, поэтому речевые опосредования представляет наиболее универсальный способ их формирования.

Л.С. Выготский указывал, что каждая высшая психическая функция в своем развитии проходит две стадии. На интерпсихологической стадии она существует как форма взаимодействия между людьми, в частности между ребенком и взрослым, затем она становится внутренним процессом. Превращение внешних средств осуществления функции во внутренние представляет собой процесс **интериоризации**.

Физиологической основой высших психических функций являются сложные функциональные системы, включающие как афферентные и эфферентные звенья, так и корковые отделы. Одни из этих звеньев закреплены за определенными участками мозга, другие обладают высокой пластичностью и могут заменять друг друга. Это свойство положено в основу механизма перестройки функциональных систем, обеспечивающего процессы компенсации.

В рамках своей теории Л.С. Выготский выдвинул идею **общих закономерностей нормального и аномального развития**. Важнейшее значение имело заключение, что развитие психики аномальных детей подчиняется в основном тем же закономерностям, которые отмечаются в развитии нормального ребенка.

К наиболее общим и значимым закономерностям относятся: **позатанность** и **неравномерность** (скачкообразность) психического развития, **наличие сензитивных периодов**, **соотношение** влияющих на развитие ребенка **биологических и социальных факторов**, **пластичность нервной системы** и основанная на этом **способность к компенсации**.

Критически изучив **проблему компенсации** психических функций, Л.С. Выготский обосновал ее по-

нимание на основе синтеза биологических и социальных факторов. Данная закономерность вытекает из его **учения о сложном, системном строении дефекта**. В этой связи вводится понятие «структура дефекта».

Согласно представлениям Л.С. Выготского, любой дефект характеризуется сложной иерархией первичных нарушений, вызванных поражением центральной нервной системы или анализаторов; вторичных нарушений, детерминированных первичными, третичных нарушений (отклонений в личностном развитии) и сохранных функций. Чем меньше возраст ребенка, тем более выражен первичный дефект, вторичные же нарушения формируются в ходе социального развития ребенка, его взаимодействии с окружающими.

Это учение имело большое значение для развития всех отраслей специальной психологии и педагогики, так как позволило более эффективно строить процессы обучения и воспитания детей с различными нарушениями развития.

Основными положениями, имеющими прикладное значение, в данном учении выступают следующие:

- чем дальше от первопричины отдалено нарушение, тем легче оно поддается коррекции;
- при раннем начале коррекционной работы можно ослабить проявление первичного дефекта и предупредить проявления вторичных нарушений;
- коррекционная работа с детьми, имеющими недостатки в развитии, строится с опорой на сохранные функции («принцип обходного пути»).

Относительно речевых нарушений используется понятие «структура речевого дефекта».

Под **структурой речевого дефекта** понимается совокупность речевых и неречевых симптомов данного нарушения речи и характер их связей. В структуре речевого дефекта выделяются ведущее первичное нарушение (ядро) и вторичные дефекты, которые находятся в причинно-следственных отношениях с первым, а также системные последствия. Различная структура речевого дефекта находит свое отражение в определенном соотношении первичных и вторичных симптомов и во многом определяет специфику целенаправленного коррекционного воздействия.

Концептуальное значение для логопсихологии имеют также и представления Л.С. Выготского **о развитии символической функции языка в онтогенезе**.

В концепции Л.С. Выготского эта проблема связывается со становлением языковой способности и с *предпосылками развития мышления и речи*.

При рассмотрении генетических корней мышления и речи Л.С. Выготский констатировал, что их развитие совершается непараллельно и неравномерно. В развитии речи можно наблюдать *доинтеллектуальную стадию*; на первом и на втором годах жизни ребенка речь является средством социального взаимодействия. Крики детей в первые дни и месяцы жизни выполняют социальную функцию и становятся дифференцированными в зависимости от ситуации. Ребенок не просто реагирует на голос матери, но своими вокализациями пытается подражать звукам речи взрослых.

В формировании мышления выделяется *доречевая стадия*: сначала ребенок овладевает действиями

с предметами, а через них — общественными значениями, заключенными в этих предметах.

До известного момента развитие мышления и речи идет по разным направлениям, независимо друг от друга. В возрасте около двух лет ребенок делает величайшее открытие в своей жизни: каждый предмет имеет свое название, т. е. он открывает символическую функцию речи. С этого момента линии развития мышления и речи пересекаются, мышление становится речевым, а речь — интеллектуальной.

Ключевым моментом концепции Л.С. Выготского, раскрывающим значение речи как высшей психической функции, стало представление о роли речи в организации поведения человека, т. е. **о связи речи и личности**.

Делая вывод о том, что слово обладает не только значением, но и смыслом, Л.С. Выготский отмечает, что мысль рождается из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наши влечения и потребности, интересы и побуждения, аффекты и эмоции. Значение в индивидуальном сознании передает образ мира, смысл — переживание личностью своего отношения к этому миру в связи с целями, которые человек преследует и задачами, которые ставит перед собой. Смысл поступка человека определяется только через понимание его ценностей и мотивов. Личность ребенка предстоит здесь с позиций истории его переживаний.

Выделенные теоретические положения в последующие годы легли в основу многих исследований, направленных на изучение формирования речи, мышления, восприятия, памяти и других психических процессов у детей с нормальной и патологически развивающейся речью.

### Значение научной концепции Р.Е. Левиной в становлении основ логопсихологии

Среди фундаментальных направлений, в рамках которых получили развитие теоретические представления Л.С. Выготского, значимое место занимает **научная концепция Р.Е. Левиной**.

Синтезируя прогрессивные психолого-педагогические идеи своего времени, Р.Е. Левина разработала особое междисциплинарное направление в науке, которое изучает широкий спектр психолого-педагогических проблем.

Ведущим положением концепции Р.Е. Левиной выступает научно обоснованный ею **системный подход** к изучению речевых и психических особенностей детей с тяжелыми нарушениями речи.

В опубликованной в 1951 г. книге «Опыт изучения неговорящих детей (алаликов)» Р.Е. Левина отмечает, что в структуре дефекта у них выявляются не только речевые нарушения, но и нарушения формирования высших психических функций, которые наиболее тесно связаны с речью [11].

Рассматривая особенности психической деятельности детей данной категории (с учетом психологических критериев), Р.Е. Левина выделяет четыре типичные группы неговорящих детей:



- *дети с нарушением слухового (фонематического) восприятия;*
- *дети с нарушением зрительного (предметного) восприятия;*
- *дети с нарушением психической активности;*
- *дети с нарушением пространственных представлений.*

Патогенетический принцип, который был взят за основу выделения четырех групп детей алаликов, позволил выявить первичную недостаточность того или иного звена речевой деятельности. Использование системного анализа привело к выделению различных по структуре первичных и вторичных дефектов у детей с алалией. Р.Е. Левина показала, что первичное доминирование одной какой-либо недостаточности в том или ином звене (акустическом, зрительно-пространственно, мотивационном) закономерно определяет особенности не только речевых нарушений, но и характер задержки в развитии познавательной сферы ребенка.

Так, нарушение акустического восприятия закономерно обуславливает не только специфические нарушения импрессивной и экспрессивной речи, но и недостаточность тех форм познавательной деятельности, которые обеспечиваются участием слухоречевого восприятия (речеслуховая память, внимание, восприятие текста на слух и его понимание и др.). В то же время у детей с нарушением акустического восприятия первично сохранными являются такие компоненты, как мотивация, зрительно-пространственные функции. В связи с этим у них сохранили зрительная память, пространственные представления, конструктивная деятельность, не наблюдается психической пассивности.

По мнению Р.Е. Левиной, раскрытие связи между речевыми нарушениями и другими сторонами психической деятельности расширяет возможности поиска путей коррекции отклонений в психических процессах, обуславливающих или усугубляющих речевой дефект. Наряду с непосредственным исправлением речевых нарушений открывается возможность воздействовать на те или иные особенности психики, прямо или косвенно мешающие нормальной речевой деятельности. В связи с этим автор ставит вопрос о коррекционно-воспитательной работе в логопедии, противопоставляя это пониманию понятию «психотерапия» и рекомендует при коррекции речевых нарушений использовать упражнения, нормализующие те или иные отклонения в области анализаторной, аналитико-синтетической, а также регуляторной деятельности.

Основные положения и выводы исследования Р.Е. Левиной, касающиеся самого метода системного анализа недоразвития речевых и недостаточности познавательных процессов, и до настоящего времени имеют первостепенное дифференциально-диагностическое значение как в исследовательском, так и в практическом отношении.

Одним из ключевых моментов концепции Р.Е. Левиной является проблема **мотивации**. Нарушение мотивационных процессов в ряду других преобладающих нарушений, описанных Р.Е. Левиной, выступает, по ее мнению, «препятствием» для развития речи, в связи с чем возникает необходимость специально формировать

мотивационную направленность, стимулирующую познавательную и речевую активность ребенка. В дальнейшем при разработке психолого-педагогической классификации речевых нарушений Р.Е. Левина пришла к выводу, что нарушения речевого поведения объединяют разнообразные формы отклонений аффективно-волевой сферы. В одних случаях на первый план выступает пониженная мотивация речевой деятельности, в других — нарушения регуляторных процессов, обостренная реактивность, связанная с коммуникативными затруднениями и стрессовыми ситуациями, как, например при заикании. Выделяются случаи, когда регуляторные и мотивационные отклонения сопутствуют недоразвитию речевых средств, а иногда и обуславливают его. Состояния подобного рода, по мнению Р.Е. Левиной, целесообразно выделить в особую группу, нуждающуюся в педагогических условиях, синтезирующих обучающие и коррекционно-воспитательные аспекты.

Главные выводы этой работы имеют и до настоящего времени первостепенное значение для понимания роли мотивационных процессов в картине речевого дефекта и для теории логопсихологии в целом.

На основании охарактеризованных выше методологических позиций Р.Е. Левиной были пересмотрены и **классификационные представления** в логопедии.

Пользуясь психологическими и психолингвистическими критериями, среди которых учитываются структурные компоненты речевой системы (звуковая сторона, грамматический строй, словарный запас), функциональные аспекты речи, соотношение видов речевой деятельности (устной и письменной), нарушения речи можно подразделить на две группы:

- *нарушение средств общения (ФФН, ОНР);*
- *нарушения в применении средств общения (заикание).*

Такое разграничение речевых нарушений наилучшим образом отвечает требованиям логопедии как педагогической науки, объединяя недостатки речи по общности педагогических задач.

В 50–60-х гг. XX в. значительное место в исследованиях Р.Е. Левиной отводится теоретическому обоснованию **общего недоразвития речи** у детей и разработке методов его преодоления. В рамках ее концепции различные нарушения устной и письменной речи объединяются по признаку нарушения всех компонентов речевой системы.

Разграничивая в педагогических целях многообразие проявлений общего недоразвития речи по степени выраженности дефекта, Р.Е. Левина выделяет три уровня недоразвития речи: 1) отсутствие общеупотребительной речи; 2) зачатки общеупотребительной речи; 3) развернутая речь с частичным фонетическим и лексико-грамматическим недоразвитием. Такое деление, несмотря на разнообразие патогенеза, позволило обозначить признаки, по которым дети могут быть объединены для совместного коррекционного обучения.

Благодаря работам Р.Е. Левиной, к началу 1970-х гг. становится очевидной актуальность теоретических и практических разработок психологической направленности в отношении детей с речевой патологией, так как без глубокого знания психологических особенностей

детей с нарушенной речью, без знания компенсаторных возможностей высших психических функций ребенка невозможно создание эффективных средств обучения и воспитания этих детей.

### Вклад В.И. Лубовского в разработку теории логопсихологии

В 1970-х гг. начинается новый этап в разработке теоретико-методологических основ логопсихологии. В этот период среди теоретических работ, значимых для логопсихологии, ведущее место занимают положения, разработанные В.И. Лубовским.

В 1978 г. в своей монографии «Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии)» он выделяет **общие и специфические закономерности** аномального развития. *Общие закономерности* — это такие, которые характерны для всех типов аномального развития. *Специфические закономерности* свойственны только группам детей с тем или иным нарушением и не наблюдаются у детей других категорий.

Среди общих закономерностей В.И. Лубовский выделяет:

- нарушение способности к приему, переработке, хранению и использованию информации;
- замедление процессов формирования понятий;
- нарушение словесной регуляции деятельности;
- нарушение словесного опосредования;
- трудности взаимодействия с окружающими (личностные изменения).

Нарушение развития в пределах одного вида аномалии и в каждом индивидуальном случае отличается большой вариативностью, особенно по степени тяжести. Разнообразие проявлений зависит от характера первичного дефекта, локализации поражения, времени поражения, нарушений межфункционального взаимодействия, характера взаимоотношений между первичным дефектом и сохраненными функциями, от влияния микросоциальных условий.

Специфические особенности **при речевых нарушениях** характеризуют такие показатели, как

- снижение количества и качества информации, поступающей через поврежденный анализатор, что качественно проявляется в *недостаточности слухового восприятия, фонетико-фонематических и лексико-грамматических нарушениях*;
- особенности формирования психологической системы (нарушение самооценки, недостаточная социальная адаптация);
- зависимость компенсаторных процессов от времени и качества коррекционной работы.

Продолжая разработку концепции Л.С. Выготского о роли речи в регуляции поведения человека, В.И. Лубовский обосновывает положения об онтогенетически раннем влиянии речи как регулятора поведения.

Основы речевой регуляции действий устанавливаются уже к концу первого года жизни. Ребенок выполняет простые словесные инструкции типа: «Дай ручку», «Покажи глазки». Об успешности формирования

процесса речевой регуляции можно говорить, если действия сохраняют свою адекватность и при замене слова, обозначающего предмет, т. е. ребенок по инструкции взрослого может дать и ручку, и ножку, и куклу, и т. д. То, что глагол в этих случаях приобретает обобщенное значение раньше существительного, объясняется автором тем, что само действие, им обозначаемое, всегда имеет обобщенный характер. Первой формой словесной регуляции является побудительная функция слова. По данным В.И. Лубовского, переход к внутренней словесной регуляции (внутренней речи) начинается тогда, когда ребенок оказывается в состоянии обобщить связь сигналов и своих ответных действий. Нарушение словесной регуляции и вербализации рассматривается как общая закономерность аномального развития психики. Это значит, что у детей с различными отклонениями в развитии словесная регуляция действий и поведения оказывается недостаточной. Деятельность многих из этих детей не всегда целенаправленна, иногда она характеризуется импульсивностью. Такие дети с трудом и не сразу подчиняются словесным инструкциям, у них часто отмечается двигательная расторможенность.

### Психолингвистические основы логопсихологии

Характеризуя концептуальные источники логопсихологии, необходимо выделить и ряд теоретических положений психолингвистики, имеющих принципиальное значение. Истоки основных психолингвистических концепций лежат в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Н.И. Жинкина, В.П. Зинченко, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева.

Важным для логопсихологии теоретическим положением психолингвистики выступает **теория речевой деятельности**. Речевая деятельность — одна из наиболее значимых и специфических форм человеческой деятельности. Она представляет собой процесс целенаправленного приема и выдачи речевого сообщения. Структура речевой деятельности совпадает со структурой любого действия и имеет фазы ориентировки, планирования, реализации и контроля. В этой связи значимой для логопсихологии является **проблема становления детской речи**. Понимание закономерностей становления речевой деятельности в онтогенезе, выявление предпосылок, обеспечивающих функционирование этой деятельности, определяют специфику коррекционной работы при различных видах речевой патологии.

Для логопсихологии важным является теоретическое положение психолингвистики о тесной **взаимосвязи социализации личности и социальных аспектов речевого общения**.

Ввиду того что любое нарушение в развитии ребенка негативно сказывается на формировании навыков социального взаимодействия, важно знать общие закономерности становления и функционирования речи, а также те препятствия, которые могут возникнуть у такого ребенка, а затем и у взрослого как партнера по социальной коммуникации. Эти знания позволят выде-

лить те приемы и методики коррекционного воздействия, которые должны быть положены в основу реабилитационной деятельности педагога по развитию и совершенствованию навыков речевой коммуникации, способствующих полноценной социализации людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности.

В социальном характере языка можно выделить социальную природу языковой способности и социальную обусловленность речевой деятельности.

*Социальная природа* — одна из основных характеристик языковой способности. Она формируется в процессе усвоения системы языковых знаков, в которой смоделировано материальное и духовное бытие людей, а в этом усвоении решающую роль, создающую для него предпосылки, играет форма деятельности — межличностное общение. *Социальная обусловленность* речевой деятельности предопределена самой природой языковых знаков, социальным опытом, зафиксированным в их значениях.

На всех ступенях социализации развитие личности детерминировано

системой значений и правил оперирования словами; структурой деятельности, в которую входят и речевые действия;

этическими правилами.

И.А. Зимняя [7] выделяет три группы функций, обеспечивающих социальные, интеллектуальные и личностные сферы жизнедеятельности человека. Реализация социальных функций речи связана с процессом социализации. С одной стороны, речь — средство общения как форма социального взаимодействия, присвоения социального опыта, с другой — средство вхождения в языковую общность, приобщения индивида к культурным ценностям данного социума. Роль интеллектуальных функций состоит в том, что речь является средством сопоставления индивида с предметной действительностью через ее обозначение и средством обобщения, опосредствования высших психических функций человека, удовлетворения коммуникативной и познавательной потребностей. Третью группу функций составляют личностные характеристики речи. Здесь она выступает в качестве средства осознания человеком собственного Я, рефлексии, самовыражения и саморегуляции.

Эти функции формируются в онтогенезе не одновременно. Сопоставление последовательности появления данных функций речи в определенном возрастном периоде при нормальном развитии с аналогичным процессом при нарушениях в развитии становится ориентиром для диагностики и коррекции.

С позиций классификационных представлений значимой для логопсихологии видится и проблема **психологического анализа отклонений от нормального речевого развития**.

С психолингвистической точки зрения выделяются следующие формы речевой патологии:

- собственно патопсихолингвистические речевые нарушения, связанные с патологией личности, сознания и высших психических функций (например, при шизофрении);

- речевые нарушения, возникающие вследствие локальных поражений мозга (афазия);

- речевые расстройства, обусловленные врожденными или приобретенными нарушениями сенсорных систем (глухота);

- речевые нарушения, связанные с отклонениями в интеллектуальном развитии (умственная отсталость, задержка психического развития);

- речевые нарушения, вызванные дефектами моторного программирования речи или реализации моторной программы (заикание).

Психолингвистический анализ позволяет укрепить понятийную базу логопсихологии, определить новые научно обоснованные подходы к классификации речевых нарушений, наметить пути и способы адекватных педагогических воздействий, основанных на учете структуры дефекта у детей разных категорий.

### Современный подход к проблеме

Развиваясь до 2000 г. в основном как теоретическая дисциплина, направленная на изучение психологических особенностей лиц с речевой патологией, логопсихология в последние годы значительно расширила круг своих задач.

В связи с организацией психологической службы в системе специального образования отмечается усиление прикладной составляющей этой дисциплины в русле основных направлений практической психологии: *психодиагностика, психокоррекция, консультирование*. Это нашло свое отражение и в содержании научных исследований после 2000 г. Ведущим направлением научного поиска становится разработка, модификация, адаптация традиционных психологических технологий, как повышающих эффективность логопедической коррекции, так и способствующих преодолению негативных проявлений личностного развития у детей с нарушениями речи (Е.Н. Садовникова, Г.Х. Юсупова, С.М. Валявко и др.).

Такая практико-ориентированная тенденция логопсихологии усиливает значение научных концепций, отражающих современные потребности ее теории и практики.

В рамках **психодиагностического** направления логопсихологии все большую актуальность приобретает **нейропсихологический подход** к изучению недостатков развития детей с ранним органическим поражением центральной нервной системы.

Возможность более глубокого понимания структуры нарушений познавательной деятельности при отклонении психического развития, в том числе при относительно негрубых формах отклонений, создается при осуществлении комплексного клинико-психологического исследования, включающего системный анализ высших психических функций.

Как следует из основополагающих работ А.Р. Лурии [15, 16], а также из исследований его учеников и сотрудников [19, 20, 10 и др.], нейропсихологический анализ высших корковых функций может преследовать **две цели**. Одна из них — *топическая диагностика поражений мозга*, наиболее актуальная при исследовании больных с локальными церебральными нарушениями. В этой роли «лурьевские методы» и по-



лучили широкое признание, так как по точности топического диагноза они значительно превосходили все другие методы, использовавшиеся в клинике локальных поражений головного мозга. Вторая цель нейропсихологического анализа состоит **в определении дефицитарных функций**, с одной стороны, и **выявлении сохранного фонда корковых функций** — с другой. Именно этот аспект определил возможность использования нейропсихологического подхода в дефектологической практике при изучении различных вариантов психического дизонтогенеза.

Психические функции, такие, как восприятие, память, речь, мышление и другие, сложны по своему генезу и строению, их формирование и полноценное функционирование зависят от взаимодействия с другими психическими процессами. При аномальном развитии психической сферы нарушение одной какой-либо психической функции закономерно ведет к нарушению других, наиболее тесно связанных с ней. Целостное представление о картине нарушения возможно в том случае, когда высшие психические функции исследуются не изолированно друг от друга, а во взаимосвязи с другими функциями. Системность и целостность изучения являются одними из основополагающих характеристик нейропсихологического подхода. На основе целостного изучения возможен анализ структуры нарушения психического развития: выявления степени недостаточности психических функций, системы сохраненных звеньев психической деятельности, ведущего нарушения в структуре дефекта. Это, в свою очередь, имеет большое значение при построении и определении содержания индивидуальных коррекционных программ (Н.К. Корсакова, Ю.В. Микадзе, Е.Ю. Балашова, А.Л. Сиротюк).

Нейропсихологический подход к изучению недостатков развития у детей сейчас широко используется в работе с детьми разных возрастных категорий (Т.В. Цветкова, Т.В. Ахутина, А.В. Семенович, Б.А. Архипов, И.Ф. Марковская, И.Ю. Левченко, Т.Н. Волковская, Т.А. Фотекова, Н.Г. Салмина, О.Г. Филимонова).

На основе нейропсихологического подхода А.Н. Корневым [9] был выявлен ряд новых закономерностей психического онтогенеза у детей с недоразвитием речи, на базе которых были сделаны следующие выводы:

- недоразвитие речи представляет собой особую форму психического дизонтогенеза, которую характеризуют определенные особенности: своеобразие асинхронии развития, дисгармоничное развитие мышления и интеллекта с дефицитом «вербального интеллекта» и вербально-логических форм мышления, дефицит коммуникативно-речевой компетенции, своеобразные проявления эмоционально-волевой незрелости и особые, специфические для них формы социальной дезадаптации;

- недоразвитие речи представлено парциальными и тотальными его формами;

- функциональная основа формирования языковых способностей включает не только вербальные, но и невербальные когнитивные компоненты;

- в развитии детей с недоразвитием речи можно выделить четыре ряда процессов: психическое развитие, недоразвитие высших психических функций, непосредственно связанных с первично нарушенными функциями

(вторичное недоразвитие), компенсаторные перестройки и явления декомпенсации (временные или стойкие). Характер динамики зависит от тяжести и патогенеза речевых нарушений, их этиологии и наличия сопутствующих психопатологических нарушений;

- недостаток речевых коммуникативных способностей ставит детей с недоразвитием речи в особую ситуацию в социуме, которая является для многих из них психотравмирующей, что в дальнейшем может обусловить возникновение невротических расстройств;

- многообразие проявлений дизонтогенетических состояний при недоразвитии речи требует междисциплинарного подхода к их изучению.

Эти данные имеют важное значение, существенно расширяя границы теории логопсихологии.

На современном этапе все большую значимость приобретает **личностно-ориентированный подход** в оказании психологической помощи лицам с нарушением речи. Данный факт определяется изменившимися тенденциями специального образования — смещением смыслового акцента в сторону личностного, социально-эмоционального развития (Н. Малофеев).

С учетом этого базовой моделью в рамках **психокоррекционного** направления логопсихологии может служить **логопсихотерапевтическое направление**, разработанное в системе реабилитации заикающихся, которое имеет свои научные традиции и развивается с 1960-х гг. Истоки данного направления находятся в работах К.М. Дубровского и Ю.Б. Некрасовой, и оно активно развивается в настоящее время их последователями Н.Л. Карповой и Е.Ю. Рау.

В этой системе в качестве основополагающей выступает концепция о нарушении коммуникации при заикании, при этом психологическим факторам отводится особая роль в коррекции не только речи, но и личности в целом. Психологический компонент в деятельности логопеда выделен здесь в качестве необходимого условия в достижении положительных результатов коррекции.

Принцип опосредования логопедических и психологических методов при преодолении речевых нарушений, разработанный Ю.Б. Некрасовой, в рамках логопсихотерапевтического направления определяет междисциплинарное взаимодействие как наиболее продуктивный подход в коррекции речевых нарушений. В логопедической работе наиболее эффективно использование:

- игровой психокоррекции как способа развития когнитивной, эмоциональной, социальной и креативной областей;

- приемов арттерапии и музыкотерапии как средств стимуляции общения;

- приемов кинезитерапии как средства тренировки ручной и общей моторики;

- приемов элементарной библиотерапии для регуляции эмоционального состояния, усиления положительных эмоций и ослабления негативных.

Рассмотренные теоретические источники, безусловно, не исчерпывают всех базисных теоретических основ логопсихологии, однако, по нашему мнению, являются ключевыми в формировании методологии логопсихологии как специфической научной области.

### Литература

1. Власенко И.Т. Особенности словесного мышления у взрослых и детей с нарушениями речи. М., 1990.
2. Волковская Т.Н. К вопросу о содержании учебного курса «Логопсихология» // Специальная психология. 2005. № 3–4 (5–6).
3. Волковская Т.Н. Сравнительное изучение особенностей развития дошкольников с общим недоразвитием речи и с задержкой психического развития. М., 2003.
4. Волковская Т.Н., Юсупова Г.Х. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи. М., 2004.
5. Волковская Т.Н. Логопсихология: пути становления и развития // Специальная психология. 2007. № 3 (13).
6. Грибова О.Е. Логопсихология: взгляд логопеда // Специальная психология. 2007. № 3 (13).
7. Зимняя И.А. Лингвистическая психология речевой деятельности. М., 2001.
8. Калягин В.А., Овчинникова Т.С. Логопсихология: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2006.
9. Корнев А.Н. Системный анализ психического развития детей с недоразвитием речи: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2006.
10. Лебединский В.В. Нарушение психического развития у детей. М., 1985.
11. Левина Р.Е. Нарушение речи и письма у детей: Избранные труды. М., 2005.
12. Левченко И.Ю. Актуальные проблемы практической специальной психологии // Современные технологии диагностики профилактики и коррекции нарушений развития: В 3-х т. М., 2005.
13. Лубовский В.И., Валявко С.М. Сравнительный анализ учебных программ по курсу «Логопсихология» // Подготовка дефектологов в системе высшей школы: состояние, перспективы развития. Минск, 2005.
14. Лубовский В.И., Валявко С.М. Что такое «логопсихология»? // Специальная психология. 2007. № 3 (13).
15. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. М., 1969.
16. Лурия А.Р. Речь и мышление. М., 1975.
17. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. Л.В. Кузнецовой. М., 2002.
18. Специальная педагогика. Том 2. Общие основы специальной педагогики / Под ред. Н.М. Назаровой и др. М., 2008.
19. Хомская Е.Д. Нейропсихология. М., 1987.
20. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологических диагностик у детей. М., 1998.

## Towards a question of conceptual foundations of logopsychology

T.N. Volkovskaya

PhD, lecturer, Special Psychology and Clinical Basis of Defectology chair,  
M.A. Sholokhov Moscow State University of Humanities

Article presents analysis of conceptual sources of Russian logopsychology. The origin of logopsychology becoming an independent scientific discipline is discussed. The notions of contemporary scientific foundations of the discipline are described.

**Key words:** logopsychology, theoretical backgrounds, conceptual sources.

### References

1. Vlasenko I.T. Osobennosti slovesnogo myshleniya u vzroslyh i detei s narusheniyami rechi. M., 1990.
2. Volkovskaya T.N. K voprosu o sodержanii uchebnogo kursa «Logopsihologiya» // Special'naya psihologiya. 2005. № 3–4 (5–6).
3. Volkovskaya T.N. Sravnitel'noe izuchenie osobennosti razvitiya doshkol'nikov s obshim nedorazvitiem rechi i s zaderzhkoi psicheskogo razvitiya. M., 2003.
4. Volkovskaya T.N., Yusupova G.H. Psihologicheskaya pomosh' doshkol'nikam s obshim nedorazvitiem rechi. M., 2004.
5. Volkovskaya T.N. Logopsihologiya: puti stanovleniya i razvitiya // Special'naya psihologiya. 2007. № 3 (13).
6. Gribova O.E. Logopsihologiya: vzglyad logopeda // Special'naya psihologiya. 2007. № 3 (13).
7. Zimnyaya I.A. Lingvopcihologija rechevo' dejatel'nosti. M., 2001.
8. Kalyagin V.A., Ovchinnikova T.S. Logopsihologiya: Ucheb. posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenii. M., 2006.
9. Kornev A.N. Cictem'n'i' analiz pchicheckogo razvitiya dete' c nedorazvitiem rechi: Avtoref. dic. ... kand. pchihol. nauk. SPb., 2006.
10. Lebedinckii V.V. Narushenie pchicheckogo razvitiya u dete'. M., 1985.
11. Levina R.E. Narushenie rechi i pis'ma u detei. Izbrannye trudy. M., 2005.
12. Levchenko I.Yu. Aktual'nye problemy prakticheskoi special'noi psihologii / Sovremennye tehnologii diagnostiki profilaktiki i korrekcii narushenii razvitiya: V 3-h t. M., 2005.
13. Lubovskii V.I., Valyavko S.M. Sravnitel'nyi analiz uchebnyh programm po kursu «Logopsihologiya» / Podgotovka defektologov v sisteme vysshei shkoly: sostoyanie, perspektivy razvitiya. Minsk, 2005.
14. Lubovskii V.I., Valyavko S.M. Chto takoe «logopsihologiya»? / Special'naya psihologiya. № 3 (13), 2007.
15. Luriya A.R. V'ichshie korkov'ie funktsii cheloveka. M., 1969.
16. Luriya A.R. Rech i m'ishlenie. M., 1975.
17. Osnovy special'noi psihologii: uchebnoe posobie dlya studentov srednih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenii / L.V. Kuznecova, L.I. Pereslenni, L.I. Solnceva i dr.; Pod red. L.V. Kuznecovoi. M., 2002.
18. Special'naya pedagogika. Tom 2. Obshie osnovy special'noi pedagogiki / Pod red. N.M. Nazarovoi i dr. M., 2008.
19. Homckaya E.D. Neiropciologiya. M., 1987.
20. Tsvetkova L.C. Metodika ne'ropcihologicheskikh diagnostik u detei. M., 1998.

# Научно-историческое наследие Г.Я. Трошина и его значение для современной специальной психологии и педагогики

**О.В. Дружиловская**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии и клинических основ дефектологии Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова

В статье рассматривается вопрос о научно-историческом наследии выдающегося отечественного клинициста и психолога Г.Я. Трошина; приводятся интересные факты из его биографии; дается теоретический анализ основных положений концепции аномального развития; определена роль Г.Я. Трошина в становлении теории специальной психологии; дана оценка концепции Г.Я. Трошина с позиций современной специальной психологии.

**Ключевые слова:** теория аномального развития, антрополого-гуманистическая концепция, специальная психология, психопатология, патопсихология, детская психология.

Научно-историческое наследие Григория Яковлевича Трошина, отечественного ученого, невропатолога, психиатра, является неоценимым вкладом в области коррекционной педагогики и специальной психологии. Его важнейшими работами являются: «Детская ненормальность за последние 100 лет» (1912), «Классификация детской ненормальности с выделением практических важных форм» (1914), «Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей» (1915), «Лекции по детской психопатологии и организации вспомогательных школ» (1924), «О менделизме в психиатрии и психологии» (1924), «Строение душевных болезней» (1927), «Психопатология и педагогика» (1927). Высокая оценка его научной и исследовательской деятельности была дана Л.С. Выготским, А.Р. Лурией, П.П. Блонским, Л.В. Занковым. Долгое время труды ученого не были включены в научное поле отечественной дефектологии, но в последние 15 лет неуклонно растет интерес к его творческому наследию.

Г.Я. Трошин родился 30 сентября 1874 г. в Елабужском уезде Вятской губернии, в купеческой семье. В 1895 г. Трошин окончил гимназию в Казани и поступил на юридический факультет Казанского университета, но вскоре перешел на медицинский факультет и в 1900 г. получил звание лекаря с отличием.

В студенческие годы Г.Я. Трошин увлекся невропатологией и психиатрией. В 1899 г. он выполнил свою первую научную работу, в которой изучил центростремительные связи ядер задних столбов спинного мозга. Об этой работе Трошин сделал доклад в Научных собраниях врачей клиники нервных болезней Казанского университета, и по решению медицинского факультета его научная работа была признана отличной и опубликована. В студенческие годы он также проводил исследования, посвященные чувствительным и двигательным черепно-мозговым нервам, их связи с корой головного мозга. Результа-

ты нейроморфологических исследований Трошин изложил в монографии «Петля. Ее начало, окончание, состав, связи и топография» (1900).

В начале своей карьеры Трошин служил уездным врачом в Ардатовском уезде Симбирской губернии. В ноябре 1900 г. он переехал в Петербург и стал младшим медицинским чиновником при медицинском департаменте Министерства внутренних дел. В 1901 г. он поступил ординатором в петербургскую больницу для душевнобольных Св. Николая Чудотворца, в последующем став ее главным врачом.

В Петербурге Г.Я. Трошин познакомился и подружился с В.М. Бехтеревым, возглавлявшим клинику нервных и душевных болезней Военно-медицинской академии. Под руководством В.М. Бехтерева он выполнил и защитил диссертацию на степень доктора медицины «О сочетательных системах больших полушарий» (1903).

Накануне Первой мировой войны Г.Я. Трошин по предложению В.М. Бехтерева работал психиатром в Петербурге. В это время он по своему проекту создал успешно действовавшую школу-лечебницу для умственно отсталых детей. Трошина интересовали проблемы детской психиатрии и психологии, отдельные его исследования были посвящены актуальным вопросам этого нового раздела психологии — психологии «детской ненормальности».

После октябрьской революции 1917 г. Г.Я. Трошин возвратился в Казанский университет, где стал профессором психиатрии. Он продолжил свои научные исследования по проблемам детской психологии и психиатрии. Плодотворно развивающаяся научно-педагогическая деятельность профессора Г.Я. Трошина была прервана: в 1922 г. вместе с группой ученых (Н.О. Лосский, Н.А. Бердяев, А.А. Кизеветер и др.) — он был выслан из Советской России за границу. С этого времени ученого начинают забывать на Родине, и он вступает в новый зарубежный этап своей профессиональной деятельности.

Первоначально Трошин работал в Праге на кафедре судебной медицины и психиатрии Русского юридического факультета, где написал оригинальную работу «О строении психоза» (1923). Затем научно-исследовательская и творческая деятельность Г.Я. Трошина продолжилась на кафедре педологии Русского педагогического института имени Яна Амоса Коменского в Праге. Здесь Трошин занялся исследованием умственных способностей детей российских эмигрантов. Под его руководством были проведены психотехнические исследования в двух русских гимназиях — в Моравской Тржебове и в Старых Страшницах. Им были специально разработаны «Краткие программы для исследования умственной одаренности по антропологическому методу».

Г.Я. Трошин деятельно участвовал в научной жизни русского зарубежья в Праге. Его работы регулярно публиковались в трудах Русской учебной коллегии в Праге. На съездах русских ученых (Прага, 1924 и др. гг.) он выступал с докладами по актуальным проблемам психологии и психиатрии.

В российском медицинском зарубежье Г.Я. Трошин пользовался большим и заслуженным авторитетом как ученый, как врач и как человек. Невозможность воплотить свои изыскания и опыт на родине вызывали у ученого состояния душевной депрессии и угнетения. В 1938 г. Г.Я. Трошин был похоронен в Праге на православном Ольштынском кладбище.

### **Научное наследие Г.Я. Трошина и его значение для отечественной специальной психологии и педагогики**

В начале XX века Г.Я. Трошин впервые в отечественной науке сделал попытку разработать теорию аномального развития. В основе его теоретических воззрений — антрополого-гуманистическая концепция. Концепцию характеризует системный и целостный антропологический подход, интегрирующий данные разных наук: специальной психологии и педагогики, психопатологии, детской невропатологии и психиатрии. В центре этой концепции стоит личность аномального ребенка как высшая ценность, нуждающаяся в развитии и защите. Наибольшее значение для дефектологии имеют следующие положения концепции Г.Я. Трошина:

признание потенциала психического развития аномального ребенка;

опора на единство законов нормального и аномального развития;

целостное изучение ребенка;

необходимость ориентации не на болезнь или дефект ребенка, а на незатронутые болезнью его потенциальные возможности;

утверждение роли социальной среды и педагогического воздействия в воспитании и развитии аномального ребенка.

В дальнейшем эти положения были развиты в трудах Л.С. Выготского и до настоящего времени не утратили свою актуальность в качестве составляющих теоретико-методологической основы современной специ-

альной психологии и специальной педагогики в работах Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.М. Назаровой, О.Н. Усановой, У.В. Ульянковой, И.Ю. Левченко и др.

В настоящее время особенно актуальным является признание личности ребенка как высшей ценности в педагогическом процессе. Г.Я. Трошин открыл новое направление в педагогике, положив в его основу гуманистический подход с позиций медицинской и педагогической антропологии. Суть его педагогической позиции состояла в том, что только гуманный педагогический процесс способствует максимальному развитию личности умственно неполноценного ребенка, реализации его природного потенциала. Это возможно лишь при условии, если принимать ребенка таким, какой он есть, работать с ним так, чтобы сформировать ценностные отношения к себе и другим.

Главным тезисом гуманистической психиатрической концепции Г.Я. Трошина явилось положение о том, что изучать нужно не болезнь, а человека и его природу. Ученый подчеркивал, что «в ненормальности ребенка многие усматривают только болезнь, в то время как имеется колоссальное количество областей, не затронутых болезнью» [5, т. 2, с. 822]. Он впервые высказал положение об ориентации в медико-педагогической практике не на дефект, а на незатронутые болезнью потенциальные возможности, которые, развиваясь, окажут влияние на личность в целом. Г.Я. Трошин выступал противником фатального взгляда на умственную отсталость, доказывая возможность развития аномальных детей, их обучаемости и коррекции ослабленных и недостаточно развитых психических функций. Идеи Трошина позднее утвердились в отечественной специальной психологии и педагогике.

Создав по собственному проекту первую в России вспомогательную школу-лечебницу для аномальных детей в Петербурге (1906—1916), он воплотил в ее деятельности свои теоретические и практические разработки. Экспериментальное исследование, проведенное Трошиным в данном учреждении, — основа его капитального труда «Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей» [5, т. 2]. Этот труд ученого в области психологии был удостоен премии имени К.Д. Ушинского Императорской Академии наук. В двухтомной монографии Трошин впервые в мире всесторонне проанализировал важнейшие проблемы детей с позиции психопатологии, патопсихологии, детской психологии, специальной психологии и педагогики. Трошин считал: «...нельзя описать низшую психику, только применив к ней общую психологию. Задачи специальной психологии более всего удовлетворяет биологическая точка зрения. С этой стороны суждение рассматривается как акт приспособления к окружающему, а мышление равняется той или другой стадии в эволюции рассудочной деятельности. Что касается психического недоразвития, то до сих пор мышление ненормальных детей изучают лишь с отрицательной точки зрения, сравнивают их с нормальным и отмечают лишь отсутствие одного, другого, третьего ... , но чтобы охарактеризовать недоразвитое мышление, необходимо начинать с самых при-



митивных форм суждения, которые в обычной психологии и логике совсем не рассматриваются, или если разбираются, то не имеют даже особых названий» [5, т. 1, с. 68]. Г.Я. Трошин, исследуя особенности психического развития умственно отсталого ребёнка в сравнительно сопоставительном анализе нормы и патологии с позиций антропологического подхода, определяет новое направление в психологии — специальную психологию, опирающуюся на соединение гуманитарных, естественных и педагогических наук.

Таким образом, Г.Я. Трошин впервые в мировой практике положил в основу наук, изучающих детскую патологию, психопатологию, патопсихологию, дефектологию, детскую психиатрию и психологию, целостный антропологический подход, и указал на взаимосвязь медико-психологических и педагогических аспектов в дефектологической практике. При взаимодействии смежных с педагогикой научных областей знаний, включающих психологию и медицину, Трошин считал целесообразным создать специальную дисциплину — педагогическую психопатологию, как «пограничную область знаний» [7, с. 312], где взаимно преломляются педагогические и психиатрические аспекты. «Педагогика, — указывает Трошин, — нуждается в помощи психопатологии как при проведении диагностирующего обследования, так и корригирующего воспитания» [там же, с. 330]. Знание психопатологии для педагогов необходимо прежде всего для более углубленного понимания механизмов нормального и отклоняющегося поведения. Проблема взаимосвязи и взаимодействия педагогики и психопатологии, впервые поднятая Г.Я. Трошиным, становится особенно актуальной для создания педагогической психиатрии, о чем свидетельствуют анализ дефектологической практики, а также теоретические разработки, посвященные этому вопросу в работах А.Н. Голика. «Предмет исследования педагогической психиатрии носит отчетливый интегративный характер, что позволяет рассмотреть многие вопросы педагогики и психиатрии» [13, с. 10], отмечает А.Н. Голик в своем исследовании по педагогической психиатрии. Основы «педагогической патологии», заложенные и обоснованные в работах Г.Я. Трошина, Л.С. Выготского, В.П. Кащенко, являются действенным началом современных научных представлений в области педагогики и психиатрии.

В теоретическом наследии Г.Я. Трошина можно выделить следующие основные направления, получившие дальнейшее развитие в теории и практике дефектологии:

историко-педагогический анализ развития специального образования в России и за рубежом к началу XX в.;

психологический анализ особенностей психического развития умственно отсталого ребенка, основанный на сравнительно-сопоставительном анализе нормы и патологии;

психологическая диагностика как прикладная отрасль психологии, в рамках которой разработаны психодиагностические методики и основные критерии отграничения отклонений развития от нормы;

педагогическая социальная психопатология, рассматривающая взаимосвязь между нарушениями поведения и расстройствами психики, а также патопсихологические факторы и клиничко-диагностические аспекты девиантных форм поведения;

теория обучения и воспитания аномальных детей, направленная на разработку теоретических и организационных принципов специального обучения, воспитания и лечения.

Основываясь на историческом анализе громадной массы работ в области детской ненормальности за сто с лишним лет, он предложил детскую патологию разделить на три группы:

- 1) психического недоразвития;
- 2) детских неврозов и психозов;
- 3) симптоматической ненормальности.

Первая группа отмечает Трошин наиболее изучена в этиологическом, патолого-анатомическом, психологическом и биологическом отношении, «группа в сравнении с остальными видами детской ненормальности наиболее многочисленная и важная в практическом отношении, так как для отсталых наилучшей формой помощи является специальная вспомогательная школа, а для идиотов и имбициликов достаточно школ-приютов или просто приютов». Вторая группа «обнимает формы, развивающиеся после рождения и в позднем детстве в виде болезненных процессов, группа психопатическая по существу». Третья группа характеризуется тем, «что психогический элемент здесь является не первичным, а вторичным — лишь симптомом другого основного болезненного процесса или проявлением какой-либо внешней причины. Морально дефективные дети, дети брошенные, слепые и глухонемые обычно не вводятся в сферу детской патологии, а на практике для них существует особая разработанная и крупная организация помощи» [4, с. 37–38].

Г.Я. Трошин оценивает свою классификацию как удовлетворяющую прежде всего практическим требованиям, «чтобы ориентироваться и знать куда направить практические мероприятия» [там же, с. 37]. Классификация была одной из первых в детской психопатологии, на основе которой могла осуществляться психолого-педагогическая диагностика. Прделанная им работа в области практической психологии положила начало зарождению нового направления — психологической диагностики. Была разработана методика отбора умственно отсталых детей в специализированные учебные заведения с целью планомерного и правильно организованного обучения и воспитания с учетом их психофизических особенностей: «...экспериментальная психология может измерить время реакций, время ассоциаций, апперцепции т. д.; но количественная запись в психологических экспериментах требует большого внимания и самонаблюдения со стороны испытуемого; недоразвитые к этому совершенно не способны...» [5, т. 2, с. 912]. Большое значение в специальной психологии, как отмечает Г.Я. Трошин, получает «градационный метод, особенно в том его точном виде, который дает биологически-эволюционная точка зрения» [там же, с. 821]. Характерная особенность недоразвития, подчеркивает ученый, — это «количественное разнообразие его степеней; понять не-



доразвитие это значит найти стадию, которой оно соответствует в нормальной эволюции» [там же]. Г.Я. Трошина интересовал вопрос отграничения умственной отсталости от сходных состояний. Во вспомогательную школу, по его наблюдениям, попадали наряду с умственно отсталыми здоровые дети с психическими отклонениями, соматически ослабленные, педагогически запущенные, что, по мнению Трошина, недопустимо в условиях специальных учреждений. Разработанное ученым «полное исследование детской одаренности по антропологическому методу», а также «краткие программы изучения детской одаренности по антропологическому методу» определили основные положения диагностики психической сферы. «Исходя из неудачного опыта тестов, нужно идти другим путем: выделить не отдельные акты, а главные процессы умственной жизни и исследовать каждый из них отдельно..., но общая их сумма достаточно отразит состояние психической жизни. Надо начать с ощущений, как элементов познания, затем перейти к ассоциациям представлений..., потом к более высшим функциям — суждениям; за суждениями — отвлечениям и обобщениям; после — индукции; за нею идет речь как результат предыдущей работы познания; если к этому прибавить чтение и письмо как основные атрибуты нашего воспитания, а пространство и время как основные атрибуты вообще, то этим и заканчивается программа исследования интеллектуальной сферы. Для полного исследования надо еще прибавить сферу чувств — в виде чувств окружающих; физическую, социально-моральную и духовную личность; ...волевые процессы в виде воли собственно, а также — в виде внимания, памяти и творчества...» [там же, с. 912].

Системный подход в изучении психического развития ребенка был положен в основу его диагностического исследования. Развитие ребенка с психическим недоразвитием, по мнению ученого, протекает аномально его психика и оказывается глубоко отличной от психики нормального ребенка. У умственно неполноценных психические процессы, подчеркивает Г.Я. Трошин, развиваются неравномерно в зависимости от характера поражения головного мозга и условий окружающей действительности: «при недоразвитии затронута вся область психической жизни, а не отдельная психическая функция» [там же, с. 820].

Г.Я. Трошин придерживался эволюционной теории в понимании психического недоразвития «в настоящее время учение об эволюции находится в том положении, что его можно принять как рабочую теорию..., практически работать эволюционным методом». В основе изучения детской одаренности — биологический принцип, согласно которому развитие психической жизни ребенка идет по определенным стадиям, «в основе изучения детской одаренности, в частности в ее измерении, должен лежать биологический принцип; только он вместо эмпирических критериев, изменчивых и непостоянных, может дать признаки обязательного значения» [там же]. Однако Г.Я. Трошин не разделял доминирующую в начале XX в. идею биологического подхода к дефекту аномального ребенка. С позиции данного подхода рекомендации по коррекции носили сугубо узкую направленность на исправление

только данного недостатка, игнорировались задачи общеобразовательного характера, не учитывались принципы педагогики, не принималась во внимание целостность психологического развития организма и личности.

Г.Я. Трошину принадлежит заслуга объединения теоретических и экспериментальных материалов по психопатологии, социальной психологии и педагогике на научной гуманистической основе. Как исследователь антропологического направления в педагогике, фундамент которого заложили И.И. Сеченов, М.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, он подходил к проблеме изучения «человека как предмета воспитания» [там же, с. 749] с позиции комплексного системного подхода, который он применял к аномальному ребенку. Проблемы его развития ученый рассматривает с гуманистических позиций, целостно, во взаимосвязи психофизического, нравственного, правового, социального, трудового воспитания.

Г.Я. Трошин одним из первых поставил социально-правовые вопросы аномального детства, считая достоинством человеческой личности ответственность перед душевно обездоленным. В докладе на заседании Петроградского Педагогического общества в 1909 г. он подчеркнул, что «... если бы ненормальных детей было не 2%, а в десять или сто раз меньше, все равно они заслужили бы внимания, поскольку важна не цифра, а ценен сам человек, как личность, и наши обязанности к нему» [5, т. 1, с. XI]. Надо помнить, — указывал ученый, — что детская ненормальность составляет в громадном большинстве случаев продукт ненормальности общественных условий, борьба с нею составляет обязанность общества, а степень участия к ненормальным детям является одним из показателей общественной благоустроенности» [там же].

Необходимо отметить историческую роль Трошина в работе I Всероссийского съезда по вопросам народного образования (1914) и обсуждение его доклада «Проект вспомогательной школы в русских условиях», где были выделены следующие положения:

- общая организация вспомогательных школ;
- учащие и учащиеся во вспомогательных школах;
- программы и методики вспомогательных школ;
- внешкольное воспитание отсталых детей.

По результатам работы врачебной педагогической секции Трошин отмечает, что «доклады по детской отсталости собрали значительную... постоянную аудиторию ... учителя, учительницы, врачи, заведующие народным образованием в земствах, инспектора и педагогические деятели вообще» [6, с. 7]. В резолюции съезда вынесены вопросы относительно «законодательных мер»:

- охрана прав детей в семье и вне семьи;
- охрана детского труда;
- детские суды и организации воспитательно-исправительных приютов;
- меры против употребления спиртных напитков;
- материальная помощь из государственных средств.

Практическое осуществление всех вышеперечисленных мер и активная рациональная постановка борьбы с преступностью, самоубийством и ненормальнос-

тью «... возможно лишь с изменением общих условий русской жизни в смысле повышения общественной самодетельности, раскрепощения личности и мирового демократизма» [там же, с. 17]. Он предвидел ситуацию, возникшую сегодня, в катастрофическом росте различного рода заболеваний, особенно нервнопсихических нарушений у детей, что требует индивидуализации воспитания и обучения детей с психической патологией и девиантным поведением. В сложившейся ситуации необходимо взаимодействие специалистов, координация их усилий, создание единой концепции медико-психолого-педагогических проблем ребенка.

В круг научных интересов Трошина входили многие проблемы невропатологии и психиатрии. Детской психоневрологии им были посвящены доклады на II съезде российских естествоиспытателей и врачей (1902) и на I Всероссийском съезде по вопросам народного образования (1914).

Занимаясь теоретической разработкой проблем психопатологии, Г.Я. Трошин описал психопатологические признаки многих психических заболеваний. Результаты клинко-психиатрических исследований он использовал при создании работ «О строении психоза» (1923) и «Строение душевных болезней» (1927), где впервые в психиатрии научно обосновал разграничение психиатрических заболеваний и болезненных проявлений этих состояний. Работы Г.Я. Трошина дали обоснование классификации психических заболеваний, которая была построена по новому принципу, предполагавшему возможный исход, и базировалась на прогностическом подходе. Результаты многочисленных научных изысканий и практической деятельности в области аномального детства легли в основу его «Лекций по детской психопатологии и организация вспомогательных школ» (1924). Материал излагался по принципу систематизации и обобщения знаний, теоретико-исторического анализа фактов в области дефектологии. В курсе лекций для студентов Русского педагогического института он рассмотрел широкий круг вопросов:

- исторический обзор развития науки об аномальном детстве в России и за рубежом;
- вопросы теории и практики выявления нарушений умственного развития;
- психологические особенности детей с различными отклонениями в развитии;
- классификации типов патологии личности;
- организационно-методические аспекты построения коррекционного обучения и воспитания;
- системы лечебно-педагогических мероприятий для работы с разными категориями аномальных детей.

Опыт педагогической и медицинской деятельности привел ученого к выводу о тесной взаимосвязи педагогических и медицинских наук.

В своей работе «Психопатология и педагогика» (1927) он рассматривает психопатологию как дисциплину, с одной стороны, сугубо медицинскую, а с другой — чисто гуманитарную, педагогическую, пытаясь найти точки соприкосновения между такими областями науки, как медицина и педагогика. Обосновав необходи-

мость междисциплинарного подхода, Г.Я. Трошин явился основоположником нового научного знания.

Итогом творческой деятельности Г.Я. Трошина было написание «Руководства по психиатрии», в котором он обобщил собственный опыт и опыт предшествующих исследований. К сожалению, многие значимые для современной науки работы в 20-х г. XX века были опубликованы не в России, а за рубежом.

Научно-исследовательская работа Г.Я. Трошина сочеталась с преподавательской деятельностью. В Праге он возглавил кафедру педологии Русского высшего педагогического института имени А.Я. Коменского. Г.Я. Трошин поражал своим необыкновенным трудолюбием, разносторонностью и богатством научного материала. В работе «Психология детского чтения» (1903) Трошин, анализируя литературно-художественное произведение, написанное для детей, отмечает, «что один из главных элементов, который они должны иметь, — чувство. Средством для вызывания чувств является содержание. Главная задача творца — излагать содержание таким образом, чтобы из него вытекало чувство... Воспитывает человека жизнь, литература только ее служанка» [1, с. 58–59]. Анализируя воздействие литературы на формирование мировоззрения молодого поколения, Г.Я. Трошин отмечает, что «дряблость нашего поколения зависит, конечно, от отсутствия идеалов, но это не главная причина... еще больше зависит от разобщенности идеалов с жизнью, от противоречия и несоответствия между богатством идей и действительностью» [там же, с. 55]. Изучая работу Трошина, можно предположить, что он обращался не только к поколению XX в., но и ко всем последующим молодым поколениям: «собрать богатый запас идей и идеалов не значит еще быть годным и способным их применять на деле. Последнее дается только жизнью; она дает плоть и кровь нашим идеалам» [там же, с. 59].

Психологический анализ искусства, проблем эстетики всегда интересовали ученого («Музыкальные эмоции», 1901, «Литературно-художественные эмоции с нормальной и патологической стороной», 1903, «Патологическое у Н.В. Гоголя», 1902). Особенно интересна его статья «О влиянии музыки на душевное творчество человека» (1936). Последним научным трудом Трошина стала изданная в Праге на русском языке монография «Пушкин и психология творчества» (1937), написанная к 100-летию со дня смерти великого поэта. При изучении творческой личности поэта, считал Трошин, нельзя исходить из отдельных частей, не считаясь с целым, т. е. с целой личностью художника. Интересным и новаторским был проделанный им психологический анализ различных сторон художественной формы у А.С. Пушкина в связи с философией его творчества. Г.Я. Трошин — необыкновенно творчески одаренная личность — обладал к тому же незаурядным литературным талантом, писал стихи, был блестящим лектором.

Важный вклад Г.Я. Трошина в отечественную науку, не нашедший должной оценки в годы его жизни, в настоящее время рассматривается как мировое научное наследие в специальной психологии и педагогике и других областях знания.

### Литература

1. Трошин Г.Я. Психология детского чтения. СПб., 1903.
2. Трошин Г.Я. О сочетательных системах больших полушарий. СПб., 1903.
3. Трошин Г.Я. Детская ненормальность за последние 100 лет. М., 1912.
4. Трошин Г.Я. Классификация детской ненормальности с выделением практических важных форм. М., 1914.
5. Трошин Г.Я. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей: В 2 т. Пг., 1915.
6. Врачебно-педагогическая секция 1-го Всероссийского съезда по вопросам народного образования. М., 1914.
7. Трошин Г.Я. Психопатология и педагогика // Русская школа за рубежом. Прага, 1927–1928.
8. Трошин Г.Я. О строении психоза. СПб., 1923.
9. Трошин Г.Я. Пушкин и психология творчества. Прага, 1937.
10. Мирский М.Б. Г.Я.Трошин // Журнал невропатологии и психиатрии. 1995. № 3.
11. Мирский М.Б. Российское медицинское зарубежье // Культурное наследие российской эмиграции. Кн. I. М., 1994.
12. Никишин Ф. Профессор Г.Я.Трошин, как человек и ученый // Русский врач в Чехословакии. Прага, 1938. № 4.
13. Голык А.Н. Педагогическая психиатрия. М., 2003.
14. Белякова Л.Ю. Антрополого-гуманистическая концепция обучения и воспитания аномальных детей в научном исследовании Г.Я. Трошина. 1874–1938 гг.: Дис. ... канд. пед. наук. Саранск, 2000.
15. Дружиловская О.В. Современный подход к преподаванию дисциплин медико-биологического цикла на дефектологических факультетах педагогических вузов: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2003.

## Scientific-historical heritage of G.Ya. Troshin and its meaning for modern special psychology and education

O.V. Druzhilovskaya

PhD in education, lecturer, Special Psychology and Clinical Basis of Defectology chair,  
M.A. Sholokhov Moscow State University of Humanities

---

Article is dedicated to scientific and historical heritage of outstanding native clinician and psychologist G.Ya.Troshin. Interesting facts of his biography are provided. Theoretical analysis of main positions of G.Ya Troshin's abnormal development conception is presented. G.Ya Troshin's role in the development of special psychology theory is discussed. G.Ya Troshin's conception was assessed from the modern special psychology perspective.

**Key words:** theory of abnormal development, anthropology-humanistic conception, special psychology, psychopathology, patopsychology, child psychology.

### References

1. Troshin G.Ya. Psihologiya detskogo chteniya. SPb., 1903.
2. Troshin G.Ya. O sochetatel'nyh sistemah bol'shih polusharii. SPb., 1903.
3. Troshin G.Ya. Detskaya nenormal'nost' za poslednie 100 let. M., 1912.
4. Troshin G.Ya. Klassifikaciya detskoj nenormal'nosti s vydeleniem prakticheskikh vaznykh form. M., 1914.
5. Troshin G.Ya. Antropologicheskie osnovy vospitaniya. Sravnitel'naya psihologiya normal'nyh i nenormal'nyh detei: V 2 t. Pr., 1915. T. 2.
6. Vrachebno-pedagogicheskaya sekciya 1-go Vserossiiskogo s'ezda po voprosam na-rodno go obrazovaniya. M., 1914.
7. Troshin G.Ya. Psihopatologiya i pedagogika // Russkaya shkola za rubezhom. Praga, 1927–1928.
8. Troshin G.Ya. O stroenii psihoza. SPb., 1923.
9. Troshin G.Ya. Pushkin i psihologiya tvorchestva. Praga, 1937.
10. Mirskii M.B. G.Ya.Troshin // Zhurnal nevropatologii i psihiatrii. 1995. № 3.
11. Mirskii M.B. Rossiiskoe medicinskoe zarubezh'e // Kul'turnoe nasledie rossiiskoi emigracii. Kn. I. M., 1994.
12. Nikishin F. Professor G.Ya.Troshin, kak chelovek i uchenyi // Russkii vrach v Chehoslovakii. Praga, 1938. № 4.
13. Golik A.N. Pedagogicheskaya psihiatriya. M., 2003.
14. Belyakova L.Yu. Antropologo-gumanisticheskaya koncepciya obucheniya i vospitaniya anomal'nyh detei v nauchnom issledovanii G.Ya. Troshina. 1874–1938 gg.: Dis. ... kand. ped. nauk. Saransk, 2000.
15. Druzhilovskaya O.V. Sovremennyi podhod k prepodavaniiyu disciplin mediko-biologicheskogo cikla na defektologicheskikh fakul'tetah pedagogicheskikh vuzov: Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. M., 2003.

# Теоретическая разработка и практическая реализация системы обучения слепоглухих А.И. Мещеряковым (к 85-летию со дня рождения)

**Т.А. Басилова**

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, профессор, зав. кафедрой специальной психологи факультета клинической и специальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета

В статье, посвященной 85-летию со дня рождения А.И. Мещерякова, подробно описывается его биография и освещаются разные стороны его научной работы.

**Ключевые слова:** словесная регуляция поведения, первоначальное обучение слепоглохого ребенка, совместно-разделенная деятельность.

## Крестьянский сын и солдат — ученик Лурии и Соколянского

Александр Иванович Мещеряков родился 16 декабря 1923 г. в деревне Гуменки Скопинского района Рязанской области в многодетной крестьянской семье. Он учился в сельской, а затем в районной школе, сразу после окончания которой летом 1941 г. был мобилизован в Красную Армию и рядовым солдатом участвовал в начавшихся сражениях Великой Отечественной войны. В октябре 1943 г. был тяжело ранен и после длительного лечения в 1944 г. демобилизован.

После госпиталя ненадолго вернулся домой, а затем поехал в Москву учиться дальше. Демобилизованных по ранению участников войны тогда принимали в институты без экзаменов, и А.И. Мещеряков сразу поступил в Нефтяной институт им. Губкина, где проучился почти год, понимая, что учеба там ему не приносит радости.

Случайно, гуляя по Москве, прочитал название новой и незнакомой ему специальности — психология, на которую начинался набор на организованном в 1943 г. философском факультете Московского государственного университета. В 1945 г. он поступил на психологическое отделение этого факультета. Там он учился с большим интересом, стал председателем научного студенческого общества по психологии. Первая научная (она же дипломная) работа, посвященная образованию фиксированной установки при многократном поднимании тяжестей, была выполнена А.И. Мещеряковым под руководством А.В. Запорожца. Им были обнаружены новые факты в психологии установки, которые подробно изложены в книге А.В. Запорожца «Развитие произвольных движений» (М., 1960). На последнем курсе университета Мещеряков одновременно с учебой был старшим лаборантом в Лаборатории физиологии высшей нервной деятельности Института нейрохи-

рургии им. Н.Н. Бурденко АМН СССР, где под руководством А.Р. Лурии работал над диссертационным исследованием.

В середине 40-х — начале 50-х гг. на психологическом отделении философского факультета МГУ в разные годы вместе с А.И. Мещеряковым учились и после окончания учебы пришли в Институт дефектологии впоследствии известные специалисты в области нейропсихологии и специальной психологии: В.И. Бильтюков, О.В. Виноградова, Г.Л. Выгодская, А.А. Зикеев, Н.Н. Зислина, Ю.А. Кулагин, В.И. Лубовский, Е.Н. Марциновская, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева, Л.И. Тигранова, Е.Д. Хомская и др. Вместе с А.И. Мещеряковым в 1950 г. заканчивает учебу на философском факультете впоследствии известный философ Э.В. Ильенков, с которым они близко сойдутся и подружатся в середине 60-х гг.

После окончания университета А.И. Мещеряков поступает в аспирантуру Института психологии АПН РСФСР к А.Р. Лурии. В 1951 г. после печально знаменитой для психологии «Павловской сессии» закрывают лабораторию А.Р. Лурии в Институте нейрохирургии. Александр Романович переходит на работу в Институт дефектологии. Вместе с ним туда уходят и его ученики. Одновременно с учебой в аспирантуре с апреля 1952 г. там работает сначала просто рабочим, а через четыре месяца младшим научным сотрудником А.И. Мещеряков. Его научная работа в институте начинается в секторе клинического и патофизиологического изучения учащихся специальных школ, которым руководит А.Р. Лурия.

Перейдя в новый институт, А.Р. Лурия вынужден полностью изменить направление научных исследований, меняются и темы исследований его учеников. Начинается комплекс исследований по организующей роли речи в поведении ребенка. Под руководством А.Р. Лурии изучается вопрос о развитии словесной ре-



гуляции поведения в норме и при различных формах умственной отсталости. Для исследования применяется разработанная много лет назад А.Р. Лурией сопряженная моторная методика. Младший научный сотрудник Мещеряков с ее помощью изучал особенности процесса выработки условных реакций у детей на словесные раздражители. По одной из таких методик ребенок должен был нажимать рукой на резиновую грушу при словах, обозначающих разные предметы. Исследовались обычные дети, дети с задержкой психического развития, с легкой и выраженной умственной отсталостью.

В январе 1953 г. началось следующее испытание для А.Р. Лурии и некоторых его учеников — дело «врачей-отравителей», которое носило явно антисемитский характер. По воспоминаниям его дочери, в то время Александр Романович боялся ареста прямо на работе или по дороге домой и того, что его близкие не узнают об этом. Поэтому он не уходил с работы один, кто-нибудь из его аспирантов, Мещеряков или Лубовский, провожали его, чтобы сообщить близким, если с ним что-нибудь случится по дороге.

Администрация института прямо указала в это время А.Р. Лурии на то, что в его лаборатории слишком много евреев. Известно, что после этого он обратился с личной просьбой к своим молодым сотрудникам Евгении Хомской и Неле Зислиной, чтобы они нашли себе другое место работы. Он говорил, что ситуация для него трагическая, и он ничем не может им помочь. Евгения Михайловна Хомская сразу после его просьбы подала заявление об уходе и устроилась на работу в специальный детский дом для олигофренов в Сокольниках [1]. Как рассказывала Неля Наумовна Зислина, работавшая тогда у Лурии старшим лаборантом, она осталась в институте — не могла потерять работу, так как была единственной кормилицей в семье, ведь оба ее родителя, врачи, были к этому времени уже уволены. Очень поддерживали и защищали тогда ее друзья и коллеги Александр Мещеряков и Владимир Лубовский. Когда ее все же уволили через некоторое время, она не перестала ходить на работу и даже подала на администрацию Института дефектологии в суд за незаконное увольнение. Ее дело об увольнении затянулось, а потом после смерти Сталина и просто прекратилось.

В 1953 г. А.И. Мещеряков защитил диссертацию на соискание научной степени кандидата педагогических наук (по психологии) на тему «Нарушение взаимодействия двух сигнальных систем в формировании простых реакций при локальных поражениях головного мозга». С 1955 г. он работал в НИИ дефектологии уже на должности старшего научного сотрудника, позднее получив это научное звание по физиологии высшей нервной деятельности. К этому времени он уже имел более двадцати научных публикаций в этой области.

Именно А.Р. Лурия познакомил своего молодого сотрудника с работавшим в этом же институте И.А. Соколянским, с которым был хорошо знаком со времени работы в Харькове в начале 30-х гг. Соколянский не мог не обратить внимания на способного молодого человека, работавшего в области высшей нервной деятельности.

Именно в эти годы Соколянскому удается организовать экспериментальное обучение при институте Юли Виноградовой, потерявшей слух и зрение в 2 года. Он наблюдал за ее развитием в условиях семьи восемь лет и, наконец, получил в 1955 г. долгожданную возможность обучать ее самому. Обучение ее пошло настолько успешно, что Иван Афанасьевич смог продемонстрировать ее и на заседании Ученого совета своего института и на философском факультете МГУ. На Всесоюзном совещании психологов в 1955 г. под председательством А.А. Смирнова ради доклада И.А. Соколянского и демонстрации успехов слепоглухонемой девочки по требованию участников совещания были отменены все другие секции. Весной 1955 г. Юлию Виноградову видел даже всемирно известный психолог Жан Пиаже.

Затем Соколянским было организовано обучение слепоглухого шестилетнего мальчика Сергея Сироткина в московском детском саду для глухих. Для его обучения была выделена специальная ставка педагога. Два молодых педагога, Раиса Мареева в детском саду, а затем Галина Васина в детском саду и школе слепых работали с этим ребенком по индивидуальной программе под руководством Соколянского.

Вновь развернувшееся экспериментальное обучение этих двух слепоглухих детей создало значительные возможности для развития теории обучения слепоглухих, к созданию которой приступил И.А. Соколянский во время работы в 20–30-е гг. в Харькове.

Мещеряков очень заинтересовался проблемами изучения и обучения слепоглухих детей и с 1957 г. стал фактически ближайшим научным сотрудником И.А. Соколянского в научном подразделении института дефектологии, занимающимся обучением и воспитанием слепых. В то время И.А. Соколянский принял под свое руководство в аспирантуру молодого педагога Р.А. Марееву и пытался снова и снова, но безуспешно хлопотать об организации отдельной лаборатории по проблемам слепоглухоты. Под его руководством в это время фактически работали три научных сотрудника — О.И. Скороходова, А.И. Мещеряков и Р.А. Мареева и два педагога — В.А. Вахтель и Г.В. Васина.

После смерти И.А. Соколянского в 1960 г. А.И. Мещеряков осуществляет то, что не удалось его учителю при жизни, — в 1961 г. организует, наконец, лабораторию изучения и воспитания слепоглухонемых детей и при ней экспериментальную группу. В том же году он издает большой сборник научных статей по проблеме слепоглухоты, среди которых были три статьи И.А. Соколянского и очерк об истории его жизни.

А.И. Мещеряков продолжает и доводит до конца огромную организационную работу по открытию специального учебного учреждения для слепоглухих в нашей стране (с 1939 г. в нашей стране не было подобной школы).

При нем официально оформляется научная лаборатория, деятельность которой целиком будет посвящена проблемам слепоглухоты (как отдельное научное подразделение лаборатория слепоглухонемоты существовала под руководством И.А. Соколянского с 1947 по 1950 гг.).

В то время устанавливаются новые контакты с зарубежными специалистами в области слепоглухоты.



В 1961 г. А.И. Мещеряков в составе делегации дефектологов посещает Румынию, а в 1962 и 1967 гг. принимает участие в международном семинаре по обучению слепоглухих детей и в конференции по обучению взрослых слепоглухих в Великобритании. К нему с ответным визитом приезжают известные зарубежные специалисты из других стран мира.

Он защищает докторскую диссертацию и издает монографию по обучению слепоглухих детей. Организует обучение группы слепоглухих студентов в МГУ. В его лабораторию со временем приходят молодые психологи, которые на долгие годы становятся продолжателями ее традиций.

Вся эта работа идет на фоне неблагополучного и ухудшающегося здоровья Александра Ивановича. В 1968 г. у него случается первый инфаркт. Он мечтает о курсе лекций по проблемам слепоглухоты на психологическом факультете МГУ, но, дважды начиная этот курс, не может справиться с волнением и сердечным недомоганием и прерывает лекции. Последние два года перед скоростной смертью в 1974 г. на пятьдесят первом году жизни он часто и подолгу лежал в больнице.

Его монография была переведена на английский и немецкий языки и вызвала большой интерес у специалистов за рубежом [10, 11, 12, 13]. Только в 1980 г. работы И.А. Соколянского и А.И. Мещерякова в области слепоглухонемы были официально оценены присуждением государственной премии СССР (посмертно).

### **Организация и начало работы Детского дома для слепоглухих**

Для организации нового специального учебного учреждения А.И. Мещерякову, научным и практическим сотрудникам его лаборатории необходимо было решить много организационно-практических задач.

Во-первых, нужно было выявить и учесть слепоглухих, нуждающихся в обучении. Для решения этой задачи были сделаны обращения во все областные отделы социального обеспечения России, в школы для слепых и школы для глухих. С целью выявления слепоглухих были организованы выступления по радио. В результате этой работы в лабораторию обратилось много родителей, дети которых имели выраженные нарушения в развитии и нигде не обучались. Часть обращений касалась детей с глубокой умственной отсталостью. После уточнения и проверки было выявлено 340 слепоглухих, из которых 120 были в возрасте до 20 лет.

Во-вторых, нужно было организовать учебное учреждение для слепоглухих. Полученные материалы о слепоглухих детях, нуждающихся в обучении, позволяли ставить вопрос об организации специального учреждения для этих детей. И.А. Соколянскому отказали в организации такого учебно-воспитательного учреждения в системе специального образования. Понимая тяжесть нарушения у таких детей и необходимость организации постоянной не только педагогической, но и медицинской и социальной помощи, решили хлопотать об организации специального учреждения для слепоглухих в системе Министерства социального обеспечения

РСФСР. Известная на всю страну слепоглухая писательница и исследователь О.И. Скороходова, бывшая тогда старшим научным сотрудником Лаборатории, обратилась с письмом о тяжелой участи слепоглухих детей в Правительство страны. С помощью своих университетских учителей — известных ученых — А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии и Д.Б. Эльконины Мещеряков начал хлопоты в разных инстанциях об организации Детского дома. В результате было принято решение об открытии Детского дома для 50 слепоглухих детей на базе расформированного детского дома для сирот в подмосковном Загорске.

Следующей задачей была подготовка учителей и разработка учебных материалов — программ и пособий, позволяющих начать процесс обучения. С 1 августа 1962 г. по май 1963 г. при Институте дефектологии АПН СССР были организованы курсы по подготовке педагогического персонала для обучения слепоглухих. Кроме А.И. Мещерякова и Р.А. Мареевой с лекциями на этих курсах выступали все ведущие научные сотрудники Института: М.И. Земцова, А.Г. Ипполитова, К.Г. Коровин, Э.В. Миронова, Л.А. Новикова, М.С. Певзнер, Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина, М.Б. Эйдинова и другие.

Первыми учителями слепоглухих в детском доме были педагоги массовых школ, прошедшие курсовую переподготовку, энтузиасты Л.П. Толмачева, А.В. Давыдова, О.В. Горбачева, Р.А. Леонова, М.А. Купцова, М.Г. Маркова, Е.Н. Козлова, А.Ф. Белова. После теоретического курса учителя из Загорска проходили педагогическую практику со слепоглухими Юлией Виноградовой и Натальей Корнеевой в лаборатории под руководством В.А. Вахтель и с Сергеем Сироткиным в школе слепых №1 г. Москвы под руководством Г.В. Васиной. Кроме учителей из Загорска там в то время проходили практику и выпускники дефектологического факультета МГПИ им. В.И. Ленина, которых распределили на работу в Загорский детский дом для слепоглухих.

Одновременно с этим решалась и следующая задача — создание учебных программ и методических пособий для обучения слепоглухих. За очень короткое время были написаны и ротационно размножены материалы к программам по основным предметам обучения: математике, развитию речи, предметным урокам, трудовому обучению и физическому воспитанию. В их создании самое активное участие принимали Р.А. Мареева, В.А. Вахтель и Г.В. Васина.

Приказ об открытии Детского дома для слепоглухонемых Министерства социального обеспечения РСФСР был подписан в декабре 1962 г., и уже с 1 сентября 1963 г. стали принимать слепоглухих детей. Там начали обучение 50 слепоглухих детей из разных регионов РСФСР, а потом и всего СССР. Дети обучались в группах из трех человек.

При организации работы Детского дома туда брали всех детей с выраженными нарушениями зрения и слуха. Многих из них привозили прямо из семьи или из других специальных учреждений, и не было возможности наблюдать и диагностировать характер имеющихся у них нарушений. Поэтому среди первых воспитанников оказались умственно отсталые слепые с нормаль-

ным слухом, глубоко умственно отсталые слепоглухие дети и т.д. Так складывался новый опыт наблюдения за развитием детей с выраженной умственной отсталостью и сенсорными нарушениями. Анализ историй их развития показал, что для них было характерно очень позднее по сравнению с другими самостоятельное хождение и формирование элементарных навыков самообслуживания, прежде всего опрятности. Эти дети не узнавали своих близких, не проявляли интереса к игрушкам, не вступали в контакт с окружающими людьми.

Но несколько лет обучения и воспитания в Детском доме показали, что среди них не было ни одного так называемого «необучаемого» ребенка. И хотя все эти дети значительно отличались от других более пассивным, однообразным и даже стереотипным поведением, у каждого из них удалось сформировать разной степени сложности навыки самообслуживания и даже простого труда. В воспитании и обучении слепоглухих детей с выраженной умственной отсталостью А.И. Мещеряковым были отмечены следующие особенности:

все обучение этих детей происходило в жизненных повседневных ситуациях, а не в специально организованных учебных занятиях;

все сформированные в течение первого года обучения после долгой тренировки навыки самообслуживания оказались очень косными (не переносились в новые ситуации) и выполнялись только по инициативе педагога. У детей не образовывалось целостного самостоятельного поведения;

не возникал познавательный интерес к окружающим предметам. Все вещи, не связанные с ситуацией еды, одевания, отбрасывались или ронялись;

не возникала потребность в общении. Не удалось добиться понимания и воспроизведения ни одного жеста [7, 8].

Опыт воспитания умственно отсталых слепоглухих чрезвычайно помог в создании диагностического изучения слепоглухих детей при отборе их для обучения в Детском доме.

По первому «Положению о Детском доме слепоглухонемых» от 14 июня 1968 г. вся диагностическая работа по отбору детей для обучения и по методическому руководству работой Детского дома была возложена на Лабораторию изучения и воспитания слепоглухих детей НИИ дефектологии АПН СССР.

А.И. Мещеряковым были определены принципы отбора детей в это специальное учреждение. «Слепота не является простой суммой особенностей, имеющих отдельно при слепоте и глухонемоте. При слепоглухонемоте отсутствует компенсация слуха за счет зрения, как это имеет место у глухонемых, и отсутствует компенсация зрения за счет слуха и речи, как это бывает у слепых. При слепоте даже частичная потеря слуха приводит к значительно большим отрицательным последствиям для развития ребенка по сравнению с той же потерей слуха у зрячего. Точно так же и частичная потеря зрения для развития глухого ребенка более страшна по своим последствиям, чем для слышащего.

Развитие ребенка с совокупностью дефектов зрения и слуха идет совершенно иным путем, чем у слепых или

глухих. Эта особенность в основном заключается в том, что катастрофически падает возможность общения слепоглухонемого ребенка с окружающими его людьми.

Именно это и является определяющим фактором в развитии слепоглухого. Поэтому при отнесении ребенка к категории слепоглухонемых нельзя исходить из формального установления у него лишь степени нарушения зрения и слуха» [8, с. 59].

В школу для слепоглухонемых должны были приниматься глухие дети с любым поражением зрения, которое исключает возможность систематического использования его для чтения обычных учебников и препятствует возможности чтения речи с лица, и с любым снижением слуха, которое привело к отсутствию или глубокому недоразвитию речи. К этому определению тогда присоединялось и определение степени обучаемости слепоглухих детей. Считалось, что заключение «о невозможности обучения слепоглухого ребенка должно быть сделано при наличии следующих условий: а) когда будет установлено, что в течение года попытки обучить ребенка не дали положительных результатов; б) когда вместе с этим врачами-специалистами будет установлено, что в основе отсутствия развития ребенка лежит умственная отсталость, вызванная органическими поражениями мозга» [там же, с. 65].

Результаты обучения слепоглухих детей фиксировались каждый день в специальных тетрадь-дневниках. На каждого ученика в конце учебной четверти составлялась подробная характеристика и подробно анализировались отчеты учителей по учебно-воспитательной работе в каждой группе. Все копии годовых отчетов поступали в лабораторию изучения и воспитания слепоглухих детей.

В Детский дом были переведены и двое воспитанников Лаборатории изучения и воспитания слепоглухонемых Института дефектологии — Сергей Сироткин и Наташа Корнеева. Юлия Виноградова была оставлена на обучение в экспериментальной группе слепоглухонемых детей Института дефектологии, а вскоре к ней присоединился и другой тотально слепоглухой ребенок — восьмилетний Володя Третьяк.

Слепоглухие воспитанники Детского дома, не обнаружившие глубокой умственной отсталости, были распределены на несколько групп в соответствии с их уровнем развития, этапами и задачами обучения.

На первом, подготовительном этапе обучения у слепоглухих детей формировались санитарно-гигиенические навыки и навыки самообслуживания, они овладевали жестовым языком и элементами словесного языка в виде отдельных тактильных слов.

На втором, школьном этапе обучения слепоглухонемые учащиеся должны были овладевать словесным языком, общеобразовательными знаниями и навыками работы в одной из мастерских. В зависимости от состояния зрения все учебные группы были разделены на слепоглухих, обучающихся чтению и письму при помощи рельефно-точечного шрифта Брайля, и слабо-видящих глухих, использующих в обучении зрение.

На третьем, учебно-производственном этапе обучения слепоглухие воспитанники могли обучаться профессиональному труду и работать в качестве надомни-

ков в трудовой артели Всесоюзного общества слепых, а также продолжать свое образование по общеобразовательным предметам в Детском доме [там же].

Почти одновременно с организацией Детского дома для слепоглухонемых под руководством А.И. Мещерякова была начата работа над созданием Учебно-производственного комплекса для слепоглухих детей и взрослых, было разработано проектное задание для строительства комплекса на 200 человек.

Вот как С. Сироткин вспоминает свои, семнадцатилетнего слепоглухого юноши, беседы в 1965 г. с Александром Ивановичем на отдыхе о том, каким должен был стать этот комплекс: «...Здесь у Черного моря я узнал, что главной проблемой является создание учебно-трудоового комплекса. Мой собеседник рассказал, каким он видит его. Детский дом, школа, предприятие с жилыми домами и клубом составят один городок, где будут жить слепоглухие всех возрастов. Они будут разговаривать друг с другом дактильно, жестами и при помощи специальных аппаратов — телетакторов и коммуникаторов. Этим условиям для общения слепоглухих между собой и окружающими зрячеслышащими нет в обычных школах и домах. В клубе слепоглухие будут играть, танцевать, проводить праздники и торжества. Будут библиотека, спортплощадка, бассейн, сад...» [9, с. 128].

Строительство первой очереди этого комплекса на 100 мест было завершено по этому, но очень измененному архитектурному проекту только в 1991 г. В декабре 2007 г. Сергиево-Посадский Детский дом для слепоглухих отметил свое 45-летие, в нем сейчас учатся и работают более 200 воспитанников, взрослых слепоглухих и детей с тяжелыми, в том числе и сложными сенсорными нарушениями.

### **Научная лаборатория изучения и обучения слепоглухонемых детей и экспериментальная группа НИИ дефектологии**

С 1964 г. группа слепоглухих детей, воспитывающихся при Лаборатории обучения и воспитания слепоглухих детей, была оформлена как экспериментальная группа при лаборатории. Сначала она находилась в здании Института дефектологии, а затем вошла в состав экспериментальной школы для глухих детей при НИИД, которая находилась на Кропоткинской набережной, дом 1 (в настоящее время — Школа-интернат для глухих № 37). В разное время в группе обучались от двух до пяти слепоглухих детей. В ней работали педагоги Фаина Михайловна Казакевич, Вера Александровна Вахтель, более тридцати лет обучали детей педагоги-дефектологи Галина Васильевна Васина, Алла Яковлевна Акшоница и Людмила Васильевна Пашенцева. Все учебные программы и методы обучения слепоглухих создавались здесь педагогами этой группы под руководством сотрудников лаборатории. Уже после смерти А.И. Мещерякова вышли учебные и воспитательные программы для слепоглухих, начиная с дошкольного возраста и до IV класса, программа по социально-бытовой ориентировке и др.

Александр Иванович руководил лабораторией тринадцать лет (с 1961 по 1974 г.). Все это время он активно работал как организатор и исследователь, научный руководитель.

Его первая научная работа по проблемам слепоглухоты была опубликована в 1960 г. Это была статья «Некоторые проблемы образов в связи с особенностями формирования психики слепоглухонемого ребенка». В этой и других работах на эту тему он отмечал, имея в виду тотально слепоглухого ребенка, что все свои представления об окружающем мире слепоглухонемой ребенок формирует только осязательно [2, 3, 4, 5]. При этом он категорично утверждал, что без организации специального обучения слепоглухой ребенок полностью лишается возможности психического развития.

В доказательство этих утверждений он ссылался на примеры из работ отечественных и зарубежных исследователей, в которых описываются тяжелейшие состояния слепоглухих детей до обучения. В этих примерах А.И. Мещеряков отбирал описания слепоглухих детей до обучения как «совершенно беспомощных и лишенных какого бы то ни было психического развития» существ и игнорировал другие примеры этих же авторов, в которых они описывали случаи благоприятного развития слепоглухих детей в условиях чисто семейного воспитания. Таким образом, уже в самых первых работах Мещерякова появляется тезис об определяющей роли специального обучения в развитии слепоглухого ребенка. «Слепеглухой ребенок до обучения не имеет даже человеческой позы, не умеет ни стоять, ни сидеть как человек. Всему этому его надо специально обучать» [там же, с. 112]. «Нельзя забывать, что речь идет о детях, совершенно лишенных человеческой психики — у них имеется лишь возможность ее формирования и развития (вероятно, до самого высокого уровня), но на начальных этапах этого процесса они не имеют ни потребности в познании окружающего мира, ни навыков ориентировочно-исследовательской деятельности» [там же, с. 113].

Первой задачей формирования человеческой психики А.И. Мещеряков считал формирование непосредственного образа окружающих предметов и простейших навыков поведения. «На первых этапах развития слепоглухонемого ребенка для формирования ориентировочного рефлекса на раздражитель необходимо предварительное безусловное подкрепление его... Совершенно незнакомый предмет, данный в руки слепоглухонемому ребенку, не удерживается, а вяло выпадает из его рук. ...Однако засорившаяся соска, из которой перестает литься сладкая вода, или измененная форма ложки вызывают живую ориентировочную реакцию (ощупывание)» [там же, с. 114]. Мещеряков подчеркивал, что у слепоглухого ребенка возникновение и выраженность ориентировочного рефлекса определяется не новизной раздражителя, а, наоборот, сходством его с теми раздражителями, которые раньше подкреплялись.

Получив очень хорошую подготовку как экспериментатор у А.Р. Лурии, он пытается продолжить свою работу в новой области в этом направлении. Но ему это удается только однажды: в 1969 г. он публикует свою



первую и последнюю экспериментальную работу в области слепоглухоты «О вероятностном характере сигнального восприятия у слепоглухонемых», основанную на изучении вероятностного характера восприятия слепоглухими людьми брайлевского письменного текста и осязательной дактильной речи. Регистрируя с помощью прикрепленных к пальцам слепоглохого лампочек их движение по странице брайлевской книги и покрывая краской говорящую руку, он доказал вероятностный характер осязательного восприятия словесной речи. А.И. Мещеряков также обратил внимание на отличный от зрительного осязательный образ дактильного знака для слепоглохого человека [6].

Впоследствии он часто повторял, что был создан именно для экспериментальной работы, но множество нерешенных общих научных и организационных проблем в области слепоглухоты не давали ему возможности заниматься в науке именно тем, чем он хотел.

В других многочисленных научных работах, выполненных на материале обучения слепоглухих, А.И. Мещеряков разрабатывал теорию формирования потребностей человека и, продолжая традицию И.А. Соколянского, подошел к проблеме психологических условий возникновения первых средств общения слепоглохого ребенка — жестов — из собственно предметного действия. Им было подробно проанализировано первоначальное обучение слепоглохого ребенка, которое строилось как совместная со взрослым деятельность по удовлетворению органических нужд ребенка при инициативной роли взрослого.

А.И. Мещеряков описал, как постепенно эта деятельность из совместной превращалась в совместно-разделенную благодаря уменьшению активности взрослого и передаче инициативы действия самому ребенку. Самостоятельное достижение результата действия, связанного с удовлетворением насущных потребностей, становилось главным подкреплением этого действия и источником удовольствия для ребенка. Сформировавшийся навык быстро совершенствовался и укреплялся, ребенок начинал активно протестовать против помощи взрослого. Совместная со взрослым деятельность по обслуживанию нужд ребенка, по мнению Мещерякова, создавала условия для формирования общения. Первыми неспециальными средствами общения между взрослым и слепоглухим ребенком становилось начало практического действия, совершаемого взрослым. Являясь сигналом продолжения действия для ребенка, оно уже обслуживало функцию общения. В дальнейшем реальные действия с предметами преобразовывались в жесты его изображающие — так появлялись специальные средства общения — естественные жесты. По мере накопления жестов, обозначающих хорошо знакомые бытовые предметы, они заменялись дактильными словами и т. д.

В лаборатории продолжалась разработка технических устройств и аппаратов для слепоглухих, начатая И.А. Соколянским. Под руководством А.И. Мещерякова были защищены две педагогические диссертации по проблемам слепоглухоты: А.В. Апраушева, почти 20 лет проработавшего директором Детского дома слепоглухонемых и описавшего позднее

этот опыт в нескольких книгах, и А.Е. Пальтова, ныне доктора педагогических наук, декана дефектологического факультета Владимирского государственного педагогического университета.

### **Организация группового обучения слепоглухих студентов в МГУ**

9 февраля 1971 г. четверо воспитанников Загорского детского дома для слепоглухих были переведены для окончания среднего образования в экспериментальную группу слепоглухих в Москву. Это были:

Лернер Юрий Михайлович, 25 лет, потерял зрение в 4 года, слух в 7 лет, с 9 лет обучался по программе начальной школы слепых индивидуально с педагогом на дому по рекомендациям Соколянского, продолжил обучение в Детском доме с 17 лет;

Корнеева Наталья Николаевна, 21 год, нарушения зрения и движений наблюдались после заболевания в 2 г. 6 мес., с 9 лет обучалась сначала в массовой школе, а затем в школе слепых, но после 11 лет стала терять слух и с 12 лет обучалась в экспериментальной группе НИИ дефектологии, а с 13 — в Детском доме;

Сироткин Сергей Алексеевич, 22 года, тугоухий и слабовидящий с рождения, ослепший окончательно в 5 лет, начавший обучаться под руководством И.А. Соколянского с 6 лет в детском саду для глухих с индивидуальным педагогом, а затем индивидуально в школе для слепых и экспериментальной группе НИИД, поступил в Детский дом в 14 лет;

Суворов Александр Васильевич, 17 лет, ослеп в 3 года, с 7 лет обучался в школе слепых, а после потери слуха в 11 лет поступил, Детский дом в Загорске.

Как видно из этой очень краткой справки, будущие студенты в разное время потеряли слух и зрение, имели разный опыт семейного воспитания и обучения. Все они разное время обучались по программам школы слепых. Их объединяли также почти 7 лет совместной успешной учебы в Детском доме для слепоглухих, где они обучались по программе старших классов массовой школы. Все четверо хорошо владели словесной речью, общались между собой с помощью дактильной речи, достаточно хорошо владели устной речью, чтобы их понимали слышащие люди. Но больше всего их объединяла забота и внимание Александра Ивановича, доверие к нему и желание продолжить свое образование.

Докторская диссертация «Слепоглухонемые дети (психическое развитие в процессе обучения)» с большим успехом была защищена А.И. Мещеряковым в мае 1971 г. По следам впечатления, которое было произведено защитой этой диссертации на научную общественность, Лабораторией обучения и воспитания слепоглухих детей под руководством А.И. Мещерякова НИИ дефектологии АПН СССР и психологическим факультетом МГУ им. М.В. Ломоносова под руководством академика А.Н. Леонтьева было решено начать эксперимент по обучению четырех слепоглухих студентов по программе высшей школы. А.И. Мещеряков решил воспользоваться этой благоприятной ситуа-

цией, чтобы продолжить эксперимент по непрерывному обучению слепоглухих, расширить возможности для научной работы лаборатории, привлечь к ее работе внимание более широкого круга специалистов. При этом самой главной его целью было воспитание группы активных и образованных слепоглухих людей, которые смогли бы привлечь к себе общественное внимание, создать в будущем национальную организацию слепоглухих для улучшения положения всех людей в нашей стране с подобными проблемами.

А.Н. Леонтьев, возможно, видел в эксперименте по обучению слепоглухих студентов в МГУ новые научные перспективы для достаточно молодого тогда психологического факультета (факультет психологии был открыт только в 1966 г.). Министерство высшего образования СССР дало разрешение на поступление четырех слепоглухих студентов вне конкурса, но с обязательной сдачей вступительных экзаменов (кроме математики).

Началась стремительная подготовка к экзаменам, затем их сдача и собственно обучение в МГУ. Ситуация сначала очень осложнялась тем, что двое из студентов — А.В. Суворов и С.А. Сироткин — отказывались от предложения всем сразу поступать на психологический факультет и хотели учиться только на философском. Попытались пойти им навстречу, но это потребовало невероятных усилий по организации обучения сразу на двух факультетах. После первого семестра они были переведены также на психологический факультет.

Такое стремительное и малоподготовленное обучение слепоглухих в университете создало для всех огромные трудности. Никто не имел подобного опыта раньше и плохо представлял, как обеспечивать и планировать эту работу. Фактически весь первый год целиком ушел на понимание того, с какими проблемами столкнулись, и на разрешение этих проблем. Собственно начало обучения не было ничем технически и материально обеспечено, все это складывалось постепенно по ходу работы. Каждую неделю все принимающие участие в обучении слепоглухих студентов специалисты собирались в лаборатории у Александра Ивановича и вместе с ним разбирали создавшееся положение и решали, что делать дальше.

Первое время только учителя экспериментальной группы Г.В. Васина, А.Я. Акшопина и Л.В. Пашенцева были и секретарями, и сопровождающими, и переводчиками слепоглухих студентов. Они возили их на лекции, переводили почти синхронно и перепечатывали лекционные материалы на брайлевский текст. Это была непомерная нагрузка, которая добавлялась к учебной, — в экспериментальной группе все это время продолжали обучение двое маленьких слепоглухих детей.

Но вскоре по заказу лаборатории появилось специальное техническое устройство — брайлевский телеграф, разработанный и созданный А.Е. Пальтовым из Владимирского государственного университета. Это устройство давало возможность проводить занятия одновременно с четырьмя слепоглухими, что значительно облегчило задачу их обучения. Университет выделил деньги для оплаты секретарей-переводчиков и в этой должности стали работать студенты — буду-

щие психологи. Любопытно, что секретари оформлялись через службу по бытовому обслуживанию, и слепоглухие студенты были вынуждены сами составлять для них наряды на оплату их работы по часам.

Вскоре были выделены деньги на оплату перепечатки учебной литературы и лекций. Приобретены магнитофоны, с помощью которых записывались все лекции, а потом переводились в брайлевские письменные тексты. Наконец, НИИ дефектологии для работы в лаборатории обучения и воспитания слепоглухих детей в сентябре 1971 г. были выделены три ставки старших специалистов для организации обучения слепоглухих студентов в вузе. На эти должности пришли трое выпускников МГУ, двое из которых — Е.Л. Фумбарова (Гончарова) и Т.А. Басилова — связали с проблемой психологического изучения и обучения слепоглухих всю свою дальнейшую научную жизнь.

В июле-августе 1972 г. под руководством А.И. Мещерякова для слепоглухих студентов и их нескольких друзей из Детского дома была организована поездка в Ленинград и Прибалтику. Они посетили все известные памятные места Ленинграда, съездили в центры для слепых Литвы и Латвии.

После шести лет обучения (сроки обучения были продлены по техническим причинам) Ю. Лернер, Н. Корнеева (Крылатова), С. Сироткин и А. Суворов в 1977 г. успешно защитили дипломные работы, сдали государственные экзамены и получили дипломы о высшем психологическом образовании. После окончания университета они были приглашены В.В. Давыдовым на должности научных сотрудников НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР.

Некоторое время спустя С.А. Сироткин перешел на практическую работу во вновь созданный сектор социальной реабилитации слепоглухих при Центральном Правлении Всероссийского общества слепых, где и работает по сей день заведующим сектором. Он защитил диссертацию на соискание степени кандидата философских наук. Его супружеский и творческий союз с Э.К. Шакиной (Серикалиевой) стал основой для большой организационной работы со слепоглухими в ВОС и многих совместных публикаций по этой тематике. В настоящее время он является президентом Европейского Союза Слепых, созданном при Европейском Союзе Слепых.

А.В. Суворов успешно защитил сначала кандидатскую, а затем и докторскую диссертацию по психологии. В настоящее время он продолжает по совместительству научно-исследовательскую работу в Психологическом институте, основным местом его работы до 2006 г. являлся Университет Российской Академии Образования, а теперь — Московский городской психолого-педагогический университет.

Н.Н. Корнеева продолжает работать в Психологическом институте РАО. Почти сразу после окончания университета она вышла замуж за Ю.Н. Крылатова и взяла его фамилию. Они воспитали и сами дали школьное образование двум здоровым дочерям — Хильде и Эвальдине. Она и ее супруг Ю.Д. Крылатов опубликовали несколько работ по проблемам общения и воспитания слепоглухих, участвуют в работе международных семейных организаций.



Ю.М. Лернер написал две научные статьи по проблемам обучения слепоглухих умению лепить. Это его увлечение так и осталось главным. Состояние его здоровья постоянно ухудшалось, отказывали ноги. Поэтому близкие устроили его в престижный подмосковный геронтологический центр, где он умер через несколько лет от инсульта.

К сожалению, мечта А.И. Мещерякова о том, что эта «четверка слепоглухих студентов» станет основой самостоятельной организации слепоглухих в нашей стране, не осуществилась. Личные отношения между ними достаточно сложные. Однако С.А.Сироткин в

1995 г. основал сначала Благотворительный фонд, а затем Общественную благотворительную организацию помощи слепоглухим «Эльвира», а А.В. Суворов стал одним из соучредителей Московской некоммерческой благотворительной «Организации попечения о слепоглухих и людях с синдромом Ушера» («Ушер-Форум»). Оба в качестве преподавателей с успехом участвуют в курсах повышения квалификации для переводчиков жестового языка «Психологическая поддержка и сопровождение слепоглухих», которые проводятся на факультете клинической и специальной психологии МГППУ.

### Литература

1. Лурья Е.А. Мой отец А.Р. Лурья. М., 1994.
2. Мещеряков А.И. Некоторые проблемы образа в связи с особенностями формирования психики слепоглухонемого ребенка // Вопросы психологии. 1960. № 4.
3. Мещеряков А.И. Психическое развитие в условиях сенсорных дефектов // Специальная школа. 1967. Вып. 6 (126).
4. Мещеряков А.И. Обсуждение проблем развития психики при дефектах органов чувств у человека // Вопросы психологии. 1968. № 5.
5. Мещеряков А.И. Как формируется человеческая психика при отсутствии зрения, слуха и речи // Вопросы философии. 1968. № 9.

6. Мещеряков А.И. О вероятностном характере сигнального восприятия у слепоглухонемых // Дефектология. 1969. № 2.
7. Мещеряков А.И. Опыт обучения детей, страдающих множественными дефектами // Дефектология. 1973. № 3.
8. Мещеряков А.И. Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. М., 1974.
9. Сериккалиева Э., Сироткин С., Суворов А. Обретешь друзей. Алма-Ата, 1978.
10. Bakhurst D., Padden C. The Mesheryacov experiment: Soviet work on the education of blind-deaf children // Learning and Instruction. 1991.
11. Levitin K. One is Not Born a Personality. Profiles of Soviet Education Psychologists. М., 1982.
12. Mesheryakov A. Awakening to life. М., 1974.
13. Regi T.E. Legacy of the Past: Those who are gone but have not left. Denmark. 1996.

## Teaching system for blind-deaf: its theoretical elaboration and practical realization by A.I. Mesheryakov (on the occasion of 85 years of the birth)

Т.А. Басилова

PhD, senior research associate, professor, head of the Special Psychology chair, department of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education

---

In the article dedicated to the 85 years of the birth of A.I. Mesheryakov, his biography is described in detail and different sides of his scientific work are covered.

**Key words:** verbal (oral) behavior regulation, initial education of a blind-deaf child, joint-separated activity.

### References

1. Luriya E.A. Moi otec A.R. Luriya. М., 1994.
2. Mesheryakov A.I. Nekotorye problemy obraza v svyazi s osobennostyami formirovaniya psihiki slepogluhonemogo rebenka // Voprosy psihologii. 1960. № 4.
3. Mesheryakov A.I. Psihicheskoe razvitiye v usloviyah sensornykh defektov // Special'naya shkola. 1967. Vyp. 6 (126).
4. Mesheryakov A.I. Obsuzhdenie problem razvitiya psihiki pri defektah organov chuvstv u cheloveka // Voprosy psihologii. 1968. № 5.
5. Mesheryakov A.I. Kak formiruetsya chelovecheskaya psihika pri otsutstvii zreniya, sluha i rechi // Voprosy filosofii. 1968. № 9.
6. Mesheryakov A.I. O veroyatnostnom haraktere signal'nogo vospriyatiya u slepogluhonemykh // Defektologiya. 1969. № 2.

7. Mesheryakov A.I. Opyt obucheniya detei, stradayushih mnozhestvennyimi defektami // Defektologiya. 1973. № 3.
8. Mesheryakov A.I. Slepogluhonemye deti. Razvitie psihiki v protseesse formirovaniya povedeniya. М., 1974.
9. Serikkalievа E., Sirotkin S., Suvorov A. Obretesh' druzei. Alma-Ata, 1978.
10. Bakhurst D., Padden C. The Mesheryacov experiment: Soviet work on the education of blind-deaf children // Learning and Instruction. 1991.
11. Levitin K. One is Not Born a Personality. Profiles of Soviet Education Psychologists. М., 1982.
12. Mesheryakov A. Awakening to life. М., 1974.
13. Regi T.E. Legacy of the Past: Those who are gone but have not left. Denmark. 1996.

# Социокультурные детерминанты познавательной деятельности детей малочисленных народов Севера

Е.Л. Инденбаум

кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой клинико-психологических основ дефектологии и логопедии Иркутского государственного педагогического университета

Целью исследования являлся анализ влияния социокультурных условий на психическое развитие детей коренного и некоренного населения севера Красноярского края. Становление познавательной деятельности изучалось у младших школьников. Использовался сравнительный экспериментально-клинический метод. Установлена иерархия факторов, влияющих на когнитивное развитие детей. Отставание в темпах становления познавательной деятельности отмечено у всех испытуемых, проживающих в условиях социокультурной депривации, но у детей малочисленных народов Севера оно носит более устойчивый характер. В период обучения в начальной школе у этой категории детей при нормальном интеллекте словесные средства не становятся основными в решении познавательных задач. Причиной этого предположительно является несовершенство речевого развития детей, возникающее из-за особенностей взаимодействия ребенка и взрослого на ранних этапах онтогенеза и неоптимальной ситуации речевого развития (несбалансированный билингвизм), а также специфичность родительских установок по отношению к перспективам после-школьной социализации ребенка.

**Ключевые слова:** дети, малочисленные народы Севера, социокультурная депривация, познавательная деятельность, когнитивное развитие, речевое развитие, словесное опосредствование.

В последние десятилетия подчеркивается безусловная ценность каждой культуры, в том числе традиционистских\* культур малых народов [2, 3, 7, 11, 17]. Вместе с тем современный этап развития общества характеризуется процессами глобализации, фактически представляющей собой все более широкую экспансию западной культуры. В результате подрываются привычные условия существования малых народов, причем не только социальные, но и природные (экологические). Поэтому, независимо от идеологических лозунгов, существование самих носителей традиционистских культур возможно только в случае их успешного приспособления к реалиям современного мира. Западная культура выделяет образование в качестве основы данного процесса. И здесь возникает проблема, связанная с недостаточной успешностью в школьном обучении большого числа детей из прежде традиционистских культур, что отмечается во всем мире [1, 3, 7, 11, 13, 15, 16, 20]. Причины этого явления в отечественной психологии не анализировались, долгое время считалось, что школьное обучение независимо от социокультурной принадлежности детей «автоматически» предоставляет им равные возможности [14]. Однако это оказалось иллюзией.

Нашими исследованиями были охвачены дети малочисленных народов Севера. Многочисленные социальные меры, направленные на изменение их жизни, привели к тому, что психическое развитие ребенка, живущего в селе, а в значительной части случаев — в интернате районного центра, проходит в условиях социокультурной депривации — при отсутствии полноценного доступа к достижениям и ценностям как традиционной, так и европейской культуры [9]. Для детей народов Севера нет определенности в путях после-школьной социализации. Вероятность занятий культурно традиционными видами деятельности (оленоводством, охотой) невелика [20]. Поэтому многим выпускникам придется, так же как и представителям некоренного населения, овладевать специальностями, требующими после-школьного образования. Эмпирические данные показывают, что у них наблюдаются существенные трудности социализации. Так, по данным О.И. Артеменко [1], из детей малочисленных народов Севера, поступивших в школу, только 5 % успешно ее оканчивают. Констатируется недостаточная конкурентоспособность молодежи этих этнических групп [7, 16, 20].

Социальным заказом для нашего исследования, проводимого на протяжении многих лет Институтом

\* Термин «традиционистская» обозначает культуру, в которой вплоть до XX в. отсутствовала письменность, основу жизненного уклада составляло строгое соблюдение малоизменяемых традиций, а образование детей осуществлялось путем непосредственной передачи опыта жизнеобеспечения.

медицинских проблем Севера СО РАМН, стало выявление причин имеющегося неблагополучия в процессе социализации детей малочисленных народов Севера. Основной задачей исследования была иерархизация факторов, влияющих на познавательное развитие. Известные сведения о замедлении познавательного развития детей из традиционистских культур [10, 11] не дают достаточных оснований для вывода о его причине (этнокультурная принадлежность или социальные условия).

Вторым интересующим нас вопросом была динамика становления познавательной деятельности младших школьников. Мы полагали, что такие сведения полезны для обоснования методик и приемов, используемых в школьном обучении. Авторы исследований, посвященных детям малочисленных народов Севера, приходили к выводу о необходимости смены подходов к их образованию [2, 3, 7, 13, 15, 16]. В то же время исследователями анализировались в основном характеристики личности детей, тогда как для успешности обучения (по крайней мере, в начальных классах) более значимы когнитивные навыки, которые формируются успешнее при использовании адекватных возможностям ребенка «культурных орудий» (медиаторов) [5, 11].

Наши испытуемые находились в иной (по сравнению с «классической», когда ребенок растет в истинно традиционистской культуре) ситуации. Во-первых, культура малочисленных народов Севера претерпела кардинальные изменения. Уже не только родители, но и прародители обследованных детей в подавляющем большинстве имели то или иное школьное образование. Неграмотных среди них не было. Традиционными видами деятельности занимались в основном мужчины (в разных национальных поселках в 25–40 % случаев). Во-вторых, обучение детей проводилось исключительно на русском языке, и они в достаточной мере владели им. Это снимало проблему корректного перевода инструкций к методикам и другим заданиям экспериментатора, с которой сталкивались многие исследователи.

### Методы и методики исследования

Основным в организации исследования был сравнительный метод. Эмпирические данные получены при помощи экспериментально-клинического и психодиагностического методов, а также метода экспертной оценки. Некоторые предположения и выводы сделаны на основании данных включенного и внешнего наблюдения.

Была обследована репрезентативная выборка испытуемых. В нее вошли от 70 до 100 % списочного состава детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, проживавших в различных национальных поселках Эвенкии, все ученики коренной национальности в общеобразовательной школе ее окружного центра, а также в интернатах. Основную массу обследованных составляли дети эвенкийской национальности (42,75%), достаточно велика была доля детей от смешанных браков (22,61%). Подростки в национальных поселках обследовались выборочно. В общей сложности обследовано 1377 человек (из них 958 детей коренного населения)\*.

При решении задачи иерархизации факторов, влияющих на когнитивное развитие, в их число включены: принадлежность ребенка к коренному населению, социальная инфраструктура места проживания (национальный поселок, окружной центр). Дети, проживающие в большинстве национальных поселков, находились в ситуации социокультурной депривации — отсутствия полноценного доступа к достижениям как своей, так и доминирующей культуры. К числу независимых переменных относились также наличие аномальной психосоциальной ситуации (постоянное воспитание в интернате), клинический диагноз нарушения психического развития, характеристики индивидуальной ситуации развития (социально-экономический статус семьи, социокультурный статус, эмоциональная атмосфера), половая принадлежность, возраст, год обучения в школе, а также сочетания этих факторов. В качестве результирующего признака был выделен показатель, обозначенный как уровень когнитивного развития. Качественные градации признака следующие: высокий, хороший, достаточный, недостаточный, низкий уровни.

Основания для отнесения к уровню — результаты экспериментально-психологического обследования в сопоставлении с данными анкетирования учителей на предмет успешности усвоения детьми образовательной программы и заполнения ими специальных опросников для оценки различных компонентов и общего уровня их познавательной деятельности [18]. Уровень познавательной деятельности (ПД) — понятие, используемое С.А. Домишкевичем и нами для обобщенного обозначения возникающих в онтогенезе устойчивых и взаимосвязанных качественных отличий познавательных действий ребенка при решении различных умственных задач. Уровни отличаются друг от друга по нескольким ключевым характеристикам. К ним относятся **особенности принятия познавательной задачи** (цель действия осознается частично, осознается требуемый результат деятельности, осознается способ достижения результата), **ведущий план действий** (преимущественно внешние действия, действия с опорой на образ, действия во внутреннем плане), **возможности планирования и регуляции деятельности** (внешняя регуляция, частичный самостоятельный контроль результатов, самостоятельное планирование и контроль результатов). Вместе с повышением уровня ПД изменяется ведущая психическая функция (познавательный процесс, преобладающий при развертывании ориентировочной основы деятельности) и характер средств, которые преимущественно используются ребенком для решения познавательной задачи [6, 8]. В наших совместных работах было показано, что результаты выполнения многих методик, используемых в диа-

\* Работа проводилась в ходе комплексных экспедиций, организованных Институтом медицинских проблем Севера СО РАМН (г. Красноярск), в Эвенкию и на Таймыр. Автор принимала участие в работе 23 экспедиций.

гностике познавательной деятельности, могут быть проинтерпретированы с этих позиций функционально-уровневого подхода. Определив уровень ПД, можно сделать достаточно надежный вывод о том, каковы перспективы успешности обучения младшего школьника по принятым образовательным программам.

Оценка уровня ПД детей в экспериментально-психологическом обследовании осуществлялась с помощью широкого спектра методик. В настоящей статье приводятся результаты экспериментальных исследований познавательной деятельности младших школьников (489 детей). Мы формировали группы, уравниваемые по определенному признаку (этнической принадлежности, социальным характеристикам). В эту выборку не были включены дети с клиническими проявлениями нарушений интеллектуального развития, а также дети-сироты, постоянно воспитывающиеся в интернате.

Если образно представить становление ПД, как спиралевидные ступени к ее совершенству, то для беспрепятственного усвоения программ начальной школы ребенок должен пройти две такие ступени (уровня) и подниматься к третьей. Но сравнение со ступенями упрощает представление об онтогенезе познавательной деятельности, поскольку на самом деле чем выше ее уровень, тем большее количество компонентов дифференцируется. Эти компоненты далеко не всегда формируются одинаково успешно. Поэтому в обследовании мы ставили своей целью оценку операционального, формально-языкового, регулятивного и мотивационно-энергетического компонентов ПД. Эти же компоненты были представлены в учительском опроснике. Вывод об уровне ПД конкретного ребенка делался на основании всей совокупности полученных результатов обследования.

Онтогенетической «точкой отсчета» для того, чтобы можно было использовать уровневую метафору развития ПД, становится возникновение знаковой функции. Возможность ребенка рисовать по заданию взрослого фигуру человека (независимо от качества полученного рисунка) служит маркером того, что уровневая оценка допустима. Поэтому при обследовании мы в обязательном порядке пользовались методикой «Нарисуй человека», дающей одновременно информацию о наличии микроорганического поражения мозга, об эмоциональных особенностях ребенка, сфере социальных отношений и т. д. [4]. Мы стремились создать для ребенка ситуацию успеха в деятельности, делая ситуацию обследования максимально привлекательной. В связи с этим представлялось необходимым варьировать процедуру исследования (количество методик, порядок их предъявления, объем оказываемой помощи), что придавало исследованию характер патопсихологического эксперимента. Выбор клинического метода был вызван тем, что в начале школьного обучения дети в национальных поселках при попытках стандартного тестирования интеллекта давали очень низкие результаты.

Приведем несколько примеров методик и оценки их результатов. Изучение сформированности перцептивного моделирующего действия осуществлялось при по-

мощи методики «Треугольники», предложенной Т.В. Розановой, Н.В. Яшковой [19]. Суть методики заключается в сборке заданной фигуры из двух одинаковых треугольников. В качестве средства, облегчающего ее выполнение, используется модель — расчлененный образец. При наибольших затруднениях треугольники накладываются на образец. Нами разработаны критерии количественно-уровневой оценки результатов выполнения этой и следующих методик. На наиболее низком уровне ПД ребенок совершает пробующие действия, не соотнося результат с предъявленным образцом, на более высоком — стремится к получению требуемого результата, при затруднениях прибегая к расчлененному образцу или наложению фигур, на нормативном для младшего школьника — производит мысленное расчленение образца, в результате чего число непродуктивных пробующих действий значительно уменьшается.

Изучение сформированности умственного действия классификации и возможности использования словесно заданного алгоритма решения познавательной задачи осуществлялось при помощи исследовательской методики «Угадай картинку» [18], построенной по аналогии с методикой Дж. Брунера «20 вопросов» [10], но по принципу обучающего эксперимента и с использованием наглядного материала.

Цель «игры» — угадать загаданный экспериментатором объект на таблице, рисунки на которой могут быть расклассифицированы по родовой и видовой принадлежности. На нормативном для младшего школьника уровне ребенок может полноценно усвоить показанную экспериментатором стратегию угадывания картинки (обучение происходит поэтапно: вначале проводится классификация картинок, затем к выделенным группам подбираются обобщенные названия, затем экспериментатор демонстрирует правильную стратегию угадывания, называя родовую, затем видовую принадлежность, и лишь после этого переходит к перечислению конкретных признаков объектов или самих объектов). Усвоение показанного способа решения задачи проверяется непосредственно после демонстрации экспериментатором стратегии угадывания, на этом же стимульном материале, а затем ребенку предъявляется таблица с другими объектами. Для каждого из выделенных этапов предусмотрена дифференцированная оценка по пятибалльной шкале. На низком уровне ПД показанный алгоритм решения задачи не воспроизводится, поскольку у ребенка нет достаточных предпосылок для его усвоения (не владеет действием классификации, не знает обобщающих названий, не в полной мере осознает цель выполняемого действия и т. п.). На более высоком уровне ребенок осуществляет угадывание, но при значительной помощи и с ориентировкой на один (родовой или видовой) признак. На условно-нормативном уровне стратегия угадывания усваивается, но перенос на сходное задание может быть затруднен, что свидетельствует о недостаточной возможности выделения обобщенного способа решения.

О словесном опосредствовании процесса решения познавательной задачи можно говорить в том случае, если ребенок осуществляет полноценный перенос ус-



военной стратегии угадывания на сходное задание (способен рассказать, как он выполнит задание).

Размеры статьи не позволяют приводить описания количественно-уровневой оценки выполнения всех используемых нами методик. Наиболее часто мы применяли «Исключение лишнего», «Сюжетные картинки», «Обучающий эксперимент», «Предметную классификацию», «Пиктограмму» или «Опосредованное запоминание». Методики варьировались в зависимости от возраста ребенка и предварительного вывода об уровне его ПД.

Детям, находящимся на низком уровне, чаще предъявлялись более легкие методики («Треугольники», «Предметная классификация по начальному образцу», «Исключение лишнего», «Сюжетная картинка»). Детям, достигшим более высокого уровня, предъявлялись серии сюжетных картинок, свободная классификация, «Угадай картинку», методики на опосредованное запоминание, стандартизованные методики («Цветные прогрессивные матрицы Равена»).

Сформированность операций словесного мышления (обобщения, абстрагирования) и способность к установлению аналогий оценивалась по методике Л.И. Перслени, Л.Ф. Чупрова «Словесные субтесты» [19]. В обследовании обязательно включалась одна или две из следующих методик: «Запоминание 10 слов», «Повторение цифр», методика Пьерона—Рузера. Для более старших детей использовалась «Шифровка». Результаты по этим методикам рассматривались как характеризующие энергетический (динамический) компонент ПД.

Возможности речевого планирования деятельности оценивались в процессе свободного рисования, наиболее привлекательного для детей. В его процессе выяснялось, может ли ребенок планировать свои действия, либо способен только давать словесный отчет об их выполнении, либо оречевление затруднено. В конце обследования всегда включались задачи учебного типа, проверялось овладение навыком чтения. При затруднениях в решении арифметических задач ребенку оказывалась помощь, в ходе которой предоставлялась возможность использовать образные (например, нарисовать необходимые объекты) или предметные средства (использовать палочки).

Обязательным компонентом обследования была заключительная беседа, позволявшая определить возможность ребенка оценивать результаты своей деятельности. На протяжении обследования проводилась оценка качественных параметров психической деятельности: особенностей контакта, аффективного компонента продуктивности, темпа, работоспособности и т. д. Для них, в соответствии с рекомендациями И.А. Коробейникова, предусматривались условные количественные баллы, суммирование которых также соответствовало определенному уровню ПД [19].

Итоговая оценка представляла собой количественное обозначение достигнутого уровня ПД. Содержание количественных обозначений:

1 балл — цели задач не в полной мере осознаются ребенком, тотально неуспешен в методиках, совершаемые действия носят нецеленаправленный, часто под-

ражательный характер, операциональный компонент деятельности недостаточен, перцептивные действия сформированы не лучше мыслительных, оценка памяти и внимания затруднена из-за недостаточности понимания инструкций к методикам, возможности речевого планирования и адекватного сопровождения деятельности отсутствуют, использование заместителей затруднено, учебные навыки не сформированы;

3 балла — цели деятельности осознаются, но сложная инструкция требует повторения и облегчения, успешность выполнения заданий неравномерна, при «пошаговой» помощи в организации деятельности с большинством из них справляется, операция обобщения в определенной мере сформирована, перцептивные действия лучше мыслительных, речевое планирование несовершенно (результат не соответствует плану), речевое сопровождение выполняемой деятельности доступно (но неточно), значение заместителей понимает, учебные навыки несовершенно;

5 баллов — цели деятельности легко осознаются, с заданиями методик преимущественно справляется, операциональный компонент достаточен, но трудности регуляции имеют место, на приемлемом уровне справляется с заданиями, адресованными словесному мышлению, речевое планирование и сопровождение относительно точно, предлагаемые средства решения познавательных задач использует, иногда решая их во внутреннем плане, учебные навыки относительно достаточны.

Оценки 2 и 4 балла выставлялись при сочетании признаков двух соседних категорий, оценка 6 баллов — при легкости выполнения заданий методик.

Мы выбрали такой способ характеристики ПД, так как он позволял сделать вывод о «функциональной норме», т. е. уровне развития, свойственном большинству младших школьников исследуемой выборки. Кроме этого, оценка ведущего уровня ПД указывает на то, какие способы подачи учебного материала могут быть адекватны познавательным возможностям ребенка. Психометрическая оценка интеллекта в младшем школьном возрасте не решает этой задачи.

## Результаты

Остановимся вначале на влиянии различных независимых переменных на психическое развитие ребенка. Был проведен дисперсионный факторный анализ, показавший, что наибольшее значение для возникновения существенного замедления в становлении познавательной деятельности имеет органическая недостаточность головного мозга ( $F=121,93$ ), затем — влияние аномальной психосоциальной ситуации ( $F=79,11$ ), проживание в условиях социокультурной депривации ( $F=70,54$ ), этническая принадлежность ( $F=56,79$ ) и характеристики индивидуальной ситуации развития ( $F=55,81$ ). Такая иерархия влияния факторов была общей для детей как коренного, так и некоренного населения. Следовательно, наибольшее значение для психического развития ребенка имеют общеизвестные биологические и социальные факторы, роль которых



многократно показана самыми разными эмпирическими исследованиями. Сложный механизм влияния этих факторов описан в литературе. В связи с их общеизвестностью мы не будем рассматривать здесь первые два вкпе с индивидуальной ситуацией развития (характеристики семьи ребенка), остановив внимание на двух, которые обсуждались значительно меньше.

Проживание в условиях социокультурной депривации (в обедненной среде), как и любое депривационное воздействие, оказывает тормозящее влияние на развитие психики любого ребенка. Одной из причин этого является ухудшение здоровья детей [8]. Следствием многочисленных, в том числе хронических соматических заболеваний, является астенизация, не способствующая полноценному психическому развитию. Развитие сферы образовательных услуг находится в соответствии с возможностями кадрового и материального обеспечения детских дошкольных учреждений и школ. В наиболее бедных поселках дошкольные учреждения выполняют в большей мере функцию присмотра за детьми. Значительная часть детей детские сады не посещает. Поэтому в большинстве случаев направленное внимание к развитию ребенка наблюдается только в школе.

Зарубежные исследования показывали, что уровень психического развития детей во многом определяется характеристиками учебного заведения. Их несовершенство оказывается взаимозависимым [17]. По совокупности всех этих данных становится очевидным, что для полноценного психического развития в таких условиях ребенку надо обладать очень хорошими предпосылками познавательных способностей. Из зарубежных источников известно, что средний IQ детей из благоприятной и неблагоприятной среды различается на 20 баллов [12]. Поэтому проживание в условиях социокультурной депривации является чрезвычайно значимым «ограничением развития».

Второй анализируемый фактор — этнокультурная принадлежность ребенка — значим несколько меньше, чем общая обстановка развития, но даже немного больше, чем микросоциальные характеристики. Поскольку сопоставляемые группы детей коренного и некоренного населения жили в одинаковых условиях социокультурной депривации (или вне таких условий), логично было бы предположить, что результаты диагностики развития их познавательной деятельности будут идентичными (тем более что по ми-

кросоциальным характеристикам особых различий также не было). Но это не подтвердилось.

Установлены достоверные различия уровня ПД у детей коренного (ЦГ) и некоренного населения (КГ1), а также у детей коренного населения в обычных социокультурных условиях (окружной центр, общеобразовательная школа) (КГ2).

Полученные результаты приведены в табл. 1.

Из приведенной таблицы следует, что дети малочисленных народов Севера в обедненной среде значительно отстают как от своих некоренных сверстников в тех же условиях, так (еще в большей мере) от своих соплеменников в обычных условиях обучения в общеобразовательной школе окружного центра. Даже к концу периода начального обучения они затрудняются в использовании словесно заданных алгоритмов деятельности и пытаются механически запоминать показанные им способы решения. Естественно, что формальная успешность обучения при этом весьма низка. Степень отставания в темпах ПД детей некоренного населения также весьма значительна. В социокультурных условиях крупного города интегральная средняя оценка, получаемая при обследовании первоклассников, обычно превышает 4 балла, а к третьему классу — 5 баллов. У детей целевой группы по сравнению с их русскими сверстниками была более выражена корреляционная связь уровня познавательной деятельности с годом обучения ( $r=0,70$  и  $r=0,43$ ). У них же обнаруживалась в возрасте от 6 до 8 лет корреляционная зависимость между календарным возрастом, подсчитанным с точностью до месяца и успешностью выполнения диагностических методик ( $r=0,68$ ), а в других группах и в следующих возрастах эта связь была намного слабее. Это свидетельствует о приоритетной значимости для развития познавательной деятельности детей коренного населения, живущих в обедненной среде, общего фактора (школьное обучение) по сравнению с индивидуальными различиями в их способностях. Но не менее важным оказывается и календарный возраст ребенка, приступившего к школьному обучению. Возможно, это связано с характером экспериментальных заданий, напоминающих по своей структуре школьные. Не исключено, что в условиях обедненной среды психическое развитие ребенка коренного населения в большей мере зависит от созревания ЦНС.

Полученные результаты соответствуют литературным данным, свидетельствующим о замедлении темпов

Таблица 1

**Динамика познавательной деятельности младших школьников**

	ЦГ	КГ1	КГ2
1 класс	2,80±0,08(n=96)**	3,32±0,18(n=31)	3,75±0,16(n=25)
2 класс	3,33±0,11(n=75)**	3,94±0,18(n=28)	4,02±0,20(n=15)
3 класс	3,82±0,11(n=77)**	4,54±0,15(n=32)	4,91±0,24(n=16)
4 класс	4,37±0,11(n=63)**	5,02±0,17(n=27)	5,5±0,25 (n=4)

\*\* — различия с соседней группой достоверны при  $p<0,01$

становления познавательной деятельности детей и прямой связи степени этого замедления с социальными условиями, в которых растет ребенок. Индивидуальные расхождения в уровне ПД детей не очень значительны и определяются в основном различиями в социокультурном статусе их семей. Необходимо также отметить, что сопоставление результатов изучения познавательной деятельности детей маргинализированных и занимающихся традиционными видами деятельности родителей не обнаружило значимых отличий. Дети родителей, получивших образование и работающих по специальности, отличались более высоким для своих групп уровнем познавательного развития, но он все равно был недостаточным по сравнению с общими нормами. Достоверных различий между показателями развития детей коренного населения, живущих в мононациональных поселках и поселках с полинациональным составом населения, также не обнаружилось.

Лучшие показатели выполнения различных психологических методик демонстрировали дети коренного населения, проживавшие в окружном центре, обучавшиеся в общеобразовательной школе и имевшие успешно аккультурировавшихся родителей. Достоверных отличий от детей некоренного населения не было по большинству сопоставляемых показателей (развитие памяти, различные виды мышления и т. д.). Исключение составляли динамические характеристики деятельности (более низкий темп и некоторые трудности переключения) и особенности аффективного реагирования (внешняя невыраженность эмоциональной реакции на успех и неудачу), а также характер взаимодействия с учителем. Дети коренного населения достоверно реже задают на уроках вопросы.

Как следует из приведенных результатов, этнокультурная принадлежность ребенка имеет большее значение для его познавательного развития, если социальные условия, в которых он растет, неблагоприятны и специфичны. Во-первых, обозначенные выше особенности динамики психической деятельности и эмоционального реагирования проявлялись в этом случае значительно ярче. Возможно, это объясняется меньшим опытом взаимодействия детей с малознакомым взрослым и выполнения заданий интеллектуального характера. Во-вторых, ярко выявились особенности родительских

ожидааний. Необходимость школьного образования признавалась всеми родителями. Но более половины опрошенных отмечали существенные трудности при его получении. Высокую оценку умственным способностям своего ребенка дали лишь 5 % матерей эвенкийской национальности, только 13 % из них хотели бы дать детям послешкольное образование, стабильно помогали детям в выполнении учебных заданий 9 % матерей (результаты опроса родителей детей целевой группы). На наш взгляд, эти данные хорошо иллюстрируют идею пролепсиса [11]. При опросе родителей детей контрольных групп эти цифры были в несколько раз выше. Следовательно, родители детей ЦГ не в полной мере представляли свою роль в получении ребенком образования. Оно, по-видимому, осознается в большей мере как новая традиция и рассматривается как задача школы. Поэтому в соответствии с нормативом доминирующей культуры ребенок имеет «ограничение развития» и в собственной семье, независимо от того, каков уровень ее материального благополучия.

При этом необходимо отметить, что формальная оценка интеллекта детей по рисунку человека никаких различий между испытуемыми целевой и контрольных групп не обнаруживала. Начиная со второго класса не было принципиальной разницы и в сформированности перцептивного моделирующего действия.

Основное культурно обусловленное отличие, выявленное у детей коренного населения Севера, заключалось в недостаточности словесного обобщения и других мыслительных операций на словесном материале. По всем параметрам развития словесного мышления дети ЦГ устойчиво отставали от своих сверстников в контрольных группах. Результаты приведены в табл. 2.

К окончанию начальной школы половина детей ЦГ не овладевала в полной мере операциями словесного мышления. Младшие школьники уже со второго класса хорошо знали распространенные обобщающие названия. 72,12 % обследованных достаточно легко подбирали их для разных групп предметов. Но эти знания не всегда становились основой для формирования других действий. Например, дети затруднялись в исключении неподходящего слова, не могли проанализировать характер связи между словами и решить задачу, требующую установления аналогий, а также выделить существ-

Таблица 2

**Сопоставительные результаты выполнения методик, характеризующих сформированность словесного мышления и возможности использования словесных средств при решении познавательных задач**

	ЦГ	КГ1	КГ2
Словесные субтесты (общий балл) Максимальный балл-25	15,5±0,34**	18,78±0,64	17,54±0,64*
Угадай картинку (общий балл) Максимальный балл-25	17,51±0,83*	20,07±0,46	20,44±0,46
Рассказ по сюжетной картинке Максимальный балл-5	3,41±0,15***	4,76±0,16	4,47±0,19**

Примечание.\* – различия достоверны при  $p < 0,05$ ; \*\* – различия достоверны при  $p < 0,01$   
\*\*\* – различия достоверны при  $p < 0,001$ .

венные признаки. Этот интересный феномен можно интерпретировать с точки зрения констатации «поверхностного обучения», свидетельствующего о том, что накопление определенных сведений не приводит к значительному прогрессу в умственном развитии.

Возможность следить с помощью словесных средств за способом своей деятельности и проверять его формировалась у наших испытуемых с большим трудом. Об этом свидетельствует тот факт, что в полной мере словесным опосредствованием (возможностью предварительного построения стратегии решения познавательной задачи в словесном плане) овладевало крайне незначительное число детей коренного населения (3,96 %). Относительно достаточным его уровень был еще у 17,82 % обследованных. Остальные дети не могли полноценно использовать слово как средство решения познавательной задачи. Мы полагаем, что это связано и с недостатками в овладении речью.

Отставание в речевом развитии детей коренного населения начинается уже на первом году жизни [8]. Мы объясняли это низкой и однообразной речевой активностью матерей при взаимодействии с ребенком младенческого и раннего возраста. В последующем дети не имеют правильного речевого образца, а имеющий место билингвизм характеризуется как несбалансированный [9]. Можно полагать, что в наибольшей мере задержка речевого развития обусловлена дефицитом индивидуализированного взаимодействия ребенка и взрослого, а при его наличии — преобладанием невербального показа требуемого действия над словесным объяснением, скупостью высказываний, обращенных к ребенку. Эти особенности были отмечены нами в процессе внешнего наблюдения за взаимодействием матерей с младенцами и детьми раннего возраста, а также любых взрослых с более старшими детьми. Это культурно обусловленное отличие, по-видимому, остается в значительной мере непреодолимым. У детей некоренного населения таких культурных ограничений нет. Этим можно объяснить отличия в становлении познавательной деятельности.

Вероятно, школьное обучение не является панацеей для преодоления специфики развития познавательной деятельности. Действующий на ребенка комплекс социокультурных факторов оказывает большее влияние. Нам представляется, что причина этого за-

ключается и в том, что часто, будучи организовано за пределами зоны ближайшего развития конкретного ребенка, школьное обучение воспринимается как обязанность и способствует появлению учебной мотивации. Диагностированный нами уровень ПД детей свидетельствует о том, что многие в начале обучения нуждаются и в прямом (скорее всего, неоднократном) показе требуемого действия, и в предоставлении требуемого образца результата деятельности, и в «снятии» некоторых технических трудностей в процессе выполнения задания, и в поддержании мотивации к действию, и в преодолении огромного дефицита знаний о мире, находящемся за пределами поселка, в котором живет ребенок. Педагоги же в отдаленных поселках чаще всего не имеют знаний, позволяющих оказать детям необходимую им помощь.

Полученные результаты заставляют предположить, что траектория развития познавательной деятельности преимущественно обусловлена взаимодействием ребенка и взрослого на ранних этапах онтогенеза. Сама по себе этническая принадлежность его родителей не имеет здесь ведущего значения. Если они приняли необходимость стимуляции когнитивного и речевого развития малыша и связывают эти усилия с его будущими перспективами, обеспечивая возможности ранней аккультурации, то познавательное развитие ребенка не будет обнаруживать отличий. В противоположном случае возникновение трудностей развития неизбежно, а при столкновении с требованиями другого социопсихологического норматива они будут усиливаться. Если раннее развитие протекало в специфических условиях (взаимодействие ребенка и взрослого осуществлялось способами, отличающимися от принятых в доминирующей культуре), ребенок «инокультурен». Ход его познавательного развития изменяется.

Вопрос о том, какое образование требуется детям, не может быть легко разрешен. Во-первых, оно должно зависеть от предполагаемых путей социализации. Во-вторых, необходимо продумать, каким образом можно сделать образование доступным и полезным для последующей социализации ребенка, но не ограничить в то же время его прав на самоопределение как из-за формального отличия документа об образовании, так и из-за отсутствия знаний, необходимых для его продолжения.

### Литература

1. Артеменко О.И. Психолого-педагогическая диагностика успеваемости школьников, проживающих в условиях Крайнего Севера // Экологическая психология. М., 1996.
2. Афанасьев В.Ф. Этнопедагогика нерусских народов Сибири и Дальнего Востока. Якутск, 1979.
3. Винокурова У.А. Роль школьного образования в современной жизни народностей Севера // Вопросы психологии. 1988. № 4.
4. Венгер А.Л. Лучшие рисуночные тесты. М., 2003.
5. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры: Избранные психологические труды. М., 1996.

6. Домишкевич С.А. Функционально-уровневый подход к диагностике и коррекции познавательной деятельности в норме и при отклонениях в развитии // Дефектология. 2005. № 4.
7. Еремин С.Н., Траскунова М.М. Проблемы воспитания и образования молодежи народностей Севера // Народы Сибири на современном этапе. Национальные и региональные особенности развития. Новосибирск, 1989.
8. Инденбаум Е.Л., Домишкевич С.А., Прахин Е.И., Манчук В.Т. Клиническая и психологическая оценка психического здоровья младших школьников в северных регионах страны. Иркутск, 1998.
9. Инденбаум Е.Л., Манчук В.Т. Дети Севера: проблемы психического здоровья. Иркутск, 2006.

10. Исследование развития познавательной деятельности / Под ред. Дж. Брунера, Р. Олвер и П. Гринфилд. М., 1971.
11. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего. М., 1997.
12. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1984.
13. Лишин О.В., Бостанжиева Т.М., Проворова И.С. Особенности личностного самоопределения ненецких детей в условиях школы-интерната // Вопросы психологии. 1990. № 2.
14. Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов. Экспериментально-психологическое исследование. М., 1974.
15. Мухина В.С. Современное самосознание народностей Севера // Психологический журнал. 1988. № 4.
16. Нерадовский В.Х., Нерадовская Э.В. К вопросу о природосообразном обучении детей Севера // Педагогика. 2000. № 7.
17. Психология и культура / Под ред. Д. Мацумото. СПб., 2003.
18. Шенко Е.Л. Особенности вербального опосредствования у детей народностей Севера // Слово и образ в решении познавательных задач дошкольниками / Под ред. Л.А.Венгера. М., 1996.
19. Шенко Е.Л. Психодиагностика нарушений развития у детей. Иркутск, 2000.
20. Эвенки бассейна Енисея / В.С. Золототрубов и др. Новосибирск, 1992.

## Socio-cultural determinants of cognitive activity in children of North indigenous minorities

E.L. Indenbaum

PhD, lecturer, head of the Clinical-Psychological Basis of Defectology and Logopedia Chair, Irkutsk State University of Education

---

The aim of the study was to analyze the influence of socio-cultural conditions on mental development in children of North Krasnoyarsk region native and nonnative population. Cognitive activity development was studied in junior school children. Comparative experimental-clinical method was used. Hierarchy of factors influencing children's cognitive development was specified. Delays in development tempo of cognitive activity were noted in every participant, living in socio-cultural deprivation, but children of North indigenous minorities have it more stable. During elementary school these children with normal IQ can not use verbal tools as central while solving cognitive tasks. Possible causes for this can be shortcomings of children's speech development that arises from specifics of child-parent interaction on the early stages of ontogenesis and non-optimal situation of speech development (non-balanced bilingualism), as well as specifics of parents' attitudes towards after school perspectives of child's socialization.

**Key words:** children, North indigenous minorities, socio-cultural deprivation, cognitive activity, cognitive development, speech development, verbal mediacy.

### References

1. Artemenko O.I. Psihologo-pedagogicheskaya diagnostika uspevaemosti shkol'nikov, prozhivayushih v usloviyah Krainego Severa // Ekologicheskaya psihologiya. M., 1996.
2. Afanas'ev V.F. Etnopedagogika nerusskih narodov Sibiri i Dal'nego Vostoka. Yakutsk, 1979.
3. Vinokurova U.A. Rol' shkol'nogo obrazovaniya v sovremennoi zhizni narodnosti Severa // Voprosy psihologii. 1988. № 4.
4. Venger A.L. Luchshie risunochnye testy. M., 2003.
5. Vygotskii L.S. Psihologiya razvitiya kak fenomen kul'tury: Izbrannye psihologicheskie trudy. M., 1996.
6. Domishkevich S.A. Funktsional'no-urovnevnyi podhod k diagnostike i korrektsii poznatel'noi deyatel'nosti v norme i pri otkloneniyah v razvitiy // Defektologiya. 2005. № 4.
7. Eremin S.N., Traskunova M.M. Problemy vospitaniya i obrazovaniya molodezhi narodnosti Severa // Narody Sibiri na sovremennoy etape. Nacional'nye i regional'nye osobennosti razvitiya. Novosibirsk, 1989.
8. Indenbaum E.L., Domishkevich S.A., Prahin E.I., Manchuk V.T. Klinicheskaya i psihologicheskaya ocenka psihicheskogo zdorov'ya mladshih shkol'nikov v severnyh regionah strany. Irkutsk, 1998.
9. Indenbaum E.L., Manchuk V.T. Deti Severa: problemy psihicheskogo zdorov'ya. Irkutsk, 2006.
10. Issledovanie razvitiya poznatel'noi deyatel'nosti / Pod red. Dzh. Brunera, R. Olver i P. Grinfil'd. M., 1971.
11. Koul M. Kul'turno-istoricheskaya psihologiya: nauka budushhego. M., 1997.
12. Langmeier I, Mateichek Z. Psihicheskaya deprivatsiya v detskom vozraste. Praga, 1984.
13. Lishin O.V., Bostanzhieva T.M., Provorova I.S. Osobennosti lichnostnogo samoopredeleniya neneckih detei v usloviyah shkoly-internata // Voprosy psihologii. 1990.-№ 2.
14. Luriya A.R. Ob istoricheskom razvitiy poznatel'nyh processov. Eksperimental'no-psihologicheskoe issledovanie. M., 1974.
15. Mikhina V.S. Sovremennoe samosoznanie narodnosti Severa // Psihologicheskii zhurnal. 1988. № 4.
16. Neradovskii V.H., Neradovskaya E.V. K voprosu o prirodosobraznom obuchenii detei Severa // Pedagogika. 2000. № 7.
17. Psihologiya i kul'tura / Pod red.D. Macumoto. SPb., 2003.
18. Shepko E.L. Osobennosti verbal'nogo oposredstvovaniya u detei narodnosti Severa // Slovo i obraz v reshenii poznatel'nyh zadach doskol'nikami / Pod red. L.A.Vengera. M., 1996.
19. Shepko E.L. Psihodiagnostika narushenii razvitiya u detei. Irkutsk, 2000.
20. Evenki basseina Eniseya / V.S. Zolototrubov i dr. Novosibirsk, 1992.



## Эмоциональное благополучие и общительность: кросскультурный аспект

А.А. Горбатков

кандидат психологических наук, доцент университета им. Яна Кохановского Кельце, Польша

В работе сформулирована гипотеза об отрицательной связи между эмоциональным благополучием индивида и его общительностью, как вероятной в обществах с негативно-асимметричной эмоционально-экспрессивной нормативной системой коммуникации. В проведенном в Польше исследовании получены данные в пользу указанной гипотезы. Кроме того, получены данные о том, что связь эта касается прежде всего позитивных эмоций, наличие которых может склонять индивида к ограничению общения.

**Ключевые слова:** позитивно-негативный баланс эмоций, позитивные и негативные эмоции, эмоциональное благополучие, общительность.

В ряде исследований найдена прямая корреляция между эмоциональным благополучием индивида (соотношением позитивных и негативных эмоций в структуре доминирующих в его жизни переживаний) и общительностью [13, 22 и др.]. Обнаружена также прямая связь между эмоциональным благополучием и экстраверсией [10, 11, 29 и др.], ведущим компонентом которой в наиболее распространенных методиках ее измерения, таких, например, как соответствующие шкалы опросника EPQ-R Г. Айзенка или методик измерения «большой пятерки», является та же общительность (см., напр., [10, 16, 21, 26]). Показано при этом, что зависимость между рассматриваемыми переменными обнаруживает межкультурные различия. В «индивидуалистических» культурах эта связь является более сильной, чем в культурах «коллективистических» [18, 25]. Последний факт и является для нас предметом интереса в рамках настоящей статьи. Интересует он нас здесь, однако, не в плане влияния общительности на эмоции (традиционно рассматриваемое направление влияния между переменными), а в обратном плане — влияния эмоций на общительность.

Обычно корреляция между позитивно-негативным эмоциональным балансом и общительностью рассматривается в рамках поиска ответа на вопрос: «кто имеет более благоприятный баланс эмоций — общительные или необщительные люди?». Из вышеприведенных данных о позитивности этой корреляция делается заключение о том, что люди с относительно высоким уровнем общительности/экстравертности в поведении существенно чаще и сильнее переживают положительные эмоции, а также реже и слабее переживают отрицательные, чем те, кто имеет сравнительно низкий уровень общительности/экстравертности. Иначе говоря, первые, согласно такому ходу мысли, более позитивно-эмоциональны,

более эмоционально благополучны, более счастливы (если счастье сводить к эмоциям), чем вторые [16, 17, 18, 28].

Не менее интересным представляется ход мысли и в обратном направлении, т.е. рассуждение в рамках поиска ответа на вопрос: «кто более общителен — счастливые или несчастные, эмоционально благополучные или неблагополучные люди?» (см., напр., [5, 6]). Особенно это касается кросскультурной проблематики. В качестве одного из объяснений получаемых в исследованиях корреляционных связей можно предложить следующее. В большинстве стран «индивидуалистической» культуры (прежде всего — это «западные» сообщества, особенно США, где проводится большинство исследований эмоционального благополучия) нормой считается — в общении делиться не столько горестями, сколько радостями, не столько страхами, сколько надеждами, не столько жаловаться на неудачи, сколько рекламировать успехи. Такая эмоционально-экспрессивная нормативная система коммуникации (ее можно назвать позитивно-асимметричной) может быть причиной того, что более счастливые, оптимистичные люди имеют меньше нормативных препятствий для реализации потребности в общении и могут в относительно большей степени стремиться к нему, чем те, кто несчастлив и пессимистичен, что до известной степени способно модифицировать в соответствующих направлениях уровень общительности и тех и других. Культурам «коллективистическим», где часто встречается противоположная «традиция», где норма нередко предписывает делиться не столько положительными, сколько отрицательными переживаниями (такую эмоционально-экспрессивную нормативную систему можно назвать негативно-асимметричной), может быть свойственно менее выраженное позитивное влияние эмоционального благополучия (или да-

же его негативное влияние) на общительность, в таких сообществах можно предположить более слабую прямую, как это было показано в вышеупомянутых исследованиях [18, 25], или даже обратную связь между степенью позитивности аффективного баланса и склонностью к общению.

Есть, например, основания полагать, что в российском обществе, где можно найти что-то вроде негативно-асимметричной коммуникативной ментальности (см., напр., [3])\* , вероятным является обнаружение отрицательного влияния позитивных эмоций и положительного (или менее сильного отрицательного) влияния негативных эмоций на общительность. Некоторые зависимости такого рода были выявлены в работе О.П. Санниковой [6], например, факт, что лица с негативным балансом эмоций (доминирование страха и печали) обнаружили заметно более высокие относительные показатели инициативности в общении, чем лица с позитивным эмоциональным балансом (доминирование радости) [6]. Однако неоднозначность полученных данных и их несогласованность с результатами другого исследования [5] (см. также [4]), проведенного с помощью иного методического арсенала, требует дальнейших усилий в этом направлении.

Наряду с прямой корреляцией позитивно-негативного эмоционального баланса с общительностью вторым интересным фактом, обычно обнаруживаемым при изучении «западных» популяций, является несимметричность связей этой переменной с двумя первичными составляющими эмоционального благополучия, а именно эмоциями позитивными и негативными, в последние десятилетия все чаще интерпретируемыми как переменные, относительно независимые одна от другой. В рамках такого подхода обычно рассматриваются *две пары базовых измерений аффективной сферы*: позитивные (*П*) и негативные (*Н*) эмоции, а также вторая пара измерений — эмоциональный баланс (*П-Н*)\*\* и интегральная величина эмоций, или общая эмоциональная активация (*П+Н*) (см., напр.: [2, 13, 14]). Указанная несимметричность связей проявляется в том, что прямая корреляция позитивных эмоций с общительностью и экстраверсией является значительно более сильной (по абсолютной величине), чем обратная корреляция негативных эмоций с этими переменными [13, 29 и др.]. Причем в случае экстраверсии такая прямая связь оказалась настолько тесной, что некоторые авторы предложили считать содержанием этой черты личности не столько общительность, сколько позитивную эмоциональность [24]. Другие авторы показали, что это предложение является некоторым преувеличением, получив данные о том, что несмотря на тесную корреляцию с позитивной эмоциональностью, веду-

щим компонентом экстраверсии является все же общительность [11].

Такое соотношение связей двух различающихся по знаку аспектов эмоциональной сферы с общительностью может означать, что в общении не столько отрицательные эмоции выступают в качестве негативного его содержания (того, что стараются не выражать, иногда даже отказываясь от общения), сколько положительные эмоции выступают в качестве его позитивного содержания (того, что стремятся выразить, увеличивая также объем общения). Вероятно, в указанных обществах норма не столько ограничивает экспрессию негативных эмоций, сколько стимулирует экспрессию позитивных. Быть может, и в случае этого явления общества с позитивно- и негативно-асимметричными эмоционально-экспрессивными нормативными системами коммуникации обнаружили бы их различие.

Итак, наша гипотеза заключается в том, что в культурах с негативно-асимметричной «традицией» общения в сообществах с более выраженным нормативным предписанием развернутой экспрессии отрицательных эмоций, чем положительных, должно обнаружиться влияние эмоциональных переменных на общительность, отличающееся по своим характеристикам от картины зависимостей, получаемых в культурах-антиподах. Характер предложенной гипотезы заставляет ожидать указанного своеобразия аффективно-коммуникативных связей прежде всего в популяциях, которым свойственны два следующих признака: 1) большой вес в системе активности именно процесса общения и прежде всего его экспрессивных компонентов при относительно меньшем весе результатов; 2) относительное доминирование группового влияния «стандартизирующего» типа на индивида (требование «быть как все») над поощрением индивидуации, преобладание нормативной регуляции активности индивида в группе над самодетерминацией (самоопределением, самостоятельностью, независимостью). Такими являются, например, популяции подростков, где, согласно достаточно хорошо обоснованным и популярным в среде специалистов взглядам (напр., [8]; [9]), именно общение (со сверстниками) является одной из доминирующих форм активности, выполняет функции одного из ведущих видов деятельности, а ориентация на групповую норму имеет тенденцию относительного преобладания над ориентацией на индивидуализированные ценности, «мы» имеет относительно большее значение, чем «я».

Одним из возможных мест проверки сформулированной таким образом гипотезы является Польша, где мы и провели свое исследование, которое рассматриваем как имеющее предварительный и поисковый характер. По мнению некоторых авторов, ментальность жителей Польши следует считать скорее

\* Так, о российской норме «скромности» или встречающейся нередко боязни «сглаза» в экспрессии успехов и радостей достаточно хорошо известно не только в самой России, но и за ее пределами (см. [28]).

\*\* Эта переменная обычно рассматривается в качестве основного элемента в структуре эмоционального благополучия индивида (см., напр., [18]).

коллективистической, чем индивидуалистической [20, 23] — факт, имеющий, судя по вышеприведенным данным [18, 25], существенное (хотя и косвенное) отношение к нашей гипотезе. Более прямое отношение к предмету работы имеет то, что в польском обществе, по данным ряда исследователей (см., напр., [17, 27, 30]), доминирующая норма предписывает делиться не столько радостями, сколько горестями, не столько надеждами, сколько тревогами. Жалобы на неудачи здесь обычная вещь, тогда как от рекламы своих успехов («хвастовства») принято воздерживаться («скромность»). Предлагаются убедительные соображения в пользу того, что именно такой способ общения достаточно успешно служит формированию и поддержанию отношений между членами данного общества [27, 30]. Можно думать, что в такой нормативной ситуации несчастливые люди могут относительно чаще «позволять» себе общение, чем счастливые, из чего, в свою очередь, следует возможность обнаружения более слабого положительного или даже отрицательного влияния позитивного баланса эмоциональных переживаний человека на его общительность.

Определенную роль в этом могут играть также особенности эмоциональности поляков, о которых (предположительно и с осторожностью — имеющих данные слишком мало, чтобы делать решительные заключения) можно судить по результатам двух следующих проведенных в Польше исследований. В первом из них [19] в течение 100 дней испытуемые-студенты оценивали свое «текущее» настроение в сравнении с обычным. Обработка данных показала, что почти у всех участников эксперимента средняя оценка «текущего» настроения была значимо ниже оценки настроения обычного. Иначе говоря, настроение большинства испытуемых в каждый данный момент (по их оценке) было хуже, чем то, которое они считали для себя типичным, проявляя тем самым что-то вроде негативного смещения (см. [2]). Данный результат противоположен тому, который был получен в исследовании, выполненном несколько десятилетий назад в США: американские студенты оценивали свое настроение в каждый данный момент как более хорошее по сравнению с обычным (см. [19]). Второе исследование (упрощенный вариант первого — респонденты отвечали только на один вопрос, касавшийся текущего момента) было проведено на репрезентативной выборке взрослых поляков [30]. Результаты оказались менее яркими, но тенденция была такой же.

## Методика

**Измерительный инструментарий.** Позитивные и негативные эмоции (первичная пара измере-

ний аффективной сферы) в нашем исследовании были репрезентированы, соответственно, эмоциями надежды/оптимизма и безнадежности/пессимизма; рассчитывались также баланс этих переменных и их интегральная величина (вторичная пара измерений). Указанные аффективные переменные измерялись с помощью польской адаптации шкалы BHS А. Бека в ее двухмерной версии [1]. Эта версия шкалы содержит 20 утверждений со следующим форматом ответов: «решительно нет — скорее нет — скорее да — решительно да». Одиннадцать утверждений касаются измерения безнадежности/пессимизма (например, «будущее кажется мне мрачным»), остальные девять — измерения надежды/оптимизма (например, «я смотрю в будущее с надеждой и оптимизмом»). Данные конфирматорного факторного анализа, которому были подвергнуты показатели шкалы вместе с показателями ряда других «эмоциональных» методик, показали удовлетворительную способность измеряемых ею эмоций репрезентировать позитивную и негативную составляющие эмоциональной сферы [1, см. также 3]. Учитывалось и то, что некоторые авторы включают такого рода эмоции в число базовых [15]. Разность показателей надежды/оптимизма и безнадежности/пессимизма рассматривалась как показатель позитивно-негативного баланса эмоций (ПНБ), а сумма — как показатель их интегральной величины (ПНИ). Общительность измерялась с помощью шкалы «А» личностного опросника HSPQ Р. Кеттелла для подростков, содержащего факторы, во многом похожие на те, которые содержит широко известная 16-факторная версия для взрослых [7].

**Выборка.** В исследуемую выборку были включены 119 школьников седьмых-восьмых классов, в том числе 58 девочек и 61 мальчик.

**Статистическая обработка.** Для обработки полученных данных использовался многомерный регрессионный анализ, что объясняется характером нашей гипотезы о негативном влиянии эмоционального баланса на общительность, в которой обозначены независимая (эмоции) и зависимая (коммуникативность) переменные. Вторая причина обращения к этому методу — использование более одной независимой переменной, а именно двух комплементарных пар аффективных измерений.

## Результаты и их обсуждение\*

Уравнение множественной регрессии, рассчитанное для измерений баланса надежды-безнадежности и интегральной величины этих эмоций, выглядит следующим образом:  $Общительность = 18,46 - 0,21ПНБ - 0,17ПНИ$ ;  $R = 0,25$ ;  $F(2,116) = 3,84$ ;  $p < 0,02$ . Как можно видеть, эмоциональный баланс отрицательно влияет на

\* Ниже используются следующие обозначения: *П* — позитивные эмоции; *Н* — негативные эмоции; *ПНБ* — эмоциональный баланс; *ПНИ* — интегральная величина эмоций; *R* — стандартизированный коэффициент регрессии; *Бета* — коэффициент Бета в уравнении регрессии; *t* — тест Стьюдента; *F* — тест *F*; *p* — статистическая значимость.

общительность ( $Beta = -0,21; t(116) = 2,30; p < 0,02$ ). Иначе говоря, доминирование надежды/оптимизма в структуре эмоциональной сферы имеет тенденцию мешать индивиду быть общительным, доминирование же безнадежности/пессимизма, скорее, помогает реализовать эту черту. Что касается интегральной величины эмоций (общий уровень эмоциональной активации в границах измеренных переживаний), то она выказала только некоторый «намеки» (значимость оказалась лишь маргинальной:  $Beta = -0,17; t(116) = 1,85; p < 0,07$ ) на тенденцию снижать общительность, который интересно было бы проверить в последующих исследованиях. Первая из этих двух зависимостей может означать, что оптимисты являются менее общительными, чем индивиды, менее склонные к оптимизму и/или то, что пессимисты являются более общительными, чем индивиды, менее склонные к пессимизму. Ответить на вопрос о том, какой из этих вариантов в большей степени соответствует действительности, можно, рассмотрев уравнение множественной регрессии для надежды/оптимизма и безнадежности/пессимизма как отдельных измерений:  $Общительность = 18,46 - 0,28П - 0,07Н; R = 0,25; F(2,116) = 3,84; p < 0,02$ . Приведенное уравнение указывает на то, что позитивные эмоции существенно влияют на общительность, снижая ее уровень ( $Beta = -0,28; t(116) = 2,56; p < 0,01$ ). Склонность же к негативным переживаниям в обследованной группе на проявление этой черты не влияет ( $Beta = -0,07; t(116) = 0,61; p = 0,54$ ).

Доминирующая связь с общительностью позитивных эмоций напоминает то, что, как было упомянуто выше, обычно обнаруживают в исследованиях на западе. Однако это сходство касается только абсолютной величины связи, но не ее знака. В нашем случае положительные эмоции (конкретнее, надежда/оптимизм) выступают в общении не в качестве позитивного его содержания, а скорее в качестве негативного, не в качестве того, что стремятся выразить, а, скорее, в качестве того, что стремятся не выражать, среди прочего, и путем ограничения самого общения — возможное следствие того, что в обследованной нами популяции норма не столько разрешает экспрессию негативных эмоций, сколько ограничивает экспрессию эмоций позитивных, а также того, что последнее может провоцировать переживание зависти у партнеров по общению, нарекания на которую, как нередкую реакцию окружающих, слышатся от людей, испытавших успех. Впрочем, соотношение предписывающих и запрещающих компонентов нормы, как и существенность фактора зависти, требуют, конечно, дальнейшей проверки в специальных исследованиях. Добавим также, что существенных различий по полу в измеренных зависимостях мы не обнаружили.

### Заключение

В работе получены данные в пользу гипотезы о негативной зависимости общительности от степени эмоционального благополучия, как вероятной в об-

ществах с негативно-асимметричной эмоционально-экспрессивной нормативной системой коммуникации. Причем эта зависимость касается прежде всего позитивных эмоций, наличие которых может склонять индивида к ограничению общения. Негативные эмоции на общительность в нашей выборке влияния не обнаружили. Установленные связи, однако, будучи статистически значимыми, не являются впечатляюще тесными. Возможную причину этого мы видим в следующем. Одним из важных факторов, усиливающих негативные эмоции, в том числе фигурирующее в нашем исследовании чувство безнадежности/пессимизма, может быть неуспешность в общении (вследствие низкого уровня коммуникативных способностей и др.), являющаяся также фактором, способствующим ограничению его объема. Успешное же общение может быть важной причиной усиления позитивных эмоций, в том числе измерявшегося нами чувства надежды/оптимизма, способствуя также расширению объема коммуникативной активности. Одно и другое может ослаблять ожидаемую на основе предложенной нами гипотезы обратную зависимость между эмоциональным балансом и частотой общения, а в каких-то выборках, видимо, может даже сделать эту связь прямой.

Если говорить о дальнейшей разработке данной проблемной области, то, наряду со сравнением одновременно существующих культур, весьма интересным представляется сравнение культур, принадлежащих к разным историческим эпохам. Есть основания думать, что в таком кросскультурно-историческом исследовании могут быть обнаружены существенные зависимости. На это, наряду с прочим, указывают данные о нормативном статусе разных эмоций в разные исторические периоды. Так, грусть/печаль имела высокий нормативный статус в средние века, что — по мере движения к современности — постепенно менялось в направлении требования «держаться в руках» [12]. А при движении объекта исследования от макрокультурных образований к образованиям меньшего масштаба можно, например, рассчитывать на любопытные результаты при изучении межклассовых различий, если, обращаясь к той же грусти/печали, учесть требование «воздерживаться от слез», более выраженное в высших, чем в низших классах общества [12]. Сходные различия могут быть обнаружены при сравнении культур мужчин и женщин («мужчины не плачут»), детей и взрослых («взрослые не плачут») [12]. Однако во всех такого рода случаях нужно не забывать об относительной взаимной зависимости позитивных и негативных эмоций, выступающих как отдельные измерения эмоциональной сферы, из чего следует необходимость брать в расчет и одни, и другие одновременно. Так, если детям нормы в большей степени, чем взрослым, разрешают не только «плакать», но и «смеяться», то никаких различий в позитивно-негативной экспрессивной асимметрии между ними исследователь может не обнаружить, а заметит различия в



экспрессии одного из вторичных измерений, а именно интегральной величины эмоций (общей эмоциональной активации) с соответствующими следствиями для процесса общения. То же касается различий по полу.

Если же говорить об *углублении* исследовательских подходов, то одним из перспективных направлений последующей разработки данной проблемной области представляется изучение аффективно-коммуникативных зависимостей как опосредованных включенностью коммуникантов в деятельность, относительно которой общение выполняет инструментальные или/и «самоценные» функции в разном их соотношении. Богатая деятельностная традиция, которая сформировалась при изучении коммуникатив-

но-групповых аспектов активности человека в отечественной науке (работы школы А.В. Петровского и др.), а также известные и набравшие силу в последние десятилетия концепции, дифференцирующие содержание деятельности и ее контекст, направленность на процесс и направленность на результат деятельности, внутреннюю и внешнюю мотивацию и связывающие каждую из этих деятельностных дихотомий с позитивными и негативными эмоциями (работы М. Аптера, Э. Деси, Т. Кассера, Р. Райана, Ф. Херцберга и др.), дают основание рассчитывать, что такой подход способен помочь лучше понять природу различий между разными формами влияния эмоций на общительность, в том числе различий междукультурных.

### Литература

1. Горбатков А.А. Шкала надежды и безнадежности для подростков: некоторые аспекты валидности // Психологическая наука и образование. 2002. № 3.
2. Горбатков А.А. Является ли эмоционально-оценочная сфера негативно-асимметричной? // Вопросы психологии. 2006. № 4.
3. Джидарьян И.А. Представление о счастье в российском менталитете. СПб., 2001.
4. Переверзева И.А. Проявление индивидуальных различий по эмоциональности в функции контроля за эмоциональной экспрессией // Вопросы психологии. 1989. № 1.
5. Санникова О.П. Соотношение устойчивых индивидуально-типических особенностей эмоциональности и общительности // Вопросы психологии. 1982. № 2.
6. Санникова О.П. Эмоциональность и регуляция активности общения // Вопросы психологии. 1984. № 3.
7. Шмелев А.Г. Психодиагностика черт // Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалёва и В.В. Столина. СПб., 2000.
8. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.
9. Эриксон Э.Г. Детство и общество. СПб., 2000.
10. Argyle M., Lu L. The happiness of extraverts // Personality and Individual Differences. 1990. V. 11.
11. Ashton C.M., Lee K., Paunonen S.V. What Is the Central Feature of Extraversion? Social Attention Versus Reward Sensitivity // Journal of personality and social psychology. 2002. V. 83 (1).
12. Barr-Zisowitz C. «Smutek» — czy istnieje takie zjawisko? // Psychologia emocji / Eds. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones. Gdansk: GWP. 2005.
13. Bradburn N.M. The structure of psychological well-being. Chicago, 1969.
14. Cacioppo J.T., Larsen, J.T., Smith N.K., Berntson G.G. The affect system: What lurks below the surface of feelings? // Feelings and emotions: The Amsterdam conference / Eds. A.S.R. Manstead, N.H. Frijda, A.H. Fischer. N.Y. Cambridge, university press. 2004.
15. Cornelius R.R. The science of emotion: research and tradition in the psychology of emotion. L., 1996.
16. Costa P.T. Jr., McCrae R.R. Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people // Journal of personality and social psychology. 1980. V. 38.
17. Czapinski J. Psychologia szczescia. Warszawa, 1994.
18. Diener E., Lucas R.E., Oishi S. Dobrostan psychiczny. Nauka o szczesciu i zadowoleniu z zycia // Psychologia pozytywna: nauka o szczesciu, zdrowiu, sile i cnotach czlowieka / Ed. J. Czapinski. Warszawa, 2004.
19. Dolinski D. The mystery of the Polish soul: B. W. Johnson's effect a rebours // European Journal of Social Psychology. 1996. V. 26 (6).
20. Dolinski D. Psychologiczne mechanizmy reklamy. Gdansk, 2003.
21. Eysenck H.J. Teoria osobowosci w ujeciu cech // Psychologia roznic indywidualnych / Eds. S.E. Hampson, A.M. Colman. Poznan, 2000.
22. Gotlib I.H., Asarnow R.F. Interpersonal and impersonal problem-solving skills in mildly and clinically depressed university students // Journal of counseling and clinical psychology. 1979. V. 47.
23. Hofstede G. Kultury i organizacje: zaprogramowanie umyslu. Warszawa, 2007.
24. Lucas R.E., Diener E., Grob A., Suh F.M., Shao L. Cross-cultural evidence for the fundamental features of Extraversion // Journal of Personality and Social Psychology. 2000. V. 79.
25. Lucas R.E., Fujita F. Factors influencing the relation between extraversion and pleasant affect // Journal of Personality and Social Psychology. 2000. V. 79.
26. Strelau J. Psychologia roznic indywidualnych. Warszawa, 2002.
27. Szymkow A., Wojciszke B., Baryla W. Psychologiczne funkcje narzekania // Czasopismo Psychologiczne. 2003. V. 9 (1).
28. Triandis H.C. Kultura a subiektywny dobrostan // Psychologia pozytywna: nauka o szczesciu, zdrowiu, sile i cnotach czlowieka / Ed. J. Czapinski. Warszawa, 2004.
29. Watson D., Clark L.A. Extraversion and its positive emotional core // Handbook of personality psychology / Eds. R. Hogan, J. Johnson, S. Briggs. San Diego, 1997.
30. Wojciszke B., Baryla W. Kultura narzekania i jej psychologiczne konsekwencje // Zmiany publicznych zwyczajow jezykowych / Eds. J. Bralczyk, K. Mosiolek-Klosinska. Warszawa, 2001.

# Emotional well-being and sociability: crosscultural aspect

A.A. Gorbtkov

PhD, lecturer, I.K.Kielce University, Poland

This work presents a hypothesis about negative correlation between individual's emotional well-being and his/her sociability, as possible in societies with negatively-asymmetrical emotional-expressive normative communication system. This hypothesis was supported by research carried out in Poland. Moreover, study shows that this relation concerns firstly positive emotions. Having positive emotions may lead an individual to limited communication.

**Key words:** positive-negative emotions balance, positive and negative emotions, emotional well-being, sociability.

## References

1. Gorbtkov A.A. Shkala nadezhdy i beznadezhnosti dlya podrostkov: nekotorye aspekty validnosti // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2002. № 3.
2. Gorbtkov A.A. Yavlyaetsya li emocional'no-ocenchnaya sfera negativno-asimmetrichnoi? // Voprosy psihologii. 2006. № 4.
3. Dzhidar'yan I.A. Predstavlenie o schast'e v rossiiskom mentalitete. SPb., 2001.
4. Pereverzeva I.A. Proyavlenie individual'nyh razlichii po emocional'nosti v funkcii kontrolya za emocional'noi ekspresiei // Voprosy psihologii. 1989. № 1.
5. Sannikova O.P. Sootnoshenie ustoychivyyh individual'notipicheskikh osobennostei emocional'nosti i obshitel'nosti // Voprosy psihologii, 1982. № 2.
6. Sannikova O.P. Emocional'nost' i regulyaciya aktivnosti obsheniya // Voprosy psihologii. 1984. № 3.
7. Shmelev A.G. Psihodiagnostika chert // Obshaya psihodiagnostika / Pod red. A.A. Bodaleva i V.V. Stolina. SPb., 2000.
8. El'konin D.B. Izbrannyye psihologicheskie trudy. M., 1989.
9. Erikson E.G. Detstvo i obshestvo. SPb., 2000.
10. Argyle M., Lu L. The happiness of extraverts // Personality and Individual Differences. 1990. V. 11.
11. Ashton C.M., Lee K., Paunonen S.V. What Is the Central Feature of Extraversion? Social Attention Versus Reward Sensitivity // Journal of personality and social psychology. 2002. V. 83 (1).
12. Barr-Zisowitz C. «Smutek» — czy istnieje takie zjawisko? // Psychologia emocji / Eds. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones. Gdansk: GWP. 2005.
13. Bradburn N.M. The structure of psychological well-being. Chicago, 1969.
14. Cacioppo J.T., Larsen, J.T., Smith N.K., Berntson G.G. The affect system: What lurks below the surface of feelings? // Feelings and emotions: The Amsterdam conference / Eds. A.S.R. Manstead, N.H. Frijda, A.H. Fischer. N.Y. Cambridge, university press. 2004.
15. Cornelius R.R. The science of emotion: research and tradition in the psychology of emotion. L., 1996.
16. Costa P.T. Jr., McCrae R.R. Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people // Journal of personality and social psychology. 1980. V. 38.
17. Czapinski J. Psychologia szczescia. Warszawa, 1994.
18. Diener E., Lucas R.E., Oishi S. Dobrostan psychiczny. Nauka o szczesciu i zadowoleniu z zycia // Psychologia pozytywna: nauka o szczesciu, zdrowiu, sile i cnotach czlowieka / Ed. J. Czapinski. Warszawa, 2004.
19. Dolinski D. The mystery of the Polish soul: B. W. Johnson's effect a rebours // European Journal of Social Psychology. 1996, V. 26 (6).
20. Dolinski D. Psychologiczne mechanizmy reklamy. Gdansk, 2003.
21. Eysenck H.J. Teoria osobowosci w ujeciu cech // Psychologia roznic indywidualnych / Eds. S.E. Hampson, A.M. Colman. Poznan, 2000.
22. Gotlib I.H., Asarnow R.F. Interpersonal and impersonal problem-solving skills in mildly and clinically depressed university students // Journal of counseling and clinical psychology. 1979. V. 47.
23. Hofstede G. Kultury i organizacje: zaprogramowanie umyslu. Warszawa, 2007.
24. Lucas R.E., Diener E., Grob A., Suh F.M., Shao L. Cross-cultural evidence for the fundamental features of Extraversion // Journal of Personality and Social Psychology. 2000. V. 79.
25. Lucas R.E., Fujita F. Factors influencing the relation between extraversion and pleasant affect // Journal of Personality and Social Psychology. 2000. V. 79.
26. Strelau J. Psychologia roznic indywidualnych. Warszawa, 2002.
27. Szymkow A., Wojciszke B., Baryla W. Psychologiczne funkcje narzekania // Czasopismo Psychologiczne. 2003. V. 9 (1).
28. Triandis H.C. Kultura a subiektywny dobrostan // Psychologia pozytywna: nauka o szczesciu, zdrowiu, sile i cnotach czlowieka / Ed. J. Czapinski. Warszawa, 2004.
29. Watson D., Clark L.A. Extraversion and its positive emotional core // Handbook of personality psychology / Eds. R. Hogan, J. Johnson, S. Briggs. San Diego, 1997.
30. Wojciszke B., Baryla W. Kultura narzekania i jej psychologiczne konsekwencje // Zmiany publicznych zwyczajow jezykowych / Eds. J. Bralczyk, K. Mosiolek-Klosinska. Warszawa, 2001.

## Проблемы дизонтогенеза в клинической психологии

**Н.В. Зверева**

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, профессор, зав. кафедрой нейро- и патопсихологии факультета клинической и специальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета, старший научный сотрудник ГУ НЦПЗ РАМН

**И.Ф. Рощина**

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, доцент ГУ НЦПЗ РАМН, МГППУ

Предлагается новое понимание термина «дизонтогенез» в клинической психологии. Дизонтогенез рассматривается как нарушение психического развития, возникающее в любом возрасте и продолжающееся в течение жизни человека. Рассматривается проблема кризисов развития и связанных с ними особенностей возрастных проявлений дизонтогенеза. Обозначаются проблемы систематики дизонтогенеза, методов его психологической диагностики.

**Ключевые слова:** клиническая психология, дизонтогенез, асинхрония, возрастная периодизация, кризисы развития.

В XX в. утвердились представления о дизонтогенезе как о понятии, связанном с нарушениями развития в детстве (Й. Швальбе, В.В. Лебединский и др.). Онтогенез — нормальное развитие (в том числе психическое) — также относился к детству. Дизонтогенез (термин принадлежит Е. Schwalbe) — нарушение онтогенеза (индивидуального развития). Эти нарушения могут касаться разных систем организма. Нарушения развития нервной системы и связанные с ними нарушения психики, в том числе и личности, относятся к так называемому психическому дизонтогенезу. Дизонтогении — болезненные состояния, обусловленные нарушением развития организма и личности. Первоначально к дизонтогенезу относились нарушения внутриутробного развития, врожденные аномалии развития. В настоящее время под дизонтогенезом понимается нарушение развития с момента зачатия до самой смерти, поскольку развитие организма, особенно человеческой личности, продолжается на протяжении всей его жизни [4, 5, 10, 18, 26].

В психиатрии представления об онтогенезе-дизонтогенезе разрабатывались уже давно, и сами термины активно использовались клиницистами (Г.Е. Сухарева, С.С. Мнухин, М.Ш. Вроно, Н.Ф. Шахматов). В отечественной клинической психологии специалисты обсуждают оба понятия, их содержание, применимость к различным видам патологии и к разным возрастам. За последние 20 лет в клинической психологии утверждается представление об онтогенезе как термине, имеющем отношение ко всей психической жизни человека от рождения до

смерти. Так, в последние годы в работах Н.К. Корсаковой обосновывается взгляд на поздний возраст (возраст старения) как на один из этапов онтогенеза, который характеризуется особым кризисом развития [4, 5, 10, 11, 12, 26, 30].

Периодизация развития психики человека ориентирована на выделение структурных единиц и определение хронологических рамок этапов онтогенеза. Все науки о человеке опираются на собственные варианты периодизации человеческой жизни. В психиатрии и психологии не совпадают временные рамки подросткового, юношеского и зрелого возрастов. Термин «пубертатный период» относится психиатрами к возрастному диапазону от 11 до 20–23 лет, включая подростковый (ранний пубертатный и пубертатный) и юношеский возраст (поздний пубертатный или собственно юношеский периоды). Существуют расхождения в оценке границ зрелого возраста человека. В работах разных авторов также значительно варьируется оценка содержания и границ пожилого и старческого возраста [2, 8, 14, 19, 20, 22, 23, 24, 31].

Понимание психического онтогенеза-дизонтогенеза как относящегося ко всей продолжительности жизни человека позволяет ставить вопрос о влиянии социальной ситуации развития (по Л.С. Выготскому) на проявления дизонтогенеза в каждом из возрастных периодов жизни. Кризисы развития могут проявляться в негативных поведенческих феноменах, в этих критических точках выше вероятность «накопления» различного рода девиаций, формирования пограничных расстройств и манифестации эндогенных психических заболеваний [6, 7, 24, 19].

Оценка дизонтогенеза, начинающегося не в детском возрасте, а позже, и его психологическая квалификация на каждом из этапов жизни является новой задачей клинической психологии. Дизонтогенез могут порождаться новой социальной ситуацией развития (например, новыми социальными обстоятельствами, этническими, техническими, культурными и цивилизационными изменениями). Так, появление ряда зависимостей у людей разного возраста, которое отмечается в большинстве стран в последнее десятилетие, связано с активным использованием новых технических средств (компьютер, мобильный телефон, интернет и др.). Новые варианты психической патологии ставят перед клиническими психологами научные и практические задачи по их диагностике и коррекции [27, 28].

Современная психология изучает кризисы всей жизни человека. Наиболее разработанными и изученными в психологии являются кризисы, относящиеся к началу жизни (кризисы новорожденности, 1 года, 3 лет, 7 лет, подросткового возраста) [6, 8, 14, 15, 17, 21, 22, 25]. Обсуждаются также выделенные в качестве кризисов развития кризис зрелого (среднего) возраста и переход от зрелости к старению (Б.Г. Ананьев, Э. Эриксон, Л.И. Анцыферова, Н.К. Корсакова, А.Г. Лидерс и др.) [1, 2, 11, 19, 20, 22, 30, 32]. В отличие от психологических кризисов других переходных периодов, например начала жизни, компоненты кризиса зрелого и позднего возрастов практически не изучены [11].

Авторы предлагают использовать понятие дизонтогенеза как отклонения в психическом развитии на разных возрастных этапах применительно ко всем этапам онтогенеза: детству, подростковому, юности, зрелости, пожилому и старческому возрастам. Начало нарушения психического развития может приходиться на различные возрастные периоды жизни человека. Дизонтогенез как нарушение развития определенного типа в одних случаях может иметь длительность, равную жизни пациента, а в иных случаях — ограниченные хронологические рамки.

Таким образом, нарушенное развитие — дизонтогенез — может иметь много вариантов. Традиционно основное внимание практических клинических психологов сосредоточено на дизонтогенезе задержанного, искаженного и дисгармоничного типов и их сложных сочетаниях в детско-подростковом возрасте [5, 10, 17, 18, 26]. В контексте сказанного возникает вопрос, можно ли по отношению к пациенту 30 лет использовать психологический диагноз «дизонтогенез искаженного типа», если у него в детстве был определен «дизонтогенез искаженного типа»? Мы полагаем, что использование данного термина возможно при уточнении его психологического содержания на каждом следующем возрастном этапе жизни пациента, что с необходимостью требует учета комплекса факторов: медицинских, психологических, социальных. Подобных исследований в клинической психологии практически не проводилось.

Возможно, следует говорить об изменении, развитии, трансформации и возникновении типов дизонто-

генеза не только в детском возрасте, но и в другие периоды жизни. Примером может служить случай пациентки, которая до 35 лет росла и развивалась здоровой, получив высшее образование, была успешна в жизни. После автомобильной аварии и обширного органического поражения мозга пациентка получила первую группу инвалидности, являясь физически и психически абсолютно беспомощным человеком, требующим постоянной помощи извне. Мы полагаем, что в данном случае правомерно говорить о начале «дизонтогенеза поврежденного типа» в 35 лет.

В контексте сказанного ясно, что дизонтогенез может начаться в разном возрасте и продолжаться до конца жизни, затрагивая различные сферы психической деятельности человека на разных уровнях. Примером может служить выделение эмоционального дизонтогенеза при раннем детском аутизме (В.В. Лебединский), а также когнитивного дизонтогенеза при шизофрении, начавшейся в детском и юношеском возрасте (Н.В. Зверева, Т.К. Мелешко) [3, 9, 13, 16]. В современной литературе по клинической психологии практически отсутствуют работы, в которых прослеживается динамика структуры указанных вариантов нарушенного психического развития на протяжении всей жизни пациента [13, 15]. Можно отметить начатое, но, к сожалению, не получившее завершения исследование В.П. Критской и В.А. Литвак, выполнявшееся в лаборатории патопсихологии НИИ клинической психиатрии ВНИЦЗ АМН СССР, руководимой в то время Ю.Ф. Поляковым. В этой работе ставилась задача оценки динамики когнитивного и личностного дефекта в зависимости от возраста человека, в котором началась болезнь, и длительности протекания заболевания (изучались пациенты, заболевшие шизофренией в молодом возрасте и дожившие до пожилого, а также пациенты, начало болезни которых пришлось на поздний возраст).

Л.С. Выготский обосновал тезис, что основные закономерности нормального и аномального развития психики подчиняются общим законам развития [6, 7]. Обращение к базисной проблеме клинической психологии о соотношении развития и распада психики дает основание выделять асинхронию развития и асинхронию распада. При многих психических заболеваниях отмечается неравномерность нарастания тяжести проявлений дефекта. Например, у значительного числа пациентов с болезнью Альцгеймера на фоне выраженных нарушений операциональных составляющих психической активности в течение длительного времени отмечается достаточная сохранность эмоционально-личностной сферы. Таким образом, при тяжелом диффузном органическом поражении мозга в первую очередь нарушаются рано сформировавшиеся компоненты психики и в последнюю очередь — более поздние.

Известно, что важнейшим принципом реабилитации больных (восстановления психической деятельности) является опора на сохраненные звенья психики [29]. В этом контексте следует рассматривать процесс компенсации как подчиняющийся общей закономерности



асинхронии. Программа реабилитации зависит от структуры дефекта и должна учитывать спонтанно возникшие компенсаторные механизмы, возникшие в психической деятельности больного в ответ на заболевание.

Особую и малоизученную проблему представляет собой необходимость дифференциации симптомов возрастной нормы реагирования и патологических симптомов разных уровней в кризисные периоды жизни человека (как проявлений дизонтогенеза). В медицине (психиатрии) существуют четкие представления в отношении дифференциации болезни здоровья, разработаны нозологические или синдромальные критерии. В психологии подобная дифференцировка практически не проведена (клинические психологи вынуждены опираться на критерии медицинской диагностики, в частности на МКБ-10 или DSM-1V). В отечественной клинической психологии наиболее известны и хорошо описаны патопсихологические синдромы при шизофрении и органических поражениях головного мозга [13, 24, 29]. Дру-

гие варианты нарушенного развития еще не имеют общепринятых психологических критериев, что требует от клинических психологов дальнейших усилий по их изучению и систематике.

Самостоятельной задачей является разработка методических подходов и универсальных диагностических средств для оценки как наиболее ранних вариантов дизонтогенеза, так и его проявлений в другие возрастные периоды. Современный этап развития клинической психологии предполагает использование качественного анализа структуры дизонтогенеза и на этой базе — количественной оценки различных составляющих нарушенной психики. В научных и практических целях необходимо использовать как развернутые экспериментально-психологические методические комплексы, позволяющие тщательно описывать структуру нарушений психической деятельности больного, так и экспресс-методику для решения задач дифференциальной диагностики по отношению ко всему многообразию вариантов дизонтогенеза.

### Литература

1. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. М., 1977.
2. *Анциферова Л.И.* Новые стадии поздней жизни: Время теплой осени или суровой зимы // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 3.
3. *Бардышевская М.К., Лебединский В.В.* Диагностика эмоциональных нарушений у детей. М., 2003.
4. *Вроно М.Ш.* Детская шизофрения и дизонтогенез (Клинический аспект) // Проблемы шизофрении детского и подросткового возраста / Под ред. М.Ш. Вроно. М., 1986.
5. *Вроно М.Ш.* О психических дизонтогенезах у детей // Вестник АМН СССР. 1979. № 10.
6. *Выготский Л.С.* Диагностика развития и педология трудного возраста // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. М., 1983.
7. *Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций. М., 1960.
8. *Ермолаева М.В.* Психология зрелого и позднего возраста в вопросах и ответах. М., 2004.
9. *Зверева Н.В.* Дисгармоничность как специфический признак когнитивного дизонтогенеза при шизофрении в детском возрасте // В.М. Бехтерев и современная психология: Материалы докладов на российской научно-практической конференции. Вып. 3. Т. 2. Казань, 2005.
10. *Ковалев В.В.* Психический дизонтогенез как клико-патогенетическая проблема психиатрии детского возраста // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 1981. Т. 81. № 12.
11. *Корсакова Н.К.* Психологическое сопровождение при нормальном старении (нейропсихологический подход). 3-я Международная конференция памяти А.Р. Лурии: Тезисы докладов. М.; Белгород, 2007.
12. *Корсакова Н.К., Московичюте Л.И.* Клиническая нейропсихология. 2-е изд. М., 2003.
13. *Критская В.П., Мелешко Т.К., Поляков Ю.Ф.* Патология психической деятельности при шизофрении: мотивация, общение, познание. М., 1991.
14. *Кулагина И.Ю.* Психологический возраст: диагностика и тенденции изменения в онтогенезе // Вестн. Ун-та РАО. 2000. № 1.
15. *Курек Н.С.* Теории развития и регрессии психики. М., 2006.
16. *Лебединский В.В.* Аутизм как модель эмоционально-го дизонтогенеза // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1996. № 2.
17. *Лебединский В.В.* Нарушения психического развития у детей. М., 1985.
18. *Лебединский В.В.* Проблема развития в норме и патологии // Международная конференция памяти А.Р. Лурии: Сборник докладов / Под ред. Е.Д. Хомской, Т.В. Ахутиной. М., 1998.
19. *Лидерс А.Г.* Кризис пожилого возраста: Гипотеза о его психологическом содержании // Психология зрелости и старения. 2000. № 2.
20. *Обухова Л.Ф., Обухова О.Б., Шаповаленко И.В.* Проблема старения с биологической и психологической точек зрения // Психологическая наука и образование. 2003. № 3.
21. *Принцип развития в психологии.* М., 1978.
22. *Психология развития / Под ред. Т.Д. Марцинковской.* М., 2002.
23. *Ремшидт Х.* Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности: Пер. с нем. М., 1994.
24. *Руководство по психиатрии / Под ред. А.С. Тиганова.* М., 1999.
25. *Сергиенко Е.А.* Раннее когнитивное развитие. Новый взгляд. М., 2006.
26. *Сухарева Г.Е.* Лекции по психиатрии детского возраста: Избранные главы. М., 1974.
27. *Тхостов А.Ш.* Актуальные задачи современной клинической психологии // Психология перед вызовом будущего. М., 2006.
28. *Тхостов А.Ш., Сурнов К.Г.* Современные технологии и новые границы социальных детерминаций нормы и патологии // Психология: Современные направления междисциплинарных исследований / Под ред. А.Л. Журавлева, Н.В. Тарабриной. М., 2003.
29. *Цветкова Л.С.* Нейропсихологическая реабилитация больных. М., 2004.
30. *Шахматов Н.Ф.* Психическое старение. М., 1996.
31. *Элькони Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Детская психология. М., 2004.
32. *Эриксон Э.Г.* Детство и общество. СПб., 1996.

# Problems of dysontogenesis in clinical psychology

N.V. Zvereva

PhD, senior research associate, professor, head of the Neuro- and Patopsychology chair, department of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education; senior research associate, Mental Health Research Center of RAMS

I.F. Roschina

PhD, senior research associate, lecturer, Mental Health Research Center of RAMS, MSUPE

A new understanding of the term "dysontogenesis" in clinical psychology is offered. Dysontogenesis is described as a disorder of mental development that originates in any age and proceeds over the life span. The problem of developmental crises and age specifics of dysontogenesis is discussed. Problems of dysontogenesis systematization and methods of its psychological diagnostics are covered in the article.

**Key words:** clinical psychology, dysontogenesis, asynchrony, age periodization, developmental crises.

## References

1. Anan'ev B.G. O problemah sovremennogo che-lovekoznaniiya. M., 1977.
2. Ancyferova L.I. Novye stadii pozdnei zhizni: Vremya teploi oseni ili surovoi zimy // Psihologicheskii zhurnal. 1994. T. 15. № 3.
3. Bardyshevskaya M.K., Lebedinskii V.V. Diagnostika emocional'nyh narushenii u detei. M., 2003.
4. Vrono M.Sh. Detskaya shizofreniya i dizontogenez (Klinicheskii aspekt) // Problemy shizofrenii detskogo i podrostkovogo vozrasta / Pod red. M.Sh. Vrono. M., 1986.
5. Vrono M.Sh. O psicheskikh dizontogeniyah u detei // Vestnik AMN SSSR. 1979. № 10.
6. Vygotskii L.S. Diagnostika razvitiya i pedologiya trudnogo vozrasta // Vygotskii L.S. Sobr. soch.: V 6 t. T. 5. 1983.
7. Vygotskii L.S. Razvitie vysshih psicheskikh funktsii. M., 1960.
8. Ermolaeva M.V. Psihologiya zrelogo i pozdnego vozrasta v voprosah i otvetah. M., 2004.
9. Zvereva N.V. Disgarmnichnost' kak specificheskii priznak kognitivnogo dizontogeneza pri shizofrenii v detskom vozraste // V.M. Behterev i sovremennaya psichologiya: Materialy dokladov na rossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferencii. Vyp. 3. T. 2. Kazan', 2005.
10. Kovalev V.V. Psicheskii dizontogenez kak kliniko-patogeneticheskaya problema psichiatrii detskogo vozrasta // Zhurnal nevropatologii i psichiatrii im. S.S. Korsakova. 1981. T. 81. № 12.
11. Korsakova N.K. Psichologicheskoe soprovozhdenie pri normal'nom starenii (neiropsichologicheskii podhod). 3-ya Mezhdunarodnaya konferenciya pamyati A.R. Luriya: Tezisy dokladov. M.; Belgorod, 2007.
12. Korsakova N.K., Moskovichyute L.I. Klinicheskaya neiropsichologiya. 2-e izd. M., 2003.
13. Kritskaya V.P., Meleshko T.K., Polyakov Yu.F. Patologiya psicheskoi deyatel'nosti pri shizofrenii: motivaciya, obshenie, poznanie. M., 1991.
14. Kulagina I.Yu. Psichologicheskii vozrast: diagnostika i tendencii izmeneniya v ontogeneze // Vestn. Un-ta RAO. 2000. № 1.
15. Kurek N.S. Teorii razvitiya i regressii psihiki. M., 2006.
16. Lebedinskii V.V. Autizm kak model' emocional'nogo dizontogeneza // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psichologiya. 1996. № 2.
17. Lebedinskii V.V. Narusheniya psicheskogo razvitiya u detei. M., 1985.
18. Lebedinskii V.V. Problema razvitiya v norme i patologii // Mezhdunarodnaya konferenciya pamyati A.R. Luriya: Sbornik dokladov / Pod red. E.D. Homsnoi, T.V. Ahutinoi. M., 1998.
19. Lidets A.G. Krizis pozhilogo vozrasta: Gipoteza o ego psichologicheskome soderzhanii // Psichologiya zrelosti i stareniya. 2000. № 2.
20. Obuhova L.F., Obuhova O.B., Shapovalenko I.V. Problema stareniya s biologicheskoi i psichologicheskoi tochek zreniya // Psichologicheskaya nauka i obrazovanie. 2003. № 3.
21. Princip razvitiya v psichologii. M., 1978.
22. Psichologiya razvitiya / Pod red. T.D. Marcinkovskoi. M., 2002.
23. Remshmidt H. Podrostkovyi i yunosheskii vozrast. Problemy stanovleniya lichnosti: Per. s nem. M., 1994.
24. Rukovodstvo po psichiatrii / Pod red. A.S. Tiganova. M., 1999.
25. Sergienko E.A. Rannee kognitivnoe razvitie. Novyi vzglyad. M., 2006.
26. Suhareva G.E. Lekcii po psichiatrii detskogo vozrasta: Izbrannye glavy. M., 1974.
27. Thostov A.Sh. Aktual'nye zadachi sovremennoi klinicheskoi psichologii // Psichologiya pered vyzovom budushego. M., 2006.
28. Thostov A.Sh., Surnov K.G. Sovremennye tehnologii i novye granicy social'nyh determinacii normy i patologii // Psichologiya: Sovremennye napravleniya mezhdisciplinarnykh issledovaniy / Pod red. A.L. Zhuravleva, N.V. Tarabrinnoi. M., 2003.
29. Cvetkova L.S. Neiropsichologicheskaya reabilitaciya bol'nykh. M., 2004.
30. Shahmatov N.F. Psicheskoe starenie. M., 1996.
31. El'konin D.B. K probleme periodizacii psicheskogo razvitiya v detskom vozraste // Detskaya psichologiya. M., 2004.
32. Erikson E.G. Detstvo i obshestvo. SPb., 1996.

# Психологические аспекты эффективного использования Интернета в образовательных целях\*

А.В. Поршнев

кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социальных наук НФ ГУ-ВШЭ, координатор Нижегородского отделения ISCAR

Цель исследования — нахождение факторов, позволяющих студентам эффективно использовать Интернет. Исследование состояло из двух частей. В анкетировании приняли участие 159 студентов I, II, III курсов НФ ГУ-ВШЭ. Были проинтервьюированы 7 студентов НФ ГУ-ВШЭ и 7 экспертов в области информационных технологий. Анкета включала три блока вопросов: цели использования Интернета; мотивация использования Интернета (на основе методики Арестовой, Бабанина и Войскунского); психологические состояния в процессе использования Интернета (на основе методики ФПС Чиркова). В исследовании проверялись три гипотезы. Гипотеза 1, ведущим мотивом деятельности студентов при использовании Интернета является познавательный мотив, а основной целью — поиск информации, получила подтверждение. Гипотеза 2, в процессе работы в Интернете студенты испытывают дисфункциональные состояния, получила подтверждение с помощью кластерного анализа. Гипотеза 3, о существовании различий в стратегиях поиска, применяемых студентами и экспертами в области информационных технологий, не получила подтверждения.

**Ключевые слова:** студенты, Интернет, поиск информации, когнитивное сознание, мотивация пользователей Интернета, психические состояния пользователей Интернета.

Проблема влияния орудий и практической деятельности на деятельность психическую не раз поднималась в работах отечественных психологов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, В.П. Зинченко и др.).

Эта проблема приобретает новое значение в связи с распространением информационных технологий, предоставляющих возможность использовать новые орудия и осуществлять деятельность в принципиально новых условиях виртуальных пространств. Как отмечают О.Н. Арестова, Л.Н. Бабанин и А.Е. Войскунский, «применение компьютерных сетей ведет к структурным и функциональным изменениям психической деятельности человека» [2, с. 55]. Использование Интернета трансформирует традиционно выделяемые в психологии виды деятельности: познавательную, коммуникационную, игровую [1]. Можно предположить, что с распространением электронной коммерции и созданием условий для организации работы посредством сети (не выходя из дома) изменения затронут и трудовую деятельность.

При этом процесс социального наследования, заключающийся в овладении системой культурных знаков и связываемый с развитием тысяч поколений людей, воплотивших свой опыт в символах, изменяет свой характер. Изменение характера данного процесса связано с двумя принципиальными отличиями

деятельности в новых условиях: индивидуализацией процесса и взрывным характером изменений.

Индивидуализация как результат появления персональных компьютеров видоизменяет характер совместной деятельности. Работа на одном компьютере двух пользователей вызывает дискомфорт, а сотворчество по созданию Интернет-ресурсов (например, участие в создании Википедии\*\*) представляет собой совместную деятельность, при которой процесс выполнения многих действий скрыт от соавторов. Изменяется характер совместной деятельности от «я вижу, что делаешь ты» к «я вижу, что происходит от того, что ты делаешь». Таким образом, при освоении нового вида деятельности человек лишается возможности наблюдать процесс этой деятельности, и вынужден ориентироваться на ее результат.

Взрывной характер изменений приводит к тому, что знания в новой информационной среде устаревают с рекордной скоростью [8, с. 112]. Например, не прошло и десяти лет с момента появления Интернета, как идеология создания новых ресурсов принципиально изменилась. На смену технологии Web 1.0 пришла Web 2.0. Как отмечает один из разработчиков концепции Web 2.0 Т.О'Рейли, отличия новой технологии состоят в следующем:

- публикацию сменяет соавторство;
- фиксированные ресурсы уступают место живым журналам;

\* Индивидуальный исследовательский проект № 07-01-160 «Новая образовательная культура: условия эффективного использования Интернета студентами» выполнен при поддержке ГУ-ВШЭ.

\*\* *Википедия* — свободная энциклопедия, которую может редактировать каждый. Подробнее об этом проекте на его сайте: <http://ru.wikipedia.org/>.

• таксономия изменяется на фолксонию\* [12].

Теперь для того чтобы стать автором сайта, достаточно иметь доступ к Интернету, не нужно владеть программированием или обладать какими-либо специальными навыками. К тому же размещение ресурсов становится бесплатным.

Естественно, это изменяет характер отношения к символам и культурно-историческому опыту, иным становится само отношение к знаниям и способам использования инструментов. На первый план выходит личный опыт, то, что знают другие, часто представляется устаревшим, утратившим свою актуальность. Современный пользователь сети не потребитель, а создатель новых ресурсов. В качестве примера можно привести создание «новояза» в Интернете [9].

В результате использования информационных технологий происходит изменение культуры как способа взаимодействия с окружающим миром и с самим собой [7, 16 и др.].

Как отмечают Ю.Д. Бабаева и А.Е. Войскунский, использование Интернета носит амбивалентный характер, т.е. возможны как позитивные, так и негативные последствия его применения. Например, системы виртуальной реальности, с одной стороны, служат развитию творчества, воображения познавательных потребностей, самоактуализации, с другой, могут вызывать аутизацию пользователей [5].

Таким образом, информационные технологии привносят в нашу жизнь не только новые возможности, но и новые проблемы. С учетом того, что одним из приоритетных направлений совершенствования образования в развитых странах мира является применение новых информационных и коммуникационных технологий, очень важным становится вопрос образовательной культуры, непосредственно связанный с основным вызовом эпохи — обучением в течение всей жизни. Стихийное становление новой образовательной культуры привело к возникновению проблем, среди которых можно отметить следующие:

1) *плагиат*. К сожалению, получая доступ к информационным ресурсам, студенты стремятся минимизировать свои усилия и вместо самостоятельной подготовки эссе, курсовых и дипломных работ сдают компиляцию чужих мыслей [4, 10 и др.]. Об актуальности этой проблемы для России говорит уже то, что в 2006 г. ВАК начал использовать систему «Антиплагиат.ру»\*\* для анализа диссертационных исследований;

2) *Интернет-зависимость*. Данная проблема связана с бесцельным блужданием в Интернете. Причем отсутствие возможности его осуществлять приводит к ухудшению настроения и депрессии. К. Янг (K. Young) отмечает, что имеются факты, когда в результате депрессии, вызванной отказом от применения Интернета, люди совершали попытки самоубийства и проявляли жестокость по отношению к своим

родственникам [19]. Пока нет клинических данных, подтверждающих, что этот феномен является заболеванием. Однако можно говорить о таких последствиях Интернет-зависимости как хроническое недосыпание, неразумное расходование семейных сбережений, возникновение проблем в семейной жизни [19];

3) *снижение мотивации при дистанционном обучении*. В исследованиях Г. Астляйтнера (Astleitner H.) было выявлено, что при использовании электронных форм обучения учащиеся бросают учебу в два раза чаще, чем при традиционных формах обучения [3]. Опасность формального подхода при организации дистанционного обучения отмечалась также в нашем исследовании [14];

4) *проблема качества информации*. Интернет предоставляет возможность легко получить информацию, однако вопрос о ее качестве остается открытым. Цели разработчиков ресурсов сети могут самыми разными (например, в Интернете существуют сайты для желающих покончить жизнь самоубийством с описанием самых «лучших» способов ухода из жизни). В областях сильной конкуренции создатели сайтов могут быть заинтересованы в сокрытии знаний или публикации заведомо ложной информации [13]. В таком случае информационные ресурсы Интернета становятся источником дезориентации, формирования ложных представлений.

Как мы видим, стихийное становление культуры имеет ряд существенных недостатков и, что самое важное, оно не обеспечивает условий для эффективного использования Интернета в образовании.

Поскольку в новую информационную среду уже включено 16,4% населения России и в дальнейшем аудитория Интернета будет расти (например, в странах Европы процент пользователей Интернета среди населения составляет в среднем 43,3), то необходимо уже сейчас задуматься над решением возникающих проблем [20].

В связи с этим мы предприняли попытку выявить и проанализировать условия, необходимые для повышения культуры студентов по использованию Интернета в образовательных целях.

Методологическими основами данного исследования являются концепция культурно-исторического развития психических способностей человека (Л.С. Выготский) и теория деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин).

В нашем исследовании мы исходили из того, что «сознание не является внешней силой, которая извне управляет деятельностью человека. Будучи предпосылкой деятельности, сознание вместе с тем и ее результат. Сознание и деятельность человека образуют подлинное единое целое» (С.Л. Рубинштейн). При этом деятельность является активным взаимодействием субъекта с миром и определяется ее мотивом (предмет, идеальный или реальный, от-

\* *Фолксония* (folksonomy) — способ связи элементов, но не иерархически, как в таксономии, а равноправным отношением (более подробно см. <http://ru.wikipedia.org/wiki/Folksonomy>).

\*\* Интернет-сервис AntiPlagiat.ru реализует технологию проверки текстовых документов на наличие заимствований из общедоступных сетевых источников (подробнее см.: <http://www.antiplagiat.ru/>). Компания Антиплагиат.ру предлагает свои услуги вузам, так например, в ГУ-ВШЭ активно используется данная система.



вечающий потребности субъекта) и действиями, из которых она строится (А.Н. Леонтьев).

В свою очередь действие как единица анализа психических процессов во многом определяется мотивационно-ценностной и ориентировочной компонентами (П.Я. Гальперин). Их анализ позволит выявить причины проблем, возникающих у студентов при использовании Интернета.

Так, если одним из важнейших условий эффективности любой деятельности является наличие внутренней мотивации к ее выполнению (Ш.А. Амонашвили, А.Н. Леонтьев, Д.Г. Левитес и др.), то, может быть, причиной проблем в становлении образовательной культуры является отсутствие у преподавателей Интернета познавательной мотивации? Если это так, то легко объяснить бесцельное блуждание по сети (Интернет-зависимость); плагиат в работах учащихся; высокий процент бросающих учебу при дистанционных формах обучения.

*Гипотеза 1. Ведущим мотивом деятельности студентов при использовании Интернета является познавательный мотив, а основной целью — поиск информации.*

Однако при этом мы должны определить, насколько студентам свойственны проблемы, о которых мы говорили выше. Для определения этого можно использовать анализ их психических состояний, возникающих при работе с Интернетом. Поскольку психические состояния могут служить индикатором особенностей протекающих психических процессов (Н.Д. Левитов), то выявление дисфункциональных состояний будет свидетельствовать о наличии у студентов затруднений при использовании новых технологий.

*Гипотеза 2. Студенты в процессе работы в Интернете испытывают дисфункциональные состояния.*

Возможно также, что ориентировочная основа действий студентов и экспертов в области информационных технологий имеет принципиальные различия. Тогда для обеспечения эффективного использования Интернета студентами необходимо будет выявить стратегии, реализуемые экспертами при поиске информации.

*Гипотеза 3. Стратегии поиска, применяемые студентами и экспертами в области информационных технологий, различаются.*

Для проверки гипотез 1 и 2 нами было проведено исследование в Нижегородском филиале Государственного университета — Высшая школа экономики (НФ ГУ-ВШЭ). В исследовании добровольно приняли участие учащиеся дневного отделения первого, второго и третьего курсов: юридический факультет, I курс — 39 человек; экономический факультет, II курс — 20 человек и III курс — 50 человек; факультет менеджмента, I курс — 49 человек. Итого 158 человек в возрасте от 17 до 20 лет, из которых мужчин 73 и женщин 85.

Бланк анкеты включал в себя три блока вопросов:

1. Цели использования Интернета.
2. Мотивация использования Интернета.
3. Функциональные психические состояния в процессе использования Интернета.

Первый блок содержал два задания.

Сначала студенты должны были распределить 100% времени, которое они проводят в Интернете, по категориям: «Общаясь», «Читая новости», «Осуществляя поиск информации по учебе», «Осуществляя поиск и скачивание картинок, мелодий и игр для телефона», «Играете и развлекаетесь», «Читаете блоги», «Переходите с сайта на сайт без особых целей», «Что-то другое, (укажите, что)». Категории были выявлены в ходе контент-анализа сочинений студентов и старшеклассников на тему «Как я использую Интернет».

Затем им было предложено перечислить задачи, которые они решают с помощью Интернета.

Поскольку полученные данные о распределении времени нельзя использовать как показатель, измеренный по шкале интервалов, они были проранжированы и анализировались по частоте встречаемости рангов.

Анализ результатов показал, что в первую очередь студенты используют поисковые системы (например, google.ru), далее сервисы, обеспечивающие общение (например, vkontakte.ru), на третьем месте находятся новостные ленты. Многие студенты также отметили, что поиск информации они осуществляют не только в учебных целях.

Перечисляя задачи, для которых используется Интернет, студенты отметили, что в основном — это поиск информации (в 95% анкетах) и общение (в 59% анкетах).

Таким образом, основной целью использования студентами Интернета является поиск информации.

Второй блок вопросов был построен на основе анкеты О.Н. Арестовой, Л.Н. Бабанина и А.Е. Войскунского [2]. В него вошли вопросы, затрагивающие оценку психологических особенностей работы в Интернете, цели использования Интернета, направленность интересов студентов и их представления о собственных мотивах и потребностях. Для упрощения анкеты из нее были исключены вопросы, касающиеся особенностей подключения к Интернету, перспектив и проблем развития сети.

Для выяснения представлений студентов о своих мотивах и потребностях в исследовании был задан вопрос: «Оцените, какие желания движут Вами, когда Вы решаете задачи с использованием Интернета. Поставьте 2 — около желаний, которые очень важны для Вас, 1 — менее важны, 0 — практически незначимы».

В результате наиболее значимым мотивом, по мнению студентов, оказался познавательный («желание знать»), 79% респондентов отметили данную категорию как очень важную. Следующим по важности выступил мотив рекреации («желание отдохнуть и развлечься») — 48% студентов указали, что он очень важен для них.

Для определения субъективных оценок психологических последствий работы в Интернете в анкету были включены 16 утверждений. Если респондент был согласен с утверждением, он должен был поставить рядом с ним галочку. Большинство респондентов отметили, что «Работа в Интернете способствует деловому успеху» (76%), «Интернет для меня не более чем удобный способ информационного обмена» (74%), «Интернет становится для меня основным ис-

точником новых знаний, позволяет быть в курсе интересующих меня вопросов» (69%). Отдых как результат использования Интернета отметили только 50% студентов (согласие с утверждением «Развлекательные возможности Интернета позволяют отдохнуть и отвлечься от повседневных дел»).

Анализ направленности интересов студентов выявил, что больше всего студентов НФ ГУ-ВШЭ интересуют «спорт и досуг» (55% ответов), «юмор» (52%) и «образование» (49%). Можно отметить, что интерес к данным категориям изменился. В исследованиях О.Н. Арестовой, Л.Н. Бабанина, А.Е. Войскунского, проведенных в 1993–1998 гг., также отмечено, что они вызывают наибольший интерес среди пользователей Интернета [2].

Следующий вопрос касался значимости для студентов работы в Интернете. Для выявления данной характеристики был использован вопрос: «Представьте себе, что Интернет исчез из Вашей жизни. Что произойдет? Поставьте галочку рядом с ответами, с которыми Вы согласны». Студенты, принявшие участие в исследовании, воспринимают Интернет в первую очередь как источник информации, потеря которого может серьезно сказаться на качестве учебы. С утверждением «Я потеряю ценный источник информации» согласились 84% респондентов, «Пострадает моя учеба» – 50%. С другими утверждениями: «Без общения по Интернету мне будет очень одиноко», «Мой досуг станет гораздо менее интересным», «Время, которое у меня освободится, будет мне хорошей компенсацией» согласны менее 20% участников исследования.

Таким образом, можно заключить, что гипотеза 1 подтверждается, *ведущим мотивом деятельности студентов при использовании Интернета является познавательный мотив, а основной целью — поиск информации*. Также можно отметить, что следующими по значимости для студентов выступают рекреационный и коммуникативный мотивы.

В третьем блоке вопросов была использована методика определения функциональных психических состояний (ФПС) В.И. Чиркова [17]. Данная методика позволяет оценить не только общее функциональное состояние обследуемого, но и выраженность параметров: побуждающие переживания (мотивация), оценочные переживания (настроение), оценка успеха-неуспеха, переживание интенсивности состояния (уровень бодрствования). Для целей нашего исследования нами была изменена инструкция. Участникам исследования предлагалось ответить на вопрос: «Как Вы обычно себя чувствуете во время нахождения в Интернете?». Подобная инструкция позволяет получить относительно устойчивые оценки студентами своих состояний в комплексе, и если эти устойчивые состояния будут связаны с негативными переживаниями, то тем более можно будет говорить о наличии у них проблем при использовании Интернета.

В результате кластерного анализа полученных профилей ФПС (алгоритм K-means в программе SPSS 10.0) было выявлено четыре класса состояний, испытываемых студентами.

Два класса функциональных состояний:

*оптимальное*: характеризующееся средним уровнем бодрствования и высокими уровнями мотивации, настроения, оценки успеха (35% участников исследования);

*реальное*: средние или чуть ниже нормы показатели всех параметров (29% участников исследования).

Два класса дисфункциональных состояний:

*пониженной активности*, характеризующееся низким и очень низким уровнем бодрствования, при средних и выше нормы параметрах настроения, мотивации и оценки успеха (28%);

*близкое к депрессии*: средний уровень бодрствования, низкие и очень низкие показатели по другим параметрам (8%).

При этом нельзя не вспомнить об известнейших экспериментах Т. Тембо и К. Левина, в которых изучалась динамика гнева. Испытуемому предлагалось выполнить заведомо невыполнимое задание, причем авторитетно утверждалось, что оно выполнимо. Видя бессмысленность своих попыток, испытуемые через какое-то время стремились изменить правила, выйти за рамки построенной экспериментатором ситуации и, если это не удавалось сделать, следовала вспышка гнева [11].

Можно отметить сходство ситуаций, учащиеся знают, что в Интернете есть огромный объем информации, но если необходимый источник не удается найти в течение длительного времени, они начинают испытывать агрессию. В ходе бесед со студентами данное предположение получило свое подтверждение: «Если я не могу найти что-то долго, я сержусь», «Да, бывает, я испытываю гнев, если не могу найти то, что мне нужно».

Наличие доступа к большим объемам информации порождает парадокс неопределенности, который заключается в том, что, казалось бы, умножение числа вариантов при принятии решения позволяет повысить качество принимаемых решений, но вместо этого происходит рост неопределенности ситуации и повышается тревожность. При этом попытка снизить неопределенность за счет получения новой информации только ухудшает положение из-за увеличения числа вариантов [8].

В ситуации вуза этот парадокс выглядит следующим образом: в начале подготовки к исследованию или написанию реферата начинающий (и не только) исследователь сталкивается с серьезнейшим противоречием — чем больше он найдет литературы по проблеме, тем хуже, так как каждый день в информационном пространстве Интернета публикуются новые статьи, материалы и мнения. Таким образом, поиск информации по проблеме можно вести бесконечно, что, естественно, приводит к повышению тревожности и к возникновению дисфункциональных состояний.

Объяснить, почему, работая в Интернете, студенты испытывают стойкие дисфункциональные состояния, можно тем, что, с одной стороны, в обществе существует мнение, что в сети можно решить практически любую задачу, с другой стороны, они этого

сделать не могут. В этом случае может наблюдаться состояние, близкое к депрессии, отмеченное у 8% участников исследования, — высокий уровень бодрствования при сильно заниженных параметрах мотивации, настроения и оценки успеха.

Неумение учащихся работать в ситуации неопределенности также ведет к повышению тревожности, и с этим мы связываем состояние, отмеченное у 28% участников исследования, — низкий и очень низкий уровень бодрствования при средних или выше нормы параметрах настроения, мотивации и оценки успеха.

Хотя данное объяснение и требует дальнейшей экспериментальной проверки, можно предположить, что состояние пользователя напрямую зависит от его умения работать в новой информационной среде. При невозможности решить свои задачи пользователи пытаются изменить правила игры (например, используют плагиат).

В результате проведенного исследования можно сделать вывод о том, что ни доступ к информационным ресурсам, ни наличие познавательной мотивации не являются достаточными условиями для эффективного использования Интернета студентами. Проблемы, связанные с использованием новых технологий, — это следствие недостаточности знаний о способах их использования и специфики данных средств.

### Поиск информации в Интернете

Следующий этап исследования был посвящен проверке гипотезы 3. Выявив в результате исследований, что поиск информации очень важен для учащихся, мы провели анализ глав учебников по информатике, посвященных использованию поисковых систем.

В изученных нами учебниках процесс поиска имел сходное описание: сформулировать ключевые слова, ввести ключевые слова в поисковую систему, получить результат (Абрамзон М.Г. Яндекс для всех, 2007; 200%. Самоучитель, компьютер и Интернет / Под ред. М.П. Левина, 2007; Компьютер для студентов, аспирантов и преподавателей. Самоучитель / Под ред. В.Б. Комягина, 2002 и др.).

Представление о трех шагах является слишком упрощенным. Что значит сформулировать нужное ключевое слово? Разве после получения результата не нужно его прочитать, осознать, оценить и, наконец, сохранить? Как это сделать наиболее эффективно?

Например, компания Google расширила свою панель поиска, сообщая пользователю не только о найденных материалах, но о возможных других формулировках ключевых слов (пока этот сервис доступен только на английском языке). Также данной компанией ведутся эксперименты по организации различных способов представления результатов поиска в виде карты, в виде временной линии и т. д.

Нами была предпринята попытка провести сравнение стратегий поиска в Интернете у экспертов в области информационных технологий и у студентов.

Для выявления стратегий поиска в Интернете нами были проведены интервью с семью экспертами в области информационных технологий (сотрудниками компаний Интел, Моторола и преподавателями факультета бизнес-информатики НФ ГУ-ВШЭ). Также мы провели интервью с семью студентами факультетов менеджмента, права и экономики.

В интервью были использованы следующие вопросы: «*Можете ли Вы что-либо рассказать о своей стратегии поиска?*», «*Задумывались ли Вы об этом?*», «*Пользуетесь ли Вы какими-либо программами, помогающими организовать поиск (например, «Блокнот google» для хранения ссылок on-line)?*», «*Пишете ли Вы аннотации к найденным страницам?*», «*Есть ли у Вас любимые источники информации, которые Вы проверяете прежде всего?*», «*Бывает ли так, что, зайдя в интернет с одной целью, Вы увлекаетесь найденными материалами и забываете о первоначальной цели?*» и т. д.

В результате анализа материалов проведенных интервью можно сделать общий вывод, что и экспертам, и студентам трудно сформулировать свою стратегию поиска, хотя она, несомненно, присутствует.

*Мнения экспертов:*

*Очень просто формулирую запрос, получаю результаты — переформулирую запрос до тех пор, пока в 10 первых ссылках не будет нужной мне информации.*

*Я просто использую google, как говорится, «just google it».*

*Моя стратегия поиска содержит несколько простых правил: Ограничивать поиск по географии (например, Нижний Новгород), Использовать поиск с точным совпадением терминов (используются кавычки), Для поиска использовать специализированные серверы (например, электронные библиотеки).*

Видно, что это, скорее, практические рекомендации, нежели проработанные стратегии. Однако и эксперты, и студенты отметили, что процесс поиска для решения задач, связанных с областью экспертизы (чтобы быть в курсе в области своей экспертизы и для повышения квалификации), отличается от процесса решения задач по освоению новых областей (для изучения смежных с областью экспертизы областей, для открытия новых областей, чтобы разобраться в новой области).

В ходе исследования нас особенно интересовала задача освоения новых областей, так как именно эта задача встает перед студентами в первую очередь.

Было выявлено, что при освоении новых областей эксперты часто делают заметки и комментарии к найденным источникам.

Эксперты отмечают, что для эффективного поиска информации в новой области важно найти релевантные ресурсы (обзоры, статьи с высоким индексом цитирования и т. д.). При поиске информации в новой области они уделяют большое внимание формулировке ключевых слов, для этого они могут обращаться за помощью к своим коллегам. Стоит отметить, что перед обращением к коллегам эксперты обычно используют ознакомительный поиск, чтобы иметь представление о новой области. Эксперты от-



мечали, что это нужно для того, чтобы «войти в курс дела», «знать, как задать вопрос/запрос». Студенты также считают, что это важно. Но в качестве отправной точки они используют рефераты по данной теме или электронные энциклопедии.

Ответы всех экспертов на вопрос о целях поиска были похожими: поиск информации осуществляется ими для решения проблем. Чем точнее сформулирована проблема, тем легче найти информацию для ее решения. При этом эксперты отмечают, что если решение проблемы уже было кем-то найдено, то остается только воспользоваться им.

В этом случае мнения экспертов — ключ к проблеме плагиата. Если у студентов возникает проблема — написать реферат, то когда они находят его — проблема решена.

А как обстоит дело с написанием эссе? Обратимся к его определению.

«Эссе — это самостоятельная письменная работа на тему, предложенную преподавателем соответствующей дисциплины; *цель* эссе состоит в *развитии навыков самостоятельного творческого мышления и письменного изложения собственных мыслей* (курсив мой — А.П.); эссе должно содержать четкое изложение сути поставленной проблемы, включать самостоятельно проведенный анализ этой проблемы с использованием концепций и аналитического инструментария, рассматриваемого в рамках дисциплины, выводы, обобщающие авторскую позицию по поставленной проблеме» [16].

По всей вероятности, данное определение предназначено преподавателю, так как рассматривает цели обучения, а не учения. В данном определении необходимость проанализировать проблему стоит только на третьем месте. Студент должен четко понимать, что эссе — это определение собственной позиции по какому-либо вопросу: формулировка собственной оценки событий, теории, анализ жизненной ситуации и т. д. Можно дать другую формулировку: эссе — это авторский способ решения проблемы, основанный на анализе и использовании инструментария, рассматриваемого в рамках дисциплины. А целью преподавателя становится организация условий, в которых проблема будет сформулирована, понята и лично принята учащимся. Без этого эссе также копируется студентами из Интернета.

Таким образом, проанализировав представления экспертов и студентов о своих стратегиях поиска, можно предложить следующую обобщенную схему действия:

1. Формулирование проблемы для себя.
2. Освоение пространства (языка, логики, персоналий) новой предметной области, которое предполагает:
  - а) ознакомительное чтение материалов, статей в электронных энциклопедиях, мнений на форумах, личных страницах авторитетных авторов и т. д.;
  - б) активную переработку материалов (аннотирование, рецензирование, оценка релевантности).
3. Формулирование проблемы с учетом языка области и ее логики.

4. Поиск различных способов решения проблемы. Активная переработка результатов запроса (аннотация, оценка релевантности).

Данную схему можно дополнить этапом самоанализа собственной работы:

5. Рефлексия.

В таком виде схема может служить стратегической ориентировкой для учащихся, которые стремятся повысить свои навыки по поиску в Интернете.

Однако в ходе анализа интервью мы не обнаружили серьезных различий в стратегиях экспертов и студентов. В той или иной степени все выявленные шаги (и даже пятый, с некоторыми оговорками) свойственны и тем, и другим. Из-за чего же возникает такое различие в эффективности поиска?

Мы связываем это, во-первых, с тем, что эксперты умеют точнее формулировать проблемы. Работа экспертов — это постоянное решение практических задач, без этого специалист в такой быстроменяющейся области, как информационные технологии, быстро утратит свои позиции. Студентам очень трудно самим качественно сформулировать проблему. Здесь мы опираемся на наш опыт научного руководства студенческими работами. Если большинство студентов четвертого и пятого курсов не могут этого сделать, что тогда говорить про студентов младших курсов, которые в основном занимаются написанием эссе и рефератов?

Во-вторых, эксперты читают более эффективно, нежели студенты. Это связано с умением экспертов выделять существенные смысловые ядра. При этом мало овладеть умением быстро читать (кстати, здесь нужно отметить, что наблюдается тенденция снижения культуры чтения среди студентов [8]), нужно еще знать, на что обращать внимание.

В своей статье «Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления» П.Я. Гальперин разделяет две формы общественного сознания: познавательное и языковое, когнитивное и лингвистическое.

«Когнитивное и лингвистическое отражение включены в разные системы: в одном случае — в отношении между вещами, в другом — в отношении между людьми. Достоинства языка (а следовательно, и языкового сознания) проверяются эффективностью речевого сообщения, мерой совпадения поведения адресата с тем, что говорящий ожидает от своего сообщения. Поэтому языковое сознание стремится не к полноте отражения действительности, а к прицельному набору таких средств сообщения, которые в определенных общественно установленных условиях придают определенную характеристику объектам и тем обеспечивают желаемое их понимание и соответствующее поведение» [6].

Существенным для решения проблемы поиска в Интернете является не языковое, а познавательное отражение, роль которого заключается в целенаправленном преобразовании объектов — решении проблемы. Различие между лингвистическим и когнитивным легко показать на примере эксперта, читающего текст на иностранном языке, который он легко



понимает, хотя и не владеет правилами грамматики и устной речью.

Однако в ходе освоения родного и иностранных языков больше внимания уделяется языковому сознанию, чтение и письмо мы осваиваем именно в рамках данных предметов. Возникает ловушка для студентов — они, конечно, умеют высказывать свои мысли на родном языке, но от них требуется иное — овладеть языком предметной области, поставить проблему и решить ее на другом языке (хотя кажется, что он остается все тем же родным). Данная ловушка отсутствует в естественных науках, в которых описание законов и явлений осуществляется на языке математики. Кстати, этим можно объяснить, почему плагиат чаще встречается в работах по гуманитарным наукам.

В этом случае освоение новой области выступает сложной задачей развития когнитивного сознания личности. Понимая всю сложность задачи, мы можем лишь наметить некоторые пути ее решения. Так, для развития когнитивного сознания необходимы:

- Совместная деятельность преподавателя и учеников по формулировке проблем.
- Создание условий, в которых учащиеся должны работать с большими объемами текстовой информации, для обработки которых требуется знание алгоритмов чтения, аннотирования, реферирования и т. д.
- Формирование культуры использования новых технологий у преподавателей всех дисциплин.

В качестве практических рекомендаций можно предложить следующее:

- Создать электронную поддержку дисциплины. Это позволит хранить текстовые ресурсы, отобранные преподавателем, и делать их доступными для студентов. Хранить письменные работы студентов, чтобы

студенты, начинающие обучение, могли ориентироваться на лучшие работы своих коллег. Благодаря публичному размещению студенческих работ можно создать ситуацию для обучения рецензированию и изменить отношение студентов к эссе и рефератам (поскольку их работы, не только хорошие, но и плохие, будут публично размещены с указанием их авторов).

- Организовать обучение обобщенной стратегии поиска в новой области.

Таким образом, проведенное исследование показало, что задача эффективного использования студентами Интернета выходит за рамки формирования познавательной мотивации или разработки универсальной стратегии поиска информации.

В заключение можно сформулировать несколько вопросов для дальнейших исследований: какова роль общения в социальных сетях для развития когнитивного сознания? Возможно ли рассмотрение специфики поиска информации как особого вида речевой деятельности? Какова роль творчества в процессе поиска в Интернете? Как влияет совместная деятельность по созданию информационных ресурсов на развитие личности?

Работа по повышению уровня эффективности использования студентами Интернета невозможна в рамках отдельного предмета, необходима интеграция дисциплин. Только комплексные усилия по организации проблемного обучения, формированию у студентов навыков проведения научных исследований, создания условий по овладению алгоритмами работы с информацией могут дать весомый результат. Было бы наивно полагать, что в рамках данной статьи найдены решения всех проблем, возникающих в процессе использования Интернета в образовательных целях. Работа только начинается.

### Литература

1. Арестова О.Н., Бабанин Л.Н., Войскунский А.Е. Коммуникация в компьютерных сетях: психологические детерминанты и последствия // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология. 1996. № 4.
2. Арестова О.Н., Бабанин Л.Н., Войскунский А.Е. Мотивация пользователей Интернет // Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред. А.Е. Войскунского. М., 2000.
3. Астляйнер Г. Дистантное обучение посредством WWW: социальные и эмоциональные аспекты // Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред. А.Е. Войскунского. М., 2000.
4. Аушра А. Научная электронная библиотека как средство борьбы с плагиатом // Educational Technology & Society. 9 (3). 2006.
5. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Психологические последствия информатизации // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 1.
6. Гальперин П.Я. Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления // Психология как объективная наука: Избранные психологические труды / Под ред. А.И. Подольского. Воронеж, 1998.
7. Жичкина А.Е. Особенности формирования образа себя и образа другого в Интернет-коммуникации. Электронная версия: <http://www.isn.ru/info/seminar-doc/socpsy-avc95.doc>.

8. Константинов Г.К., Филонович С.Р. Университеты, общество знания и парадоксы образования // Вопросы образования. 2005. № 4.
9. Кронгауз М. Новый русский: Контроль улучшайзинга. Электронная версия: [http://russcomm.ru/rca\\_news/2006/2006\\_12\\_04.shtml](http://russcomm.ru/rca_news/2006/2006_12_04.shtml). 2006.
10. Кузьменков О.И. Проблемы сетевого плагиата. Электронная версия: <http://www.library.by/shpargalka/belarus/007/657.htm>
11. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды. М., 2001.
12. О'Рейли Т. Что такое Веб 2.0 // Компьютерра — online. Электронная версия: <http://www.computerra.ru/think/234100/>. 2005.
13. Поддьяков А.Н. Ориентировочная и дезориентирующая основы деятельности: иерархии целей обучения в конфликтующих системах // Вопросы психологии. 2002. № 5.
14. Поршнев А.В. Инновационная психолого-педагогическая модель компьютерной программы обучения студентов иностранному языку: Дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород: НГПУ, 2002.
15. Радаев В.В. Как организовать и представить исследовательский проект: 79 простых правил, 2005. Электронная версия: CD.
16. Фриндте В., Келер Т. Публичное конструирование «Я» в опосредованном компьютером общении // Гумани-

тарные исследования в Интернете / Под ред. А.Е. Войсунского. М., 2000.

17. *Чирков В.И.* Методы оценки психического компонента функционального состояния учебной и трудовой деятельности // Методы исследования и диагностики ФС и работоспособности человека в экстремальных условиях. М., 1987.

18. *Яковлева Е.* Скажи, что ты читаешь, и станет ясно, какой будет Россия. О результатах исследования «Массо-

вое чтение в России» // Рос. газ. 2005. № 3831. Электронная версия: <http://www.rg.ru/2005/07/27/chtenie.html> (12.03.08).

19. *Янг К.С.* Диагноз — интернет-зависимость // Мир Интернет. 2000. № 2.

20. Internet World Stats. Usage and Population Statistics. Электронная версия: <http://www.internetworldstats.com/stats4.htm#europe>.

## Psychological aspects of effective Internet use in educational purposes

A.V. Porshnev

PhD, lecturer, chair of Humanities and Social Sciences, NB SU-HSE; coordinator of ISCAR Nizhny Novgorod Branch

---

The aim of the research was to find factors that allow students effectively use Internet. Study consisted of two parts. Questionnaires were filled by 159 1-3 year undergraduate students of NB SU-HSE. Interview was carried out with 7 undergraduate students of NB SU-HSE and 7 IT specialists. Questionnaire had three parts: purpose of Internet use; motivation of Internet use (based on inventory by Arestova, Babanin and Voyskunsky); psychological states in the process of using Internet (based on the inventory FPS by Chirkov). Three hypotheses were tested in the study. Hypothesis 1 was confirmed: students' leading motive while using Internet is a cognitive motive and the main goal — search for information. Hypothesis 2 was confirmed by cluster analysis: students experience dysfunctional states while using Internet. Hypothesis 3 was not confirmed: there are no differences in students' and IT specialists' search strategies.

**Key words:** students, Internet, information search, cognitive consciousness, motivation of Internet users, psychological states of Internet users.

### References

1. *Arestova O.N., Babanin L.N., Voiskunskii A.E.* Kommunikaciya v komp'yuternyh setyah: psihologicheskie determinanty i posledstviya // Vestn. Mosk. un-ta. Seriya 14. Psihologiya. 1996. № 4.

2. *Arestova O.N., Babanin L.N., Voiskunskii A.E.* Motivaciya pol'zovatelei Internet // Gumanitarnye issledovaniya v Internete / Pod red. A.E. Voiskunskogo. M., 2000.

3. *Astlyainer G.* Distantnoe obuchenie posredstvom WWW: social'nye i emocional'nye aspekty // Gumanitarnye issledovaniya v Internete / Pod red. A.E. Voiskunskogo. M., 2000.

4. *Aushra A.* Nauchnaya elektronnyaya biblioteka kak sredstvo bor'by s plagiatom // Educational Technology & Society. 9 (3). 2006.

5. *Babaeva Yu.D., Voiskunskii A.E.* Psihologicheskie posledstviya informatizacii // Psihologicheskii zhurnal. 1998. T. 19. № 1.

6. *Gal'perin P.Ya.* Yazykovoe soznanie i nekotorye voprosy vzaimootnosheniya yazyka i myshleniya // Psihologiya kak ob'ektivnaya nauka: Izbrannye psihologicheskie trudy / Pod red. A.I. Podol'skogo. Voronezh, 1998.

7. *Zhichkina A.E.* Osobennosti formirovaniya obraza sebya i obraza drugogo v Internet-kommunikacii. Elektronnyaya versiya: <http://www.isn.ru/info/seminar-doc/socpsy-avc95.doc>.

8. *Konstantinov G.K., Filonovich S.R.* Universitety, obshestvo znaniya i paradoksy obrazovaniya // Voprosy obrazovaniya. 2005. № 4.

9. *Krongauz M.* Novyi russkii: Kontrol' uluchshaizinga. Elektronnyaya versiya: [http://russcomm.ru/rca\\_news/2006/2006\\_12\\_04.shtml](http://russcomm.ru/rca_news/2006/2006_12_04.shtml). 2006.

10. *Kuz'menkov O.I.* Problemy setevogo plagiata. Elektronnyaya versiya: <http://www.library.by/shpargalka/belarus/007/657.htm>.

11. *Levin K.* Dinamicheskaya psihologiya: Izbrannye trudy. M., 2001.

12. *O'Reili T.* Chto takoe Veb 2.0 // Komp'yuterra — online. Elektronnyaya versiya: <http://www.computerra.ru/think/234100/>. 2005.

13. *Podd'yakov A.N.* Orientirovochnaya i dezorientiruyushaya osnovny deyatelnosti: ierarhii celei obucheniya v konfliktuyushih sistemah // Voprosy psihologii. 2002. № 5.

14. *Porshnev A.V.* Innovacionnaya psihologo-pedagogicheskaya model' komp'yuternoi programmy obucheniya studentov inostrannomu yazyku. Diss. ... kand. psihol. nauk. N. Novgorod, 2002.

15. *Radaev V.V.* Kak organizovat' i predstavit' issledovatel'skii projekt: 79 prostyh pravil, 2005. Elektronnyaya versiya: CD.

16. *Frindte V., Keler T.* Publichnoe konstruirovaniye «Ya» v oposredovannom komp'yuternom obshenii // Gumanitarnye issledovaniya v Internete / Pod red. A.E. Voiskunskogo. M., 2000.

17. *Chirkov V.I.* Metody ocenki psihicheskogo komponenta funkcional'nogo sostoyaniya uchebnoi i trudovoi deyatelnosti // Metody issledovaniya i diagnostiki FS i rabotosposobnosti cheloveka v ekstremal'nyh usloviyah. M., 1987.

18. *Yakovleva E.* Ckaji, chto t'i chitaesh, i ctanet jacno, kako' budet Roccija. O rezultatah icledovaniya «Maccovoe chtenie v Roccii» // Roc. gaz. 2005. № 3831. Elektronnyaya versiya: <http://www.rg.ru/2005/07/27/chtenie.html> (12.03.08).

19. *Yang K.S.* Diagnostoz — internet-zavisimost' // Mir Internet. 2000. № 2.

20. Internet World Stats. Usage and Population Statistics. Elektronnyaya versiya: <http://www.internetworldstats.com/stats4.htm#europe>.

## О перспективах специальной психологии

**В.И. Лубовский**

доктор психологических наук, профессор, академик РАО, зав. лабораторией МГПУ,  
профессор кафедры специальной психологии факультета клинической и специальной психологии  
Московского городского психолого-педагогического университета

**Т.А. Басилова**

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, профессор, зав. кафедрой  
специальной психологии факультета клинической и специальной психологии  
Московского городского психолого-педагогического университета

---

В статье рассматриваются традиции и те дискуссионные вопросы становления специальной психологии в нашей стране, которые необходимо учитывать при создании новых международных образовательных магистерских программ по психологии.

**Ключевые слова:** дефектология, специальная, аномальная психология.

---

До середины 20-х гг. прошлого века в мире уже оформились как отдельные ветви психологии психология умственно отсталых, психология слепых и, в несколько меньшей степени, психология глухих. По каждому из этих направлений велись исследования, имелись публикации, иногда и обобщающего характера, как, например, «Психология слепых» К. Бюрклена, которая после своего появления в 1924 г. через несколько лет была переведена и опубликована в России. Работа по этим направлениям велась и в России. Уже в 1915–1916 гг. появился двухтомный труд Г.Я. Трошина «Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей», содержащий не только анализ отечественных и зарубежных публикаций по проблемам психического развития нормально развивающихся и умственно отсталых, но и результаты сравнительных экспериментальных исследований самого автора: норма — легкая и тяжелая степени умственной отсталости.

Л.С. Выготский впервые попытался консолидировать эти достаточно независимые ветви психологии в единую науку. В работах «К психологии и педагогике детской дефективности», «Основные проблемы современной дефектологии», «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства» и других он рассматривал условия, необходимые для оформления какого-либо направления исследований и соответствующей практики в самостоятельную область. Первым из таких условий он называет изучение причин, зависимостей и закономерностей развития явлений, относимых к области психологии детей с различными недостатками развития. Вторым по важности условием Л.С. Выготский считал создание адекватных методик исследования, подчеркивая, что адекватная методика позволяет «перейти от простой наукообразной эмпирии к истинно научному способу мышления и познания» [3].

Со времен Л.С. Выготского, который сделал первые шаги в становлении специальной психологии как самостоятельной области, выделяя первые и

важнейшие общие закономерности аномального развития (нарушение взаимодействия с окружающим миром и прежде всего с окружающими ребенка людьми; представления о первичных и вторичных недостатках психического развития). Его учениками и последователями достигнут некоторый прогресс в проведении сравнительных исследований нормального и аномального развития, позволивший сформулировать ряд других, не только общих, но и специфических закономерностей нарушенного развития ребенка. Сформулированы методологические принципы изучения ребенка с психофизическими нарушениями, сделаны первые попытки обобщения методов их диагностики.

Последнее десятилетие — период бурного развития специальной психологии. Во многом это определяется развитием службы практической психологии в образовании, которая начинает складываться с середины 90-х гг. XX в. Ставки практических психологов появляются в специальных детских садах, школах и колледжах. Создаются и начинают работать различные психологические центры, основными задачами которых становится диагностика, консультирование, психологическая помощь и сопровождение детей и подростков, испытывающих трудности в обучении и адаптации в обществе, и их семей.

Расширяется возрастная сфера оказания психологической помощи населению, в нее постепенно включаются дети раннего возраста и их семьи, а также молодые инвалиды, продолжающие свое образование в колледжах и вузах. Тем самым расширяется и возрастной диапазон изучаемых периодов психического развития в специальной психологии.

В образовательный процесс начинают включаться дети и подростки с тяжелыми нарушениями движений и множественными нарушениями, с тяжелыми формами умственной отсталости, которых ранее относили к «необучаемым», а значит, накапливаются новые знания об их психологических особенностях.

Создание специальных школ для подростков с нарушенным поведением (девиантных) также расширяет контингент тех, кого изучают и опекают специальные психологи.

Организуются новые виды школьных образовательных учреждений — школы надомного обучения и центры дистантного образования, призванные оказывать образовательные услуги детям, которые страдают самыми различными соматическими заболеваниями, не позволяющими им успешно обучаться в обычных школах.

Возникновение и расширение психологической службы в образовании дает возможность вычленив большую группу детей с минимальными или пограничными нарушениями, которые также требуют специальной психологической поддержки.

Все больше внимания уделяется процессу интеграции в массовое образование детей с нарушениями развития, возникает необходимость не только педагогического, но и психологического сопровождения включения этих детей в дошкольные и школьные образовательные учреждения.

Малое число подготовленных для этой работы психологов создает острую нужду в их квалифицированной подготовке. Специальная психология начинает входить в раздел обязательных учебных дисциплин в учебных планах педагогических и психологических специальностей. Появляются государственные образовательные стандарты высшего образования в этой области. Постепенно специальная психология выходит за рамки только дефектологических факультетов педагогических вузов, внутри которых она преподавалась ранее. В 1995 г. открывается первая кафедра специальной психологии на психологическом факультете Санкт-Петербургского государственного университета, примерно в это же время организуется факультет специальной психологии. Затем открывается факультет специальной психологии в Московском городском психолого-педагогическом университете, который начинает выпускать психологов со специализацией по специальной психологии. Появляется журнал «Специальная психология», тематика по специальной психологии включается во все большее число новых журналов по психологии и педагогике. Создаются новые аспирантуры в вузах по специальной психологии, новые диссертационные советы. Наконец, начинают публиковаться первые серьезные научные статьи нового поколения молодых ученых в этой области знаний.

К этому времени уже появляются работы, обобщающие некоторые новые направления исследований, выполненные признанными специалистами специальной психологии. Это серия книг по детскому аутизму О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг и др.; цикл методических пособий, посвященных детям с различными нарушениями развития раннего возраста, изданных по инициативе Центра ранней диагностики и специальной помощи детям с выявленными отклонениями в развитии; монографии и учебные пособия по детскому церебральному параличу И.Ю. Левченко, И.И. Мамайчук и Л.М. Шипицыной; монография о проблемах самосознания проблемных подростков Н.Л. Белопольской и ее учеников и ряд других.

Публикуются методические и учебные пособия, посвященные психолого-педагогической диагностике психического развития детей-сирот и детей с недостатками в сенсорной, двигательной и интеллектуальной сферах под редакцией Е.А. Стребелевой и И.Ю. Левченко.

Готовятся и с 2000 г. начинают издаваться первые учебники, учебные пособия и программы курсов по специальной психологии. В них и немногочисленных программных научных публикациях по-разному формулируются предмет и задачи специальной психологии, что также свидетельствует о ее выходе за рамки дефектологии и новом этапе развития [5, 9, 10, 11, 13].

В этих работах специальная психология определяется как:

- «Область психологической науки, изучающая людей, для которых характерно отклонение от нормального психического развития, связанное с врожденными или приобретенными нарушениями формирования нервной системы» [1, с. 67].

- «Психология особых состояний, возникающих преимущественно в детском и подростковом возрасте под влиянием различных групп факторов (органической или функциональной природы) и проявляющихся в замедлении или выраженном своеобразии психосоциального развития ребенка, затрудняющих его социально-психологическую адаптацию, включение в образовательное пространство и дальнейшее профессиональное самоопределение» [6, с. 10].

- «Область психологии развития, которая изучает проблемы развития людей с физическими и психическими недостатками, определяющими потребность детей в особых условиях обучения и воспитания и потребность взрослых — в особых формах психологического сопровождения» [4].

- «Изучение психического развития в стесненных обстоятельствах», при которых нарушенное развитие понимается как «стойкое изменение параметров актуального функционирования психики и темпов ее возрастной динамики, достоверно отличающихся от средних значений, характерных для данного возраста» [12, с. 19].

- Самостоятельная «отрасль психологической науки, изучающая закономерности психического развития и особенности психической деятельности детей и взрослых с психическими и физическими недостатками [8, с.14]. В «Большом психологическом словаре» под редакцией Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко, издания 2003 г., специальная психология также определяется В.И. Лубовским «как раздел психологии, посвященный изучению психических особенностей аномальных детей» [2].

- «Наука, занимающаяся изучением закономерностей атипичного развития, его проявлений и влияния на жизненный путь человека... Предметом специальной психологии являются закономерности атипичного развития, его причины и механизмы, особенности освоения социокультурного опыта людьми с атипичными (отклонениями и нарушениями психического развития), в частности закономерности спонтанного и направленного познания окружающего мира, приобрете-



ния практического опыта, социализации и тех изменений в психике, которые происходят в процессе корректирующего воздействия специалистов» [14, с. 12].

Как видно из этих определений, специальная психология определяется либо как самостоятельная область психологической науки, либо как направление возрастной психологии. Все авторы вышеприведенных определений соглашались с тем, что специальная психология возникла в нашей стране внутри интегрированной области научных знаний, которую принято называть дефектологией, но в последние годы вышла за ее границы.

Однако дискуссия по поводу определения предмета специальной психологии имеет особое значение при переходе на единую международную двухуровневую систему высшего образования, когда возникает необходимость обосновать специальную психологию как новую область научных знаний и как новую учебную дисциплину, и специализацию, которой нет прямых аналогов за рубежом.

Между тем термин «специальная психология» кроме нашей страны и стран бывшего Советского Союза используется только в странах Восточной Европы, входивших в недавнем прошлом в «страны социалистического лагеря». Терминология в области дефектологии разрабатывалась этими странами в 1970–80 гг. совместно с российскими специалистами. В Университете имени Гумбольдта в Берлине в 2006 г. вышла (только для участников этой совместной работы) электронная версия «Сравнительного словаря терминологии дефектологии» на немецком, болгарском, венгерском, польском, чешском, русском языках, с добавлением к ним английских эквивалентов терминов.

Термин «специальная психология» был также включен в изданный ЮНЕСКО глоссарий «Терминология дефектологии» на английском, испанском и русском языках (пересмотренное издание 1983 г.), где в качестве английского аналога этого термина предлагалось словосочетание «psychology of the exceptional child» (психология исключительного ребенка) и отмечалось, что этот термин не является общепотребительным. Нужно заметить, что определение «исключительный» (exceptional) объединяет всех детей с отклонениями в развитии, как с ограниченными возможностями, так и одаренных.

В психологическом словаре А. Ребера подобное словосочетание вообще отсутствует, и область знаний, которую мы определяем как специальная психология, представлена в подразделе педагогической психологии,

входящей в раздел специального образования (Special Education): «Область внутри поля педагогической психологии, занимающаяся особым ребенком. Некоторые ее аспекты являются в высшей степени теоретическими и сосредоточены на познавательных и перцептивных возможностях таких детей, другие компоненты — более прикладные и концентрируются на проблемах их обучения (перевод мой — В.Л.). В этом же словаре есть и другой термин — аномальная психология (abnormal psychology), который определяется как «ветвь психологии, занимающаяся аномальным поведением. В связи с трудностями применения этого термина многие предпочитают исключить его из лексики психолога» [15].

Таким образом, выделение специальной психологии в самостоятельную область психологии является продуктом отечественной психологической науки. Традиции этой науки нужно сохранять и развивать в создании отдельных магистерских программ, в которых прежде всего могут принимать участие наши зарубежные коллеги из стран Восточной Европы и СНГ, имеющие общие образовательные традиции.

Вместе с тем нужно всячески приветствовать включение дисциплин, традиционно входящих в отечественную специальную психологию, в магистерские программы, создающиеся в других направлениях психологии и педагогики. Это прежде всего образовательные программы, основу которых составляют педагогическая и возрастная психология, дошкольная педагогика и психология.

Специальная психология может существенно обогатить новые международные образовательные программы по подготовке клинических психологов, так как неизменным остаются общие научные корни этих областей психологии и высокие требования к уровню подготовки и клинических, и специальных психологов по биологическим и медицинским дисциплинам. Общим объектом интересов специальных и клинических психологов должно стать нарушенное поведение и психическое здоровье детей и взрослых с различными психофизическими нарушениями.

Подготовка по новым образовательным магистерским программам психологов должна дать новый импульс развитию международных научных сравнительных исследований особенностей психического развития детей с нарушениями развития, воспитывающихся в отличных друг от друга образовательных и культурных условиях, и обогатить новыми знаниями не только специальную, но и многие другие отрасли психологии.

### Литература

1. Богданова Т.Г. Предмет и задачи специальной психологии // Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Н.М. Назаровой. М., 2000.
2. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб., 2003.
3. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. М., 1983.
4. Гончарова Е.Л. Специальная психология // Альманах ИКП РАО. 2002. №5. <http://almanah.ikprao.ru/5/st01.htm>.
5. Гончарова Е.Л. К вопросу о предмете специальной психологии. Приглашение к размышлению // Дефектология. 2004. № 1.
6. Кузнецова Л.В. Общие вопросы специальной психологии // Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Под ред. Л.В. Кузнецовой. М., 2002.
7. Лубовский В.И. Л.С.Выготский и специальная психология // Вопросы психологии. 1996. № 6.

8. *Лубовский В.И.* Предмет, задачи и методы специальной психологии // Специальная психология. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.И. Лубовского. М., 2003.

9. *Лубовский В.И.* Развитие и современное состояние специальной психологии // Московская психологическая школа: История и современность: В 4 т. / Под общ. ред. В.В. Рубцова. Том IV. М., 2007.

10. *Лубовский В.И., Баилова Т.А.* Актуальные проблемы специальной психологии сегодня // Развитие специальной (коррекционной) психологии в изменяющейся России: Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения—2005» / Под ред. Л.А. Цветковой, Л.М. Шипицыной. СПб., 2005.

11. *Малофеев Н.Н., Гончарова Е.Л.* Специальная психология в системе подготовки и переподготовки практических психологов // Дефектология. 2004. № 1.

12. *Сорокин В.М.* Специальная психология: Учеб. пособие / Под научн. ред. Л.М. Шипицыной. СПб., 2003.

13. *Сорокин В.М.* Становление современной специальной психологии и ее предметного содержания // Развитие специальной (коррекционной) психологии в изменяющейся России: Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения—2005» / Под ред. Л.А. Цветковой, Л.М. Шипицыной. СПб., 2005.

14. *Усанова О.Н.* Специальная психология. СПб., 2006.

15. *Reber A.* Dictionary of Psychology. L., 1999.

## On perspectives of special psychology

**V.I. Lubovsky**

PhD, professor, member of the RAE, head of laboratory, MSUE, professor, Special Psychology chair, department of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education

**T.A. Basilova**

PhD, senior research associate, professor, head of the Special Psychology chair, department of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education

---

Article describes traditions and controversial questions of special psychology establishment in our country that should be taken into account when creating new international educational Masters' programs in psychology.

**Key words:** defectology, special, abnormal psychology.

### References

1. *Bogdanova T.G.* Predmet i zadachi special'noi psihologii // Special'naya pedagogika: Uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenii. Pod red. N.M. Nazarovoi. M., 2000.

2. Bol'shoi psihologicheskii slovar' / Sost. i obsh. red. B. Mesheryakov, V. Zinchenko. SPb., 2003.

3. *Vygotskii L.S.* Sobr. soch.: V 6 t. T. 5. M., 1983.

4. *Goncharova E.L.* Special'naya psihologiya // Al'manah IKP RAO. 2002. № 5. <http://almanah.ikprao.ru/5/st01.htm>.

5. *Goncharova E.L.* K voprosu o predmete special'noi psihologii. Priglasenie k razmyshleniyu // Defektologiya. 2004. № 1.

6. *Kuznecova L.V.* Obshnie voprosy special'noi psihologii // Osnovy special'noi psihologii: Ucheb. posobie dlya stud. sred. ped. ucheb. zavedenii / Pod red. L.V. Kuznecovoi. M., 2002.

7. *Lubovskii V.I.* L.S.Vygotskii i special'naya psihologiya // Voprosy psihologii. 1996. № 6.

8. *Lubovskii V.I.* Predmet, zadachi i metody special'noi psihologii // Special'naya psihologiya: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenii. Pod red. V.I. Lubovskogo. M., 2003.

9. *Lubovskii V.I.* Razvitie i sovremennoe sostoyanie special'noi psihologii // Moskovskaya psihologicheskaya shkola: Istoriya i sovremennost': V 4 t. / Pod obsh. red. V.V. Rubcova. Tom IV. M., 2007.

10. *Lubovskii V.I., Basilova T.A.* Aktual'nye problemy special'noi psihologii segodnya // Razvitie special'noi (korrekcionnoi) psihologii v izmenyayusheysya Rossii: Materialy nauchno-prakticheskoi konferencii «Anan'evskie chteniya—2005» / Pod red. L.A. Cvetkovoi, L.M. Shipicynoi. SPb., 2005.

11. *Maloфеев N.N., Goncharova E.L.* Special'naya psihologiya v sisteme podgotovki i perepodgotovki prakticheskikh psihologov // Defektologiya. 2004. № 1.

12. *Sorokin V.M.* Special'naya psihologiya: Ucheb. posobie / Pod nauchn. red. L.M. Shipicynoi. SPb., 2003.

13. *Sorokin V.M.* Stanovlenie sovremennoi special'noi psihologii i ee predmetnogo soderzhaniya // Razvitie special'noi (korrekcionnoi) psihologii v izmenyayusheysya Rossii: Materialy nauchno-prakticheskoi konferencii «Anan'evskie chteniya—2005» / Pod red. L.A. Cvetkovoi, L.M. Shipicynoi. SPb., 2005.

14. *Usanova O.N.* Special'naya psihologiya. SPb., 2006.

15. *Reber A.* Dictionary of Psychology. L., 1999.

## Формирование письма у младших школьников: динамика взаимодействия технического и содержательного уровней

**Т.В. Ахутина**

доктор психологических наук, профессор, зав. лабораторией нейропсихологии факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова и лабораторией трудностей обучения и синдрома дефицита внимания и гиперактивности Московского городского психолого-педагогического университета

**Ю.Д. Бабаева**

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории труда факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова

**А.А. Корнеев**

кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории нейропсихологии факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова

**А.Н. Кричевец**

доктор философских наук, ведущий научный сотрудник лаборатории нейропсихологии факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова

**О.И. Егорова**

младший научный сотрудник лаборатории трудностей обучения и синдрома дефицита внимания и гиперактивности Московского городского психолого-педагогического университета

---

В статье излагаются результаты лонгитюдного исследования, направленного на изучение формирования навыка письма у младших школьников. Разработанная авторами оригинальная компьютеризированная методика записи и анализа процесса письма вместе с нейропсихологической интерпретацией данных позволили раскрыть системные механизмы формирования этой сложной высшей психической функции. Показано, что при общем прогрессе навыка письма от второго к третьему классу изменения его отдельных показателей носят неоднородный характер. Выявлено, что динамика характеристик письма зависит от конкретной задачи, которую необходимо решить школьнику. Это касается как чисто технических характеристик навыка (скорость письма, его пространственные характеристики и т. д.), так и типов и количества допускаемых ошибок.

**Ключевые слова:** письмо, формирование письма, когнитивные процессы.

---

Целостный акт письма является сложной комплексной деятельностью, в которую включены и двигательные, и когнитивные компоненты [10, 25, 13].

В отечественной психологии изучение строения навыка письма и закономерностей его формирования имеет давнюю традицию. Системное строение письма было раскрыто в классической работе А.Р. Лурии «Очерки психофизиологии письма» (1950), положившей начало нейропсихологическому изучению акта письма. Это направление исследований продолжается и в последние годы [2, 3, 4]. На стыке физиологии и психологии исследование процесса письма ведется

под руководством М.М. Безруких [5]. Многочисленные работы посвящены психолого-педагогическим проблемам овладения письменной речью и трудностям обучения письму [6, 1, 7, 8, 9].

Анализ зарубежных исследований также показывает наличие разных направлений. В работах, посвященных двигательным характеристикам письма, изучаются динамические и пространственные характеристики навыка в различных условиях у разных испытуемых — у взрослых и детей, у людей с проблемами в двигательной сфере и т. д. [26, 23, 16, 17, 14, 15]. В некоторых работах проводится сопоставление

динамических и пространственных параметров письма с индивидуальными особенностями испытуемых [27]. В ряде исследований делается попытка изучить влияние на письмо таких факторов, как когнитивные, аффективные, мотивационные (Brown et al., 1989; Orliaguet & Voe, 1993; van Gallen, 1990).

Значительное число работ посвящено анализу процесса освоения и развития этого навыка [19, 16, 12, 27 и др.], включая и нейропсихологические исследования [13, 24 и др.].

Тем не менее до сих пор остается множество неразрешенных проблем, связанных с изучением становления функциональной структуры письма. К ним относятся, в частности, вопросы о динамике взаимодействия технического и содержательного уровней акта письма, о влиянии внутренних условий, в частности, когнитивных возможностей индивида на формирование навыка письма. Решение этих вопросов представляется на сегодняшний день важным, а попытки их изучения пока остаются недостаточно успешными. Это связано, во-первых, с тем, что среди исследований, где навык письма изучается в стадии формирования, почти нет работ, посвященных взаимодействию когнитивных и двигательных компонентов, хотя тема взаимодействия часто поднимается в исследованиях сформированного навыка. Во-вторых, исследователи, как правило, ограничиваются каким-либо одним аспектом развития, например, физиологическим. В-третьих, во многих работах зарубежных исследователей изучение письма и чтения до недавнего времени было связано с анализом результативной стороны этих видов деятельности, и лишь в последние годы интерес исследователей переместился на анализ процессуальных аспектов. В-четвертых, необходимо отметить, что при большом числе исследований, посвященных связи характеристик письма или чтения, авторы часто ограничиваются констатацией корреляционных зависимостей между отдельными параметрами, что не раскрывает целостный характер системных взаимосвязей [11].

Наше исследование направлено на рассмотрение взаимодействия когнитивных и двигательных составляющих функции письма в процессе ее формирования. Новизна развиваемого нами (вслед за Л.С. Выготским, А.Р. Лурией и Н.А. Бернштейном) системно-динамического подхода к изучению письма заключается в объединении экспериментально-психологического анализа процессов овладения письмом с нейропсихологическим анализом индивидуальных особенностей когнитивных функций учащихся. Этот естественнонаучный подход сочетается с традициями культурно-исторической психологии, что делает возможным изучение влияния биологических и социальных факторов на психическое развитие ребенка. Понимание необходимости изучения не только результативных, но и процессуальных аспектов формирования навыка письма позволило нам разработать ряд экспериментальных методик, направленных на фиксацию ключевых аспектов процесса письма. При разработке этих методик мы учитывали необходимость повышения их

экологической валидности и стремились максимально приблизить экспериментальную ситуацию к естественной, привычной для испытуемых ситуации письма.

В качестве методического приема для исследования взаимодействия когнитивных и двигательных составляющих функции письма в процессе ее формирования использовалось усложнение содержательных (когнитивных) задач письма. Поэтому основной задачей нашей работы явился анализ влияния усложнения содержательных задач письма на его пространственно-временные параметры и ошибки. Поскольку мы предполагали, что это влияние не может оставаться неизменным в ходе формирования навыка письма, второй нашей задачей было изучение возникающих изменений.

Для решения этих задач в 2005–2006 гг. нами было проведено лонгитюдное исследование формирования навыка письма у младших школьников, в котором приняли участие 27 испытуемых — учащихся второго, а затем третьего классов одной из московских школ.

**Методика.** Для точной регистрации движений при письме использовались графические планшеты AIRTEK Hyperpen 12000U (2005) и Wacom Intous3 A4 (2006) со специальным чернильным пером. Испытуемые в нашем эксперименте писали на стандартном тетрадном листе, при этом их движения фиксировались автоматически с помощью специально разработанной нами программы. Протокол эксперимента включал листок с написанными испытуемым фразами и оцифрованную запись движений, совершавшихся им в процессе письма. Регистрировались: общее время письма, время собственно письма, время пауз — отрывов руки во время письма, качество письма (пространственные характеристики письма), давление пера при письме (эта характеристика была введена нами только в 2006 г., так как до этого оборудование не позволяло нам точно регистрировать этот параметр), количество ошибок разного типа.

Использованная нами классификация ошибок позволяет фиксировать ошибки, связанные с построением текста (синтаксические, нарушения порядка слов, прагматико-семантические ошибки, ведущие к появлению бессмысленных предложений), неспецифические (орфографические и пунктуационные) и специфические ошибки. К ним относятся ошибки, характерные для разных видов трудностей письма: 1) регуляторные ошибки (персеверации, антиципации, контаминации разных элементов текста, а также пропуски элементов букв и слогов), ошибки обозначения границ предложений; 2) акустико-артикуляторные ошибки (замены и пропуски согласных, а также пропуски слов, вызываемые недостаточностью слухо-речевой или моторной памяти); 3) зрительно-пространственные ошибки (необычное написание букв, затрудняющее их узнавание, смешение близких по зрительному образу букв и т. п.), а также пропуски и замены гласных [2, 4].



Для изучения влияния когнитивной сложности заданий на характеристики письма в нашем исследовании испытуемым предлагалось выполнить два задания: более сложное задание — построение текста из слов, представленных в нулевой форме, и более простое — списывание. Материал для обоих заданий был одинаков: *В старой сосне дупло. В дупле живет рыжая белка. Осенью белка собирает грибы, орехи, шишки. Это корм на всю зиму.* Списывание выполнялось после составления предложений.

В первом задании испытуемым предлагалась карточка со словами, сгруппированными для будущих предложений, но с нарушенным порядком и в нулевой форме, например, *сосна, старая, дупло, в.* В задачу испытуемых входила запись составленных предложений. Это требовало от них построения смысловой программы предложения, его грамматической структуры, изменения форм слов и их порядка в соответствии со структурой предложения, удержания в памяти составленного предложения. Второе задание заключалось в списывании выше приведенного текста. Списывание предполагает сохранение записываемых слов в кратковременной вербальной памяти (слухоречевой, двигательной или зрительной и зрительно-пространственной). Оба задания требовали участия функций программирования и контроля деятельности, построение текста — большего, списывание — меньшего.

### Сравнение состояния навыка письма во втором и третьем классе

Рассмотрим, какие изменения характеристик письма происходят в ходе его формирования.

**Гипотеза.** Постепенная автоматизация навыка письма в процессе обучения в начальной школе отражается в общем улучшении его параметров, однако различные характеристики письма изменяются неравномерно.

Для проверки этой гипотезы был проведен анализ результатов экспериментов во втором и третьем классах. Значения основных измеряемых показателей в двух заданиях представлены в табл. 1.

Рассмотрим последовательно динамику временных параметров письма, его качества и изменения количества ошибок разного типа.

**Временные параметры.** За год произошло статистически значимое ускорение процесса письма при выполнении обоих заданий ( $p = 0,002$  в задании составления,  $p < 0,001$  в задании списывания). Здесь и далее для сравнения групповых показателей применялся  $t$ -критерий и соответствующий непараметрический аналог — критерий Вилкоксона или Манна—Уитни; значения вероятности во всех случаях различались несущественно; в тексте приводится наиболее осторожный вариант). При этом следует отметить, что общее увеличение скорости выполнения задания произошло в основном за счёт сокращения времени пауз ( $p < 0,001$ ). Вместе с тем время чистого письма сократилось в меньшей степени ( $p = 0,104$ ). Эти данные позволяют предположить, что при переходе от второго к третьему классу именно когнитивные компоненты навыка письма претерпевают существенные изменения. Это предположение подкрепляется и тем фактом, что сокращение времени было более значительным в когнитивно более сложном задании.

**Качество письма.** В данном исследовании оно оценивалось по параметру стабильности удержания строки (корень квадратный из усредненного квадрата отклонения верхней и нижней кромок букв от соответствующего среднего значения, заданного регрессионной прямой; измеряется в миллиметрах). Согласно полученным результатам, от второго к третьему классу этот параметр улучшается статистически незначимо при составлении текста и остается практически на том же уровне при списывании.

Таким образом, можно констатировать, что при переходе от второго к третьему классу однонаправленные изменения в процессе письма в первую очередь затрагивают динамические аспекты навыка. При этом сокращается преимущественно время, необходимое для когнитивных операций. Пространственные (качественные) показатели письма меняются значительно меньше. Изменение в первую очередь временных параметров письма может быть объяснено разными причинами, и одна из них связана с социальной ситуацией

Таблица 1

### Значения основных измеряемых параметров в двух типах заданий на письмо

Тип задания	Составление		Списывание	
	II класс	III класс	II класс	III класс
Общее время выполнения заданий (сек)	235,6	170,6	152	116,6
Качество письма (мм)	1,31	1,19	1,17	1,25
Давление (у. ед.)		354		367
Среднее число всех ошибок	5,64	3,98	2,62	1,66
Среднее число специфических ошибок	2,14	1,71	2,11	1,35
Среднее число неспецифических ошибок	1,18	1,07	0,41	0,31

развития навыка письма. Результаты наблюдений в классе свидетельствуют, что учителя, как правило, обращают внимание учащихся прежде всего на скорость письма. Эти воздействия могут осуществляться как в прямой (прямые указания на ускорение письма), так и в косвенной форме. Примером такого косвенного воздействия является уменьшение времени, даваемого детям для записи под диктовку, уменьшение числа повторений диктуемого текста. В результате у значительного числа учащихся увеличение скорости письма происходит за счет ухудшения его качества, при этом закрепляется несовершенный по качеству навык.

**Ошибки.** Полученные результаты свидетельствуют о сокращении общего числа допущенных ошибок при переходе из второго класса в третий. Так, при выполнении задания на составление предложений число ошибок снизилось в среднем от 5,7 во втором классе до 3,98 — в третьем. В задании на списывание аналогичные показатели равнялись 2,6 и 1,7. Эти изменения происходят неравномерно для разных категорий ошибок.

В задании на составление предложений особенно отчетливо снизилось число ошибок, связанных с построением текста: примерно в три раза сократилось число синтаксических ошибок и ошибок порядка (значимость различий по t-критерию на уровне  $p = 0,081$  и  $p = 0,018$  соответственно). Одновременно отчетливо снизилось число специфических ошибок от 2,14 во втором классе до 1,71 в третьем классе, а также уменьшилось число неспецифических (орфографических и пунктуационных) ошибок — 1,18 и 1,07 в двух срезах соответственно.

В задании на списывание изменение числа ошибок от второго к третьему классу также неравномерно. Число специфических ошибок уменьшается отчетливо (с 2,1 до 1,3, что значимо на уровне  $p = 0,047$  по критерию Вилкоксона). Число неспецифических ошибок в среднем тоже сократилось (с 0,41 до 0,31), но это различие статистически незначимо.

Среди специфических ошибок (см. табл. 2) наиболее заметное изменение отмечается в ошибках зрительно-пространственной природы (замена букв, близких по графическому образу, и т. п.). Во втором классе среднее число таких ошибок составило 0,9, а в третьем классе — 0,5 в задании на составление текста, а в спи-

сывании — соответственно 0,55 и 0,42. Эти изменения могут быть объяснены завершающимся освоением графических образов букв. Однако близкие по природе ошибки пропуска и замены гласных (связанные с недостаточной сформированностью правополушарной холистической стратегии обработки информации [2, 4]) сократились в обоих заданиях по-разному: в более сложном незначимо, а в списывании очень отчетливо (0,42 — во втором классе и 0,13 — в третьем, различие значимо на уровне  $p = 0,002$ ).

Для объяснения этого различия нужно понять, почему во втором классе дети делают больше таких ошибок при списывании, чем при составлении предложений. Этот факт может быть гипотетически объяснен следующим образом. Во втором классе, испытывая затруднения в построении предложений, дети больше смотрят на образец и произвольно запоминают буквенный состав слова, при списывании же они меньше обращаются к образцу и делают много ошибок. К третьему классу навык письма оказывается сформированным в большей степени. В связи с этим времени, в течение которого дети смотрят на образец при списывании, оказывается достаточным, чтобы четко представить образ слова, в результате число ошибок замен и пропусков гласных в обоих заданиях уравнивается.

Что касается регуляторных ошибок (связанных с произвольным вниманием и возможностью переключения), то их число оказалось фактически постоянным в сложном задании и сократилось более чем вдвое в простом задании (их среднее число составило 0,78 во втором классе и 0,31 — в третьем, различия статистически значимы на уровне  $p = 0,047$  по t-критерию). Когнитивно сложное задание предъявляет большие требования к управляющим функциям, и отсутствие снижения ошибок в нем может быть связано с длительным процессом формирования в онтогенезе функций программирования и контроля. Снижение же регуляторных ошибок при списывании может быть объяснено тем, что в третьем классе требования, предъявляемые к программированию и контролю в когнитивно менее сложном задании, уже приближаются к уровню возможностей учащихся.

Ошибки по типу замены и пропуска согласных обнаружили разнонаправленную динамику в заданиях на составление текстов и на списывание. В пер-

Таблица 2

Данные о специфических ошибках в двух видах заданий

Тип задания	Составление		Списывание	
	II класс	III класс	II класс	III класс
Регуляторные ошибки	0,74	0,77	0,78	0,31
Обозначение границ предложений	0,18	0,16	0,15	0,17
Пропуски и замены согласных	0,18	0,13	0,20	0,31
Зрительно-пространственные ошибки	0,87	0,54	0,55	0,42
Пропуски и замены гласных	0,17	0,11	0,42	0,13

вом наблюдалось заметное, но тем не менее статистически незначимое снижение ошибок, во втором также статистически незначимое увеличение их числа. При этом у учеников третьего класса разброс данных по этим параметрам стал больше, что позволяет предположить вариативность в освоении навыка фонематического анализа.

Таким образом, результаты проведенного лонгитюдного исследования подтверждают выдвинутую выше гипотезу о специфических изменениях характеристик письма и письменной речи, происходящих в процессе формирования навыка, а именно о неравномерности улучшения отдельных характеристик письма. Наиболее ярко выраженные изменения произошли в динамических характеристиках письма. Сокращение времени чистого письма связано с автоматизацией вырабатываемого навыка. В значительно большей степени сократилось время пауз, что привело и к снижению общего времени письма. Эти изменения связаны как с автоматизацией письма, так и с улучшением когнитивных процессов, участвующих в выполнении заданий на построение и списывание текста. Что касается качества письма, то этот параметр по выборке в целом не обнаружил значимых изменений при переходе от второго к третьему классу. Такая же неравномерность обнаруживается и при анализе различных видов ошибок. При общем сокращении их числа в первую очередь снизилось число ошибок, связанных с семантико-синтаксической организацией текста в задании на построение предложений. В отличие от второго класса в третьем классе это задание стало доступным. В обоих заданиях количество орфографических и пунктуационных ошибок (неспецифических) меняется мало, тогда как число специфических ошибок отчетливо сокращается. Это изменение идет, прежде всего за счет зрительно-пространственных ошибок и/или ошибок на гласные, т. е. связанных с правополушарными функциями, в то время как число ошибок, связанных с левополушарными функциями, особенно регуляторных, меняется значительно меньше. Тем не менее наши данные нельзя интерпретировать как свидетельство общего отставания в развитии левополушарных функций. Те факты, что дети в третьем классе успешнее справляются с построением текста, делают меньше регуляторных ошибок при списывании, говорят об отчетливом развитии и функций левого полушария. Развиваемое нами представление о гетерохронии и неравномерности развития ВПФ хорошо объясняет эти наблюдения [4].

### Влияние сложности содержательных задач на параметры письма

Следующая часть нашей статьи посвящена рассмотрению особенностей письма в зависимости от сложности задач на письменную речь, решаемых испытуемыми. Сравнивая выполнение двух заданий, задачи на составление предложений и задачи на списывание текста, мы предполагали выявить характерные для каж-

дого из них паттерны измеряемых параметров письма и динамику паттернов в ходе формирования функции.

**Гипотеза.** Когнитивная сложность задания по-разному влияет на различные характеристики письма в зависимости от степени сформированности функции.

С целью проверки гипотезы сопоставим последовательно параметры письма при двух заданиях. Для этого вновь обратимся к данным табл. 1.

**Временные параметры.** Как во втором, так и в третьем классах испытуемые выполняют когнитивно более сложную задачу (составление текста) значимо медленнее, чем более простую (списывание). Во втором классе среднее время составления текста равно 236 сек., списывания — 152 сек., «чистое время» написания одной буквы соответственно — 1,02 и 0,92 сек.; в третьем классе составление текста занимает 171 сек., списывание — 117 сек. И в том и в другом случае это различие оказалось статистически значимым ( $p < 0,001$  по критерию Вилкоксона). При этом разница времени выполнения двух типов заданий во втором классе оказалась больше, чем в третьем (см. табл. 1). Интересно, что в третьем классе испытуемые в обоих заданиях затрачивали значимо меньше времени как на чистое письмо, так и особенно на паузы. Можно предположить, что в задании на списывание сокращение общего времени произошло благодаря автоматизации письма и лучшему удержанию в памяти списываемого текста. В задании на построение это изменение обусловлено как автоматизацией навыка, так и оптимизацией семантико-синтаксических операций построения текста. Последнее находит также свое отражение в уменьшении числа семантико-синтаксических ошибок в третьем классе (см. выше).

**Пространственные характеристики письма.** Во втором классе эти характеристики были лучше в задании на списывание. В третьем классе наблюдается обратная картина — при составлении этот показатель был меньше, чем в списывании, хотя в обоих срезах эта разница статистически не значима (см. табл. 1). По нашему мнению, это объясняется тем, что во втором классе выполнение зрительно-пространственных операций письма требует достаточно много усилий. В результате при выполнении когнитивно более сложного задания эти психические процессы функционально «обкрадываются», что сказывается на ухудшении пространственных характеристик письма. В третьем классе зрительно-пространственные операции уже сформированы лучше, что отражается и в сокращении зрительно-пространственных ошибок при письме. Это позволяет детям достаточно качественно выполнять первое задание. Списывание было последним заданием в нашем эксперименте, поэтому относительное ухудшение качества письма может быть связано со снижением мотивации испытуемых к его выполнению.

**Давление пера на бумагу** в двух заданиях было практически одинаковым (354 единиц — в составлении, 367 единиц — в списывании).

**Ошибки.** Во втором и третьем классах общее количество ошибок в задании на составление предложений было значимо больше, чем в задании на списывание

(см. табл. 1,  $p < 0,001$  и  $p = 0,002$  по критерию Вилкоксона соответственно). Эти данные ожидаемы, поскольку построение предложений — сложная задача для детей, а в задании на списывание такая задача на письменную речь отсутствует. При сравнении двух заданий по общему числу ошибок собственно письма (т. е. суммы специфических и неспецифических ошибок) также было обнаружено, что в обоих классах число ошибок в когнитивно более сложном задании значительно превышает число ошибок в простом (3,36 и 2,52 — во втором классе и 2,97 и 1,54 — в третьем). Различия статистически значимы ( $p = 0,021$  и  $p = 0,032$  соответственно). При этом в обоих заданиях количество специфических ошибок мало зависит от сложности задания, тогда как число неспецифических ошибок в обоих классах отчетливо меняется (уменьшаясь в три раза) при переходе от сложного к простому заданию (см. табл. 1). Полученные данные позволяют предполагать, что неспецифические ошибки в большей степени связаны с энергоемкостью функциональной системы, требующейся для выполнения заданий. Ошибки возникают как системный результат ее перегрузки, их тем больше, чем больше эта перегрузка. Специфические же ошибки вызываются сбоями в работе относительно более слабого (первично отстающего) звена функциональной системы письма ребенка, и они проявляются более устойчиво.

Итак, когнитивно более сложное задание выполняется детьми медленнее. Что касается качества письма, то оно зависит от степени сформированности зрительно-пространственных функций: во втором классе эти функции недостаточно сформированы, и при выполнении более сложного задания они несколько хуже; поскольку в третьем классе эти функции достаточно автоматизированы, сложность задания меньше влияет на пространственные характеристики письма. Когнитивно сложное задание делается с большим числом ошибок, связанных не только с дополнительной задачей построения текста, но и самим письмом, при этом число неспецифических ошибок в отличие от специфических отчетливо зависит от сложности задания.

Таким образом, из результатов проведенного исследования становится видно, что процесс формирования письма в младшей школе происходит неравномерно, компоненты этого сложного навыка на разных этапах его формирования играют разную по значимости роль. И на двигательные, и на когнитивные составляющие письма оказывают влияние как объективные характеристики задач, так и внешние условия — требования, предъявляемые к учащимся, время выполнения заданий и т. д. На основании полученных данных можно утверждать, что при общем прогрессе навыка письма от второго к третьему классу изменения его отдельных показателей носят неоднородный характер.

### **Связь характеристик письма со школьной успешностью**

Отдельная часть нашего исследования посвящена анализу состояния навыка письма у детей с различной

успешностью обучения. Это, по нашему мнению, может позволить более полно понять механизмы и специфику наблюдаемой неоднородности формирования навыка письма и проследить, насколько устойчивыми являются трудности письма. Обнаружение различий в динамике выполнения когнитивно более сложных и более простых заданий в двух подгруппах даст информацию о природе проблем в освоении навыка письма в норме и при трудностях в обучении.

**Гипотеза.** Усложнение когнитивных составляющих письма влечет за собой тем большие изменения его технических характеристик (временных и качественных) и увеличение числа ошибок, чем менее развит навык письма, при этом изменения разных параметров могут быть неравномерными.

В первом классе вся анализируемая нами группа испытуемых была разделена учителями и школьным психологом на две подгруппы: дети, нормативно осваивающие школьную программу (15 человек), и дети с трудностями в обучении (12 человек). Показатели дифференциации детей на подгруппы в первом классе значимо коррелируют со школьными оценками учащихся как во втором ( $r = 0,88$ ,  $p < 0,001$ ), так и третьем классах ( $r = 0,91$ ,  $p < 0,001$ ).

Рассмотрим особенности письма у детей двух подгрупп. Средние данные по измеряемым параметрам в двух подгруппах приведены в табл. 3.

**Временные параметры.** Во втором классе при выполнении более сложного задания различия по времени написания между двумя подгруппами весьма велики (значимость различий на уровне  $p < 0,001$ ). В задании на списывание текста дети подгруппы нормы писали даже чуть медленнее, чем дети с трудностями обучения, но эти различия статистически незначимы (см. табл. 3).

В третьем классе обе подгруппы стали писать быстрее, а различия между подгруппами по временным показателям стали менее выраженными (см. табл. 3). Тем не менее общее время выполнения задания на составление предложений все еще значимо меньше в подгруппе нормы ( $p = 0,035$ ). При списывании несколько быстрее писали дети из подгруппы нормы, однако различия вновь оказались незначимыми.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что дети с трудностями обучения отстают в скорости выполнения заданий от своих сверстников из подгруппы нормы главным образом за счет более медленного выполнения содержательной части заданий. При составлении предложений, когда необходимо выполнять работу по преобразованию предложенного материала, отставание этих детей выражено очень четко. В списывании, где различия связаны в первую очередь с техническими навыками письма, обе группы практически равны по времени выполнения задания. Это, по нашему мнению, позволяет утверждать, что по моторной составляющей учащиеся этих двух подгрупп более близки по сравнению с когнитивной составляющей.

**Пространственные характеристики письма.** Во втором классе при анализе различий в качестве письма было обнаружено, что дети группы нормы пи-



Значения измеряемых параметров в двух типах заданий на письмо (по подгруппам)

Тип задания	Составление				Списывание			
	II класс		III класс		II класс		III класс	
Подгруппа	Нормативная	С трудностями	Нормативная	С трудностями	Нормативная	С трудностями	Нормативная	С трудностями
Общее время выполнения (сек)	198,2	267,7	148	199	154	149	114	120
Качество письма (мм)	1,19	1,69	1,03	1,39	1,12	1,41	1,21	1,17
Давление (у. ед.)			346	363			351	387
Среднее число всех ошибок	3,13	8,79	1,87	6,62	1,17	4,46	1,19	1,95
Среднее число специфических ошибок	1,63	2,62	0,96	3,1	1,11	3,37	1,13	1,62
Среднее число неспецифических ошибок	0,87	1,67	0,47	1,83	0,06	0,83	0,06	0,33

шут лучше, ровнее (см. табл. 3), но лишь в задании на составление предложений эта разница достигает субзначимого уровня ( $p=0,075$  по критерию Манна-Уитни). К третьему классу дети группы нормы несколько улучшают качество письма при составлении и чуть ухудшают при списывании, а дети с трудностями улучшают его в обоих заданиях, так что различия по качеству письма практически исчезают (см. табл. 3). Это может быть связано с тем, что во втором классе моторный навык у отстающих детей сформирован еще в недостаточной степени, а к третьему классу он уже вполне автоматизируется у всех учащихся, и различия между подгруппами по этому показателю сглаживаются. Важно отметить, что наибольшее отставание в качестве письма проявляется в более сложном задании — на составление, в то время как при списывании различия меньше во втором классе, а в третьем и вовсе сглаживаются. Это может свидетельствовать, в частности, о том, что в выполнении когнитивно сложного задания значительная часть ресурсов задействована в решении содержательных задач, и у детей с недостаточно автоматизированным моторным навыком «обкрадываются» зрительно-пространственные функции и соответственно страдают пространственные характеристики движений. В случае когда ресурсы достаточны и для технических и для содержательных составляющих, учащиеся обеих подгрупп показывают сходные результаты по обсуждаемому параметру.

**Ошибки.** Общее число ошибок при выполнении обоих заданий в каждом классе было значимо выше в подгруппе с трудностями обучения (см. табл. 3). Во втором классе значимость этих различий в обоих типах заданий составила  $p < 0,01$  по критериям Манна-Уитни и Стьюдента. В третьем классе значимость различий в задании на составление —  $p < 0,01$  по критериям Манна-Уитни и Стьюдента, а при списывании —  $p < 0,05$  по тем же критериям.

Число ошибок, связанных с составлением предложений (синтаксические ошибки, неверный порядок слов, бессмысленные предложения), значительно различалось в двух подгруппах как во втором, так и в третьем классах. Во втором классе среднее число таких ошибок составило 0,65 в подгруппе нормы и 4,5 — во второй подгруппе, в третьем классе — 0,43 и 1,67 соответственно. Значимость различий  $p = 0,002$  — во втором классе и  $p = 0,011$  — в третьем. Полученные данные показывают, что дети из подгруппы с трудностями обучения стали значительно лучше составлять предложения, хотя и не достигли уровня своих ровесников из подгруппы нормы.

Что касается специфических (дисграфических) ошибок, то во втором классе их больше в обоих заданиях у детей с трудностями в обучении (см. табл. 2), однако статистической значимости эти различия достигают только для задания на списывание ( $p < 0,05$  по критерию Стьюдента). К третьему классу число специфических ошибок в группе нормы в задании на составление предложений сократилось, а в списывании осталось тем же. В группе с трудностями обучения обнаружилась иная картина: у них число таких ошибок в более сложном задании возросло, а в задании на списывание резко сократилось — от 3,4 до 1,6. Поэтому в третьем классе субзначимые различия между подгруппами были обнаружены только в задании на составление ( $p = 0,09$ ).

Более отчетливые различия между подгруппами были выявлены при анализе неспецифических ошибок (см. табл. 2). И во втором и в третьем классах в обоих заданиях дети с трудностями обучения делают больше таких ошибок (статистически значимые различия во втором классе были обнаружены лишь в задании на списывание ( $p = 0,005$ ), а в третьем — в задании на составление ( $p = 0,003$ ). В третьем классе в задании на списывание различия оказались статистически незначимыми,

что может быть объяснено малым числом этих ошибок, однако их среднее количество в подгруппе детей с трудностями обучения в пять раз больше, чем в группе нормы. Что касается динамики числа ошибок в каждой подгруппе, то она схожа с динамикой специфических ошибок. У испытуемых подгруппы нормы число ошибок в задании на составление сокращается, а в списывании сохраняется (одна-единственная ошибка сделана в третьем классе другим учеником); в группе с трудностями обучения число ошибок в более сложном задании возрастает, а в задании на списывание сокращается.

Для объяснения полученной картины мы вновь обратимся к проблеме ресурсов и функционального обкрадывания. Дети группы нормы к третьему классу с большей легкостью справляются с когнитивным заданием построения предложений (что отражается в уменьшении соответствующих ошибок), это позволяет им улучшить контроль над другими компонентами функциональной системы, в результате число и специфических, и неспецифических ошибок сокращается. Их основное внимание обращено на содержательную сторону задачи и грамотное письмо, техническая сторона письма уходит из-под сознательного контроля, скорость письма увеличивается, а качество меняется мало или чуть снижается. Дети с трудностями обучения в третьем классе начинают лучше справляться с задачей на построение предложений, но она остается для них очень сложной, они не достигают уровня, на котором их ровесники были во втором классе. Большее внимание к смысловой стороне задачи ведет к снижению внимания к грамотности письма, поэтому число и специфических и неспецифических ошибок увеличивается (по принципу «нос вытащили, хвост увяз»). В более сложном задании даже технические компоненты обкрадываются, и

скорость, и качество письма здесь хуже, чем у детей нормативной группы, тогда как при списывании они могут быть даже чуть лучше.

Таким образом, при анализе двух подгрупп становится видно, что у детей с трудностями обучения отставание в освоении навыка письма оказывается более выражено в когнитивно более сложном задании. Содержательная (связанная с переработкой информации) и техническая (связанная с построением движений при письме) составляющие находятся в конкурирующих отношениях при ограниченном количестве ресурсов внимания. Поэтому при выполнении сложного задания на составление у детей с трудностями обучения страдает в конечном счете как технические (скорость, качество письма), так и содержательные (ошибки письма и письменной речи) компоненты навыка.

Подводя итоги всем трем частям исследования, можно отметить, что все три выдвинутые гипотезы были подтверждены полученными данными.

1. Постепенная автоматизация навыка письма в процессе обучения в начальной школе действительно проявляется в общем улучшении его параметров, при этом было обнаружено, что различные характеристики письма изменяются неравномерно.

2. Когнитивная сложность задания по-разному влияет на различные характеристики письма у детей второго и третьего классов, т. е. была обнаружена зависимость изменений от степени сформированности функции.

3. Усложнение когнитивных составляющих письма влечет за собой более выраженные неравномерные изменения его технических характеристик (временных и качественных) и увеличение числа ошибок у детей с трудностями обучения по сравнению с детьми, успешно овладевающими школьной программой.

## Литература

1. Агаркова Н.Г. Формирование графического навыка письма у младших школьников. М., 1987.
2. Ахутина Т.В. Нарушения письма: диагностика и коррекция // Актуальные проблемы логопедической практики / Под ред. М.Г. Храковской. 2004.
3. Ахутина Т.В. Когнитивная нейронаука развития и помощь детям с трудностями обучения // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. 2007. № 3.
4. Ахутина Т.В., Бабаева Ю.Д., Корнеев А.А., Кричевец А.Н., Вариативность письма у первоклассников: системный нейропсихологический анализ // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. 2006. № 3.
5. Безруких М. М., Любомирский Л.Е. Возрастные особенности организации и регуляции произвольных движений у детей и подростков // Физиология развития ребенка. 2000.
6. Гурьянов Е.В. Психология обучения письму. М., 1959.
7. Илюхина В.А. Первые уроки письма при подготовке к школе. М., 2005.
8. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб., 1997.
9. Лалаева Р.И. Нарушения письменной речи // Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой. М. 1989.
10. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. М., 1950.
11. Фаликман М.В. Взаимосвязь когнитивных и двигательных функций при отклонениях в развитии: синдромы дефицита внимания/гиперактивности и нарушения координации // Аутизм и нарушения развития. 2006. № 1.
12. Abbott K.D., Berninger V.W. Structural equation modeling of relationships among developmental skills and writing skills in primary-and intermediate-grade writers // Journal of Educational Psychology. 1993. Vol. 85.
13. Berninger V.W. Understanding the «Graphia» in developmental dysgraphia // Developmental motor disorders. A neuropsychological perspective / Ed. by D. Dewey and D.E. Tupper, 2004.
14. Dunsmuir S., Blatchford P. Predictors of writing competence in 4- to 7-year-old children // The British Journal of Educational Psychology. 2004. Vol. 74 (Pt 3).
15. Graham S., Harris K.R. Preventing Writing Difficulties: Providing Additional Handwriting and Spelling Instruction to At-Risk Children in First Grade // Teaching Exceptional Children. May/June. 2006. Vol. 38. Issue 5.
16. Hamstra-Bletz I., Blöte A. A longitudinal study on dysgraphic handwriting in primary school // Journal of Learning Disabilities. 1993. Vol. 26.
17. Jones D., Christensen C.-A. Relationship between automaticity in handwriting and students' ability to generate written text // Journal of Educational Psychology. 1999. Vol. 91. (1).

18. *Marek J.P., Levy C. M.* Testing the role of the phonological loop in writing // M. Torrance & G. Jeffery (eds.). Cognitive demands of writing. Amsterdam, 1999.

19. *Mojet J.* Characteristics of the developing handwriting skill in elementary education // Wann J., Wing A., Sovik N. (eds), Development of Graphic Skills: Research, Perspectives and Educational Implications. L., 1991.

20. *Olive T.* Working Memory in Writing: Empirical Evidence from the Dual-Task Technique // European Psychologist. 2003. December.

21. *Piolat A., Kellogg R., Fariol F.* The triple task technique for studying writing processes on which task is attention focused? // Current psychology letters. 2003. № 4.

22. *Rosenbaum D.A., Carlson R.A. and Gilmore R.O.* Acquisition of intellectual and perceptual-motor skills // Annual Review of Psychology. 2001. Vol. 52.

23. *Sovik N. and Arnzen O.* A developmental study of the relation between the movement patterns in letter combination

(words) and writing // Wann J., Wing A., Sovik N. (eds) Development of Graphic Skills: Research, Perspectives and Educational Implications. L., 1991.

24. *Temple C.* Developmental Cognitive Neuropsychology. Psychology Press, 1998.

25. *Teulings H., Mullins P.A., Stelmach G.E.* The elementary units of programming in handwriting // Kao H., Van Galen G., Hoosain R. (eds.), Graphonomics: Contemporary Research in Handwriting. North-Holland, 1986.

26. *Tolchinsky-Landsman L. & Levin I.* Writing in preschoolers: an age-related analysis // Application Psycholinguistics. 1985. Vol. 6.

27. *Vernon S., Ferreiro E.* Writing development: A neglected variable in the consideration of phonological awareness // Harvard-Educational-Review. 1999. Vol. 69 (4).

## On perspectives of special psychology

**T.V. Akhutina**

PhD, professor, head of the Neuropsychology laboratory, Department of Psychology, M.V. Lomonosov Moscow State University; head of the Difficulties in Education and Syndrome of Attention Deficit and Hyper Activity laboratory, Moscow State University of Psychology and Education

**Yu.D. Babaeva**

PhD, senior research associate, Work laboratory, Department of Psychology, M.V. Lomonosov Moscow State University

**A.A. Korneev**

PhD, research associate, Neuropsychology laboratory, Department of Psychology, M.V. Lomonosov Moscow State University

**A.N. Krichevets**

PhD in philosophy, leading research associate, Neuropsychology laboratory, Department of Psychology, M.V. Lomonosov Moscow State University

**O.I. Egorova**

junior research associate, Difficulties in Education and Syndrome of Attention Deficit and Hyper Activity laboratory, Moscow State University of Psychology and Education

---

Article presents results of a longitudinal study on writing skills development in primary school children. Authors have developed an original computer based method of recording and analyzing the writing process. This method along with neuropsychological interpretation of the data allowed showing systemic development mechanisms of this complex higher mental function. Study indicates that with general development of writing skill from second to third grade changes are not homogeneous in its separate indices. Dynamics of writing features depends on the specific task that pupil has to solve. This is true for both technical side of the skill (speed of writing, its spatial features, etc) and types and quantity of mistakes.

**Key words:** Writing, writing development, cognitive processes.

## References

1. *Agarkova N.G.* Formirovanie graficheskogo navyka pis'ma u mladshih shkol'nikov. M., 1987.
2. *Ahutina T.V.* Narusheniya pis'ma: diagnostika i korrekciya // Aktual'nye problemy logopedicheskoi praktiki / Pod red. M.G. Hrakovskoi. 2004.
3. *Ahutina T.V.* Kognitivnaya neironauka razvitiya i pomosh' detyam s trudnostyami obucheniya // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. 2007. № 3.
4. *Ahutina T.V., Babaeva Yu.D., Korneev A.A., Krichevec A.N.* Variativnost' pis'ma u pervoklassnikov: sistemnyi neiropsihologicheskii analiz // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. 2006. № 3.
5. *Bezrukih M.M., Lyubomirskii L.E.* Vozrastnye osobennosti organizatsii i regulyatsii proizvod'nyh dvizhenii u detei i podrostkov // Fiziologiya razvitiya rebenka. 2000.
6. *Gur'yanov E.V.* Psihologiya obucheniya pis'mu. M., 1959.
7. *Ilyuhina V.A.* Pervye uroki pis'ma pri podgotovke k shkole. M., 2005.
8. *Kornev A.N.* Narusheniya chteniya i pis'ma u detei. SPb., 1997.
9. *Lalaeva R.I.* Narusheniya pis'mennoi rechi // Logopediya / Pod red. L.S. Volkovoi. M., 1989.
10. *Luriya A.R.* Ocherki psihofiziologii pis'ma. M., 1950.
11. *Falikman M.V.* Vzaimosvyaz' kognitivnyh i dvigatel'nyh funktsii pri otkloneniyah v razviti: sindromy deficita vnimaniya/giperaktivnosti i narusheniya koordinatsii // Autizm i narusheniya razvitiya. 2006. № 1.
12. *Abbott K.D., Berninger V.W.* Structural equation modeling of relationships among developmental skills and writing skills in primary-and intermediate-grade writers // Journal of Educational Psychology. 1993. Vol. 85.
13. *Berninger V.W.* Understanding the «Graphia» in developmental dysgraphia // Developmental motor disorders. A neuropsychological perspective / Ed. by D. Dewey and D.E. Tupper, 2004.
14. *Dunsmuir S., Blatchford P.* Predictors of writing competence in 4- to 7-year-old children // The British Journal of Educational Psychology. 2004. Vol. 74 (Pt 3).
15. *Graham S., Harris K.R.* Preventing Writing Difficulties: Providing Additional Handwriting and Spelling Instruction to At-Risk Children in First Grade // Teaching Exceptional Children. May/June. 2006. Vol. 38. Issue 5.
16. *Hamstra-Bletz I., Blöte A.* A longitudinal study on dysgraphic handwriting in primary school // Journal of Learning Disabilities. 1993. Vol. 26.
17. *Jones D., Christensen, C.-A.* Relationship between automaticity in handwriting and students' ability to generate written text // Journal of Educational Psychology. 1999. Vol 91. (1).
18. *Marek J.P., Levy C. M.* Testing the role of the phonological loop in writing // M. Torrance & G. Jeffery (eds.). Cognitive demands of writing. Amsterdam, 1999.
19. *Mojet J.* Characteristics of the developing handwriting skill in elementary education // Wann J., Wing A., Sovik N. (eds), Development of Graphic Skills: Research, Perspectives and Educational Implications. L., 1991.
20. *Olive T.* Working Memory in Writing: Empirical Evidence from the Dual-Task Technique // European Psychologist. 2003. December.
21. *Piolat A., Kellogg R., Fariol F.* The triple task technique for studying writing processes on which task is attention focused? // Current psychology letters. 2003, № 4.
22. *Rosenbaum D.A., Carlson R.A. and Gilmore R.O.* Acquisition of intellectual and perceptual-motor skills // Annual Review of Psychology. 2001. Vol. 52.
23. *Sovik N. and Arnzen O.* A developmental study of the relation between the movement patterns in letter combination (words) and writing // Wann J., Wing A., Sovik N. (eds) Development of Graphic Skills: Research, Perspectives and Educational Implications. L., 1991.
24. *Temple C.* Developmental Cognitive Neuropsychology. Psychology Press, 1998.
25. *Teulings H., Mullins P.A., Stelmach G.E.* The elementary units of programming in handwriting // Kao H., Van Galen G., Hoosain R. (eds.), Graphonomics: Contemporary Research in Handwriting. North-Holland, 1986.
26. *Tolchinsky-Landsman L. & Levin I.* Writing in preschoolers: an age-related analysis // Application Psycholinguistics. 1985. Vol. 6.
27. *Vernon S., Ferreiro E.* Writing development: A neglected variable in the consideration of phonological awareness // Harvard-Educational-Review. 1999. Vol. 69 (4).



## Социальная ситуация развития женщин с лактационными маститами

А.Н. Васина

соискатель факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, старший преподаватель психологического факультета университета РАО, ММА им. И.М. Сеченова

Целью исследования являлось изучение специфической социальной ситуации развития, лежащей в основе возникновения лактационного мастита. В исследовании приняли участие 50 женщин с маститами и 50 женщин с нормальным протеканием послеродового периода, а также их матери. Для изучения социальной ситуации развития использовались следующие методики: PARI для матерей женщин, находящихся в послеродовом периоде, и самостоятельно разработанная анкета для женщин в послеродовом периоде. Социальная ситуация развития женщин с лактационными маститами отличалась тем, что со стороны их матерей в детстве наблюдалась недостаточность телесного контакта с дочерьми. В послеродовом периоде данных женщин складывалась похожая социальная ситуация развития, для которой характерны недостаточность телесного контакта с собственными матерями и отсутствие поддерживающих отношений как со стороны их матерей, так и со стороны мужей женщин с маститами.

**Ключевые слова:** социальная ситуация развития, лактационный мастит, детство, послеродовой период, телесный контакт, поддерживающие отношения.

В настоящее время в отечественной психологии развивается культурно-исторический подход к изучению онтогенеза телесности, опирающийся на работы Л. С. Выготского [5]. Согласно данному подходу, используемому в работах Г.А. Ариной, В.В. Николаевой, П.Д. Тищенко, А.Ш. Тхостова и других, главный вектор развития телесности совпадает с главной линией развития любой психической функции [1, 2, 8, 11, 12]. Телесность рассматривается как аналог высших психических функций, также обретающий знаково-символический характер и «культурную» форму [1, 2, 12]. Становление телесности в процессе онтогенеза происходит путем преобразования природных телесных функций в общественно-детерминированные действия [2].

В рамках данного подхода психосоматический симптом по своей психологической сути рассматривается как взаимосвязанная и иерархическая система сохраненных, развивающихся либо нарушенных механизмов психологической саморегуляции и опосредствования телесности. Г.А. Арина указывает, что «в основе многих психосоматических симптомов можно обнаружить недооснащенность, недифференцированность системы значений: неразвитые образ тела, категориальные оценочные шкалы интрацепции, сложности перехода от операциональных, предметных значений к более развитым формам — вербальным» [1, с. 55–56]. Возникновению психосоматических симптомов может также способствовать наличие субъективной слитности эмоциональных и телесных процессов, нарушение формирования интрацептивных словарей, относящихся к телесной сфере [7].

Генез психосоматических симптомов детерминирован достигнутым уровнем социализации телеснос-

ти. Структура психосоматических расстройств детерминируется психологическими, социальными и биологическими факторами [8, 10].

Первичные психосоматические симптомы могут иметь два разных источника: первый тип симптома связан с первичными дефектами биодинамической или чувственной ткани, базовой эмоциональной регуляции телесных проявлений. Источником второго типа симптомов является специфическая социальная ситуация развития, ситуация совместно-разделенных телесных действий в диаде мать—дитя [1].

При изучении телесности женщин, у которых в послеродовом периоде возникает лактационный мастит — воспаление молочной железы, было обнаружено [4], что для их телесного опыта характерны более развитая, чем у женщин с нормальным протеканием послеродового периода, система взаимодействия с внутренними, особенно негативными, телесными ощущениями; повышенный уровень метафоризации, внутренней разработанности; сниженный уровень дифференцированности; неинтегрированность; внедрение новых критериев классификации телесных ощущений (связанных с дополнительной мотивационной нагрузкой по отношению к рождению ребенка и к собственному личностному становлению как женщины); повышенная концентрация внимания на груди при отсутствии такой концентрации до беременности и в пубертате; изменение знака восприятия ощущений, имеющих слабо выраженную негативную окраску, на положительный или нейтральный.

Эти характеристики соответствуют особенностям телесного опыта, способствующим возникновению психосоматических симптомов: недифференцированность телесного опыта, нарушение формирования интрацептивных словарей, относящихся к теле-

сней сфере, сложности вербализации при описании телесных ощущений и т. д.

Причем важно отметить, что данные особенности не являются следствием исключительного влияния самого заболевания на телесный опыт, поскольку было показано [4], что телесный опыт женщин с маститами отличается от телесного опыта женщин с нормальным протеканием послеродового периода еще до возникновения заболевания. Это удалось установить путем сплошного тестирования женщин на сроке 3 дня после родов и дальнейшего выделения двух групп женщин: женщин с нормальным протеканием послеродового периода и женщин, у которых в более позднем послеродовом периоде возникает лактационный мастит.

Это позволило предположить, что данное осложнение можно отнести к психосоматическим расстройствам. По типу источников психосоматических симптомов мы отнесли лактационный мастит ко второму типу, поскольку первичные дефекты биодинамической или чувственной ткани и т. д. у данного расстройства хотя и присутствуют, но они минимальны. Например, только 14% женщин с маститами отметили, что у них имелись особенности строения груди, способствующие нарушению становлению грудного вскармливания и процесса лактации (плоские, втянутые и т. п. соски, функциональная неполноценность ареолососковой области, недостаточность железистой ткани и т. д.), у остальных таких первичных дефектов не наблюдалось.

Таким образом, целью исследования стало изучение специфической социальной ситуации развития, лежащей в основе возникновения лактационного мастита.

Лактационный мастит представляет собой воспаление молочной железы. В послеродовом периоде на долю мастита приходится 67% из различных гнойно-септических заболеваний. Частота возникновения послеродового мастита, по данным разных авторов, колеблется от 1,5 до 20% по отношению к числу родов. Лактационный мастит может сопровождаться осложнениями в виде сепсисов, мастопатий и т. д. [6, 13].

## Метод

Для изучения специфической социальной ситуации развития женщин с маститами на сроке 3 дня после родов, т. е. до потенциального времени возникновения маститов, мы исследовали женщин, соответствующих следующим критериям: а) первая беременность; б) естественное родоразрешение; в) замужество; г) возраст от 19 до 30 лет; д) желанный ребенок; е) отсутствие серьезных соматических осложнений и травматических событий в послеродовом периоде. Далее мы отслеживали характер протекания послеродового периода у каждой женщины. Из всех исследованных женщин для сравнительного анализа были отобраны две группы: 50 женщин с нормальным протеканием послеродового периода, т. е. без серьезных соматических осложнений и послеродовой депрессии и нормальным становлением лактации в течение как минимум двух месяцев, и 50 женщин, у которых на протяжении 1,5 месяцев после

родов был мастит. Чаще всего мастит возникал через 1,5–2 недели после родов. При сроке 1,5 месяца после родов эти две группы исследовались повторно. Кроме женщин, находящихся в послеродовом периоде, исследовались матери этих двух групп женщин. Группу матерей женщин с маститами составили 24 женщины, средний возраст —  $50 \pm 5,6$  лет. Группу матерей женщин с нормальным протеканием послеродового периода составили 40 женщин, средний возраст —  $49 \pm 4,8$  лет.

Для изучения социальной ситуации развития использовались следующие методики: PARI для матерей женщин, находящихся в послеродовом периоде, и самостоятельно разработанная анкета для женщин в послеродовом периоде (в дальнейшем для краткости будем писать «анкета»), некоторые вопросы из которой задавались и матерям женщин в послеродовом периоде. При обработке полученных данных использовался статистический критерий Манна–Уитни.

## Результаты

Исследование показало, что социальная ситуация развития женщин с лактационными маститами отличалась в первую очередь тем, что со стороны их матерей в детстве наблюдалась недостаточность телесного контакта с дочерьми, являющаяся определяющей в психологическом риске возникновения мастита.

На вопрос анкеты о том, часто ли целовала, гладила, обнимала Вас ваша мама в детстве, 80% женщин группы «норма» ответили «часто», среди женщин с маститами таких оказалось только 12%. Это различие статистически достоверно.

Следует отметить, что наиболее часто и в большей степени мастит встречается у тех женщин, матери которых ограничивали телесный контакт со своими дочерьми в силу неумения и представления о необходимости ограничения телесного контакта, по сравнению с женщинами, матерям которых не хватало времени на телесный контакт с дочерьми, однако, как показывают нижеприведенные данные, эти причины оказываются связанными между собой. То, что они не часто обнимали, гладили и целовали своих дочерей в детстве, подтвердили и сами матери женщин с маститами. Это отметили 63% матерей женщин с маститами и 28% матерей женщин с нормальным протеканием послеродового периода.

Далее оказалось, что матери женщин с маститами реже купали своих дочерей в детстве. Так, то, что их купали матери, отметили 72% женщин с маститами и 96% женщин с нормальным протеканием послеродового периода. Причем 40% женщин из тех, которых не купали матери в детстве, купали отцы, которым приходилось купать их, так как мамы боялись это делать.

Одинаковое число женщин в группе «норма» и в группе женщин с маститами сказали, что матери шлепали и били их в детстве, однако в группе «норма» матери делали это реже.

Недостаточность и искажение телесного контакта с матерями показывают и ассоциации, которые женщины с маститами одновременно давали на слова «моя мать»

и «телесный опыт». Ассоциации были разделены на те, которые указывают и не указывают на наличие близкого телесного контакта с матерями. Оказалось, что женщины группы «норма» давали ответы, отражающие близкий телесный контакт с матерями. К таким ответам мы отнесли как слова, напрямую отражающие близкий телесный контакт («нежность», «светлая», «поддержка и новизна», «ласкать», «любовь», «святое», «мама как донор» и т. п.), так и слова, отражающие телесный опыт, но не содержащие прямых оценочных компонентов («теперь я мама», «мамино тело», «познание того, что в теле» и т. д.). Последняя группа была причислена к положительным, так как при дальнейшем уточнении данные характеристики всегда назывались положительными. Ассоциации, демонстрирующие близкий телесный контакт с матерями, дали 90% женщин с нормальным протеканием послеродового периода и только 32% женщин с маститами (данные показатели подсчитывались только среди тех женщин, которые дали какие-нибудь ассоциации). Женщины с маститами обнаруживали другой словарь по сравнению со словарем женщин группы «норма». Так, 68% из них называли слова, отражающие недостаточный или навязчивый телесный контакт с матерью: а) слова, напрямую отражающие отсутствие или недостаток телесного опыта с матерью («скрытность», «не совсем откровенный разговор» и т. д.), б) слова, представляющие собой несодержательные ассоциации («круг в круге» и т. д.), в) слова, отражающие слишком тесный, навязчивый, иногда не позволяющий самостоятельно реализовываться телесный контакт, актуализирующийся в экстренных ситуациях («броня», «защита, которая меня окружает», «кокон вокруг меня, который она создает» и т. д.), г) слова, непосредственно отражающие единичный телесный контакт с матерью («мое рождение» и т. п.), д) слова, отражающие представления о полной невозможности телесного контакта с матерью («бред», «ахинея», «чудовищно», «лесбиянство» и т. д.), е) слова, отражающие минимально необходимый телесный контакт («расчесывание», «бантики», «мытьё головы» и т. д.). Ассоциации, не демонстрирующие близкий телесный контакт с матерями, дали 10% женщин с нормальным протеканием послеродового периода и 68% женщин с маститами (данные показатели подсчитывались только среди тех женщин, которые дали какие-нибудь ассоциации).

Матери женщин с маститами, в отличие от матерей группы «норма», не беседовали со своими дочерьми на важные для них темы, когда они были в подростковом возрасте, не пытались что-то говорить про изменения, происходящие с ними в этом возрасте, и не обсуждали телесные ощущения и т. д.

Кроме недостаточности телесного контакта социальная ситуация женщин с маститами в детстве характеризовалась и другими особенностями.

Так, на анкетный вопрос: «Кто из родственников Вас воспитывал?» женщины с маститами, в отличие от женщин группы «норма», первой называли не маму, а другого человека: папу (16% и 0%, соответственно), других родственников (28% и 2%, соответственно), няню (12% и 2%, соответственно).

Женщины группы «норма» чаще, чем женщины с маститами, называли свое детство счастливым (100% и 80%) и благоприятным в плане общения с матерью (88% и 56%), чаще полагали, что их воспитание способствовало оптимальному развитию личности (82% и 68%).

Женщины с маститами по сравнению с женщинами группы «норма» чаще утверждали, что в их жизни были периоды, когда они не общались со своими матерями, например, из-за работы, учебы матери в другом городе, незаинтересованности матери в общении с ребенком, из-за желания матери устроить свою личную жизнь в ущерб взаимодействию с ребенком и т. д. (12% и 28%).

Результаты опроса также показали, что матери женщин с маститами гораздо раньше выходили на работу, даже если в этом не было серьезной необходимости (средний срок выхода на работу —  $8,63 \pm 2,3$  месяца) по сравнению с матерями женщин, у которых не было проблем с лактацией (средний срок выхода на работу —  $21,23 \pm 5,6$  месяца).

Женщины с маститами по сравнению с женщинами группы «норма» чаще утвердительно отвечали на вопрос: «Жалеете ли Вы о том, что в детстве родители в Вас что-то не вложили?» (72% и 40%), хотя на вопрос: «Что именно?» не получено статистически значимой разницы между ответами двух категорий женщин. Женщины с маститами по сравнению с женщинами группы «норма» также чаще считали, что в том, что они обладают некоторыми чертами личности, которые им не нравятся, виноваты их родители (44% и 26%), причем среди этих черт они чаще называли такие, как необщительность, замкнутость, неуверенность, закрытость, недоверчивость.

При ответе на вопрос: «Как Вы думаете, почему ваша мать решила родить ребенка, т. е. Вас?» характер ответов двух категорий женщин также различался: женщины с маститами давали формулировки, отражающие незрелое решение («папа захотел», «так принято», «никто об этом не думает», «забеременела», «замуж вышла», «возраст подошел», «побоялась делать аборт» и т. д.), в то время как женщины группы «норма» давали формулировки, отражающие представление о зрелом решении, выражающееся в слове «хотела».

Женщинам группы «норма» в отличие от женщин с маститами все нравилось в том, как их воспитывала мама. Женщины с маститами по сравнению с женщинами группы «норма» чаще утверждали, что им ничего не нравилось в том, как их воспитывала мама (16% и 0%), чаще называли такие характеристики, как свобода, демократичность, самостоятельность (48% и 8%), тогда как в норме эти характеристики являются естественными и фоновыми и специально не актуализируются, а также часто давали ответ «не били», который в норме не встречается совсем (16% и 0%), что говорит о том, что за недостаточностью положительных характеристик отсутствие отрицательных приобретает положительную окраску. Из того, что им не нравилось в воспитании матерью, они чаще называли отсутствие доверительных отношений (36% и 16%), обилие критики, недостаточное количество положительных слов в их адрес (12% и

4%), жесткость, авторитаризм, строгость (40% и 6% женщин соответственно), недостаточный уровень внимания, уделяемого воспитанию женских качеств (24% и 0%). Причем характеристик, которые женщинам с маститами в их воспитании не нравились, называется больше, чем тех, которые им нравились, тогда как для женщин группы «норма» было характерно обратное отношение (у 68% и у 34%).

Женщины группы «норма» по сравнению с женщинами с маститами чаще считали, что воспитание, которое осуществляли по отношению к ним родители, было оптимальным (92% и 56%).

На женщин с маститами в детстве родители ругались чаще и раздражались на них чаще, чем на женщин группы «норма» (у 36% и у 14%).

Интересные результаты были получены и по другой методике на определение воспитательных тенденций — методике PARI, по которой тестировались матери женщин в послеродовом периоде (см. таблицу).

У матерей женщин с маститами наблюдаются отклонения от нормативных показателей по многим шкалам, но в основном в отдельном блоке «отношение к семейной роли». Так, для них характерны повышенные относительно нормативных параметров показатели по шкалам «ограниченность интересов женщины рамками семьи», «семейные конфликты», «невключенность в дела семьи мужа».

Выраженные отклонения показателей женщин с маститами наблюдаются и в группе «излишняя концентрация на ребенке» блока «отношение родителей к ребенку». Для них характерны повышенные относительно нормативных параметров показатели по шкалам «установление отношений зависимости», «создание безопасности», «подавление агрессивности», «подавление сексуальности», «чрезмерное вмешательство в мир ребенка», «стремление ускорить развитие ребенка». По другим группам данного блока отклонения получены по одиночным шкалам: в группе «излишняя эмоциональная дистанция с ребенком» повышены показатели по шкале «уклонение от контакта с ребенком», в группе «оптимальный эмоциональный контакт с ребенком» повышены показатели по шкале «уравнительные отношения между родителем и ребенком».

Таким образом, анкета для женщин в послеродовом периоде и методика PARI показали, что для социальной ситуации развития женщин с маститами в детстве характерны нарушение отношения к семейной роли, излишняя концентрация на ребенке и наличие излишней эмоциональной дистанции с ребенком.

Безусловно, в отличие от недостаточности телесного контакта указанные отклонения не могут непосредственно способствовать нарушенному телесному развитию женщин, поскольку они не касаются совместно-разделенных телесных действий в диаде мать-дитя. Однако связь некоторых шкал данных блоков с нарушенным развитием телесности проследить можно. Например, шкала «уклонение от контакта с ребенком» включает в себя, в том числе, и уклонение от телесного контакта с ребенком. Результаты по шкале «подавление сексуальности», по которой наблюдается максимальная разница

в результатах матерей женщин с маститами и женщин с нормальным протеканием послеродового периода, составляют  $6,75 \pm 1,7/3,8 \pm 1,4$  стена соответственно. Это также свидетельствует о том, что телесные взаимоотношения с матерью у женщин с маститами нарушены; в частности, это проявляется в отсутствии словесных поощрений телесных проявлений дочери и т. п. Если понимать телесный контакт в широком смысле слова как взаимоотношение с телесными проявлениями, то такое непринятие матерью телесности дочери также можно отнести к недостаточности телесного контакта.

Такое нарушение телесных взаимоотношений с матерью в детстве создает предпосылки для нарушенного развития телесности во взрослом возрасте. Однако исследования, проведенные в последние годы [3], свидетельствуют о том, что непосредственным фактором влияния на появление психосоматического симптома может быть социальная ситуация развития, складывающаяся на этапе его возникновения. В большинстве случаев социальная ситуация развития на момент потенциального возникновения заболевания имеет много общего с той, какой она была в детстве. Однако в части случаев людям удается преодолевать негативные влияния социальной ситуации развития, которая складывалась у них в детском возрасте. Таким образом, специфическая социальная ситуация развития, создающая предпосылки для нарушения онтогенеза телесности, повторяясь на этапе возникновения заболевания, закрепляет и усугубляет нарушения в телесном развитии, не позволяя справляться с уже имеющимися указанными предпосылками.

Непосредственным фактором влияния на возникновение лактационного мастита является специфическая социальная ситуация развития, складывающаяся в послеродовом периоде данных женщин. Для нее характерны восприятие бабушкой (матерью женщины с маститом) ухода за ребенком как бремени, вследствие чего молодая мать лишена ее поддержки в послеродовом периоде. То, что их матери воспринимают уход за ребенком как бремя, отметили 64% женщин с маститами и 32% женщин группы «норма».

Отсутствие поддержки со стороны матерей женщин с маститами проявилось и в других аспектах. Так, матери женщин группы «норма», в отличие от матерей женщин с маститами, делились со своими дочерьми собственным родительским и послеродовым опытом. Это отметили 92% женщин группы «норма» и 44% женщин с маститами. Матери женщин группы «норма» чаще матерей женщин с маститами подсказывали своим дочерям, как надо обращаться с ребенком в послеродовом периоде. Это указали 86% женщин группы «норма» и 56% женщин с маститами. Матери женщин группы «норма», в отличие от матерей женщин с маститами, рассказывали о том, как у них проходил этот период. Это отметили 88% группы «норма» и 36% женщин с маститами.

Матери женщин группы «норма» по сравнению с матерями женщин с маститами не просто помогают своим дочерям, а делают это часто. Это отметили 78% женщин группы «норма» и 38% женщин с маститами. Женщины группы «норма», в отличие от женщин с



Результаты теста PARI для матерей разных категорий женщин (стены)

Категория женщин Шкала	Расшифровка названия	Матери здоровых женщин	Матери женщин с маститами
1	Побуждение словесных проявлений*	5,75 ± 1,2	7,33 ± 0,9
2	Чрезмерная забота, установление отношений зависимости*	5,1 ± 1,3	5,83 ± 1,1
3	Ограниченность интересов женщины рамками семьи*	4,6 ± 1,4	5,33 ± 1,1
4	Преодоление сопротивления, подавление воли	6,0 ± 1	5,42 ± 1,4
5	Ощущение самопожертвования в роли матери	5,1 ± 1,8	5,33 ± 1,6
6	Создание безопасности, опасение обидеть*	5,0 ± 1,4	6,33 ± 1,5
7	Семейные конфликты*	4,2 ± 1,3	5,08 ± 1,3
8	Раздражительность, вспыльчивость	5,6 ± 1,6	5,5 ± 1,8
9	Суровость, излишняя строгость	5,7 ± 1,4	6,25 ± 1
10	Исключение внесемейных влияний	4,4 ± 1,3	4,25 ± 0,7
11	Сверхавторитет родителей	6,2 ± 1,6	6,64 ± 0,9
12	Подавление агрессивности*	3,85 ± 0,9	4,92 ± 2
13	Неудовлетворенность ролью хозяйки дома	6,1 ± 1,7	6,73 ± 1,7
14	Партнерские отношения*	5,25 ± 1,1	6,25 ± 1,3
15	Развитие активности ребенка	5,9 ± 1,6	5,25 ± 1,2
16	Уклонение от контакта с ребенком*	4,7 ± 1,9	5,75 ± 1
17	»Безучастность» мужа, его невключенность в дела семьи*	3,5 ± 1	4,42 ± 1,8
18	Подавление сексуальности*	3,8 ± 1,4	6,75 ± 1,7
19	Доминирование матери	5,9 ± 1,5	6,33 ± 1,7
20	Чрезмерное вмешательство в мир ребенка*	3,8 ± 1,1	4,5 ± 1,5
21	Уравнительные отношения между родителями и ребенком*	3,6 ± 0,8	5,67 ± 1,6
22	Стремление ускорить развитие ребенка*	3,7 ± 1	5,5 ± 1,8
23	Зависимость и несамостоятельность матери	6,15 ± 1,5	5,67 ± 2

Примечание. Знаком «\*» обозначена статистическая достоверность,  $p < 0,05$ .

маститам, получают поддержку от своих матерей в послеродовом периоде. Это отметили 82% женщин группы «норма» и 36% женщин с маститами.

Матери женщин группы «норма» по сравнению с матерями женщин с маститами чаще назывались в качестве основного источника знаний о новорожденном (у 40% и у 24%). Относительно последнего параметра также можно отметить, что в ответе на вопрос: «Откуда Вы знаете, как надо обращаться с новорожденным?» женщины с маститами по сравнению с женщи-

нами группы «норма» чаще давали ответы «папа» или «родители», а не отдельный ответ — «мама» (8% и 0%), а также — ответ «из собственного опыта» (24% и 0%).

Такое же отсутствие поддерживающих отношений наблюдается и со стороны мужей женщин с маститами, с которыми они не умеют выстраивать зрелые отношения, заключающиеся в том числе в разделении с партнером ответственности за все значимые семейные события. Так, мужья женщин группы «норма» по сравнению с мужьями женщин с маститами

тами часто помогают своим женам. Это отметили 80% женщин группы «норма» по сравнению с 38% женщин с маститами. Мужья женщин с маститами считают, что воспитание ребенка — это сугубо женское дело. Это подтвердили 68% женщин с маститами и 28% женщин группы «норма».

Как следствие, молодая мать, с одной стороны, не имеет подсказок и помощи в заботе о своих телесных проявлениях. На вопрос о том, давали ли их матери советы по уходу за собой в послеродовом периоде, ответили утвердительно 80% женщин группы «норма» и только 48% женщин с маститами. С другой стороны, отсутствие поддерживающих отношений приводит к тому, что у молодой матери не остается времени на уход за собственным организмом. Эти факторы, в свою очередь, являются основой для возникновения лактационного мастита.

Далее следует отметить, что неумение матерей женщин с лактационными маститами осуществлять телесный контакт со своими дочерьми проявляется и в послеродовом периоде: им и во взрослой жизни тяжело их обнять и т. п. То, что им сложно обнимать своих матерей во взрослой жизни, отметили 44% женщин с маститами и 26% женщин группы «норма». Исследователями показано [9], что перинатальный период является кризисным периодом жизни женщины, в котором актуализируются и проявляются сложившиеся ранее детско-родительские отношения. Тем самым актуализируются и закрепляются представления, ощущения и т. д., связанные с нарушением материнских телесных проявлений. Поскольку грудь является органом, символизирующим материнские телесные проявления, представления о нарушенных материнских телесных проявлениях создают психологическую почву для возникновения нарушений, связанных с грудью, как правило, в послеродовом периоде — для возникновения лактационного мастита.

Мы предполагаем, что основным механизмом, связывающим возникновение мастита и отсутствие телесного контакта со стороны матери, может быть следующий: вследствие того, что мать по разным причинам ограничивает свой телесный контакт с дочерью, происходит нарушение презентации материнского тела в сознании дочери, что отражается на презентации в сознании дочери ее собственного тела. *Такую нарушенную презентацию в сознании можно образно выразить фразой: «Материнского тела нет».* В дальнейшем, когда женщина сама становится матерью, это нарушение презентации может привести к тому, что у женщины возникает мастит, т. е. заболевание груди, которое чревато ее ампутацией. В этом и заключается реализация данной нарушенной презентации в сознании, так как именно грудь рассматривается как атрибут материнского тела. Можно сделать вывод, что для нормального протекания послеродового периода необходим телесный контакт именно матерей с дочерьми, а не других людей, поскольку многие женщины с маститами отмечали, что у них были прекрасные телесные контакты с отцами, причем даже чаще, чем в норме, а также — с бабушками, нянями и т. д.

Другим психологическим фактором кроме социальной ситуации развития, создающим психологический риск для возникновения лактационного мастита, является отсутствие практики заботы о себе. Наличие этого фактора могут способствовать рассмотренные выше недостаточность телесного контакта и заботы об организме дочерей со стороны их матерей в детстве. Отсутствие практики заботы о себе приводит к недостаточной заботе о собственных телесных проявлениях в послеродовом периоде, что также создает почву для возникновения мастита.

Безусловно, кроме психологических факторов на возникновение лактационного мастита влияют физиологические факторы, однако и они опосредованы психологическими факторами, в частности недостаточной заботой женщины о собственных телесных проявлениях в послеродовом периоде.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы: социальная ситуация развития женщин с лактационными маститами отличается тем, что со стороны их матерей в детстве наблюдалась недостаточность телесного контакта с дочерьми; в послеродовом периоде у данных женщин складывается похожая социальная ситуация развития; кроме недостаточности телесного контакта с собственными матерями, для нее характерно отсутствие поддерживающих отношений как со стороны их матерей, так и со стороны мужей женщин с маститами. Таким образом, исследование показало, что специфическая социальная ситуация развития повышает психологический риск возникновения лактационного мастита в послеродовом периоде.

Полученные данные предполагают, что непосредственная психокоррекционная работа с матерями и мужьями женщин с повышенным риском возникновения лактационного мастита должна быть направлена на осознание ими значимости поддержки молодой матери в послеродовом периоде (в том числе в области заботы об организме) и на формирование умения такую поддержку оказывать. По-видимому, психологическая работа с женщинами с риском возникновения маститов должна быть направлена на развитие умений осуществлять телесный контакт с матерью. Чтобы в послеродовом периоде женщина могла сосредоточиться непосредственно на потребностях ребенка, желательно проводить такую психокоррекционную работу до появления ребенка. Также необходимо отметить, что усилия специалистов должны быть направлены и на формирование культуры телесных взаимоотношений в семье в детстве.

В заключение важно подчеркнуть, что поскольку, как уже было отмечено, социальная ситуация развития не является единственным психологическим фактором, способствующим возникновению мастита, перспективой данного направления исследования может быть подробное исследование других психологических факторов, повышающих риск появления данного осложнения, а также — изучение влияния лактационного мастита на психологические особенности женщины.

### Литература

1. Арина Г.А. Психосоматический симптом как феномен культуры // Телесность человека: Междисциплинарные исследования. М., 1993.
2. Арина Г.А., Николаева В.В. Психология телесности: методологические принципы и этапы клинко-психологического анализа // Психология телесности между душой и телом / Ред. В.П. Зинченко, Т.С. Леви. М., 2005.
3. Бройтигам В., Кристиан П., Рад М. Психосоматическая медицина. М., 1999.
4. Васина А.Н. Психологические факторы лактационных маститов / Современная психология: от теории к практике: Материалы XV Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов-2008», секция «Психология». М., 2008. Ч. 2.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. М., 1984.
6. Герасимович Г.И., Аристова Т.М., Лесюк К.А. Опыт работы по профилактике гнойно-септических заболеваний родильниц и новорожденных // Акушерство и гинекология. 1978. № 4.

7. Горячева Т.Г., Султанова А.С. Сенсомоторная коррекция при психосоматических расстройствах в детском возрасте // Биехвиорально-когнитивная психотерапия детей и подростков / Под ред. Ю.С. Шевченко. СПб., 2003.
8. Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику. М., 1987.
9. Пайнз Д. Бессознательное использование своего тела женщиной // Хрестоматия по перинатальной психологии / Сост. А.Н. Васина. М., 2005.
10. Соколова Е.Т., Николаева В.В. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях. М., 1995.
11. Тищенко П.Д. Психосоматическая проблема (объективный метод и культурологическая интерпретация) // Телесность человека: междисциплинарные исследования. М., 1991.
12. Тхостов А.Ш. Интрацепция в структуре ВКБ: Дис. ... д-ра психол. наук. М., 1991.
13. Marshall B.R., Hepper J.K., Zirbel C.C. Sporadic puerperal mastitis. An infection that need not interrupt lactation // The Journal of the American Medical Association. 1975. Vol. 233 (13).

## Social situation of development of women with lactational mastitis

A.N. Vasina

fellow, Department of Psychology, M.V. Lomonosov Moscow State University; senior lecturer, Department of Psychology, University of Russian Academy of Education, I.M. Sechenov Moscow Medical Academy

The aim of the research was to study specific social situation of development that was a basis for lactational mastitis appearance. Sample consisted of 50 women with mastitis and 50 women with normal progress of puerperal period, as well as of their mothers. Social situation of development was studied with: PARI for mothers, women who are in puerperal period and authors' own questionnaire for women in puerperal period. Social situation of development of women with lactational mastitis differed: there was a body contact deficit from their mothers' side in childhood. In such women's puerperal period a similar situation of social development was arising: deficit of body contact with their mothers and absence of supportive relationships from their mothers' as well as husbands.

**Key words:** social situation of development, lactational mastitis, childhood, puerperal period, body contact, supportive relationships.

### References

1. Arina G.A. Psihosomaticheskii simptom kak fenomen kul'tury // Telesnost' cheloveka: Mezhdisciplinarnye issledovaniya. M., 1993.
2. Arina G.A., Nikolaeva V.V. Psihologiya telesnosti: metodologicheskie principy i etapy kliniko-psihologicheskogo analiza // Psihologiya telesnosti mezhdushoi i telom / Red. V.P. Zinchenko, T.S. Levi. M., 2005.
3. Broitigam V., Kristian P., Rad M. Psihosomaticheskaya medicina. M., 1999.
4. Vasina A.N. Psihologicheskie faktory laktatsionnykh mastitov / Sovremennaya psihologiya: ot teorii k praktike. Materialy XV Mezhdunarodnoi konferentsii studentov, aspirantov i molodykh uchenykh «Lomonosov-2008», sekcija «Psihologiya». M., 2008. Ch. 2.
5. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: V 6 t. M., 1984.
6. Gerasimovich G.I., Aristova T.M., Lesyuk K.A. Opyt raboty po profilaktike gnoino-septicheskikh zabolovaniy rodil'nic i novorozhdennykh // Akusherstvo i ginekologiya. 1978. № 4.

7. Goryacheva T.G., Sultanova A.S. Sensomotornaya korrekciya pri psihosomaticheskikh rasstroistvah v detskom vozraste // Bihevioral'no-kognitivnaya psihoterapiya detei i podrostkov / Pod red. Yu.S. Shevchenko. SPb., 2003.
8. Nikolaeva V.V. Vliyanie hronicheskoi bolezni na psihiku. M., 1987.
9. Painz D. Bessoznatel'noe ispol'zovanie svoego tela zhen-shinoi // Hrestomatiya po perinatal'noi psihologii / Sost. A.N. Vasina. M., 2005.
10. Sokolova E.T., Nikolaeva V.V. Osobennosti lichnosti pri pogranychnykh rasstroistvah i somaticheskikh zabolovaniyah. M., 1995.
11. Tishenko P.D. Psihosomaticheskaya problema (ob'ektivnyi metod i kul'turologicheskaya interpretaciya) // Telesnost' cheloveka: mezhdisciplinarnye issledovaniya. M., 1991.
12. Thostov A.Sh. Intratshepciya v strukture VKB: Dis. ... d-ra psihol. nauk. M., 1991.
13. Marshall B.R., Hepper J.K., Zirbel C.C. Sporadic puerperal mastitis. An infection that need not interrupt lactation // The Journal of the American Medical Association. 1975. Vol. 233 (13).

## Осознание своего нарушения неслышащими детьми 6—8 лет

Ю.З. Замалетдинова

педагог-психолог учебно-производственной лаборатории факультета клинической и специальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета

---

В статье представлены результаты исследования осознания своей глухоты неслышащими детьми 6—8 лет из семей глухих и слышащих родителей. Использовалась методика «Я в настоящем, прошлом и будущем», разработанная на основе Методики половозрастной идентификации Н.Л. Белопольской. Показано, что немногие глухие дошкольники и первоклассники знают о возможностях своего слуха в настоящем, прошлом и будущем времени. Обнаружено, что глухие дети 6—8 лет из семей глухих родителей имеют более реалистичные представления о своем дефекте относительно настоящего и прошлого времени, нежели дети из слышащих семей. Возможности своего слуха в будущем времени нереалистично оценивают все глухие дошкольники и многие глухие первоклассники вне зависимости от особенности их семей.

**Ключевые слова:** психология телесности, осознание дефекта, нарушение слуха, неслышащие дети, старшие дошкольники, первоклассники, слышащие родители, глухие родители, настоящее, прошлое, будущее время.

---

Проблема понимания своего дефекта тесно связана с осознанием себя, своей личности, с пониманием и принятием того, что наличие определенного нарушения создает ряд трудностей в ориентировке, общении, в образовании, выборе профессии и т. д. Понимание себя, адекватное отношение к своим возможностям, осознание своего дефекта, а главное, осознание необходимости его коррекции способствуют адаптации и социализации в обществе, помогают развитию саморегуляции, преодолению кризисных ситуаций.

Вопрос осознания собственного физического недостатка можно рассматривать в рамках проблемы формирования у ребенка представления о своем теле. В последнее время наблюдается рост интереса к феномену телесности, появилась отдельная область исследования — психология телесности [5, 6, 9, 19]. В ней принято рассматривать генезис, возрастную динамику и специфику субъективного отражения человеком собственной телесности в переживаниях и оценочных суждениях. Теоретические выкладки психологии телесности строятся на основе культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, предлагавшего разводить понятия физиологической психологии и психологической физиологии [3].

Специалисты в области психологии телесности отмечают некоторую ограниченность исследований в этой области изучением психомоторных действий (движение, дыхание, реакции боли и т. п.) и осознания внешнего облика человека, в то время как с позиции культурно-исторической концепции необходимо полноценно изучать сам процесс социализации телесных функций и осознания личностью собственного телесного опыта. Отсутствие или недостаточность рефлексии своего телесного опыта ведет к созданию жизненных проектов, лишенных надлежащей четкости, стабильности и структурированности [6].

Постижение своего телесного «я» происходит с раннего возраста. Именно с осознания своего физического «я» и отношения к себе телесному начинается развитие личности. С раннего детства ребенка учат правильно вести себя по отношению к своему телу, прививают навыки гигиены. Взрослый воспитывает в ребенке адекватную стыдливость, целомудрие, учит контролировать свои позы, жесты, показывает, как необходимо правильно сидеть, одеваться и раздеваться. Все это отражается на формировании у ребенка своего телесного «я», помогает осознать важность данной составляющей самосознания. Телесные проявления отражаются на личности человека, чья внутренняя позиция по отношению к себе телесному одновременно проявляется в личностной самооценке.

Особенно важно формирование положительного отношения к своему телу в подростковом возрасте. Именно в этом возрасте изменяющаяся внешность является особенно уязвимой для собственных отрицательных переживаний по этому поводу. Критикующее отношение окружающих к внешности подростка также может негативно сказываться на формировании его телесной идентификации: подросток достаточно часто начинает считать себя некрасивым или даже уродливым. Дальнейшее развитие представлений о своем теле вносит вклад в то, насколько успешно будет развиваться личность человека на более поздних этапах онтогенеза.

В настоящее время в специальной психологии только появляются исследования, посвященные проблеме представлений о своем теле с точки зрения осознания своего физического дефекта лицами с нарушениями развития. В недавнем исследовании И.В. Поставневой изучались представления о возрастных изменениях своего тела у детей дошкольного возраста, имеющих физические дефекты [12]. Данное исследование показало, что эти дошкольники не могли описать свое тело в



прошлом, лучше представляли свой внешний облик в настоящем и ожидали изменений своей внешности в будущем в лучшую сторону. Они также надеялись на улучшение своего здоровья в будущем. Как показали данные этого исследования, дети с физическими недостатками негативно относились к дефектной части своего тела и часто отказывались ее обсуждать.

В работе С.М. Валявко показана связь между степенью осознания своего речевого дефекта и уровнем мотивации к занятиям по его исправлению у дошкольников с речевой патологией [2]. Дети с высокой мотивацией обучения лучше осознают свой дефект, более заинтересованы в занятиях с логопедом для исправления своих речевых недостатков, активно и осознанно контролируют свое произношение.

Исследования в тифлопсихологии показывают, что по-настоящему свой физический недостаток лица с нарушениями зрения переживают лишь в подростковом возрасте, что приводит к наступлению сильного кризиса в жизни незрячего человека [8, 11, 14, 16].

Самостоятельное осознание своего нарушения глухим человеком также происходит в подростковом возрасте [10, 15, 17, 18, 20, 21]. Глухие дошкольники и младшие школьники не переживают по поводу своего недостатка, хотя у них наблюдается тенденция избегать общества слышащих сверстников [20]. Первые признаки осознания своего дефекта у неслышащих детей можно наблюдать в 6–7 лет [13]. Часто это связано с изменением социальной ситуации (посещение обычного детского сада, школы), когда ребенок начинает сравнивать себя с другими детьми, пытается завязать с ними контакты [17]. Те немногие младшие школьники, которые раньше осознают, что они глухие, как правило, сами имеют родителей или близких родственников с нарушением слуха [21].

Отсутствие своевременного осознания своего дефекта приводит к тому, что глухие школьники часто высказывают желание выбрать в будущем такую профессию, для которой важен тонко развитый слух (врач, певица и т. п.), не понимая, что из-за отсутствия слуха они будут ограничены в выборе профессии. Постепенно неслышащие подростки начинают осознавать, что глухота препятствует общению с людьми, у них появляются сложности при выборе профессии или спутника жизни [10, 15, 18].

Осознание своей неполноценности способствует появлению невротической симптоматики. У многих глухих подростков 12–13 лет появляются суждения о своей неполноценности, а в ряде случаев встречаются патологическое фантазирование и патохарактерологические расстройства. Все это иногда ведет к стремлению ограничить социальные контакты [7, 13] и возникновению суицидальных намерений у некоторых неслышащих подростков [18].

Однако подобных патологических тенденций можно избежать при правильном воспитании, благоприятной семейной ситуации, помощи в адекватном профессиональном выборе. Тогда к 16–18 годам жизнен-

ная позиция глухих школьников несколько меняется. Многие оптимистично относятся к будущей взрослой жизни, стремятся приобрести необходимые знания, умения. У них появляется желание лучше усвоить речь, особенно устную, чтобы понимать других людей в различном социальном окружении и иметь возможность общаться с ними [10]. Н.М. Лаговский еще в начале XX в. отмечал: «Они [глухие] в большинстве случаев народ веселый и сохраняют свой веселый нрав до глубокой старости. Только некоторые глухонемые до известной степени сознают свое печальное положение и обнаруживают свое недовольство»\*.

Особенности семейного воспитания и общения в семьях слышащих и глухих родителей во многом определяют осознание глухими детьми своего дефекта [1, 21, 22, 23].

Известно, что дети, воспитывающиеся в семьях, где родители или близкие родственники также имеют нарушения слуха, в более раннем возрасте начинают осознавать свою глухоту и адекватно к ней относиться [1, 21]. Для глухого ребенка из семьи глухих родителей нарушение слуха — это данность, которая есть в его жизни изначально. Он рано идентифицирует себя с обществом неслышащих людей. Зарубежные исследования показывают, что неслышащие дети глухих родителей имеют более высокий уровень социальной зрелости, независимости и способности взять ответственность на себя [22]. Между глухими детьми и их глухими родителями не существует барьера непонимания: все пользуются жестовым языком, опираясь на который рано выстраивают картину мира.

Для глухого ребенка из семьи слышащих осознание своего дефекта часто наступает позже, болезненнее, проявляется в понимании того, что иметь нарушение слуха — значит иметь болезнь. Поэтому глухие дети слышащих родителей задерживаются и затрудняются с решением проблемы собственной идентичности [22]. Более благоприятный результат личностного развития в этих случаях достигается, если слышащие родители выбирают жестовый язык общения со своими глухими детьми. Тогда родитель обращает внимание не только на устную речь, но и на жесты ребенка, что ведет к улучшению эмоционального общения между родителем и ребенком, лучшему взаимопониманию [23].

Билингвистическое обучение (обучение глухих словесному национальному языку как иностранному, с опорой на родной жестовый язык) также способствует успешной социализации в большом сообществе [1, 21]. Использование жестового и словесного языков в школе формирует позитивное чувство собственного достоинства, установку на полноценное общение с другими и самореализацию. В рамках этого метода обучения глухих необходимо знакомить с историей неслышащих людей, биографиями глухих, ставших известными благодаря своим достижениям. Изучение жестового языка в школе открывает доступ к историческому опыту других глухих людей.

\* Лаговский Н.М. Обучение глухонемых устной речи. М., 1903, с. 127.

Нельзя забывать, что и само общество влияет на то, как глухой человек будет воспринимать и относиться к своему нарушению. Негативная Я-концепция глухих детей и подростков во многом обусловлена неблагоприятным влиянием социальной среды, формирующей чувство ущербности, униженности, вины и стыда [1]. Неадекватное отношение общества к лицам с нарушениями развития ведет к неадекватному отношению к своему дефекту, возникновению негативных эмоциональных переживаний, тормозящих личностное развитие человека.

**Целью** нашего исследования являлось изучение особенностей осознания дефекта неслышащими детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста (первоклассников) в трех временных категориях: настоящем, прошлом и будущем. При этом нами учитывались особенности слуха их родителей.

### Методика исследования

В исследовании приняли участие глухие дети 6–8 лет – 40 дошкольников и 62 школьника, преимущественно врожденными выраженными нарушениями слуха. Из них 23 дошкольника и 44 школьника воспитываются в семьях, где родственники не имеют нарушения слуха; 17 дошкольников и 18 школьников воспитываются глухими родителями.

Для реализации поставленной цели использовалась разработанная нами **методика «Я в настоящем, прошлом и будущем»**, позволяющая определить особенности самосознания детей в трех временных категориях: настоящем, прошлом и будущем. Испытуемому необходимо было нарисовать свой жизненный путь: какой он сейчас, каким он был маленьким и каким будет, когда подрастет. Далее выяснялось, как ребенок оценивает возможности своего слуха в настоящем, прошлом и будущем. Опираясь на рисунок, с ребенком вели беседу о том, как он слышит. Мы спрашивали детей, указывая на рисунки определенного жизненного этапа: «Ты сейчас слышишь хорошо или плохо?», «А как ты слышал, когда был маленьким?», «Как ты будешь слышать, когда подрастешь?», «Твои мама и папа слышат хорошо?».

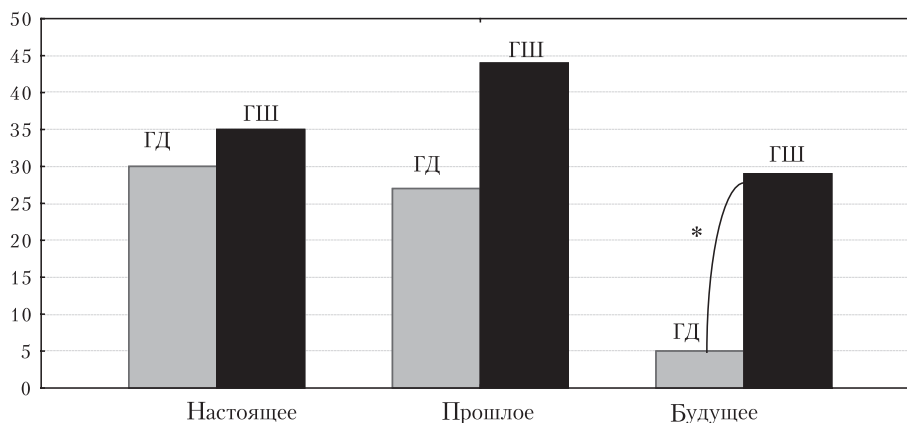


Рис. 1. Распределение числа высказываний неслышащих детей, указывающих на плохой слух в настоящем, прошлом и будущем. По оси абсцисс – временные категории; по оси ординат – количество детей (%). Звездочкой указаны достоверные различия между возрастными группами ( $p < 0,006$ ). ГД – неслышащие дошкольники; ГШ – неслышащие школьники

«Ты слышишь так же, как они?» [подробное описание методики представлено в авторской статье в журнале «Дефектология». 2005. № 3]. Если испытуемые отвечали, что слышат / слышали / будут слышать хорошо, то это оценивалось как неосознанность своего дефекта (за исключением тех случаев, когда ребенок в прошлом действительно слышал хорошо, и он объясняет, почему). Если испытуемые отвечали, что слышат плохо, не очень хорошо, не так как мама и папа и т.п., то считалось, что ребенок осознает свой физический дефект.

**Статистическая обработка** полученных нами данных осуществлялась с помощью критерия Хи-квадрат Пирсона. Необходимо отметить, что в случае получения частот менее 5% при подсчете критерия Хи-квадрат будет указываться скорректированное значение Хи-квадрата с учетом поправки Йетса. Также для наших переменных делается коррекция Бонферрони на множественные парные сравнения. В соответствии с этим мы установили значимость различий в случае сравнения дошкольников и школьников без учета наличия слуха у родителей (табл. 1; рис. 1, 2) на уровне  $p < 0,006$  (0,05/9); с учетом наличия слуха у родителей (табл. 2; рис 3) на уровне  $p < 0,004$  (0,05/12).

### Результаты исследования

Сравнительный анализ осознания своего дефекта глухими дошкольниками и школьниками 6–8 лет позволил выявить статистически значимые межвозрастные различия.

Обнаружено, что многие неслышащие учащиеся первых классов реалистично оценивали возможности улучшения своего слуха и считали, что их слух в будущем не изменится. В отличие от этого, большинство глухих обследованных нами дошкольников считали, что их слух улучшится в будущем ( $\chi^2$  (df=1) = 8,91,  $p < 0,003$ ). Однако при анализе осознания дефекта во временных категориях «настоящее» и «прошлое» подобных достоверных различий между дошкольниками и школьниками не обнаружено (соответственно  $\chi^2$  (df=1) = 0,33;  $p < 0,57$  и  $\chi^2$  (df=1) = 2,68;  $p < 0,10$ ) (рис. 1). Из этого следует, что все обследованные на-

ми глухие дети примерно одинаково оценивали возможности своего слуха в настоящем и прошлом времени и понимали, что они плохо слышали и раньше, и сейчас. Что касается будущего, то неслышащие школьники по сравнению с глухими дошкольниками реалистичнее осознавали свою глухоту.

При сравнении степени осознания дефекта между тремя временными категориями выяснилось, что на статистически значимом уровне категория «будущее» меньше осознается глухими дошкольниками, нежели «настоящее» и «прошлое» ( $p < 0,006$ ). Статистически значимых различий между категориями «настоящее» и «прошлое» не обнаружено ( $p > 0,006$ ). Данное утверждение не относится к пониманию возможностей своего слуха глухими школьниками, которые более адекватно оценивают свой слух для всех временных категорий (табл. 1, рис. 2).

Наше исследование также выявило общие закономерности влияния типа семьи (глухие или слышащие родители) на осознание нарушения слуха глухими детьми в разных временных категориях (табл. 2, рис. 3). В группах глухих дошкольников и школьников, воспитывающихся глухими родителями, наблюдаются статистически значимые различия превышения исследуемого показателя глухих детей слышащих родителей. Это касается осознания возможностей слуха в настоящем и прошлом ( $p < 0,004$ ). Категория «будущее» не выявила достоверных различий между детьми глухих и слышащих родителей ( $p > 0,004$ ). Это указывает на то, что дети

6–8 лет неслышащих родителей осознают свою глухоту в настоящем и прошлом, в то время как глухие дошкольники и школьники слышащих родителей испытывают трудности в понимании своего дефекта. Однако большинство детей как глухих, так и слышащих родителей надеются на лучшее относительно своего слуха в будущем.

### Обсуждение

Таким образом, проведенное исследование показало, что существуют особенности в представлениях о своем слухе у неслышащих детей 6–8 лет, воспитывающихся глухими и слышащими родителями.

Все неслышащие старшие дошкольники и первоклассники одинаково воспринимают свои «возможности слышать» в настоящем: «*Сейчас слышу плохо, потому что ухо болит*» (дошкольник; семья глухих); «*Слышу плохо, почему не знаю*» (школьник; семья слышащих). Однако необходимо отметить, что существуют различия в степени осознания своего дефекта между детьми из семей слышащих и глухих родителей. Так, старшие дошкольники и первоклассники, воспитывающиеся глухими родителями, реальнее воспринимали свое нарушение слуха, лучше объясняли свой дефект и его причину. Они могли наблюдать отличия в жестовом и устном общении людей с самого рождения, а не только в учебно-воспитательном заведении. Родители обсуждают при них особенности между глу-

Таблица 1

**Сравнение степени осознания дефекта дошкольниками и школьниками между тремя временными категориями (настоящее, прошлое, будущее).  
Результаты статистической обработки по критерию Хи-квадрат (df=1).**

Временная категория	Настоящее/прошлое	Настоящее/будущее	Прошлое/будущее
Группы детей			
Глухие дошкольники, n=40	$\chi^2 = 0,06$ $p < 0,805^{H3}$	$\chi^2 = 8,66$ $p < 0,003^*$	$\chi^2 = 7,44$ $p < 0,005^*$
Глухие школьники, n=62	$\chi^2 = 0,84$ $p < 0,358^{H3}$	$\chi^2 = 0,59$ $p < 0,442^{H3}$	$\chi^2 = 2,83$ $p < 0,093^{H3}$

Надежный уровень значимости –  $p < 0,006$ .

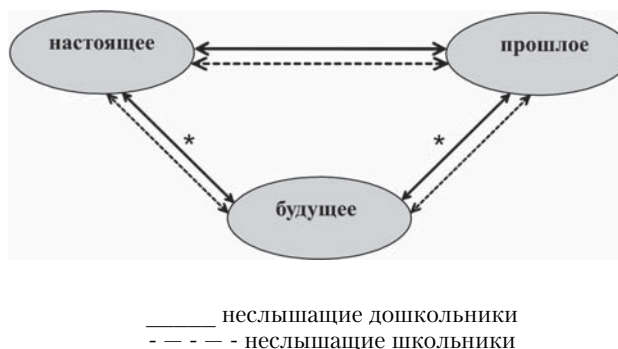


Рис. 2. Связь между тремя временными категориями по осознанию дефекта неслышащими дошкольниками и школьниками 6–8 лет

хими и слышащими на понятном им жестовом языке. Глухие дети из семей слышащих могли осознавать свой дефект, но реже могли объяснить его причину.

Из высказываний испытуемых было видно, что некоторые дети замечали особенности повседневной коммуникации глухого человека, например, использование жестов в разговоре, затруднения в устном общении по телефону: «Я не слышу, не могу говорить, говорю жестами» (дошкольница; семья неслышащих), «Я слышу плохо, как мама и папа. Папа по телефону может говорить, мама — нет, у нее нет аппаратов» (школьница; отец — слабослышащий, а мать — глухая). Современные информационные технологии помогают глухим детям понять и расширить возможности их общения: отправление текстовых сообщений по сотовому телефону или факсу. Неслышащий ребенок 6–8 лет способен сравнивать себя с родителями, родственниками и делать выводы о своих возможностях слышать и говорить: «Папа у меня глухой, ему говорить трудно, а мама чуть-чуть говорит» (дошкольница; семья неслышащих); «Братик маленький родился, он хорошо слышит, а я хожу в ап-

паратах» (школьница; семья неслышащих). Некоторые дети особенно выделяли необходимость слуховых аппаратов для улучшения слуха: «Когда аппарат есть, то слышно. Когда его снимаешь — не слышно. Надо одеть и сразу слышно» (дошкольник; семья слышащих); «Мы с мамой и папой слышим по-разному, потому что они слышат без аппаратов, а я нет» (школьница; семья слышащих).

Однако такие знания в целом имелись только у немногих глухих детей, большинство которых воспитывались в семьях, где родители также имели нарушение слуха. Общение со взрослыми на подобные темы в семье позволяет ребенку не только понять возможности общения при нарушенном слухе, но и осознать особенности своего дефекта.

Без заметных возрастных различий глухие дети 6–8 лет пытались рассказать о состоянии своего слуха в то время, когда они были маленькими: «Раньше слышал хорошо, потом уснул, когда проснулся, стал плохо слышать» (дошкольник; семья слышащих); «Был маленький, слышал хорошо, потом уши закрылись» (школьник; семья неслышащих). Дошкольники и пер-

Таблица 2

**Осознание дефекта в трех временных категориях (настоящее, прошлое, будущее) неслышащими детьми 6–8 лет в зависимости от наличия слуха у родителей. Результаты статистической обработки по критерию Хи-квадрат (df=1)**

Группы детей	СГД/ГГД	СГД/СГШ	ГГД/ГГШ	ГГШ/СГШ
Временная категория				
Настоящее	$\chi^2 = 11,70$ $p < 0,001^*$	$\chi^2 = 1,18$ $p < 0,277$ нз	$\chi^2 = 0,23$ $p < 0,631$ нз	$\chi^2 = 10,77$ $p < 0,001^*$
Прошлое	$\chi^2 = 9,60$ $p < 0,002^*$	$\chi^2 = 2,67$ $p < 0,102$ нз	$\chi^2 = 2,39$ $p < 0,122$ нз	$\chi^2 = 12,09$ $p < 0,001^*$
Будущее	$\chi^2 = 0,91$ $p < 0,340$ нз	$\chi^2 = 3,82$ $p < 0,051$ нз	$\chi^2 = 5,93$ $p < 0,015$ нз	$\chi^2 = 5,41$ $p < 0,020$ нз

Надежный уровень значимости —  $p < 0,004$ .

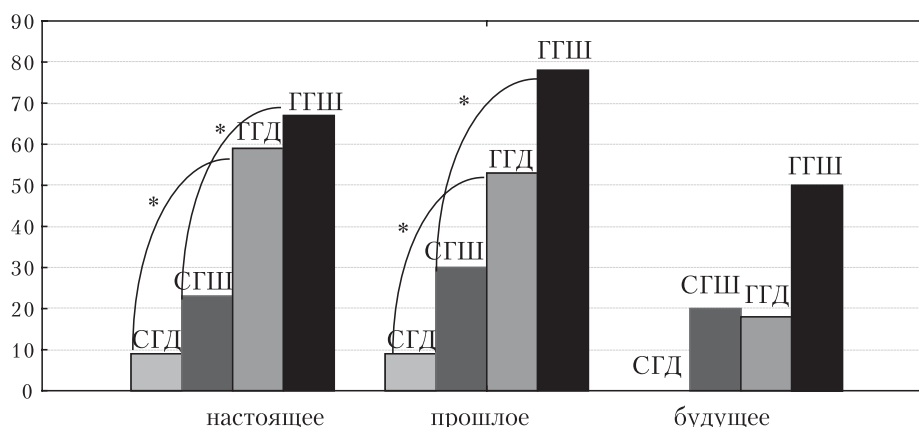


Рис. 3. Распределение числа высказываний неслышащих детей 6–8 лет, указывающих на плохой слух в настоящем, прошлом и будущем в зависимости от наличия слуха у родителей.

*Примечание.* По оси абсцисс — временные категории; по оси ординат — количество детей (%). Звездочкой указаны достоверные различия между возрастными группами ( $p < 0,004$ ). СГД — дошкольники, воспитываемые слышащими родителями; СГШ — школьники, воспитываемые слышащими родителями; ГГД — дошкольники, воспитываемые глухими родителями; ГГШ — школьники, воспитываемые глухими родителями.



воклассники иногда старались объяснить причину нарушения слуха событиями прошлого. Но, как правило, дети 6—8 лет еще не задумывались над этим вопросом. Как в настоящем, так и в прошлом времени нарушение слуха лучше понималось и объяснялось детьми, воспитывающимися неслышащими родителями.

Понимание того, что глухие не смогут слышать в будущем, осознавалось лишь некоторыми первоклассниками: «Когда вырасту, тоже буду плохо слышать» (школьник; семья слышащих). Дошкольники, как правило, иначе видели свои перспективы: «Когда вырасту, буду слышать хорошо» (дошкольник; семья неслышащих). Однако большинство детей 6—8 лет считали, что в будущем они станут слышать хорошо. Они надеялись на лучшее: выздоровление, хорошие слуховые аппараты: «Вырасту, буду слышать хорошо, потому что ухо пройдет» (дошкольник; семья неслышащих); «Вырасту, будут новые аппараты, и буду слышать хорошо» (школьник; семья слышащих). Дети сравнивали себя с родителями, строили гипотезы относительно своего слуха и возможного выздоровления. Некоторые глухие дошкольники и школьники представляли себя в будущем такими же, как большинство окружающих их слышащих взрослых: «Когда вырасту, буду слышать хорошо, потому что все взрослые слышат хорошо» (дошкольник, семья слышащих). Подобные ответы встречались и у неслышащих детей, воспитывающихся глухими родителями: «Мама и папа говорят руками. Я не буду» (дошкольник, семья неслышащих); «Мама слышит плохо, я большая буду слышать хорошо» (школьница, семья неслышащих).

Результаты изучения представлений глухих детей 6—8 лет о наличии у них нарушения слуха позволяют сделать следующие выводы.

- Не все обследованные глухие дети обнаружили знания о своем нарушении слуха. Больше половины

обследованных нами неслышащих детей 6—8 лет не осознавали свой дефект в настоящем, прошлом и будущем времени.

- Меньшая часть обследованных нами детей с нарушением слуха понимали, что они плохо слышат сейчас и плохо слышали раньше. Осознание того, что они не смогут слышать и в будущем, обнаружено примерно у третьей части обследованных нами учащихся первых классов школ для глухих.

- Обнаружена разница в существующих представлениях о своей глухоте у неслышащих детей, воспитывающихся глухими и слышащими родителями. Дошкольники и первоклассники из семей неслышащих родителей имели более реалистичные представления о своем дефекте относительно настоящего и прошлого времени, нежели глухие дети из слышащих семей.

- Большинство глухих детей из семей как слышащих родителей, так и неслышащих родителей нереалистично оценивали возможности своего слуха в будущем времени: они считали, что в будущем будут слышать хорошо.

Полученные данные указывают на достаточно заметную задержку в осознании нарушения слуха у глухих воспитанников специальных образовательных учреждений и необходимость расширения опыта общения глухих детей со слышащими с раннего возраста, потребность в специальной работе психологов и педагогов, работающих с глухими детьми, направленной на более раннее и безболезненное осознание ими своего дефекта.

От того как неслышащий человек будет относиться к себе, своему дефекту, воспринимать жизнь и взаимодействовать с другими людьми, во многом будет зависеть успешность и безопасность его социальной адаптации. Реалистичное представление о себе поможет людям с нарушениями слуха легче адаптироваться в обществе, лучше реализовать свои возможности.

### Литература

1. Базоев В.З., Паленный В.А. Человек из мира тишины. М., 2002.
2. Валяко С.М. Об особенностях мотивации к логопедическим занятиям старших дошкольников с речевой патологией // Специальная психология. 2006. № 3—4 (5—6).
3. Выготский Л.С. Из записных книжек // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1982. № 1.
4. Замалетдинова Ю.З. Опыт изучения представлений о своем прошлом и будущем глухих детей старшего дошкольного возраста // Дефектология. 2005. № 3.
5. Леви Т.С. «Психология телесности» в профессионально-личностной подготовке психологов // Знание. Понимание. Умение. 2004. № 1.
6. Ложкин Г.В., Рождественский А.Ю. Феномен телесности в Я-структуре старшеклассников и содержание их жизненных перспектив // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 2.
7. Матвеев В.Ф. Психические нарушения при дефектах зрения и слуха. М., 1987.
8. Морозова Е.А. Особенности развития эмоционально-личностной сферы слабовидящих детей в период подросткового кризиса: Дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2002.

9. Николаева В.В., Арина Г.А. Клинико-психологические проблемы психологии телесности // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 1.
10. Нудельман М.М. О некоторых особенностях становления личности глухого ребенка // Вопросы сурдопедагогики. Сборник статей / Отв. ред. К.А. Волкова. М., 1972.
11. Плаксина Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детском саду для детей с нарушением зрения. М., 1998.
12. Поставнева И.В. Особенности образа тела у детей дошкольного возраста, имеющих физические дефекты // Дефектология. 2002. № 4.
13. Прилепская Т.Н. Особенности самооценки и уровня притязаний у глухих и слышащих школьников // Дефектология. 1989. № 5.
14. Силкин Л.Н. Психологическое обеспечение элементарной реабилитации слепых. М., 1990.
15. Собкин В.С. Подросток с дефектом слуха: ценностные ориентации, жизненные планы, социальные связи: Эмпирическое исследование. М., 1997.
16. Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства. М., 2000.
17. Соловьева И.Л. Оздоровительная школа-интернат для глухих детей со сложной структурой дефекта — модель нового типа специального (коррекционного)

образовательного учреждения: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1998.

18. Суворов А. Слепоглухой в мире зрячеслышащих. М., 1996.

19. Тхостов А.Ш. Психология телесности. М., 2002.

20. Хватцев М.Е., Шабалин С.Н. Особенности психологии глухого школьника: Пособие для студентов дефектологического факультета и учителей специальных школ. М., 1961.

21. *Basilova T.* The problem of self-identity in the deaf child // Deaf children and bilingual education / Ed. by G.L.Zaitseva, A.A. Komarova and D.M.Pursglove. M., 1998.

22. *Meadow K.* Deafness and Child Development. Los Angeles, 1980.

23. *Plapinger D., Kretschmer R.* The effect of context on the interactions between a normally-hearing mother and her hearing-impaired child // The Volta Review. 1991. Vol. 93. № 1.

## Realization of own disorder by deaf children 6-8 years of age from families with deaf and hearing parents

Yu.Z. Zamaletdinova

educational psychologist, Educational-Occupational laboratory, Department of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education

Article presents results of study on realization of own deafness by children 6-8 years old from families with deaf and hearing parents. "Me in present, past and future" inventory was used, elaborated based on the Method of gender and age identification by N.L. Belopolskaya. It was shown that not many children know about their hearing possibilities in their present, past and future. Children from families with deaf parents have more realistic perception of their deficiency regarding their present and past compared to children from families with hearing parents. Capabilities of own hearing in future are unrealistically represented in all preschool deaf children and in many deaf school children, regardless of their families.

**Key words:** psychology of corporeity; realization of deficiency, hearing impairment, deaf children, elder preschool children, first graders, hearing parents, deaf parents, present, past, future time.

### References

1. *Bazoev V.Z., Palennyi V.A.* Chelovek iz mira tishiny. M., 2002.

2. *Valyavko S.M.* Ob osobennostyakh motivacii k logopedicheskim zanyatiyam starshih doshkol'nikov s rechevoi patologiei // Special'naya psihologiya. 2006. № 3–4 (5–6).

3. *Vygotskii L.S.* Iz zapisnyh knizhek // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psihologiya, 1982, № 1.

4. *Zamaletdinova Yu.Z.* Opyt izucheniya predstavlenii o svoem proshlom i budushem gluhih detei starshego doshkol'nogo vozrasta // Defektologiya. 2005. № 3.

5. *Levi T.S.* «Psihologiya telesnosti» v professional'no-lichnostnoi podgotovke psihologov // Znanie. Poniwanie. Umenie. 2004. № 1.

6. *Lozhkin G.V., Rozhdestvenskii A.Yu.* Fenomen telesnosti v Ya-strukture starsheklassnikov i sodержanie ih zhiznennykh perspektiv // Psihologicheskii zhurnal. 2004. T. 25. № 2.

7. *Matveev V.F.* Psihicheskie narusheniya pri defektah zreniya i sluha. M., 1987.

8. *Morozova E.A.* Osobennosti razvitiya emocional'no-lichnostnoi sfery slabovidyashih detei v period podrostkovogo krizisa: Dis. ... kand. psih. nauk. N. Novgorod, 2002.

9. *Nikolaeva V.V., Arina G.A.* Kliniko-psihologicheskie problemy psihologii telesnosti // Psihologicheskii zhurnal. 2003. T. 24. № 1.

10. *Nudel'man M.M.* O nekotorykh osobennostyakh stanovleniya lichnosti gluhogo rebenka // Voprosy surdopedagogiki. Sbornik statei / Otv. red. K.A. Volkova. M., 1972.

11. *Plaksina L.I.* Teoreticheskie osnovy korrekcionnoi raboty v detskom sadu dlya detei s narusheniem zreniya. M., 1998.

12. *Postavneva I.V.* Osobennosti obraza tela u detei doshkol'nogo vozrasta, imeyushih fizicheskie defekty // Defektologiya. 2002. № 4.

13. *Prilepskaya T.N.* Osobennosti samoocenki i urovnya prityazanii u gluhih i slyshashih shkol'nikov // Defektologiya. 1989. № 5.

14. *Silkin L.N.* Psihologicheskoe obespechenie elementarnoi reabilitacii slepyh. M., 1990.

15. *Sobkin V.S.* Podrostok s defektom sluha: cennostnye orientacii, zhiznennye plany, social'nye svyazi: Empiricheskoe issledovanie. M., 1997.

16. *Solnceva L.I.* Tiflopsihologiya detstva. M., 2000.

17. *Solov'eva I.L.* Ozdorovitel'naya shkola-internat dlya gluhih detei so slozhnoi strukturoi defekta model' novogo tipa special'nogo (korrekcionnogo) obrazovatel'nogo uchrezhdeniya: Dis. ... kand. ped. nauk. M., 1998.

18. *Suvorov A.* Slepogluhoi v mire zryacheslyshashih. M., 1996.

19. *Thostov A.Sh.* Psihologiya telesnosti. M., 2002.

20. *Heatcev M.E., Shabalin S.N.* Osobennosti psihologii gluhogo shkol'nika: Posobie dlya studentov defektologicheskogo fakul'teta i uchitelei special'nyh shkol. M., 1961.

21. *Basilova T.* The problem of self-identity in the deaf child // Deaf children and bilingual education / Ed. by G.L.Zaitseva, A.A. Komarova and D.M.Pursglove. M., 1998.

22. *Meadow K.* Deafness and Child Development. Los Angeles, 1980.

23. *Plapinger D., Kretschmer R.* The effect of context on the interactions between a normally-hearing mother and her hearing-impaired child // The Volta Review. 1991. Vol. 93. № 1.

# Нарушения произвольной памяти в структуре когнитивного дизонтогенеза у детей с разными видами отклоняющегося развития

**Н.В. Зверева**

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, профессор, зав. кафедрой нейро- и патопсихологии факультета клинической и специальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета, старший научный сотрудник ГУ НЦПЗ РАМН

В статье представлены материалы исследования произвольной памяти у детей с разными видами отклоняющегося развития. У испытуемых от 8 до 15 лет, страдающих шизофренией и резидуально-органическими расстройствами не эндогенного происхождения (искаженный и другие типы дизонтогенеза), оценивалось произвольное запоминание с использованием методик «10 слов», «Парные ассоциации» и методик на модально-специфическую память с использованием невербального стимульного материала, предъявляемого тактильно, стереогностически и зрительно. Показано, что тип отклоняющегося развития в детском возрасте определяет варианты нарушения психических функций, в том числе в мнестической деятельности, описаны варианты когнитивного дизонтогенеза с точки зрения нарушений произвольной памяти у детей.

**Ключевые слова:** произвольность, слухоречевая память, тактильная память, зрительная память, когнитивный дизонтогенез, организация стимульного материала, тип дизонтогенеза, шизофрения.

Память является одной из наиболее изученных психических функций в психологии. Экспериментальные исследования отражали логику развития психологии и были посвящены разнообразным аспектам мнестической деятельности у различных контингентов испытуемых. Значительное место в этом ряду исследований занимали работы по изучению формирования и протекания процессов памяти в детском возрасте (Л.С. Выготский, П.И. Зинченко, А.Н. Леонтьев и др.). [3, 13]. Самостоятельную задачу представляет оценка состояния памяти при отклоняющемся развитии. В.В. Лебединский выделил шесть вариантов психического дизонтогенеза:

- 1) недоразвитие;
- 2) задержанное развитие;
- 3) поврежденное развитие;
- 4) дефицитарное развитие;
- 5) искаженное развитие;
- 6) дисгармоничное развитие.

С.Я. Рубинштейн описала нарушения памяти у детей с дизонтогенезом по типу недоразвития [11, 14]. Проводились исследования произвольной памяти у детей с разными видами отклоняющегося развития, в том числе и с опережающим развитием, задержанным и поврежденным развитием. В настоящее время реализуется нейропсихологический подход к проблеме развития памяти, ее нарушений в детском возрасте. Выявлена связь модально-специфической памяти и успешности обучения у детей с разными типами дизонтогенеза, описаны синдромы нормативного развития (Т.В. Ахутина, Ю.В. Микадзе, Н.К. Корсакова, Е.Г. Каримулина и др.) [1, 8, 10].

В отношении детей с эндогенной психической патологией таких работ крайне мало.

Анализ вариантов психического дизонтогенеза при различных отклонениях в развитии, предпринятый разными специалистами (Г.К. Ушаков, О.П. Юрьева, В.В. Ковалев, В.В. Лебединский, Дж. Боулби, С.Ю. Циркин, А.В. Горюнова, Г.В. Козловская, М.М. Семаго, О.С. Никольская и др.) [2, 4, 9, 11, 15], а также проработка собственных результатов многолетних исследований дает автору данной статьи основание ввести новый термин: «когнитивный дизонтогенез». Под «когнитивным дизонтогенезом» здесь понимается совокупность изменений меж- и внутрифункциональных связей в познавательной деятельности у детей с аномальным развитием по сравнению с нормально развивающимися сверстниками (например, проявления асинхронии развития в когнитивной сфере). Вводимое понятие отражает специфику нарушения психического развития при различных вариантах аномального развития, позволяет сопоставить проявления нарушений психических функций при различных типах дизонтогенеза, в том числе при шизофрении в детском возрасте. Когнитивный дизонтогенез при шизофрении предполагает несоответствие темпов развития различных психических функций и их составляющих: модальность исполнения, связь с другими ВПФ (высшими психическими функциями), темп развития отдельных сторон функции. Проявления когнитивного дизонтогенеза в психическом развитии детей, больных шизофренией, можно увидеть в особом диссоциированном формировании познавательной деятельности у этих детей. В частности, к ним относится аномальное соотношение уровня развития операцио-

нального и предметно-содержательного аспектов мышления и восприятия. (Т.К. Мелешко, С.М. Алейникова, Н.В. Зверева) [12, 16]. Логичное продолжение этих работ — изучение когнитивного дизонтогенеза на примере мнестической деятельности у детей с разными типами отклоняющегося развития. Память традиционно считается относительно сохранной при шизофрении у взрослых. На успешность запоминания часто оказывает влияние острота состояния, степень выраженности дефекта, уровень снижения психической активности и мотивационно-волевой сферы (Б.В. Зейгарник, Т.Д. Савина, В.П. Критская, Н.К. Корсакова) [7, 16]. Немногочисленные работы с детьми и материалы нейрокогнитивных исследований взрослых больных шизофренией позволяют предположить наличие своеобразия нарушений мнестической деятельности при шизофрении у детей.

Данная статья посвящена изложению и обсуждению эмпирического исследования детей с отклонениями в развитии. Изучались параметры произвольной памяти: вербальный или невербализируемый материал, разные модальности предъявления стимулов для запоминания, виды припоминания — воспроизведение и узнавание среди дистракторов, варьировалась также смысловая организация материала для непосредственного запоминания (несвязанный материал, заданные парные ассоциации).

В первой части исследования\* анализировались показатели слухоречевой памяти: объем непосредственного воспроизведения, характер заучивания, объем отсроченного удержания, влияние связанности материала на объем памяти.

Во второй части исследования\*\* анализировались показатели модально-специфической памяти (тактильная, стереогностическая и зрительная серии): объем памяти (на модели узнавание среди дистракторов), количество и характер ошибок, влияние модальности на показатели памяти.

**Цель исследования:** изучение параметров произвольной памяти у детей с разными типами психического развития (отклоняющегося и нормативного).

**Задачи исследования:**

1) сопоставить показатели произвольной слухоречевой памяти (объем, характер заучивания, удержание) у детей, больных шизофренией, в норме развития и при резидуально-органических расстройствах;

2) определить связь стимульной организации материала и успешности запоминания вербального материала в сопоставляемых группах;

3) провести сравнительное исследование произвольной тактильной, стереогностической, зрительной памяти в сопоставляемых группах испытуемых;

4) провести сравнительный анализ ряда параметров с учетом пола испытуемых.

И никаких гипотез!? А зачем все эти анализы? Хоть какую-нибудь гипотезу, чтобы придать смысл излагаемым данным, следовало бы предложить.

**Гипотезы:** 1) показатели произвольной памяти у детей с разными видами отклоняющегося развития имеют связь с типом дизонтогенеза;

2) упроченные и отдаленные смысловые связи неоднозначно влияют на величину объема при всех видах отклоняющегося развития;

3) модальность запоминания по-разному влияет на успешность запоминания детей с отклоняющимся развитием.

**Метод**

В исследовании принимали участие испытуемые, условно разделенные на три группы.

**Основная группа** — дети, больные шизофренией, с диагнозом: шизофрения детский тип (Ш1) и шизотипическое расстройство — искаженное развитие (Ш2).

**Группа сравнения** — дети с резидуально-органическими расстройствами разного генеза (Орг.) (поврежденное развитие и его сочетания).

«**Практическая норма**» — группа нормально развивающихся детей (Н).

**Критерии включения** испытуемых в основную группу:

1) диагноз шизофрения, детский тип, или шизотипическое расстройство, выставленный отечественными врачами в соответствии с рекомендациями по применению МКБ-10 в отечественной детской психиатрии;

2) возраст от 8 до 16 лет;

3) стационарное лечение в психиатрической клинике.

**Критерии исключения:**

1) острое психотическое состояние;

2) выраженный дефект по основному заболеванию.

**Группа сравнения** — дети с резидуально-органическими расстройствами (находящиеся на стационарном лечении в психиатрической больнице).

**Контрольная группа практической нормы** — учащиеся массовых школ.

Все дети экспериментальной группы и группы сравнения находились на стационарном лечении и терапии. Дети обучались в массовых школах, иногда на индивидуальном обучении.

В табл. 1 представлены данные об испытуемых по двум частям исследования.

Следует отметить, что во всех группах средний возраст совпадает и составляет 12 лет, а разные возрасты представлены примерно в равном соотношении, что дает возможность оценивать группы в целом, не останавливаясь подробно на возрастном факторе.

Дети основной группы и группы сравнения обследовались на базе детских отделений НЦПЗ РАМН, 6 ГДПБ г. Москвы и Владимирской областной психиатрической больницы. Дети контрольной группы представлены учащимися массовых школ Москвы и Владимира.

**Методики исследования:** в первой части — 10 слов (5 предъявлений и отсроченное воспроизведение че-

\* В работе принимали участие М.Ю. Козлова, Г.М. Гусева.

\*\* В работе принимали участие Т.А. Ермилов, Ю. Стельмах, О. Патрушева.



Характеристика испытуемых

Испытуемые		Основная группа		Группа сравнения	Контрольная группа	Всего (чел.)
		Шизофрения F20 (Ш1)	Шизотипическое расстройство F21 (Ш2)			
1-я часть	Мальчики	15	39	19	98	171
	Девочки	8	21	6	70	105
Всего		23	60	25	168	276
2-я часть	Мальчики	26	18	7	78	129
	Девочки	15	12	6	57	90
Всего		41	30	13	135	219

рез не менее чем 40 минут), парные ассоциации (простые и сложные связи) (однократное предъявление списков по 10 пар слов, имеющих разную степень смысловой связи с последующим их припоминанием в ответ на первое слово из пары) [16]; во второй части — три специально разработанных методики на тактильную, стереогностическую и зрительную память [5, 6].

Рассмотрим отдельно результаты по первой и второй части исследования.

**Результаты исследования  
слухоречевой памяти**

В табл. 2 представлены материалы выполнения методики 10 слов. Здесь видно следующее:

1) по параметру первоначального объема при непосредственном запоминании вербального несвязанного материала самые лучшие результаты показали здоровые испытуемые, существенно от них не отличались дети группы Ш2, а дети группы Ш1 и Орг. значительно отличались от нормы;

2) по параметру заучивания (приращению или иной динамике объема удержанного материала при повторных предъявлениях 10 слов) испытуемые различались. Наиболее успешным заучивание было в

группе Ш2 и в норме, наименее успешным — в группе Ш1 и Орг. (см. табл. 2);

3) отсроченное удержание (воспроизведение удержанных слов без повторного предъявления стимульного ряда по истечении не менее 40 минут от пятого предъявления стимульного ряда) оказалось наибольшим в группе нормы, близким к нему был показатель в группе Ш2, тогда как дети групп Ш1 и Орг. имели одинаковые показатели, которые весьма отличались от нормы (критерий Колмогорова—Смирнова, уровень значимости 0,01 и 0,05).

На уровне тенденции были получены различия в объеме непосредственной слухоречевой памяти между группами по признаку пола:

- по параметру *первого воспроизведения* — между мальчиками и девочками (в экспериментальной группе и группе сравнения);

- по параметру *отсроченного воспроизведения* — различия выражены значимо в группе сравнения (у девочек из группы органиков (ОД) — 1,8 слова, у мальчиков из группы органиков (ОМ) — 4,1 слова, на уровне тенденции — в основной группе (ШД1 — 2,5 слова, ШМ1 — 3,9 слова, ШД2 — 6,5 слов, ШМ2 — 5,3 слова).

В табл. 3 представлены результаты запоминания слов парами (применялась методика «Парные ассо-

Таблица 2

**Результаты заучивания 10 слов в сопоставляемых группах  
(среднее количество воспроизведенных слов в каждом из предъявлений и отсроченно)**

Группа испытуемых	Количество воспроизведенных слов в пробе на запоминание					
	Первое предъявление	Второе предъявление	Третье предъявление	Четвертое предъявление	Пятое предъявление	Отсроченное удержание
Ш1	4,5	5,3	5,9	6,3	6,7	3,5
Ш2	5,4	7,2	8,2	8,4	8,4	5,6
Орг.	3,9	5,8	6,9	7,2	7,3	3,5
Норма	5,8	6,6	8,0	7,5	8,0	6,0

циации» в двух вариантах). Примененная методика оценивает возможность использовать связь между стимульными словами в паре для лучшего удержания материала. Один набор представляет собой упроченные связи — антонимы либо иные сильные связи (простые ассоциации или ПА), второй включает пары с более отдаленными связями, установление которых требует определенного развития мышления и достаточного уровня активности и произвольности (сложные ассоциации или СА). Эта методика успешно используется в исследовании памяти взрослых, больных шизофренией [16]. В табл. 3 дан параметр непосредственного объема слухоречевой памяти (на не связанные между собой слова) и приводится процент изменения объема при введении смысловой организации материала при запоминании слов парами.

Как видно из табл. 3, во всех группах результаты запоминания пар с сильной связью выше, чем пар с отдаленной связью, максимально эта разница проявилась у детей с резидуально-органическими нарушениями, похожие результаты и у детей с детским типом шизофрении. Различия статистически значимы. Показатели детей с шизотипическим расстройством близки к норме, хотя несколько снижены в сложных парах. Различия по полу при воспроизведении парных ассоциаций значимы только для группы сравнения (ОД — 6, ОМ — 8,2 слова при сильной связи, ОД — 2,7, ОМ — 3,4 при отдаленной связи). В основной группе мальчики и девочки различаются только по параметру диагноза (ШД1 — 6,7, ШМ2 — 6,8 слова, ШД2 — 9,1, ШМ2 — 8,5 слова при сильной связи; ШД1 — 2, ШМ2 — 1,8 слова, ШД2 — 5,6, ШМ2 — 5,1 слова при отдаленной связи).

### Результаты исследования модально-специфической памяти

Исследовалась произвольная модально-специфическая память в трех сериях по одной процедурной схеме: предъявление стимулов, затем узнавание среди дистракторов. Стимулами служили поверхности с

разной текстурой, объемные формы, реалистические и специально созданные искусственные предметы, дистракторами выступали сходные по материалу, но другие поверхности, предметы и т. п., имеющие сходство со стимулами, но не идентичные им. Более подробно методика описана в статье Т.А. Ермилова, Н.В. Зверевой [5]. В тактильной серии было 14 испытаний (7 стимулов и 7 дистракторов). В стереогностической — 16 (8 стимулов и 8 дистракторов), в зрительной — 28 (14 стимулов и 14 дистракторов). Тактильная и стереогностическая серии выполнялись без участия зрения (использовалась ширма), в последней, зрительной, серии испытуемые могли не только смотреть на стимулы, но и трогать их руками [5]. Предполагалось, что после двух серий без использования зрения испытуемые будут поставлены в условия возможного соревнования модальностей (осозания и зрения), т. е. будут выбирать между запоминанием только с помощью осозания, или только с помощью зрения, или с использованием обеих модальностей. Однако во всех группах «соревнования» не получилось, отмечалась деятельность запоминания только с помощью зрения.

В табл. 4 представлены результаты запоминания по сериям для объединенных групп испытуемых (больные шизофренией, норма развития, дети с резидуально-органическими нарушениями). Учитывалось количество правильных ответов (ПО), а также количество ошибок и их тип (пропуск стимула — ПС, или ложное узнавание дистрактора — ЛУ).

Очевидно, что количество правильных ответов во всех сериях выше в группе нормы, между нормой и больными шизофренией имеются отличия в тактильной и стереогностической памяти по этому параметру (на уровне значимости 0,05 и 0,01). Между больными шизофренией и группой сравнения наблюдаются незначимые отличия на уровне тенденции только в стереогностической памяти. Анализ ошибок с точки зрения их частотного представительства в каждой из серий по группам испытуемых показывает, что во всех группах частотными являются ошибки по типу ложного узнавания во всех сериях, в

Таблица 3

### Влияние связанности стимульного материала на объем памяти (количество воспроизведенных слов) в сопоставляемых группах

Группа	Средний объем удержанного материала				
	10 слов (1-е воспроизведение)	ПА	СА	% прироста ПА	% прироста СА
Ш1	4,8	6,8	1,9	142	40
Ш2	5,4	8,7	5,1	161	94
Орг.	3,9	7,7	3,2	197	82
Норма	5,8	9,0	6,1	155	105

Примечание. ПА — простые, упроченные связи между словами в паре для запоминания, СА — сложные связи между словами в парах на запоминание.

группе сравнения их количество максимально в тактильной серии. Результаты, в которых учтены параметры пола и диагноза, представлены в табл. 5.

Как видно из таблицы, лучше всего все дети справляются с заданием на запоминание в *зрительной модальности*. В этой серии ошибки по типу «пропуск стимула» встречаются незначимо чаще, а по типу «ложное узнавание дистрактора» — реже (на уровне тенденции у девочек в норме развития и при шизофрении). У мальчиков (кроме группы ШМ2) эта тенденция выражена меньше, так же как и у девочек из группы сравнения, где количество ошибок по типу ложного узнавания неизменно во всех сериях. В *тактильной* серии распределение ошибок по типу близко во всех группах, независимо от пола и состояния здоровья. В *стереогностической* серии большее разнообразие результатов по типу встречаемости ошибок. Следует отметить, что нет общего отличия испытуемых по полу, или по модальности памяти, основное отличие касается состояния здоровья.

Проведенный анализ частоты встречаемости ошибок показал следующее (табл. 6).

Безошибочное выполнение задания встречалось во всех сериях только нормы, по всем сериям не менее половины испытуемых допускали мало ошибок — не более двух. Самой успешной с этой точки зрения оказалась стереогностическая серия, возможно, здесь сказался «эффект потолка», да и задания оказались достаточно простыми для здоровых испытуемых, но не такими легкими для больных детей. Проведенное ранее исследование показало, что для детей в норме развития нет возрастной динамики (оценивались отдельно младшие школьники, младшие и старшие подростки) по результатам выполнения стереогностической серии. При этом в группе больных шизофренией такая динамика была, более того, имелись значимые различия по параметрам узнавания между возрастными группами от младших школьников к подросткам [5, 6].

Таблица 4

**Сводные данные по всем группам и модальностям запоминания  
(% правильных ответов и % типа ошибок)**

Испытуемые	Тактильная память			Стереогностическая память			Зрительная память		
	Правильные ответы	Пропуск стимула	Ложное узнавание дистрактора	Правильные ответы	Пропуск стимула	Ложное узнавание дистрактора	Правильные ответы	Пропуск стимула	Ложное узнавание дистрактора
Норма	80	31	69	92	32	68	92	44	56
Шизофрения	67	34	66	76	31	69	88	40	60
Группа сравнения	69	17	83	85	30	70	90	30	70

Таблица 5

**Результаты исследования модально-специфической памяти в зависимости от пола испытуемых  
(% типа встречающихся ошибок и среднее количество правильно оцененных стимулов)**

	Тактильная память 14 испытаний			Стереогностическая память 16 испытаний			Зрительная память 28 испытаний		
	ПС (%)	ЛУ (%)	Среднее узнавание (ст.)	ПС (%)	ЛУ (%)	Среднее узнавание (ст.)	ПС (%)	ЛУ (%)	Среднее узнавание (ст.)
ШД1	39	61	9,1	26	74	12,6	43	57	23,4
ШМ1	31	69	9,4	25	75	12,5	29	71	24,2
ЩД2	28	72	9,2	29	71	12	46	54	26,1
ШМ2	35	65	9,9	34	66	12,4	44	56	24,4
НД	31	69	11,5	40	60	14,7	43	52	25,6
НМ	32	68	11,3	29	71	14,6	31	69	26
ОД	28	72	9,3	25	75	12,7	25	75	25,3
ОМ	28	72	10,5	40	60	14,8	36	64	25,6

Примечание. ПС — пропуск стимула; ЛУ — ложное узнавание дистрактора; ст. — стимулы.

Таблица 6

## Распределение испытуемых основной и контрольной группы по количеству допущенных ошибок (%)

Испытуемые	Тактильная серия				Стереогностическая серия				Зрительная серия			
	Количество ошибок				Количество ошибок				Количество ошибок			
	0	1–2	3–5	> 6	0	1–2	3–5	> 6	0	1–2	3–5	> 6
Н	7	49	40	4	27	86	14	0	10	58	14	0
Ш	0	12	56	31	5	31	51	18	5	34	49	16

Проведенное исследование позволяет сделать определенные **выводы** относительно состояния слухоречевой и модально-специфической памяти в сопоставляемых группах детей с разными типами развития.

1. По всем показателям произвольного запоминания результаты «практической нормы» выше, чем у детей с отклоняющимся типом развития (больные шизофренией и дети с резидуально-органическими расстройствами).

2. Показатели объема непосредственной слухоречевой памяти у больных шизофренией выше, чем у испытуемых с детским типом шизофрении и резидуально-органическими расстройствами.

3. Кривые заучивания попарно сходны в норме развития и при шизофренном расстройстве, а также у детей с резидуально-органическими расстройствами и при детском типе шизофрении.

4. Общим для всех групп оказалось улучшение показателей слухоречевой памяти при введении связи между стимулами по типу упроченных, сильных ассоциаций.

5. Введение связи между стимулами по типу отдаленных смысловых ассоциаций неодинаково влияет на показатели объема памяти детей с разными типами отклонений в развитии; усложнение задания дифференцирует нормативно и ненормативно развивающихся детей.

6. Группа детей, больных шизофренией, неоднородна при выполнении задания на запоминание слов при введении связи между стимулами по типу отдаленных смысловых ассоциаций. Дети с шизофренном расстройством

выполняют задание близко к норме развития, с детским типом шизофрении — имеют значимо низкие показатели и в сопоставлении с нормой, и детьми с резидуально-органическими расстройствами.

7. Модально-специфическое тактильное запоминание оказывается наиболее сложным для всех групп детей; наиболее успешной является зрительная память.

8. Для всех групп детей самый часто встречающийся тип ошибки в модально-специфическом запоминании — ложное узнавание.

9. Для больных шизофренией детей характерно относительное снижение продуктивности мнестической деятельности на невербальные стимулы, ухудшение произвольной тактильной памяти и стереогностической памяти при сохранности зрительной памяти.

10. По основным характеристикам произвольного модального запоминания дети, больные шизофренией, занимают промежуточное место между здоровыми и детьми с резидуально-органическими расстройствами, приближаясь к норме при малой степени прогрессивности заболевания (шизофренном расстройстве).

11. Обнаружены несоответствия отдельных компонентов произвольной памяти у здоровых и больных по признаку пола.

12. Различная организация стимульного материала и процедуры запоминания в комплексном исследовании произвольной памяти помогает выявить когнитивный дизонтогенез в мнестической деятельности у детей при разных типах отклоняющегося развития.

### Литература

1. Ахутина Т.В. Нейропсихология и школа // Психология перед вызовом будущего: Материалы конференции, посвященной 40-летию факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. М., 2006.

2. Вроно М.Ш. О некоторых нарушениях развития у детей, страдающих шизофренией // Ж. невропат. и психиатр. им. С. С. Корсакова. 1976. № 10.

3. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2, 5. М., 1983.

4. Горюнова А.В., Козловская Г.В., Римашевская Н.В. К вопросу о нейропсихической дезинтеграции у детей раннего возраста из группы высокого риска по эндогенным психозам // Проблемы шизофрении детского и подросткового возраста / Под ред. М.Ш. Вроно. М., 1986.

5. Ермилов Т.А., Зверева Н.В. Особенности произвольного тактильного запоминания у здоровых и больных шизофренией детей и подростков (экспериментальное исследование) // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2005 (5). № 1.

6. Зверева Н.В. Дисгармоничность как специфический признак когнитивного дизонтогенеза при шизофрении в детском возрасте // В.М. Бехтерев и современная психология: Материалы докладов на российской научно-практической конференции. КГУ, 29–30 сент. 2005 г. Казань, 2005.

7. Зейгарник Б.В. Патопсихология. М., 1986.

8. Каримулина Е.Г., Зверева Н.В. Тактильная деятельность и успешность обучения у младших школьников // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2007 (7). № 2.



9. Ковалев В.В. Детская психиатрия. М., 1995.
10. Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Ю.Е. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. М., 2002.
11. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте. М., 2003.
12. Мелешко Т.К., Алейникова С.М., Захарова Н.В. Особенности формирования познавательной деятельности у детей, больных шизофренией // Проблемы шизофрении детского и подросткового возраста / Под ред. М.Ш. Вроно. М., 1986.
13. Психология памяти. Хрестоматия / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. М., 2000.
14. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. М., 1979.
15. Циркин С.Ю. Концепция психопатологического диатеза и ее истоки // Независимый психиатрический журнал. 1998. № 4.
16. Экспериментально-психологические исследования патологии психической деятельности при шизофрении / Под ред. Ю.Ф. Полякова. М., 1982.

## Arbitrary memory disorders in the structure of cognitive dysontogenesis in children with various types of abnormal development

N.V. Zvereva

PhD, senior research associate, professor, head of the Neuro- and Patopsychology chair, department of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education; senior research associate, Mental Health Research Center of RAMS

Article presents research data on arbitrary memory of children with various types of abnormal development. Sample consisted of children from 8 to 15 years old with schizophrenia and residual-organic disorders of non endogenous origin (distorted and other types of dysontogenesis). Arbitrary memory was tested with 10 words inventory, pair associations and methods on modality-specific memory using nonverbal stimuli, that was administered tactically, stereognostically and visually. Results indicate that type of abnormal development in childhood determines types of mental functions' disorders, including memory. Types of cognitive dysontogenesis from perspective of arbitrary memory disorders in children are described.

**Key words:** arbitrary, aural-verbal memory, tactile memory, visual memory, cognitive dysontogenesis, organization of stimuli, type of dysontogenesis, schizophrenia.

### References

1. Ahutina T.V. Neiropsihologiya i shkola // Psihologiya pered vyzovom budushogo: Materialy konferencii, posvyashennoi 40-letiyu fakul'teta psihologii MGU im. M.V. Lomonosova. М., 2006.
2. Vrono M.Sh. O nekotoryh narusheniyah razvitiya u detei, stradayushih shizofreniei // Zh. nevropat. i psihiatr. im. S.S. Korsakova. 1976. № 10.
3. Vygotskii L.S. Sobr. soch. : V 6 t. T. 2, 5. М., 1983.
4. Goryunova A.V., Kozlovskaya G.V., Rimashevskaya N.V. K voprosu o neiropsihicheskoi dezintegracii u detei rannego vozrasta iz gruppy vysokogo riska po endogenным psihozam // Problemy shizofrenii detskogo i podrostkovogo vozrasta / Pod red. M.Sh. Vrono. М., 1986.
5. Ermilov T.A., Zvereva N.V. Osobennosti proizvol'nogo taktil'nogo zapominaniya u zdorovyh i bol'nyh shizofreniei detei i podrostkov (eksperimental'noe issledovanie) // Voprosy psihicheskogo zdorov'ya detei i podrostkov. 2005 (5). № 1.
6. Zvereva N.V. Disgarmonichnost' kak specificheskii priznak kognitivnogo dizontogeneza pri shizofrenii v detskom vozraste // V.M. Behterev i sovremennaya psihologiya: Materialy dokladov na rossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferencii. KGU, 29–30 sent. 2005 g. Kazan', 2005.
7. Zeigarnik B.V. Patopsihologiya. М., 1986.
8. Karimulina E.G., Zvereva N.V. Taktil'naya deyatel'nost' i uspehnost' obucheniya u mladshih shkol'nikov // Voprosy psihicheskogo zdorov'ya detei i podrostkov. 2007 (7). № 2.
9. Kovalev V.V. Detskaya psihiatriya. М., 1995.
10. Korsakova N.K., Mikadze Yu.V., Balashova Yu.E. Neuspevayushie deti: neiropsihologicheskaya diagnostika trudnostei v obuchenii mladshih shkol'nikov. М., 2002.
11. Lebedinskii V.V. Narusheniya psihicheskogo razvitiya v detskom vozraste. М., 2003.
12. Meleshko T.K., Aleimikova S.M., Zaharova N.V. Osobennosti formirovaniya poznavatel'noi deyatel'nosti u detei, bol'nyh shizofreniei // Problemy shizofrenii detskogo i podrostkovogo vozrasta / Pod red. M.Sh. Vrono. М., 1986.
13. Psihologiya pamyati. Hrestomatiya. / Pod red. Yu.B. Gippenreiter i V.Ya. Romanova. М., 2000.
14. Rubinshtein S.Ya. Psihologiya umstvenno otstalogo shkol'nika. М., 1979.
15. Cirkin S.Yu. Konceptiya psihopatologicheskogo diateza i ee istoki // Nezavisimyi psihiatricheskii zhurnal. 1998. № 4.
16. Eksperimental'no-psihologicheskoe issledovaniya patologii psihicheskoi deyatel'nosti pri shizofrenii / Pod red. Yu. F. Polyakova. М., 1982.

# Эффективность детско-родительского общения и интеллектуальное развитие глухих детей

А.Ю. Хохлова

кандидат психологических наук, педагог-психолог специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интернат № 65 I вида, старший преподаватель кафедры специальной психологии факультета клинической и специальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета

---

Статья посвящена описанию средств общения, используемых родителями глухих детей, и оценке их эффективности с точки зрения влияния на интеллектуальное развитие ребенка. Рассматриваются две категории семей — с глухими и слышащими родителями. Для оценки способов детско-родительского общения применялись анкетный опрос и экспериментальная ситуация общения. Уровень интеллектуального развития детей оценивался с помощью теста Кауфманов. Выявлены трудности, возникающие у слышащих родителей в процессе коммуникации со своими глухими детьми, обосновывающие необходимость обучения родителей специальным средствам общения. В результате возникает отставание глухих детей 7–8 лет от слышащих сверстников по уровню развития вербальных интеллектуальных способностей, которое объясняется дефицитом общения в их семьях. При этом глухие дети глухих родителей значительно опережают глухих из семей слышащих по уровню выполнения вербальных интеллектуальных заданий, предъявляемых на жестовом языке.

**Ключевые слова:** интеллектуальное развитие глухих детей, жестовый язык, детско-родительское общение.

---

Проблема интеллектуального развития глухого ребенка — одна из центральных в специальной педагогике и психологии. Понимание окружающего мира и процесс формирования способности решать интеллектуальные задачи при отсутствии такого важного канала получения информации, как слух, выступали в качестве предмета многочисленных исследований отечественных и зарубежных ученых [1, 5, 7].

Семья как ближайшее социальное окружение ребенка является одним из важнейших факторов его психического, а значит, и интеллектуального развития. В семье ребенок получает первые представления о мире, законах функционирования общества, о принятых способах поведения [2, 6, 9].

В плане успешности обмена информацией с родителями глухие дети оказываются в разном положении в зависимости от того, в какой семье — глухих или слышащих — они появились на свет. Слышащие родители глухих детей могут лучше организовать для своих детей дошкольную подготовку, участвовать в тренингах для родителей, так как имеют в среднем более высокий социальный статус, по сравнению с глухими родителями, и обладают более широкими возможностями получения информации [6, 9, 10].

Глухие же родители говорят со своим ребенком на одном (жестовом) языке, и этот язык — единственный язык, который глухой ребенок может освоить спонтанно, подобно тому, как слышащий ребенок овладевает устным родным языком своей страны. Глухие — единственная категория людей с так называемыми психофизическими нарушениями, при изучении которой рассматривается состояние слуха членов их семей [5, 6, 9, 10].

Общество глухих представляет собой особое культурное меньшинство со своим языком, традициями и нормами поведения. Поэтому условия воспитания ребенка с нарушением слуха в семье глухих в значительной степени отличаются от условий, характерных для семей, где слышащие родители [6].

Влияние семьи на познавательное развитие глухого ребенка мы рассматриваем как один из важнейших факторов наряду с наличием сопутствующих заболеваний и особенностей обучения.

Целью описанного далее исследования стало изучение зависимости особенностей интеллектуального развития глухих младших школьников от средств общения, используемых в их семьях.

Мы предполагаем, что глухие дети из семей глухих, общающиеся с родителями на естественном для них жестовом языке, имеют более структурированный и богатый опыт (приобретенный в семье и самостоятельно), чем глухие дети слышащих родителей. Поэтому показатели интеллектуального развития глухих детей из семей глухих должны быть в среднем выше, чем у глухих детей из семей слышащих. Исходя из целей и гипотез данного исследования, мы ставим перед собой ряд относительно новых для отечественной специальной психологии задач, к которым относятся:

- изучение влияния детско-родительского общения на интеллектуальное развитие глухого ребенка;
- выделение специфических особенностей решения интеллектуальных задач, связанных со способом общения, характерным для среды глухих;
- рассмотрение вопроса об интеллектуальном развитии глухих детей в русле культурно-лингвистического

тической модели глухоты, согласно которой национальный жестовый язык глухих в лингвистическом отношении признается полноценным и необходимым условием для глухого ребенка [3, 4];

— описание некоторых специфических особенностей мышления глухих с точки зрения представления о разнородном составе популяции глухих (в данном исследовании рассматриваются группы глухих детей из семей глухих и слышащих родителей).

### Метод

В нашем исследовании приняли участие:

— 23 слышащих учащихся первых—вторых классов массовой школы (возраст 7—8 лет);

— 23 глухих ребенка из семей слышащих родителей, обучающиеся в нулевом—втором классах школ для глухих и слабослышащих (возраст 7—8 лет);

— 20 глухих детей из семей глухих, также обучающихся в нулевом—втором классах школ для глухих и слабослышащих г. Москвы (возраст 7—8 лет);

— глухие и слышащие родители глухих детей (20 и 23 человека).

Сначала проводилось анкетирование родителей с целью сбора информации о семье: состав семьи, уровень образования родителей, жилищные условия, где проживает ребенок (дома/в интернате, как часто родители забирают ребенка домой); выявление предпочтений относительно методов обучения детей (устно-дактильного/ с использованием жестов).

С целью объективной оценки особенностей общения глухих и слышащих родителей со своими глухими детьми нами была разработана экспериментальная ситуация, в которой родителю предлагалось дать ребенку два простых задания. Мы просили родителя дать ребенку задание взять со стола, на котором в произвольном порядке лежат школьные принадлежности (карандаши, линейки, ручки, мелки, фломастеры, ластик, точилки, кисточки, белая и цветная бумага), три карандаша — красный, зеленый и синий. Затем родитель должен был попросить ребенка нарисовать красный круг, зеленый квадрат и синий треугольник. Перед началом эксперимента каждому родителю давалась установка: «Вы можете объяснить ребенку задачу с помощью любых средств, главное, чтобы он понял вас как можно быстрее». Глухим родителям инструкция предъявляется в жестовой и письменной форме. Слышащим — в устной и письменной. Ребенок имел право спрашивать родителя, ему давалась установка на быстрое выполнение задания.

Фиксировались средства, которые использовал родитель, инструктируя ребенка, время, которое требовалось ребенку, чтобы ее понять, и ошибки, которые он допускал при выполнении задания. Анализировалось совпадение указанных в анкете способов общения с теми, которые родители демонстрировали в экспериментальной ситуации; среднее время, затрачиваемое на объяснения в диадах с глухим родителем и глухим ребенком и со слышащим родителем и глухим ребенком.

Уровень интеллектуального развития детей оценивался с помощью восьми субтестов теста Кауфманов. Интеллект, оцениваемый с помощью данного теста, определяется как стиль решения задач индивидом и стиль обработки информации. Это определение имеет теоретическую базу, разработанную в русле нейропсихологии и когнитивной психологии. Одним из основных положений здесь является представление о дихотомии симультанного и сукцессивного типов обработки информации [8].

Тест включает задания, относящиеся к нескольким шкалам: шкала сукцессивной обработки информации, шкала симультанной обработки информации, невербальная шкала (содержит один субтест на сукцессивную и четыре субтеста на симультанную обработку информации), общий показатель теста — шкала обработки информации.

В нашем исследовании применялись восемь субтестов, предназначенных для оценки интеллектуального развития детей старше 6 лет.

К шкале симультанной обработки относятся субтесты:

4. «Завершение гештальта». Ребенку предъявляются недорисованные картинки, которые он должен опознать.

6. «Треугольники». Из нескольких треугольников за 2 минуты ребенку нужно сложить фигуру по образцу в виде картинки.

8. «Матрицы аналогий». Ребенок подбирает картинки (вербализуемые и невербализуемые) по аналогии.

9. «Пространственная память». Ребенок должен запомнить и показать расположение картинок на листе.

10. «Фото-серии». Ребенок должен разложить фотографии в нужном порядке.

К шкале сукцессивной обработки относятся субтесты:

3. «Движения рук». Ребенку необходимо запомнить и повторить за экспериментатором определенную последовательность движений (например, ребро—ладонь—кулак).

5. «Повторение цифр». Ребенку нужно повторить набор цифр в том же порядке, как это дает экспериментатор.

7. «Порядок слов». Ребенок должен показать картинки в том порядке, в каком их называет экспериментатор. В более сложных пробах для детей 6—12 лет вводится интерференция: ребенку предъявляются цветные круги, цвет которых он должен назвать.

Субтесты 4, 5 и 7 считаются вербальными. В случае с глухими детьми в исследовании применялись естественные, изобразительные и культурные жесты, которые имелись в репертуаре ребенка.

Анализируя результаты выполнения субтестов, можно оценить уровень развития отдельных когнитивных способностей детей и провести сравнения между группами участников эксперимента по этим способностям.

В пользу применения данного теста в диагностике интеллектуального развития глухих детей говорит наличие в нем невербальной шкалы. Инструкции к суб-

тестам этой шкалы могут предъявляться в виде пантомимы, а ответы ребенка могут представлять собой простые движения и указательные жесты. Интеллектуальное развитие может оцениваться безотносительно учебных достижений и речевой дефицитности. Кроме того, при стандартизации теста дети с нарушениями слуха были включены в нормативную выборку, что делает этот тест предпочтительнее, чем тесты, разработанные специально для глухих [11].

Сравнение результатов глухих детей из разных семей и слышащих детей проводилось с помощью однофакторного дисперсионного анализа (критерий Фишера). Для сопоставления данных тестирования с данными экспериментальной ситуации взаимодействия испытуемого корреляционный анализ с помощью коэффициента корреляции Пирсона.

## Результаты

### 1. Данные опроса родителей.

В нашем исследовании группы семей глухих детей слышащих родителей и глухих детей глухих родителей существенно не различались по количеству неполных семей (соответственно 5 и 3 неполных семьи).

Глухие родители, в отличие от слышащих, имеют в среднем более низкий уровень образования, выполняют менее квалифицированную работу, а иногда вообще остаются безработными.

Данные анкет, которые заполняли родители в ходе настоящего исследования, показали, что в восьми семьях (из 23) слышащих родителей глухих детей хотя бы один из родителей имеет высшее образование, в тринадцати семьях — хотя бы один из родителей имеет образование не ниже среднего специального, в двух семьях — не ниже полного среднего, среди опрошенных родителей не было никого, кто не окончил бы среднюю школу.

Лишь в двух из двадцати опрошенных семей глухих один из родителей имеет высшее образование, в шести семьях самый высокий уровень образования — среднее специальное, в шести — полное среднее, и также в шести родители имеют неполное среднее образование.

Из принявших участие в нашем исследовании глухих родителей одна мать ведет преподавательскую деятельность, одна — предпринимательскую, одна — курьер, три работают в ателье, две безработные, остальные работают уборщицами. Большинство отцов работают на заводах (слесарь, токарь), один — безработный. Слышащие родители в большинстве работают в соответствии с полученной специальностью или в коммерческих организациях. Больше половины слышащих матерей глухих детей не работают, мотивируя это необходимостью уделять много времени уходу и обучению своих детей с нарушенным слухом. Слышащих безработных отцов в нашей выборке не было.

В семьях глухих принято оставлять детей в детском саду и в школе-интернате на пять дней в неделю, что реже встречается в семьях слышащих. Это может быть связано с тем, что сами глухие родители воспитывались в точно таких же условиях и считают вполне нормальным, что государство должно обеспечивать их детей жильем и питанием на эти пять дней. То есть факт пребывания ребенка в интернате не свидетельствует о низкой степени привязанности родителя к ребенку. Из принявших участие в исследовании детей из семей глухих девятнадцать остаются в интернате с понедельника до пятницы, только одного ребенка забирают домой каждый день.

Слышащие родители тоже оставляют своих глухих детей ночевать в интернате (в связи с особенностями системы специального образования глухих, при которой почти все школы и сады — одновременно интернаты). Однако при благополучных условиях в семье, когда слышащие родители уделяют достаточно внимания своим детям, хотя сами принимают участие в их обучении и воспитании, а значит, стараются забирать своих детей домой не только на выходные, но и еще минимум один раз среди недели (7 семей, участвовавших в нашем исследовании). Некоторые родители забирают своих детей каждый день (8 семей).

В результате анкетирования выяснилось, что никто из опрошенных слышащих родителей специально не обучался жестовому языку. Немногие родители сообщают, что пользуются естественными жестами и жестами, которые они придумали сами, также немногие слышащие родители говорят, что стараются общаться со своими детьми только при помощи устной речи, большинство же родителей используют устную речь и дактилологию.

Практически все глухие родители признаются, что объясняются со своими детьми преимущественно средствами жестового языка, и только двое из опрошенных стараются общаться с детьми устно-дактильно. И слышащие, и глухие родители считают целесообразным применение жестов в обучении своих глухих детей.

### 2. Данные экспериментальной ситуации взаимодействия

В экспериментальной ситуации средства общения, заявленные слышащими родителями как предпочтительные, часто не фигурировали вовсе. Устной речью пользовались почти все слышащие родители и некоторые глухие. К дактилологии прибегали меньше половины слышащих и 19 из 20 глухих родителей. Естественные жесты\* оказались совсем не характерными для глухих родителей, в то время как слышащие использовали их более чем в половине случаев. Глухие родители общались со своими детьми преимущественно с помощью конвенциональных жестов\*\*, и лишь два человека сознательно отказались от жестов, чтобы продемонстрировать свои успехи в речевом общении с детьми, в отличие от слышащих родителей, из которых

\* Естественные жесты — указательные, изобразительные и некоторые условные жесты (например, знаки приветствия и прощания), используемые как слышащими, так и глухими, если общение происходит не на официальном жестовом языке какой-либо страны.

\*\* Под конвенциональными жестами в данном случае подразумеваются жесты русского жестового языка, обязательно обладающие тремя структурными компонентами — конфигурацией, расположением относительно тела говорящего и направлением движения.



только двое прибегли к жестам русского жестового языка. Одна слышащая мать и один глухой отец воспользовались письменными инструкциями.

С помощью однофакторного дисперсионного анализа между двумя группами глухих детей были выявлены значимые различия по времени выполнения первой инструкции ( $F(1,41) = 6,95; p < 0,012$ ). Среднее время выполнения инструкции в группе детей слышащих родителей составило 83,48 с, минимальный результат — 25 с, максимальный — 362 с, стандартное отклонение — 74,6 с. В группе детей глухих родителей средний результат составил 37,05 с, минимальный — 6 с, максимальный — 140 с, стандартное отклонение — 27,3 с.

Вторую инструкцию глухие дети из семей глухих выполняли также значительно быстрее, чем дети из семей слышащих ( $F(1,41) = 13,17; p < 0,001$ ). Средний результат детей из семей слышащих составил 75 с, лучший — 25 с, худший — 219 с, стандартное отклонение — 51,17. Среднее время выполнения второй инструкции детьми из семей глухих — 32,2 с, минимальное — 17 с, максимальное — 61 с, разброс значений намного меньше, чем в группе детей из семей слышащих (ст. отклонение — 13,4). Следует обратить внимание на то, что в группе детей слышащих родителей разброс результатов значительно больше, чем в группе детей из семей глухих (рис. 1 и 2).

Лучшие результаты показали те дети из семей слышащих, которые достигли успехов в обучении чтению с губ — в основном это были ученики школы слабослышащих. Хорошие и средние результаты продемонстрировали те дети, чьи родители использовали правильную тактильную речь (эти же родители указали дактилологию как основное средство общения с ребенком дома). Худшие результаты наблюдались у детей, чьи родители дактилировали с ошибками, использовали не всегда адекватные естественные жесты. Некоторые из них приходили в замешательство, получив задание психолога.

### 3. Данные тестирования интеллектуального развития детей

Глухие дети без дополнительных нарушений выполняют невербальные задачи на том же уровне, что их слышащие сверстники.

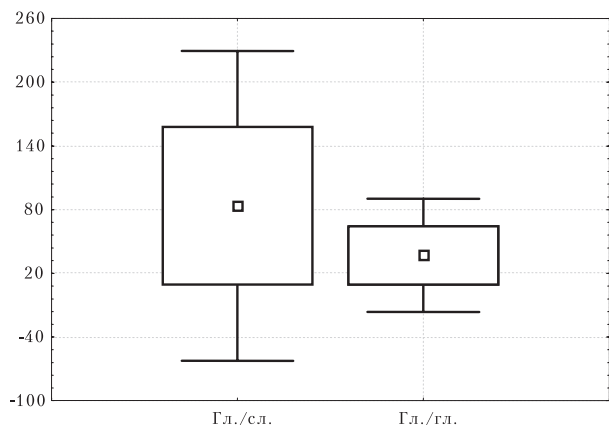


Рис. 1. Индивидуальные различия во времени выполнения первой инструкции двумя группами глухих детей

Тест Кауфманов включает три вербальных субтеста, один из которых относится к шкале симультанной обработки информации (рис. 3), а два других — к шкале сукцессивной обработки (рис. 4).

В субтесте «Завершение гештальтов», относящемуся к шкале симультанной обработки, ребенку требовалось узнать и назвать изображение. В этом глухие дети из разных семей не уступали слышащим и не различались между собой, так как могли активно пользоваться пантомимой, изобразительными жестами, а иногда — рисованием.

При выполнении субтестов «Повторение цифр» и «Порядок слов» на сукцессивную обработку глухие дети показали значимое отставание от слышащих сверстников. Но полученные различия не могут однозначно свидетельствовать о том, что глухие дети испытывают затруднения в сукцессивной обработке информации.

Если бы затруднения глухих детей были связаны с недостатками зрительного внимания или кратковременной памяти, на которых базируется выполнение сукцессивных субтестов, то они не смогли бы добиться хороших результатов и при выполнении «Движений рук» (невербального субтеста сукцессивной шкалы). Остается предположить, что трудности возникали в связи с необходимостью обработки символической языковой информации (при ее приеме и/или воспроизведении).

Для успешного выполнения субтеста «Повторение цифр» детям необходимо было воспринимать и воспроизводить языковую информацию (повторить показанную экспериментатором последовательность цифр). Дети должны иметь представление о числе и владеть жестовыми или словесными обозначениями числительных. Глухие дети овладевают этими обозначениями позже, чем слышащие.

При работе над субтестом «Порядок слов» дети должны были только принимать (запоминать) последовательность языковых символов (в словесно-жестовой форме), далее им требовалось указать на картинки, соответствующие последовательности заданных обозначений. Жестовые обозначения картинок предлагались самими детьми перед предъявлением заданий субтеста. В дальнейшем экспериментатор пользовался только показанными самим ребенком жестами.

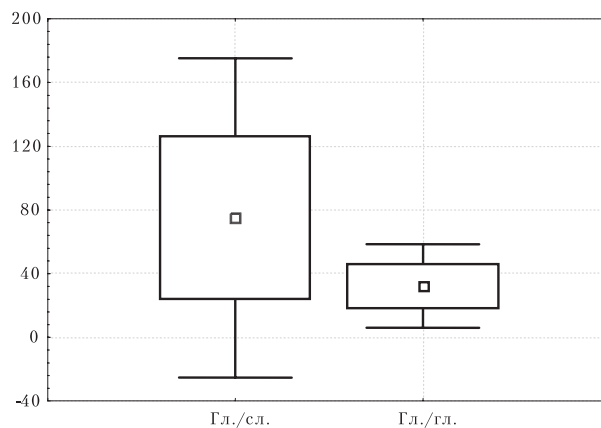


Рис. 2. Индивидуальные различия во времени выполнения второй инструкции двумя группами глухих детей

Согласно полученным результатам эта задача оказалась более простой для глухих детей глухих родителей ( $F(1,63) = 4,9, p < 0,05$ ), так как они пользовались в основном конвенциональными жестами, постоянно присутствующими в их жестовом словаре, в то время как дети слышащих родителей могли придумывать жестовые обозначения только по просьбе экспериментатора. То есть в большинстве случаев названные ребенком жесты не являлись для него постоянными обозначениями изображенных предметов.

#### 4. Взаимосвязи данных экспериментальной ситуации общения и результатов тестирования.

В группе глухих детей из семей слышащих показатели времени выполнения обеих инструкций коррелировали только с результатами субтеста «Порядок слов» ( $r = -0,44$  при  $p < 0,04$  для первой инструкции;  $r = -0,45$  при  $p < 0,034$  для второй инструкции). В группе глухих детей из семей глухих время выполнения первой инструкции коррелировало со многими показателями интеллектуального развития: общими результатами выполнения теста Равена ( $r = -0,51$  при  $p < 0,02$ ), субтестов «Треугольники» ( $r = -0,48$  при  $p < 0,033$ ), «Порядок слов» ( $r = -0,55$  при  $p < 0,013$ ), с баллами по шкале сукцессивной обработки ( $r = -0,46$  при  $p < 0,04$ ) и невербальной шкале ( $r = -0,44$  при  $p < 0,05$ ), а также с МРС — интегральный показатель интеллекта теста Кауфманов ( $r = -0,45$  при  $p < 0,045$ ). Время выполнения второй инструкции значимо коррелировало с общими баллами по тесту Равена ( $r = -0,49$  при  $p < 0,028$ ), с результатами выполнения субтестов «Порядок слов» ( $r = -0,6$  при  $p < 0,005$ ) и «Матрицы аналогий» ( $r = -0,58$  при  $p < 0,007$ ), сукцессивной ( $r = -0,5$  при  $p < 0,024$ ) и невербальной шкалами ( $r = -0,47$  при  $p < 0,032$ ) и с общим результатом выполнения теста Кауфманов ( $r = -0,53$  при  $p < 0,016$ ).

Принимая во внимание эти факты, можно сделать вывод, что в парах «глухой родитель — глухой ребенок» успешность выполнения инструкций зависела в основном от сообразительности и темповых характеристик психической деятельности ребенка. Перед ним не стояла задача «расшифровки» значений поведения родителей. А темповые характерис-

тики, как известно, связаны с показателями интеллектуального развития.

В случае со слышащими родителями перед детьми стояла в первую очередь задача понимания значений слов и жестов родителя. Корреляция результатов ситуации взаимодействия с оценками по субтесту «Порядок слов» теста Кауфманов подтверждает это предположение, так как по этому субтесту группы глухих детей значимо различаются между собой, и задачи субтеста требуют умения понимать значения языка, переносить их на реальные объекты и выполнять определенные действия, опираясь на информацию, поступающую от взрослого.

#### Выводы

Таким образом, по результатам проведенного эксперимента можно сделать вывод о том, что многие слышащие родители испытывают трудности в общении со своими глухими детьми, чего не наблюдается в семьях, где и дети, и родители имеют нарушение слуха и общаются с помощью жестового языка. Причина заключается в том, что далеко не все глухие дети к началу школьного обучения (вследствие влияния разных обстоятельств) овладевают разговорной и письменной речью настолько, чтобы понимать все обращения своих родителей, а родители не всегда готовы переориентироваться на доступные ребенку средства коммуникации. Однако зачастую это связано не с сознательными установками родителей. Важно отметить, что слышащие родители, столкнувшиеся с трудностями в обмене информацией со своими детьми, не всегда отдают себе отчет в этом в обычной жизни, и в экспериментальной ситуации впервые осознали свою неуспешность — оказывается, ребенок может не понимать большую часть того, что мы хотим до него донести. Многие по окончании эксперимента задавали вопрос, как повысить эффективность общения, некоторые родители спрашивали, где можно выучить жестовый язык.

Кроме того, нельзя забывать, что инструкции в нашем эксперименте были очень простыми, в то время как родители 7–8-летних детей обычно разговаривают с детьми на более сложные темы.

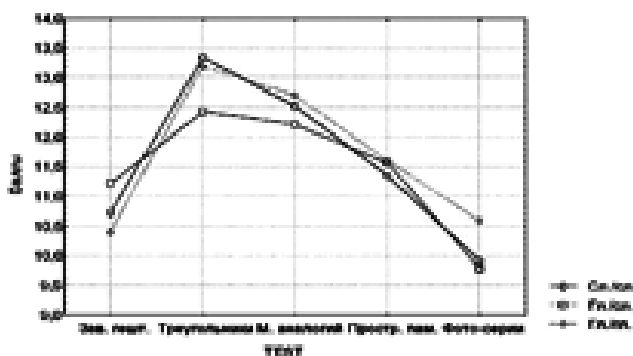


Рис. 3. Результаты по пяти субтестам шкалы симультанной обработки ( $F(8,252) = ,93; p < 0,49$ ). Полные названия субтестов приводятся в тексте

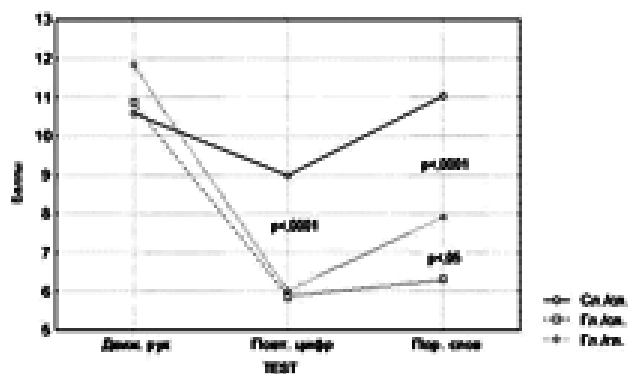


Рис. 4. Три субтеста шкалы сукцессивной обработки ( $F(4,126) = 13,89; p < 0,001$ )

В результате возникает отставание глухих детей 7–8 лет от слышащих сверстников по уровню развития вербальных интеллектуальных способностей (несмотря на предъявление задач с помощью жестов), которое мы объясняем определенным дефицитом общения в их семьях. Но мы также уста-

навливаем, что глухие дети, свободно общающиеся со своими глухими родителями на жестовом языке, существенно опережают глухих детей из семей слышащих по уровню выполнения вербальных интеллектуальных заданий, предъявляемых на жестовом языке.

### Литература

1. *Богданова Т.Г.* Сурдопсихология. М., 2002.
2. *Богданова Т.Г., Мазурова Н.В.* Влияние внутрисемейных отношений на развитие личности глухих младших школьников // Дефектология. 1998. № 3.
3. *Bonwillian Дж., Нельсон К., Чарроу В.* Язык и языковые способности у глухих детей и детей с нормальным слухом // Психоллингвистика: Сборник статей / Под ред. А.М. Шахнаровича. М., 1984.
4. *Фрумкина Р.М.* Психоллингвистика. М., 2001.
5. *Хохлова А.Ю.* Биологические, психологические и социальные факторы, влияющие на интеллектуальное развитие детей с нарушениями слуха в зарубежной психологии глухих // Специальная психология. 2005. № 3–4 (5–6).

6. *Хохлова А.Ю.* Изучение особенностей детско-родительского взаимодействия в семьях глухих и слышащих родителей, воспитывающих глухих детей // Дефектология. 2007. № 3.
7. *Яни П.А.* Воспитание и обучение глухого ребенка: Сурдопедагогика как наука. М., 2003.
8. *Kaufman A.S., Kaufman N.L.* Kaufman Assessment Battery for Children: Interpretive Manual. MN, 1983.
9. *Marshark M.* Psychological Development of Deaf Children. N. Y., 1993.
10. *Moore D.* Educating The Deaf: Psychology, Principles and Practices. Boston, 1987.
11. *Ulissi S.M., Brice P.J., Gibbins S.* Use of the Kaufman Assessment Battery for children with the hearing impaired // American Annals of the Deaf. 1989. Oct.

## Effectiveness of child-parent communication and intellectual development of deaf children

A.Yu. Khokhlova

PhD, educational psychologist, special (correctional) secondary boarding school №65 I type; senior lecturer, Special Psychology chair, department of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education

Article describes communication tools that deaf children's parents use and their effectiveness assessment in terms of effecting child's intellectual development. Two types of families participated in the study: with deaf and hearing parents. Assessment of child-parent communication tools was carried out by a questionnaire and an experimental situation of communication. IQ was measured by Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC). Study shows difficulties that hearing parents have in the process of communication with their deaf children, proving the need of educating parents about special tools of communication. As a result children 7–8 years old fall behind in the level of verbal intellect development compared to their hearing peers due to communication deficit in their families. Deaf children of deaf parents are performing significantly higher on verbal intellect tests administered in sign language than children in hearing families.

**Key words:** IQ development of deaf children, sign language, child-parent communication.

### References

1. *Bogdanova T.G.* Surdopsihologiya. M., 2002.
2. *Bogdanova T.G., Mazurova N.V.* Vliyanie vnutrisemeinykh otnoshenii na razvitie lichnosti gluhikh mladshikh shkol'nikov // Defektologiya. 1998. № 3.
3. *Bonwillian Dzh., Nel'son K., Charrou V.* Yazyk i yazykovye sposobnosti u gluhikh detei i detei s normal'nym sluhom // Psiholingvistika: Sbornik statei / Pod red. A.M. Shahnarovicha. M., 1984.
4. *Frumkina R.M.* Psiholingvistika. M., 2001.
5. *Hohlova A.Yu.* Biologicheskie, psihologicheskie i social'nye faktory, vliyayushie na intellektual'noe razvitie detei s narusheniyami sluha v zarubezhnoi psihologii gluhikh // Special'naya psihologiya. 2005. № 3–4 (5–6).

6. *Hohlova A.Yu.* Izuchenie osobennostei detsko-roditel'skogo vzaimodeistviya v sem'yah gluhikh i slyshashih roditelei, vospityvayushih gluhikh detei // Defektologiya. 2007. № 3.
7. *Yani P.A.* Vospitanie i obuchenie gluhogo rebenka: Surdopedagogika kak nauka. M., 2003.
8. *Kaufman A.S., Kaufman N.L.* Kaufman Assessment Battery for Children: Interpretive Manual. MN, 1983.
9. *Marshark M.* Psychological Development of Deaf Children. N. Y., 1993.
10. *Moore D.* Educating The Deaf: Psychology, Principles and Practices. Boston, 1987.
11. *Ulissi S.M., Brice P.J., Gibbins S.* Use of the Kaufman Assessment Battery for children with the hearing impaired // American Annals of the Deaf. 1989. Oct.

## Очерк истории Харьковской школы психологии: период 1931—1936 гг.

А. Ясницкий

магистр, аспирант университета г. Торонто, Канада

---

Настоящая работа посвящена одному из «белых пятен в историографии психологии» (Е.Е. Соколова) и «существенному пробелу в ... представлениях о советских психологических исследованиях» (М. Коул) — истории психологических исследований, проводимых в 1930-е гг. в Харькове группой учеников и последователей Л.С. Выготского, известной в историографии под названием «Харьковской группы» или «Харьковской школы». На основе редких публикаций и архивных материалов произведена предварительная реконструкция первого этапа развития психологии в Харькове в довоенный период (1931—1936). Автор прослеживает основные направления развития научной программы психологических исследований в Харькове в первой половине 1930-х гг.: развитие высших психических функций в их развитии (зоопсихология, исследования развития ребенка и общая психология развития), распаде (клинические исследования афазии, алексии и шизофрении) и теоретическое обобщение эмпирических исследований.

**Ключевые слова:** Харьковская психологическая школа, Харьковская группа, Л.С. Выготский, развитие и распад психических функций, Украинская психоневрологическая академия (УПНА).

---

Настоящая работа посвящена одному из «белых пятен в историографии психологии» [53] и «существенному пробелу в ... представлениях о советских психологических исследованиях» [62] — истории психологии в 1930-е гг. в Харькове, столице Советской Украины в 1919—1934 гг. Исследования харьковской группы учеников и последователей Л.С. Выготского составляют чрезвычайно важную веху в развитии отечественной и мировой психологии [72, с. 212], и нельзя не согласиться с Е.Е. Соколовой в том, что «представляется необходимым реконструировать этот этап психологической науки во всей его полноте и целостности».

Можно сказать, что к настоящему времени уже сложилась «каноническая» трактовка истории Харьковской школы. Эта версия истории харьковской школы была озвучена самим А.Н. Леонтьевым в середине 1970-х гг. в ряде выступлений и интервью [37], [40]. Дополнительным важным источником по истории психологии в Харькове в 1931—1941 гг. являются сравнительно недавно опубликованные архивные материалы А.Н. Леонтьева [34], [35]. Многие из этих ценных исторических материалов были впервые представлены еще до их публикации в программной статье А.А. Леонтьева в юбилейном сборнике памяти А.Н. Леонтьева [32], а впоследствии «каноническая версия» была развита и оформлена в более поздних работах, посвященных разбору вклада А.Н. Леонтьева и истории харьковской школы (см., напр., [33], [52], [58]). Интересную попытку представить нетрадиционную историю психологии в Харькове в 1930-е гг. предпринял Н.С. Курек с

опорой на редкие архивные материалы того времени [27, с. 252—261]. При этом нельзя не заметить, что в изложении принципиально важных явлений и событий Курек воольно или невольно следует канонической версии в изложении А.А. Леонтьева и др.

Так, принято считать, что в конце 1931 г. группа московских психологов переехала в Харьков, чтобы принять участие в организации научной работы в Психологическом секторе Украинской психоневрологической академии (УПНА), где «пост заведующего сектором был предложен А.Р. Лурии, пост заведующего отделом детской и генетической психологии — А.Н. Леонтьеву. Однако А.Р. Лурия вскоре вернулся в Москву, и практически всю работу вел Алексей Николаевич. Планировался переезд в Харьков Л.И. Божович, А.В. Запорожца, а также Л.С. Выготского, но его переезд не состоялся, хотя он часто приезжал в Харьков. В Харькове основную группу составили, таким образом, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Л.И. Божович и харьковский психолог П.Я. Гальперин» [32, с. 12]. Затем «Леонтьев остался в Харькове почти на 5 лет. Он не только возглавлял отдел и был действительным членом Украинской психоневрологической академии, но — после окончательного переезда Лурии — принял у него руководство всем сектором психологии (еще раньше, в 1932 г., он был заместителем заведующего сектором)» [33, с. 42]. А.Н. Леонтьев говорил: «Харьковчане группировались вокруг меня, а не А.Р. [Лурия], так как Божович и Запорожец предпочитали работать со мной, и Гальперин (местный) тоже тянулся ко мне. Лебединский же занимался про-



пагандой психогигиены, психотерапией. А.Р. в Харькове не прижился» [40, с. 375].

Несколько вопросов в этой связи тем не менее остаются неясными. Во-первых, какова была структура и организация сектора, и как соотносились такие структурные единицы, как «сектор» и «отдел»? Во-вторых, какова была программа конкретных эмпирических исследований этого сектора? В-третьих, мы практически ничего не знаем о дальнейшей судьбе одного из трех участников основной группы исследователей, приглашенных из Москвы [58], М.С. Лебединском: какова была его роль в УПНА и, предположительно, в харьковской школе? В-четвертых, как соотносились исследования, проводившиеся Выготским и его учениками и последователями в разных организациях Харькова? В настоящей статье предпринята попытка прояснить эти вопросы истории отечественной психологии.

Сравнительно немного известно об истории Психологического сектора УПНА в период с 1931 по 1941 г. Довоенный архив Украинской психоневрологической академии был уничтожен во время войны, что значительно усложняет задачу реконструкции истории психоневрологической академии этого периода. Это исследование основано на анализе мемуарной и биографической литературы, публикаций того периода и некоторых обзорных работ более позднего времени и сохранившихся архивов. Автором были обнаружены ценные архивные материалы и редкие публикации того времени, которые позволяют в первом приближении уточнить и дополнить классическую версию истории Харьковской школы психологии [75, 74].

Замысел создания новой организации зародился, по всей видимости, в конце 1930 [63, с. 10–11] — начале 1931 г. [4, 54]. Проект структуры и задач новой организации был опубликован на правах дискуссии в середине 1931 г. на страницах издававшегося в Харькове журнала «Советская психоневрология» [4], но лишь весной 1932 г. Народный комиссариат здравоохранения Украины издает постановление о необходимости организации Всеукраинской психоневрологической академии [21, с. 5–6]. На протяжении последовавшего года продолжалась работа по организации Украинской психоневрологической академии на базе таких существовавших тогда в Украине организаций, как а) Украинский психоневрологический институт, б) Украинский институт клинической психиатрии и социальной психогигиены им. Свердлова, в) Институт психоневрологических кадров, организованный Наркомздравом УССР осенью 1931 г. [54, с. 8], а также г) Киевский и д) Одесский психоневрологический институт [4]. Наряду с несколькими областными и отраслевыми институтами и филиалами в состав Академии входили пять центральных институтов и сектор психологии [5, с. 8–10; 21, с. 7–8].

В Харькове, городе с давними традициями исследований в области психиатрии, рефлексологии (В.В. Протопопов), гипноза и психотерапии (К.И. Платонов), педологии (А.С. Залужный) и психотехники (М.Ю. Сыркин, А.И. Розенблюм) [58], на момент основания УПНА в 1930–31 гг. фактически не оказалось местных специалистов по психологии. Л.Л. Рохлин, открывая дискуссию о положении на

психологическом фронте по докладу А. Таланкина, проходившую в Харькове 12–13 июня 1931 г., подчеркивал острую нехватку психологических кадров на Украине и актуальность создания украинской психологической школы: «Психология на Украине, не имея прочных корней в прошлом, в наших советских условиях также не получила успешного развития. Украина принадлежит к одному из отсталых участков психологической науки в Союзе... И в то время как в РСФСР психология уже прочно завоевала свое место в вузах, мы и по сию пору имеем в наших украинских вузах кафедры рефлексологии, высшей нервной деятельности, но не психологии. Психология на Украине сейчас не располагает почти совершенно никакими кадрами, за исключением тех ее областей, которые особенно близки социалистической практике, психотехнике и педагогической психологии... Как видите, психологические темы весьма актуальны и на Украине. Мы должны развернуть у нас психологию, мы должны добиться перелома в столь важной и актуальной области научной работы» [47, с. 7–8; см. также с. 38–39]. Этим объясняется то, что группа ученых была приглашена из Москвы, чтобы возглавить Психологический сектор УПНА. В 1930 г. Л.С. Выготскому, А.Р. Лурии, М.С. Лебединскому, А.Н. Леонтьеву и, предположительно, А.В. Запорожцу и Л.И. Божович пришло приглашение из Харькова от наркома (министра) здравоохранения Украины С.И. Канторовича [33, с. 40; 40, с. 375].

Л.С. Выготский принимал участие в организации Психологического сектора в УПНА. Более того, осенью 1931 г. он был утвержден на должность заведующего кафедрой генетической психологии Государственного института подготовки кадров Наркомздрава Украины [7, с. 129]. По той или иной причине из всей группы лишь Выготский так и не переехал в Харьков и остался в Москве (точнее сказать, получил приглашение из Ленинградского педагогического института от С.Л. Рубинштейна занять место М.Я. Басова, трагически и нелепо погибшего незадолго до этого, и стал с осени 1931 г. периодически ездить в Ленинград [73, с. 308]), в то время как Лурия, Лебединский и Леонтьев вместе с двумя своими молодыми коллегами Запорожцем и Божович переехали в Харьков, положив тем самым начало систематическим и масштабным психологическим исследованиям в этом городе. По всей видимости, фактическое основание Психологического сектора УПНА следует связывать с зачислением на работу и переездом в Харьков осенью 1931 г. москвичей А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии и М.С. Лебединского в октябре-декабре 1931 г. [33, с. 41, 45, с. 70, см. также: 41, 43]. Из письма Лурии Кёлеру от 6 марта 1932 г. мы знаем, что сектор психологии, который, как предполагалось, в течение нескольких лет должен был развиваться в самостоятельный исследовательский институт, имел на своем балансе шестнадцать комнат, располагал штатом из пятнадцати сотрудников при совершенно фантастическом по тем временам бюджете сектора в 100 000 рублей в год [73, с. 290–291].

Осенью 1932 г. А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев и М.С. Лебединский — как сотрудники кафедры психо-

логии Психоневрологического института Народного комиссариата охраны здоровья (НКОЗ) — фигурируют в министерских списках научных работников научно-исследовательских учреждений Украины, поставленных на государственное академическое снабжение по второй категории с окладом в 1000 рублей [56]. Известно, что на протяжении нескольких лет Лурия и Леонтьев 20 дней каждого месяца жили в Харькове, а оставшееся время проводили в Москве. Во время одной из таких поездок в Москву в 1933 г. Лурия случайно встретился после трехлетнего перерыва с Ланой Пименовной Линчиной, которая вскоре после этого стала его женой. Это событие несомненно послужило одной из основных причин, почему Лурия решил уехать из Харькова в Москву [45, с. 78–88]. В 1934 г. и Лурия (в марте [38, с. 73]), и Леонтьев (в октябре [33, с. 63]) возвращаются в Москву, хотя и не утрачивают связи с харьковской группой и бывают в Харькове наездами. Так, например, вполне характерно, что в своей автобиографии А.Н. Леонтьев обозначал период своей жизни на Украине как 1931–1936 гг. [39].

По всей видимости, не в последнюю очередь благодаря своей мобильности харьковчане часто встречались с Выготским как в Харькове, куда тот периодически приезжал по научным и учебным делам (как известно, с осени 1931 г. Выготский начинает свою учебу на медицинском факультете Харьковского психоневрологического института [7, с. 126], точнее сказать, в Институте психоневрологических кадров, вошедшего впоследствии в состав Украинской психоневрологической академии, там же в это время учился и Лурия, как это следует из его переписки с женой [45, с. 70, 78–88]), так и в Москве для обсуждения научных вопросов во время так называемых «внутренних конференций». Так, к примеру, мы знаем о целом ряде таких встреч с Выготским в 1932–1933 гг., состоявшихся предположительно в октябре [18] и декабре 1932 г. [8], [18], а также в октябре [35] и декабре 1933 г. [9]. Думается, совсем не случайно последней прижизненной публикацией Выготского оказалась его статья «Психология и учение о локализации», опубликованная в сборнике тезисов докладов Первого Всеукраинского съезда невропатологов и психиатров, проходившего в Харькове 18–24 июня 1934 г. [10]. Как известно, в последние месяцы своей жизни Выготский интенсивно работал над организацией отдела психологии во Всесоюзном институте экспериментальной медицины (ВИЭМ) в Москве [7, с. 129, 318–319], и вполне вероятно, что Психологический сектор УПНА был для Выготского моделью при создании нового отдела в ВИЭМе. Именно эту ситуацию описывал А.Р. Лурия в своей речи на траурном заседании в московском Доме ученых в память Выготского 6 января 1935 г.: «Эта смерть была тем трагичнее, что Лев Семенович умер среди всеобщего признания и любви, накануне того, как перед ним впервые раскрылась возможность воплотить все свои планы в действительность и создать организованный коллектив исследователей, о котором он мечтал всю жизнь, и который мог бы взять на себя осуществление всего того, что таилось в этом гениальном мозге» [43, с. 275].

## Научные организации

### 1. Украинская психоневрологическая академия (УПНА), сектор психологии.

Ничего неизвестно о структуре сектора психологии УПНА в 1932–1933 гг., а самые ранние обнаруженные описания его административного устройства относятся к 1934 г. В июне 1934 г. в Харькове проходил Первый Всеукраинский съезд невропатологов и психиатров, к открытию которого в УПНА впервые вышел сборник материалов о научной деятельности Украинской психоневрологической академии. Не в последнюю очередь именно этому сборнику мы обязаны важной информацией о структуре и основных направлениях исследований в секторе психологии УПНА.

В 1934 г. вышли две статьи под одинаковым названием «Всеукраинская психоневрологическая академия», опубликованные под именем президента академии Е.С. Затонской (в сборнике УПНА, 1934) [21] и ученого секретаря академии Д.Г. Шмелькина (в журнале «Советская психоневрология») [54]. Оба автора указывают, что к 1934 г. сектор психологии включал в себя: а) отдел общей и генетической психологии, «изучающий высшие формы психологической деятельности и их развитие в онтогенезе» (руководитель отдела проф. Леонтьев) и б) отдел клинической психологии, «изучающий общие законы нарушения психической деятельности при патологических состояниях, а также разрабатывающий методики психологического исследования в клинике» (руководитель отдела проф. Лебединский). В противовес утверждению, что Леонтьев «после окончательного переезда Лурии принял у него руководство всем сектором психологии» [33, с. 42], оба автора упоминают в качестве директора сектора проф. Л.Л. Рохлина [21, с. 8, 54, с. 12], одного из инициаторов создания как всей УПНА, так и психологического сектора в ее составе [17, с. 19, 49]. Подтверждение этому мы находим в письме А.Р. Лурии от 14.II.34 жене из Харькова в Москву: «Вчера вечером говорил с Рохлиным — он назначен директором сектора» [цит. по: 45, с. 87–88].

Гораздо более детальное описание сектора психологии дает П.Я. Гальперин в своем очерке «Психологический сектор», опубликованном в том же сборнике УПНА за 1934 г. [14]. Гальперин представляет два основных отдела в составе сектора психологии (директор — проф. Л.Л. Рохлин), экспериментальные отделы «общей экспериментальной и генетической психологии (зав. проф. А.Н. Леонтьев) и отдел клинической психологии (зав. проф. М.С. Лебединский)» [14, с. 33], и один вспомогательный «отдел общей теории психологии (зав. П.Я. Гальперин)» [там же, с. 35]. В свою очередь, оба экспериментальных отдела включают в себя особые административные единицы нижнего уровня: «отдел общей экспериментальной и генетической психологии распадается на ряд лабораторий: 1) лаборатория зоопсихологии; 2) лаборатория детской психологии; 3) лаборатория общей экспериментальной психологии (объект последней ясен из ее места в этом генетическом ряду). Эти три лаборатории в основном охватывают гамму задач своего отдела, изучая развитие психологических функций на

трех решающих участках, приблизительно соответствующих основным ступеням психологического развития: животное, ребенок в его своеобразии, и общие закономерности в развитии психологических функций и функциональных психологических систем» [там же, с. 33]. В то же время «в отделе клинической психологии выделены: 1) группа по изучению клиничко-психологических синдромов и 2) клиничко-диагностический кабинет» [там же, с. 33–34]. И наконец, «помимо этих экспериментальных отделов в Секторе выделен Отдел общей теории психологии (зав. П.Я. Гальперин). Его задача — разработка основных теоретических проблем психологии и, прежде всего, разработка наследства Маркса-Энгельса-Ленина в психологии; затем разработка основ теории исторического развития человеческой психики и, наконец, критика буржуазных психологических теорий и борьба с фашизмом и социал-фашизмом в психологии. В настоящее время эти задачи реализуются в проблеме определения предмета психологии и, еще уже и точнее, в вопросе о соотношении предмета психологии и физиологии. В работе этого отдела принимают активное и организационно-оформленное участие сотрудники других отделов Сектора» [14, с. 35].

Говоря о теоретической ориентации исследований сектора психологии, П.Я. Гальперин подчеркивает, что «общетеоретической посылкой исследовательской работы Сектора служит положение, что решающим в психологическом развитии является образование высших, сложившихся на протяжении истории общества, интеллектуальных форм психологической деятельности человека... Изучение развития мышления, речи и практической деятельности в их взаимосвязи и отношении к другим психологическим функциям на разных генетических ступенях образуют первую задачу Сектора, выполняемую отделом общей и генетической психологии. Вторым этапом, ее обратной стороной, является их изучение в распадае, наступающем вследствие функционального или органического страдания их материального носителя, головного мозга; эта задача осуществляется отделом клинической психологии» [14, с. 34].

**2. Украинский научно-исследовательский институт педагогики** (Український науково-дослідний інститут педагогіки, УНДІП), секция психологии.

Институт педагогики был основан в столице Украины — Харькове в 1926 г., и до реорганизации института в 1930 г. психологические исследования в нем не проводились [60]. В результате реорганизации в начале 1930—1931 учебного года была создана секция психологии на кафедре изучения объекта педагогического процесса, но фактически работа секции началась лишь после переезда «москвичей»: осенью 1932 г. должность руководителя секции психологии была вакантна, в то время как Леонтьев занимал должность руководителя исследовательского семинара по психологии [57]. На начало 1932—1933 учебного года план исследовательской работы секции еще не был подан: «так как секция на период составления плана находится в стадии организационного оформления, а работает лишь Научно-Исследовательский семинар по психологии для на-

личного состава секции под руководством проф. Леонтьева, план научной работы секции будет обработан на протяжении ноября-декабря [1932 г.]» [57]. Впрочем, харьковской группе не суждено было основательно развернуть фронт исследований в этой организации: уже летом 1934 г. столицей Украины стал Киев и вскоре за этим, в том же году, Институт педагогики переехал в новую столицу. С 1934 по 1936 г. в Харькове существовал институт педагогики под названием Харьковский институт педагогики, однако «положение Харьковского института педагогики все время ухудшалось. Основные его научные кадры постепенно перешли в пединститут и университет, а часть исследователей — в другие методические службы Харькова. Так незаметно и тихо Харьковский институт педагогики прекратил свое существование» [61, с. 70].

**3. Харьковский государственный педагогический институт (ХДПИ), кафедра психологии**

Кафедра психологии в Харьковском педагогическом институте была образована 1 октября 1933 г., и с первого дня существования ее официальным руководителем был назначен А.Н. Леонтьев. Той же осенью 1933 г. сотрудниками кафедры стали В.И. Аснин, А.В. Запорожец и Г.Д. Луков [55]. Изучение архивных материалов Харьковского педагогического университета показало, что в период с 1933 по 1937 г. в разное время в институте также работали такие психологи, как К.Е. Хоменко, П.И. Зинченко, П.Я. Гальперин, А.И. Розенблюм, В.В. Мистюк, Л.И. Котлярова и И.Г. Диманштейн, но, судя по архивным документам, психологические исследования на базе педагогического института в это время не проводились.

### Исследовательская программа

Пожалуй, одним из самых ранних исследований периода 1932—1934 гг., проведенных в рамках Сектора психологии УПНА, была вторая среднеазиатская экспедиция А.Р. Лурии. В то время как публикация этих исследований на русском языке по целому ряду причин не могла состояться до 1970-х гг., обзоры результатов этих экспедиций были опубликованы на английском и немецком языках еще в первой половине 1930-х гг. Примечательно, что в публикациях, посвященных второй экспедиции, сектор психологии УПНА специально упоминают как организация, на базе которой было организовано и проводилось это исследование [67, 68, 69, 70, 71]. Курьезное описание одного из ранних исследований, проведенных в секторе психологии УПНА в Харькове, мы находим в воспоминаниях об А.В. Запорожце его жены и сотрудницы Т.О. Гиневской: «И вот тогда (об этом никто не знает теперь, в век кибернетики и прочих достижений технического и научного прогресса) группа психологов (Запорожец, Гальперин, профессор Лебединский и я — лаборант) начала исследовать психологию деятельности человека во взаимосвязи с машиной, в данном случае, с автомобилем. Мы изучали долго устройство и работу автомобиля, но я так и



не помню, чем все это кончилось, кроме усвоения теоретических знаний по этому поводу» [17, с. 19].

В то же время А.Р. Лурия вместе с группой клинического отдела психологического сектора (включавшего в себя в это время таких специалистов как П.Я. Гальперин, М.С. Лебединский, Е.Н. Козис, Е.И. Артюх) проводил исследования речевых расстройств, деградации и патологии развития. Уже 27 ноября 1932 г. на научной конференции Института клинической психоневрологии УПНА Лурия делает доклад «К вопросу о психологическом исследовании распада речевых функций», в котором утверждает, что «анализ расхождения нарушений фазической и семической речи, как и в генезисе, так и в распаде, представляет одну из важнейших задач современных психологических исследований», а также «останавливается на двух основных путях исследования семических речевых нарушений, связанных с анализом значения слова (анализ определения слов, обобщение слов, переносное значение и проч., анализ соотношения, анализ понимания, семический асинтаксизм) и приводит экспериментальное исследование одного факта случайной афазии, как иллюстрацию значения семического распада при довольно полном сохранении фазической речи» [42, с. 161]. «Я кончаю расправляться с моими афазиками, стараюсь убедить почтенных старичков, что брат отца — совсем другое, чем отец брата, что “черный” это вовсе не “менее темный”... и т. д. Сейчас наплыв дико интересного материала: агнозии и аграфии, послеродовые психозы с афазиями, и бог ты мой, что еще, — мы захлебываемся в редчайшем материале», — писал А.Р. Лурия в письме своей будущей жене Л.П. Линчиной из Харькова 26 июня 1933 г. [45, с. 80]. У нас есть основания полагать, что Выготский был хорошо осведомлен об этих исследованиях, проводившихся в отделе клинической психологии УПНА, принимал их с большим энтузиазмом и, вполне вероятно, участвовал в их организации, проведении и обсуждении результатов. Так, к примеру, в своем письме от 29 марта 1933 г. Он пишет Лурии в Харьков (первые два слова подчеркнуты): «Очень радуюсь твоим опытам с АВрчом [А.В Запорожцем] — это прочное, это научное, это не обманет»\* [11, с. 37]. Из письма Лурии Линчиной от 13 июля 1933 г. следует, что готовился к печати сборник работ сектора психологии [45, с. 83], также мы знаем о планах совместной публикации серии исследований отдела клинической психологии в Харькове и клинических исследований, проведенных под руководством Выготского в Москве в 1931—1934 гг. Так, в своем письме Лурии от 21 ноября 1933 г. Выготский пишет: «Наконец, о серии. Если реально и периодически (обязательно из номера в номер) будут ее печатать, — необходимо взять ее со всей ответственностью. У меня есть 1) классификация афазий; 2) Биренбаум и Выготский, афазия и демен-

ция; 3) Биренбаум и Зейгарник, агнозия; 4) Выготский — письменная речь при мозговых поражениях; 5) Выготский — грамматические расстройства etc. etc. ohne zahl [нем., досл. — “без числа”], как говорит наша больная в ответ на вопрос, сколько у нее пальцев на руках. К середине декабря дам первую статью и подготовим три-четыре в запас. Название общее, как у Gestalttheorie, Lewin'a etc., обязательно для всех работ»\*\* [11, с. 39]. По той или иной причине этой публикации так и не суждено было состояться. Харьковские исследования этого периода отражены в серии публикаций, посвященных изучению исследований афазии и парафазии комплексного типа [16, 26, 28, 29], в то время как некоторые клинические исследования, проведенные в Москве в этот период, были опубликованы учениками и сотрудниками Л.С. Выготского за небольшим исключением [2, 22] преимущественно уже после его смерти [3, 23, 51, 50, 24].

Об исследованиях этого периода, проведенных в отделе общей и генетической психологии (А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Л.И. Божович, П.Я. Гальперин, В.И. Аснин, П.И. Зинченко, Т.О. Гиневская, Г.Д. Луков и др.), мы узнаем из записок Леонтьева октября 1933 г., впервые опубликованных в 1994 г. под названием «Беседа с Выготским» [35]. Под рубрикой «от сделанной работы в отделе» Леонтьев представляет пять тем исследований: 1. Перенос, 2. Рождение слова и 3. Речь и практический интеллект, 4. Развитие рассуждения и 5. Овладение понятием [35, с. 236—237]. Очевидно, Леонтьев опирается на эти же исследования в своих заметках, известных как «Материалы о сознании», когда описывает первый цикл исследований харьковской группы (1932—1933 гг.) [34, с. 370—371]. Работа лаборатории зоопсихологии отдела генетической психологии была представлена Леонтьевым в его докторской диссертации «Развитие психики» (1940), а затем и в книге «Очерки развития психики», опубликованной в 1947 г. Обе эти работы были впоследствии частично опубликованы в знаменитой книге Леонтьева «Проблемы развития психики». Таким образом, мы знаем об исследованиях по изучению изменчивости поведения дафний, проведенных в 1933—1934 гг. [36, с. 34—35, 38, с. 234—236].

К исследованиям отдела генетической психологии УПНА примыкают работы психологов Института педагогики. Сохранился опубликованный отчет за 1934 г. об этих психологических исследованиях: «Интересную экспериментальную работу провела психологическая группа во главе с проф. Леонтьевым. Работая над проблемой «Обучение и развитие», эта группа в этом году проработала такие темы: «Наивный опыт ребенка и усвоение школьных знаний» (Божович), «Речь ребенка и речь учителя» (Свердликоский), «Значение словесных научных формулировок, изуча-

\* Можно предположить, что Выготский ссылается на исследование осмысленности и динамики действий у больных шизофренией, проведенное Запорожцем по методике ученицы Курта Левина Анитры Карстен [64, 25] (см. также: [19, 31, 66]).

\*\* Выготский ссылается на исследования школы Курта Левина, опубликованные в 1926—1934 гг. в издававшемся в Берлине группой гештальтпсихологов под руководством Вертхаймера, Коффки, Кёлера, Гольдштейна и других журнале *Psychologische Forschung* (в наши дни журнал выходит под названием *Psychological Research*). Серия из 19 публикаций как самого Левина, так и таких его учеников, как Зейгарник, Овсянкина, Шварц, Карстен, Фройнд, Биренбаум, Хоппе, Дембо, Войт, Фаянс, Браун, Лисснер и Слиосберг вышла под единым названием «*Untersuchungen zur Handlungs- und Affektpsychologie*» (Исследования по психологии действия и аффекта).



емых детьми в школе, в усвоении знаний» (Аснин), «Психологический анализ забывания» (Зинченко), «Лабораторные опыты в школе и их значение в усвоении знаний» (Мистюк), «Психология процесса преодоления неадекватного понимания ребенком школьного материала» (Хоменко), «Связь теоретических знаний с практикой ребенка как проблема построения интереса» (Запороженко [sic]). Группа до 1/X должна сдать в печать сборник [работ]» [59, с. 63].

Этому сборнику научных работ Украинского научно-исследовательского института педагогики (УНДП) не суждено было состояться. Точнее сказать, сборник не вышел ни в 1934, ни в 1935 г. и планировался к публикации лишь в 1936 г., но после постановления «О педологических извращениях» публикация не состоялась, а готовый набор книги был рассыпан. Единственная опубликованная на сегодня работа из этого сборника — статья А.Н. Леонтьева, написанная в 1935 г., «Овладение научными понятиями как проблема педагогической психологии». Кроме того, как мы знаем из комментария А.В. Запорожца и А.А. Леонтьева к двухтомному собранию сочинений А.Н. Леонтьева, что «в сборник кроме данной работы входили также статьи: Л.И. Божович «Жизненный опыт ребенка и школьные знания»; В.И. Аснин «Исследование обозначения методом переноса»; П.И. Зинченко «Судьба научных понятий, усвоенных учащимися в школе»; К.Е. Хоменко «Сравнительное исследование “экспериментальных понятий” и понятий, усвоенных ребенком в школе»; В.В. Мистюк «Роль наглядных моментов в процессе овладения научными понятиями»; В.И. Аснин, А.В. Запорожец «Семический анализ языковых значений, усвоенных в школе». Все статьи были написаны на украинском языке с резюме на русском и на английском. Сборник не был опубликован» [20, с. 389–390]. По счастливому стечению обстоятельств корректура этого сборника сохранилась в личном архиве А.Н. Леонтьева [33, с. 70].

Итог всем этим исследованиям подводит П.Я. Гальперин, который связывает исследовательские темы, разрабатывавшиеся сотрудниками сектора, с основными структурными его единицами. «Общую проблему сектора Отдел экспериментальной и генетической психологии на сегодняшнем этапе своей работы конкретизирует как проблему исследования внутренних отношений, связывающих отдельные высшие интеллектуальные функции как деятельности сознания. В лаборатории общей экспериментальной психологии эта проблема выражается в двух темах: “Изменение внутреннего значения речи в процессе ее развития” и “Образование двигательных навыков в условиях высшей психологической деятельности”. В лаборатории детской психологии кристаллизуются темы: “Развитие мышления и интраспективных процессов в детском возрасте”, “Исследование межфункциональных связей как метод построения психологической характеристики ребенка” и (прикладная тема по специальному заказу) “Психология восприятия (осмысления) ребенком

дошкольником изобразительных элементов книги”. Лаборатория зоопсихологии, недавно оформившаяся в особую структурную единицу, выдвигает отправную тему “Инстинктивное поведение и навык”. Каждая из этих тем распадается на ряд самостоятельных работ, выполняемых отдельными сотрудниками. Отдел клинической психологии сосредотачивает свое внимание на изучении психологической картины и психологических механизмов при органических поражениях коры головного мозга — в первую очередь афазий и родственных с ними страданий (алексий, аграфий, различных агнозий и т. д.). Центральным является определение роли внутренней речи и ее выпадения в ряде симптомов коркового поражения. Эта проблема обрстет рядом дочерних и вспомогательных исследований: о специфичности психологической картины при различных классических формах, о процессе реституции и викарном замещении психологических функций, и роли темпа в процессе осознания, и, наконец, ряд работ над самой методикой исследования больных с поражением коры головного мозга, имеющих задачей дать новые приемы и схемы исследования больных указанного рода, — приемы и схемы, которые соответствовали бы современному уровню развития психологии и клиники и заменили бы устаревшие методы, до сих пор еще, за отсутствием лучшего, имеющие хождение в неврологических и психиатрических клиниках» [14, с. 34–35].

Кроме того, мы можем получить представление о масштабе и тематике работ, проводимых в психологическом секторе УПНА в середине 1930-х гг., из публикации в разделе Библиография сборника научно-информационных материалов Украинской психоневрологической академии за 1936 г. «Список научных работ, законченных в Украинской психоневрологической академии в 1935 г.», включает в себя всего 204 работы, из них 25 были выполнены либо в психологическом секторе, либо при участии сотрудников этого сектора [46]. В соответствии с П.Я. Гальпериным, который определял главную задачу сектора психологии как «изучение развития *мышления, речи и практической деятельности* в их взаимосвязи и отношении к другим психологическим функциям», а также «их изучение в распаде, наступающем вследствие функционального или органического страдания их материального носителя, головного мозга» [14, с. 34], можно тематически сгруппировать работы сектора, законченные в 1935 г., по таким основным и наиболее общим категориям, как «практический интеллект» и «мышление и речь». Примечателен тот факт, что каждая из этих тем нашла свое отражение в работе обоих основных, экспериментальных отделов сектора.

Исследования «практического интеллекта» в отделе генетической психологии проводили В.И. Аснин («Своеобразие двигательного навыка в зависимости от способа его образования»), Божович («Речь и практический интеллект»)\*, П.Я. Гальперин («Психологи-

\* Известно, что это исследование было начато еще в 1929 г. в Москве и проводилось, по всей видимости, по инициативе и под руководством Выготского. Впервые статья была опубликована в 2006 г. в журнале «Культурно-историческая психология».

ческое различие между орудиями и средствами и его значение»), А.В. Запорожец и П.И. Зинченко («Исследование значения функции практической деятельности ребенка»), А.Н. Леонтьев («Проблемы преграды и обходного движения в поведении»), А.Н. Леонтьев и В.И. Аснин («Переносная функция интеллекта») и Розенблюм и Соломаха («Развитие мотивов практической деятельности ребенка»), а в отделе клинической психологии — О.С. Марголис и Г.И. Волошин («Практический интеллект дементных больных»).

К исследованиям в области, условно говоря, изучения взаимоотношения мышления и речи можно отнести такие темы сотрудников отдела генетической психологии, как работа Л.И. Божович («Речь и практический интеллект»), Л.И. Божович и П.И. Зинченко («Овладение детьми понятийными формами мышления»), А.В. Запорожца («Доречевые формы мышления»), Г.Д. Лукова («Осознание речи в развитии дискурсивного мышления ребенка»), Г.Д. Лукова и А.В. Запорожца («Развитие рассуждения у ребенка»), а также исследование М.С. Лебединского и Г.И. Волошина («Речь и мышление шизофренических больных»), проведенное в отделе клинической психологии. К работам в этой области примыкает серия клинических исследований афазии — Козис («Парафазия афазиков»), Козис, Марголис и А.Б. Горелик («Детализация методик для исследования афазии»), В.В. Шостакович и Волошин («Психологическая характеристика комбинированных афазий»); шизофреники — Д.Н. Арутюнов и Марголис («Исследование классифицирующей деятельности у шизофреников») и деменции — Лебединский («Психологическое исследование дементных паралитиков»).

В отдельную группу, пожалуй, следует выделить исследования процессов смыслообразования, представленные работами А.В. Запорожца («Семический анализ детской речи») в отделе генетической психологии и Е.И. Артюх («Смысловая организация понимания речи детьми и детской речи») и М.С. Лебединского («Сравнительное изучение семических полей») в отделе клинической психологии. К ним примыкает исследование В.И. Аснина и А.В. Запорожца «Семический анализ языковых значений, усвоенных в школе», проведенное в Украинском научно-исследовательском институте педагогики\*.

Исследования отдела теоретической психологии представлены работами П.Я. Гальперина, посвященными методологическому разбору различий между физиологическим и психологическим исследованием, выполненные с точки зрения изучения нормального развития в филогенезе («О психологии и физиологии в разумном поведении животных») и, с другой стороны, под углом исследования патологии развития в онтогенезе («Разграничение психологических и физиологических исследований в патопсихологии»), а также журнальными публикациями о предмете и методологии психологического исследования [12, 13, 15]. И наконец, замыкают список психологических исследований, за-

конченных в УПНА в 1935 г., две работы А.Е. Хильченко, предположительно сотрудника лаборатории зоопсихологии отдела генетической психологии: «Отношения геометрических величин (у обезьяны). Психологическое исследование» и «Отношения как условные раздражители (у собак). Психологическое исследование». Роль А.Е. Хильченко в истории Харьковской школы на настоящий момент установить не удалось.

В число работ психологического сектора УПНА периода до 1936 г. также входят «Психологический анализ случая сенсорной афазии» М.С. Лебединского [30] и его же статья об особенностях мышления при афазии, опубликованная на немецком языке в двух номерах Wiener Klinische Wochenschrift в том же 1936 г. [66], а также работа Ф.В. Бассина о нарушении словесных значений при шизофрении, завершенная в Харькове в 1935 г. [1, см. также: [6, 44, 48]], и исследование практического интеллекта у шизофреников, начатое А.В. Запорожцем не позднее 1936 г. [66] и оформленное в виде рукописи к 1937 г.\*\* [19, см.: [6, 31)].

Думается, что лучшее резюме работы психологического сектора УПНА по состоянию дел к середине 1936 г. мы можем найти в письме А.Р. Лурии Максму Вертхаймеру, датированном 9 мая 1936 г. Письмо Лурии, написанное от руки на немецком языке на бланке Всесоюзного института экспериментальной медицины (ВИЭМ) и отправленное Вертхаймеру в Нью-Йорк, где оно и по сей день хранится в фондах городской библиотеки (New-York public library), было недавно опубликовано в английском переводе. Отсюда возможны некоторые искажения исходного смысла в приведенном ниже переводе английского текста на русский язык. В этом письме, отвечая на вопрос Вертхаймера о том, какую научную работу он проводил в то время, Лурия определил два основных направления исследований своей группы:

«В настоящее время я экспериментально исследую два вопроса. Первый затрагивает общие законы психологического развития: в первую очередь мы исследуем, как в процессе человеческого развития развивается [evolves] смысловая картина мира (meaningful representation of the world) (каковую мы видим в смысле [meaning] действий и языка), как реорганизуется смысловое поле [the world of meaning] и психические функции в процессе обучения, и как обучение может вести к реорганизации взаимоотношений между психическими [psychological] функциями. [...]

Второй вопрос, разрешением которого я занимаюсь в первую очередь, это разрушение [destruction] смыслового поля [the world of meaning] и структуры [construction] психических функций при поражении мозга. В этой области нам удалось выработать методы анализа значения слова, живого [living] семантического синтаксиса языка, которые позволяют выявить деградацию мозговых функций [brain capability], а также демонстрируют закономерное ухудшение функционирования [deterioration] при мозговых

\* Эта работа планировалась к публикации в несостоявшемся сборнике научных работ Украинского научно-исследовательского института педагогики в 1936 г.

\*\* Копия этой рукописи, датированная 1939 г., равно как и весь личный архив А.В. Запорожца, хранится в бывшем Научно-исследовательском институте дошкольного воспитания, ныне — Институте развития дошкольного образования РАО.

поражениях. Патологические семантика, синтаксис и функциональные структуры психики составляют вторую часть того проблемного поля, которое мы здесь интенсивно разрабатываем» [65, с. 274]\*.

Однако многим дерзким планам не суждено было осуществиться: 1936 год принес постановление о

«педологических извращениях в системе Наркомпроса», который фактически ознаменовал собой начало Большого Трора в науках о человеке. Этим годом открывается новая страница в истории отечественной психологии. Впрочем, это уже предмет для отдельного исследования.

### Литература

1. *Бассин Ф.В.* Нарушение словесных значений при шизофрении: Рукопись. Харьков, 1935.
2. *Биренбаум Г.В.* К вопросу об образовании переносных и условных значений слова при патологических изменениях мышления // Новое в учении об апраксии, агнозии и афазии / Ред. М. Кроль, Н. Проппер. М., 1934.
3. *Биренбаум Г.В., Зейгарник Б.В.* К динамическому анализу расстройств мышления // Советская невропатология, психиатрия и психогигиена. 1935. Т. 4. № 6.
4. *Вельвовский Г.З.* К организации психоневрологической академии в УССР // Советская психоневрология. 1931. Т. 7. № 4–5.
5. *Вельвовский Г.З.* Психоневрологический институт Южных железных дорог // Бюллетень психоневрологического института Южных железных дорог. 1933. № 1.
6. *Волошин Г.И.* Расстройства речи при шизофрении. Рукопись. Харьков, 1939.
7. *Выгодская Г.Л., Лифанова Т.М.* Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету. М., 1996.
8. *Выготский Л.С.* Проблема сознания // Психология грамматики / Ред. А.А. Леонтьев, Т.В. Рябова. М., 1968.
9. *Выготский Л.С.* Выступления Л.С. Выготского по докл. А.Р. Лурии 5-го и 9-го декабря 1933 г. // Психология грамматики / Ред. А.А. Леонтьев, Т.В. Рябова. М., 1968.
10. *Выготский Л.С.* Психология и учение о локализации // Первый Всеукраинский съезд невропатологов и психиатров. Харьков, 1934, 18–24 июня: Тезисы докладов. Харьков, 1934.
11. *Выготский Л.С., Пузырей А.А.* Письма к ученикам и соратникам // Вестн. Моск. ун-та. Серия 14. Психология. 2004. № 3.
12. *Гальперин П.Я.* Заметки о принципе целостности. По поводу статьи проф. К. Гольдштейна «Принцип целостности в медицине» // Советская психоневрология. 1933. Т. 9. № 3.
13. *Гальперин П.Я.* По поводу «Социологии неврозов» К. Вирнбаум'а // Советская психоневрология. 1934. Т. 10. № 1.
14. *Гальперин П.Я.* Психологический сектор // Всеукраинская Психоневрологическая Академия: Сборник материалов. Научная деятельность / Ред. М.А. Гольденберг. Т. 1. Харьков, 1934.
15. *Гальперин П.Я.* Две концепции высшей нервной деятельности и их отношение к психологии // Советская психоневрология. 1935. Т. 11. № 2.
16. *Гальперин П.Я., Голубова Р.А.* Механизм парафазии комплексного типа // Советская психоневрология. 1933. Т. 9. № 6.
17. *Гиневская Т.О.* Воспоминания об А.В. Запорожце // А.В. Запорожец — человек и мыслитель. Воспоминания соратников, учеников и друзей: Материалы международной юбилейной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А.В. Запорожца / Ред. Л.А. Парамонова. М., 2005.
18. *Завершнева Е.* «Путь к свободе» (К публикации материалов из семейного архива Л.С. Выготского // Независимый филологический журнал. 2007. № 85. Электронная версия: <http://magazines.russ.ru/nlo/2007/85/> & <http://www.nlobooks.ru/rus/magazines/nlo/196/503/510/>.
19. *Запорожец А.В.* Практический интеллект у шизофреников: Рукопись. Харьков, 1937.
20. *Запорожец А.В., Леонтьев А.А.* Комментарии // Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения / Ред. В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьев, А.В. Петровский. Т. 1. М., 1983.
21. *Затонская Е.С.* Всеукраинская психоневрологическая академия // Всеукраинская психоневрологическая академия: Сборник материалов. Научная деятельность / Ред. М.А. Гольденберг. Т. 1. Харьков, 1934.
22. *Зейгарник Б.В.* К проблеме понимания переносного смысла слов или предложения при патологических изменениях мышления // Новое в учении об апраксии, агнозии и афазии / Ред. М. Кроль, Н. Проппер. М., 1934.
23. *Зейгарник Б.В., Биренбаум Г.В.* К проблеме смыслового восприятия // Советская невропатология, психиатрия и психогигиена. 1935. Т. 4. № 6.
24. *Кагановская Э.С., Зейгарник Б.В.* К психопатологии негативизма при эпидемическом энцефалите // Советская невропатология, психиатрия и психогигиена. 1935. Т. 4. № 8.
25. *Карстен А.* Психическое насыщение // Левин К. Динамическая психология / Ред. Д.А. Леонтьев, Е.Ю. Пятаева. М., 1928/2001.
26. *Козис Е.Н.* Сравнительный анализ случаев афазии в процессе их восстановления // Советская психоневрология. 1934. Т. 10. № 4.
27. *Курек Н.С.* История ликвидации педологии и психотехники в СССР. СПб., 2004.
28. *Лебединский М.С.* Психологический анализ случая афазии // Советская психоневрология. 1933. Т. 9. № 6.
29. *Лебединский М.С.* Материалы к психологической характеристике алексий у афазиков // Советская психоневрология. 1934. Т. 10. № 4.
30. *Лебединский М.С.* Психологический анализ случая сенсорной афазии // Невропатология, психиатрия, психогигиена 1936. Т. 5. № 4.
31. *Лебединский М.С.* Динамика угасаний действий шизофреников. Рукопись. Харьков, 1938.

\* At the moment I am occupied experimentally with two questions; one concerns the general laws of psychological development; we are interested primarily in how during psychological development the meaningful representation of the world (which we see in the meaning of action and language) evolves, how in the course of the learning process there occurs a reorganization of the world of meaning and of psychological functions, and how learning can lead to a reorganization of the interrelation of the psychological functions. [We have succeeded, with artificial intervention in identical twins, in obtaining very interesting displacements of psychological structures.

The second [issue] in which I am primarily engaged is the destruction of the world of meaning and of the construction of psychological functions with brain damage. Here too we succeeded in finding methods of analysis of the meaning of a word, of the living semantic syntax of language, which have become a good indicator of the decline of brain capability and which show a lawful deterioration with brain injuries. The pathological semantics, syntax, and functional structures of the psyche constitute the second part of the problem field with which we are very concerned here.



32. Леонтьев А.А. Творческий путь Алексея Николаевича Леонтьева // А.Н. Леонтьев и современная психология: Сборник статей памяти А.Н. Леонтьева / Ред. А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, О.В. Овчинникова, О.К. Тихомиров. М., 1983.
33. Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А., Соколова Е.Е. Алексей Николаевич Леонтьев: деятельность, сознание, личность. М., 2005.
34. Леонтьев А.Н. Материалы о сознании // А.Н. Леонтьев. Философия психологии: Из научного наследия / Ред. А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев. М., 1994.
35. Леонтьев А.Н. Беседа с Выготским // А.Н. Леонтьев. Философия психологии. Там же.
36. Леонтьев А.Н. Очерк развития психики. М., 1947.
37. Леонтьев А.Н. Проблема деятельности в истории советской психологии // Вопросы психологии. 1986. № 4.
38. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1981.
39. Леонтьев А.Н. Автобиография // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева / Ред. А.Е. Войскунский, А.Н. Ждан, О.К. Тихомиров. М., 1999.
40. Леонтьев А.Н., Леонтьев А.А. Устная автобиография А.Н. Леонтьева // Алексей Николаевич Леонтьев: деятельность, сознание, личность / Ред. А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Е.Е. Соколова. М., 2005.
41. Лурия А.Р. Пути советской психологии за 15 лет // Советская психоневрология. 1933. Т. 9. № 1.
42. Лурия А.Р. К вопросу о психологическом исследовании распада речевых функций: Доклад на конференции УПНА. Заседание 27 ноября 1932 г. // Советская психоневрология. 1933. Т. 9. № 6.
43. Лурия А.Р. О Льве Семеновиче Выготском. Речь, произнесенная на траурном заседании в память Л.С. Выготского 6 января 1935 г. // А.Р. Лурия. Психологическое наследие: Избранные труды по общей психологии / Ред. Ж.М. Глозман, Д.А. Леонтьев, Е.Г. Радковская. М., 2003.
44. Лурия А.Р. Изучение мозговых поражений и восстановления нарушенных функций // Психологическая наука в СССР / Ред. Б.Г. Ананьев, Г.С. Костюк, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Н.А. Менчинская, С.Л. Рубинштейн, А.А. Смирнов, Б.М. Теплов, Ф.Н. Шемакин. Т. 2. М., 1960.
45. Лурия Е.А. Мой отец А.Р. Лурия. М., 1994.
46. Рохлин Л.Л. Список научных работ, законченных в Украинской психоневрологической академии в 1935 г. // Украинская психоневрологическая академия: Научно-информационные материалы. № 3 / Отв. ред. проф. Л.Л. Рохлин. Харьков, 1936.
47. Рохлин Л.Л., Таланкин А., Рубинштейн П.М., Протопопов В.П., Гальперин П.Я., Бон (sic), Катков Е.С., Гольденберг М.А., Залужный А.С., Соколянский А.С. Дискуссия о положении на психоневрологическом фронте // Советская психоневрология. 1931. Т. 7. № 2—3.
48. Рубинштейн С.Я., Зейгарник Б.В. Экспериментально-психологические лаборатории в психиатрических клиниках Советского Союза // Психологическая наука в СССР / Там же. Т. 2. М., 1960.
49. Савенко Ю.С. Леон Лазаревич Рохлин (1903—1984) // Независимый психиатрический журнал. 2003. № 2. Электронная версия: <http://www.npar.ru/journal/2003/2/rokhlin.htm>.
50. Самухин Н.В. К вопросу структуры органической деменции // Советская невропатология, психиатрия и психогигиена. 1935. Т. 4. № 9—10.
51. Самухин Н.В., Биренбаум Г.В., Выготский Л.С. К вопросу о деменции при болезни Пика. Клиническое и экспериментально-психологическое исследование // Советская невропатология, психиатрия и психогигиена. 1934. Т. 3. № 6.
52. Соколова Е.Е. «Неклассическая» психология А.Н. Леонтьева и его школы // Психологический журнал. 2001. № 6.
53. Соколова Е.Е. Харьковская школа // Большой психологический словарь / Ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. М., 2003.
54. Шмелькин Д.Г. Всеукраинская психоневрологическая академия // Советская психоневрология. 1934. Т. 10. № 2.
55. Архів Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди. Приказ по Харківському педагогічному інституту № 80 от 03.10.1933, §1: о создании кафедры психологии.
56. Центральний державний архів вищих органів влади України (ЦДАВО України). Ф. 166. Оп. 10. Од. зб. 1404. Списки наукових робітників науково-дослідних установ України; Список наукових робітників по Харківській Обласі, зарахованих на академ. Постачання, 10.X.1932.
57. Центральний державний архів вищих органів влади України (ЦДАВО України). Ф. 166. Оп. 10. Од. зб. 28. Організація, структура, план н.д. роботи і Наукової підготовки аспірантів УНДІП'у на 1932/33 рік.
58. Іванова О.Ф. Історія психології ХІХ—ХХ століття (на матеріалі розвитку психології на Слобожанщині): Навчальний посібник. Харків, 1995.
59. Коломієць Г. Всеукраїнський науково-дослідний інститут педагогіки // Комуністична освіта. 1934. № 8—9.
60. Ярмаченко М.Д. Становлення Українського науково-дослідного інституту педагогіки // Інститут педагогіки: погляд через роки (До 75-річчя від дня заснування Українського науково-дослідного Інституту педагогіки) / Ред. В.М. Мадзігон, М.Д. Ярмаченко. Київ, 2002.
61. Ярмаченко М.Д. Діяльність Інституту в умовах партійно-ідеологічного тиску // Там же.
62. Cole M. Introduction: The Kharkov school of developmental psychology // Soviet psychology. 1980. Т. 18. № 2.
63. Haenen J., Galperin P.I. An interview with P.Ya. Gal'perin // Soviet psychology. 1989. Т. 27. № 3.
64. Karsten A. Psychische Saettigung // Psychologische Forschung. 1928. Т. 10. № 1.
65. King D.B., Wertheimer M. Max Wertheimer and Gestalt theory. New Brunswick, NJ, 2005.
66. Lebedinsky M. Ueber einige Besonderheiten des Denkens bei Aphasikern // Wiener klinische Wochenschrift. 1936. № 5—6.
67. Luria A.R. Psychological expedition to Central Asia // Science. 1931. Т. 74.
68. Luria A.R. Psychologische Expedition nach Mittelasien // Zeitschrift for angewandte Psychologie. 1931. № 40.
69. Luria A.R. Psychological expedition to Central Asia // Journal of Genetic Psychology. 1932. Т. 40.
70. Luria A.R. The second psychological expedition to Central Asia // Science. 1933. Т. 78.
71. Luria A.R. The second psychological expedition to Central Asia // Journal of Genetic Psychology. 1934. Т. 44.
72. Valsiner J. Developmental psychology in the Soviet Union. Brighton, Sussex, 1988.
73. Van der Veer R., Valsiner J. Understanding Vygotsky: A quest for synthesis. Cambridge, 1991.
74. Yasnitsky A., Ferrari M. Rethinking the early history of post-Vygotskian psychology: the case of the Kharkov school // History of Psychology. 2008. Т. 11. № 2.
75. Yasnitsky A., Ferrari M. From Vygotsky to Vygotskian psychology: Introduction to the history of the Kharkov school // Journal of the history of the behavioral sciences. 2008. V. 44. № 2.



# History of Kharkov school of psychology documentary: period of 1931–1936

A. Yasnitsky

M.A., Ph.D. student, University of Toronto, Canada

This paper presents the study on the history of the so-called Kharkov school of psychology that continues and expands our earlier research (see Yasnitsky & Ferrari, 2008a, 2008b). The history of the Kharkov group of Vygotsky's direct students, collaborators and followers up to now remains one of the «blank spots in the historiography of psychology» (Sokolova, 2003) and a «major hiatus in American knowledge about Soviet psychological research» (Cole, 1977), and this study clearly aims at filling this gap in our knowledge about early post-Vygotskian scholarship. Three main directions of psychological research in Kharkov are traced: investigation of higher mental functions in their development (animal, child and general psychology), degradation (clinical research on aphasia, alexia, and schizophrenia), and theoretical generalization of the empirical findings.

**Keywords:** Kharkov psychological school, Kharkov group, L.S. Vygotsky, development and degradation of higher mental functions, Ukrainian Psychoneurological Academy (UPNA).

## References

1. Bassin F.V. Narushenie slovesnykh znacheniy pri shizofrenii. Rukopis'. Char'kov, 1935.
2. Birenbaum G.V. K voprosu ob obrazovanii perenosnykh i uslovnnykh znacheniy slova pri patologicheskikh izmeneniyakh myshleniya // *Novoe v uchenii ob apraksii, agnozii i afazii* / Red. M. Krol', N. Propper. M., 1934.
3. Birenbaum G.V., Zeygarnik B.V. K dinamicheskomu analizu rasstroystv myshleniya // *Sovetskaya nevropatologiya, psichiatriya i psihogigiena*. 1935. T. 4. № 6.
4. Vel'ovskiy G.Z. K organizatsii psichonevrologicheskoy akademii v USSR // *Sovetskaya psichonevrologiya*. 1931. T. 7. № 4–5.
5. Vel'ovskiy G.Z. Psichonevrologicheskii institut Yuzhnykh zheleznnykh dorog // *Byulleten' psichonevrologicheskogo instituta Yuzhnykh zheleznnykh dorog*. 1933. № 1.
6. Voloshin G.I. Rasstroystva rechi pri shizofrenii: Rukopis'. Char'kov, 1939.
7. Vygodskaya G.L., Lifanova T.M. Lev Semenovich Vygotskiy. Zhizn'. Deyatel'nost'. Shtrichi k portretu. M., 1996.
8. Vygot'skiy L.S. Problema soznaniya // *Psichologiya grammatiki* / Red. A.A. Leont'ev, T.V. Ryabova. M., 1968.
9. Vygot'skiy L.S. Vystupleniya L.S. Vygotskogo po dokl. A.R. Lurii 5-go i 9-go dekabrya 1933 g. // *Psichologiya grammatiki* / Red. F.F. Leont'ev, T.V. Ryabova. M., 1968.
10. Vygot'skiy L.S. Psichologiya i uchenie o lokalizatsii // *Pervyy Vseukrainskiy s'ezd nevropatologov i psichiatrov*. Char'kov, 1934, 18–24 iyunya: Tezisy dokladov. Char'kov, 1934.
11. Vygot'skiy L.S., Puzyrey A.A. Pis'ma k uchениkam i soratnikam // *Vestn. Mosk. un-ta. Seriya 14. Psichologiya*. 2004. № 3.
12. Gal'perin P.Ya. Zametki o prinzipe zelostnosti. Po povodu stat'i prof. K. Gol'dshteyna «Prinzip zelostnosti v medizine» // *Sovetskaya psichonevrologiya*. 1933. T. 9. № 3.
13. Gal'perin P.Ya. Po povodu «Soziologii nevrozov» K. Birnbaum'a // *Sovetskaya psichonevrologiya*. 1934. T. 10. № 1.
14. Gal'perin P.Ya. Psichologicheskii sektor // *Vseukrainskaya Psichonevrologicheskaya Akademiya. Sbornik Materialov. Nauchnaya deyatel'nost'* / Red. M.A. Gol'denberg. T. 1. Char'kov, 1934.
15. Gal'perin P.Ya. Dve konceptzii vysshey nervnoy deyatel'nosti i ich otnoshenie k psichologii // *Sovetskaya psichonevrologiya*. 1935. T. 11. № 2.
16. Gal'perin P.Ya., Golubova R.A. Mechanizm parafazii kompleksnogo tipa // *Sovetskaya psichonevrologiya*. 1933. T. 9. № 6.
17. Ginevskaya T.O. Vospominaniya ob A.V. Zaporozhze // *A.V. Zaporozhez — chelovek i myslitel'. Vospominaniya soratnikov, uchениkov i družey: Materialy mezhdunarodnoy yubileynoy nauchnoy konferentsii, posvyaschennoy 100-letiyu so dnya rozhdeniya A.V. Zaporozhza* / Red. L.A. Paramonova. M., 2005.
18. Zavershneva E. «Put' k svobode» (K publikatsii materialov iz semeynogo archiva L.S. Vygotskogo // *Nezavisimyy filologicheskii zhurnal*. 2007. № 85. Elektronnaya versiya: <http://magazines.russ.ru/nlo/2007/85/> & <http://www.nlo-books.ru/rus/magazines/nlo/196/503/510/>.
19. Zaporozhez A.V. Prakticheskii intellekt u shizofrenikov. Rukopis'. Char'kov, 1937.
20. Zaporozhez A.V., Leont'ev A.A. Kommentarii // *Leont'ev, A.N. Izbrannyye psichologicheskie proizvedeniya* / Red. V.V. Davydov, V.P. Zinchenko, A.A. Leont'ev, A.V. Petrovskiy. T. 1. M., 1983.
21. Zaton'skaya E.S. Vseukrainskaya psichonevrologicheskaya akademiya // *Vseukrainskaya psichonevrologicheskaya akademiya: Sbornik Materialov. Nauchnaya deyatel'nost'* / Red. M.A. Gol'denberg. T. 1. Char'kov, 1934.
22. Zeygarnik B.V. K probleme ponimaniya perenosnogo smysla slov ili predlozheniya pri patologicheskikh izmeneniyakh myshleniya // *Novoe v uchenii ob apraksii, agnozii i afazii* / Red. M. Krol', N. Propper. M., 1934.
23. Zeygarnik B.V., Birenbaum G.V. K probleme smyslovo-go vospriyatiya // *Sovetskaya nevropatologiya, psichiatriya i psihogigiena*. 1935. T. 4. № 6.
24. Kaganovskaya E.S., Zeygarnik B.V. K psichopatologii negativizma pri epidemicheskom encefalite // *Sovetskaya nevropatologiya, psichiatriya i psihogigiena*. 1935. T. 4. № 8.
25. Karsten A. Psichicheskoe nasyschenie // *Levin K. Dinamicheskaya psichologiya* / Red. D.A. Leont'ev, E.Yu. Patyaeva. M., 1928/2001.
26. Kozis E.N. Sravnitel'nyy analiz sluchaev afazii v prozesse ich vosstanovleniya // *Sovetskaya psichonevrologiya*. 1934. T. 10. № 4.
27. Kurek N.S. Istoriya likvidatsii pedologii i psichotekhniki v SSSR. SPb., 2004.
28. Lebedinskiy M.S. Psichologicheskii analiz sluchaya afazii // *Sovetskaya psichonevrologiya*. 1933. T. 9. № 6.
29. Lebedinskiy M.S. Materialy k psichologicheskoy charakteristike aleksiy u afazikov // *Sovetskaya psichonevrologiya*. 1934. T. 10. № 4.

30. *Lebedinskiy M.S.* Psichologicheskii analiz sluchaya senzornoy afazii // Nevropatologiya, psichiatriya, psichogigiena 1936. T. 5. № 4.
31. *Lebedinskiy M.S.* Dinamika ugasaniy deystviy shizofrenikov: Rukopis'. Char'kov, 1938.
32. *Leont'ev A.A.* Tvorcheskiy put' Alekseya Nikolaevicha Leont'eva // A.N. Leont'ev i sovremennaya psichologiya: Sbornik statey pamyati A.N. Leont'eva / Red. A.V. Zaporozhez, V.P. Zinchenko, O.V. Ovchinnikova, O.K. Tichomirov. M., 1983.
33. *Leont'ev A.A., Leont'ev D.A., Sokolova E.E.* Aleksey Nikolaevich Leont'ev: deyatel'nost', soznanie, lichnost'. M., 2005.
34. *Leont'ev A.N.* Materialy o soznanii // Leont'ev A.N. Filosofiya psichologii: Iz nauchnogo naslediya / Red. A.A. Leont'ev, D.A. Leont'ev. M., 1994.
35. *Leont'ev A.N.* Beseda s Vygotskim // Leont'ev A.N. Filosofiya psichologii. Tam je.
36. *Leont'ev A.N.* Ocherk razvitiya psichiki. M., 1947.
37. *Leont'ev A.N.* Problema deyatel'nosti v istorii sovetskoy psichologii // Voprosy psichologii. 1976/1986. T. № 4.
38. *Leont'ev A.N.* Problemy razvitiya psichiki. M., 1981.
39. *Leont'ev A.N.* Avtobiografiya // Tradizii i perspektivy deyatel'nostnogo podchoda v psichologii: shkola A.N. Leont'eva / Red. A.E. Voyskunskiy, A.N. Zhdan, O.K. Tichomirov. M., 1999.
40. *Leont'ev A.N., Leont'ev A.A.* Ustnaya avtobiografiya A.N. Leont'eva // Aleksey Nikolaevich Leont'ev: Deyatel'nost', soznanie, lichnost' / Red. A.A. Leont'ev, D.A. Leont'ev, E.E. Sokolova. M., 2005.
41. *Luriya A.R.* Puti sovetskoy psichologii za 15 let // Sovetskaya psichonevrologiya. 1933. T. 9. № 1.
42. *Luriya A.R.* K voprosu o psichologicheskom issledovanii raspada rechevych funkziy: Doklad na konferenzii UPNA. Zasedanie 27 noyabrya 1932 g. // Sovetskaya psichonevrologiya. 1933. T. 9. № 6.
43. *Luriya A.R.* O L've Semenoviche Vygotskom. Rech', proiznesennaya na traurnom zasedanii v pamyat' L.S. Vygotskogo 6 yanvarya 1935 g. // A.R. Luriya. Psichologicheskoe nasledie: Izbrannye trudy po obschey psichologii / Red. Zh.M. Glozman, D.A. Leont'ev, E.G. Radkovskaya. M., 2003.
44. *Luriya A.R.* Izuchenie mozgovykh porazheniy i vosstanovleniya narushennykh funkziy // Psichologicheskaya nauka v SSSR / Red. B.G. Anan'ev, G.S. Kostyuk, A.N. Leont'ev, A.R. Luriya, N.A. MENCHINSKAYA, S.L. RUBINSHTEYN, A.A. SMIRNOV, B.M. TEPOV, F.N. SHEMYAKIN. T. 2. M., 1960.
45. *Luriya E.A.* Moy otez A.R. Luriya. M., 1994.
46. *Rochlin L.L.* Spisok nauchnykh rabot, zakonchennykh v Ukrainskoy psichonevrologicheskoy akademii v 1935 g. // Ukrain-skaya psichonevrologicheskaya akademiya: Nauchno-informatsionnye materialy. № 3 / Otv. red. prof. L.L. Rochlin. Char'kov, 1936.
47. *Rochlin L.L., Talankin A., Rubinshteyn P.M., Protopopov V.P., Gal'perin P.Ya., Bon (sic), Katkov E.S., Gol'denberg M.A., Zaluzhnyy A.S., Sokolyanskiy A.S.* Diskussiya o polozhenii na psichonevrologicheskome fronte // Sovetskaya psichonevrologiya. 1931. T. 7. № 2–3.
48. *Rubinshteyn S.Ya., Zeygarnik B.V.* Eksperimental'no-psichologicheskie laboratorii v psichiatricheskikh klinikakh Sovetskogo Soyuzha // Psichologicheskaya nauka v SSSR / Tam je. T. 2. M., 1960.
49. *Savenko Yu.S.* Leon Lazarevich Rochlin (1903–1984) // Nezavisimyy psichiatricheskii zhurnal. 2003. № 2. Elektronnaya versiya: <http://www.npar.ru/journal/2003/2/rokhlin.htm>
50. *Samuchin N.V.* K voprosu struktury organicheskoy demenzii // Sovetskaya nevropatologiya, psichiatriya i psichogigiena. 1935. T. 4. № 9–10.
51. *Samuchin N.V., Birenbaum G.V., Vygotskiy L.S.* K voprosu o demenzii pri bolezni Pika. Klinicheskoe i eksperimental'no-psichologicheskoe issledovanie // Sovetskaya nevropatologiya, psichiatriya i psichogigiena. 1934. T. 3. № 6.
52. *Sokolova E.E.* «Neklassicheskaya» psichologiya A.N. Leont'eva i ego shkoly // Psichologicheskii zhurnal. 2001. № 6.
53. *Sokolova E.E.* Char'kovskaya shkola // Bol'shoy psichologicheskii slovar' / Red. B.G. Mescheryakov, V.P. Zinchenko. M., 2003.
54. *Shmel'kin D.G.* Vseukrainskaya psichonevrologicheskaya akademiya // Sovetskaya psichonevrologiya. 1934. T. 10. № 2.
55. Archiv Charkivs'kogo nazional'nogo pedagogichnogo universitetu im. G.S. Skovorodi. Prikaz po Char'kovskomu pedagogicheskomu institutu № 80 ot 03.10.1933, §1: o sozdanii kafedry psichologii.
56. Zentral'niy derzhavniy archiv vischich organiv vladi Ukraini (ZDAVO Ukraini). F. 166. Op. 10. Od. zb. 1404. Spiski naukovich robitnikiv naukovo-doslidnich ustanov Ukraini; Spisok naukovich robitnikiv po Charkivs'kiy Oblasti, zarachovanich na akadem. Postachannya, 10. Ch. 1932.
57. Zentral'niy derzhavniy archiv vischich organiv vladi Ukraini (ZDAVO Ukraini). F. 166. Op. 10. Od. zb. 28. Organizaziya, struktura, plyan n.d. raboti i Naukovoï pidgotovki aspirantiv UNDP' u na 1932/33 rik.
58. *Ivanova O.F.* Istoriya psichologii XIX–XX stolittya (na materialakh rozvitku psichologii na Slobozhanshchini). Navchal'niy posibnik. Charkiv, 1995.
59. *Kolomiez' G.* Vseukrains'kuy naukovo-doslidchiy institut pedagogiki // Komunistichna osvita. 1934. № 8–9.
60. *Yarmachenko M.D.* Stanovlennya Ukrain's'kogo naukovo-doslidnogo institutu pedagogiki // Institut pedagogiki: poglyad cherez roki (Do 75-richchya vid dnya zasnuvannya Ukrain's'kogo naukovo-doslidnogo Institutu pedagogiki) / Red. V.M. Madzigon, M.D. Yarmachenko. Kiiv, 2002.
61. *Yarmachenko M.D.* Diyal'nist' Institutu v umovach partiyno-ideologichnogo tisku // Institut pedagogiki: poglyad cherez roki (Do 75-richchya vid dnya zasnuvannya Ukrain's'kogo naukovo-doslidnogo Institutu pedagogiki) / Red. V.M. Madzigon, M.D. Yarmachenko. Kiiv, 2002.
62. *Cole M.* Introduction: The Kharkov school of developmental psychology // Soviet psychology. 1980. T. 18. № 2.
63. *Haenen J., Galperin P.I.* An interview with P.Ya. Gal'perin // Soviet psychology. 1989. T. 27. № 3.
64. *Karsten A.* Psychische Saettigung // Psychologische Forschung. 1928. T. 10. № 1.
65. *King D.B., Wertheimer M.* Max Wertheimer and Gestalt theory. New Brunswick, NJ, 2005.
66. *Lebedinskiy M.* Ueber einige Besonderheiten des Denkens bei Aphasikern // Wiener klinische Wochenschrift. 1936. № 5–6.
67. *Luria A.R.* Psychological expedition to Central Asia // Science. 1931. T. 74.
68. *Luria A.R.* Psychologische Expedition nach Mittelasien // Zeitschrift für angewandte Psychologie. 1931. № 40.
69. *Luria A.R.* Psychological expedition to Central Asia // Journal of Genetic Psychology. 1932. T. 40.
70. *Luria A.R.* The second psychological expedition to Central Asia // Science. 1933. T. 78.
71. *Luria A.R.* The second psychological expedition to Central Asia // Journal of Genetic Psychology. 1934. T. 44.
72. *Valsiner J.* Developmental psychology in the Soviet Union. Brighton, Sussex, 1988.
73. *Van der Veer R., Valsiner J.* Understanding Vygotsky: A quest for synthesis. Cambridge, 1991.
74. *Yasnitskiy A., Ferrari M.* Rethinking the early history of post-Vygotskian psychology: the case of the Kharkov school // History of Psychology. 2008. T. 11. № 2.
75. *Yasnitskiy A., Ferrari M.* From Vygotsky to Vygotskian psychology: Introduction to the history of the Kharkov school // Journal of the history of the behavioral sciences. 2008. V. 44. № 2.

## Взгляды Л.С. Выготского на науку о детском развитии

**Б.Г. Мещеряков**

доктор психологических наук, зав. кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна»

В статье анализируется основное содержание четвертой лекции Л.С. Выготского «Проблема среды в педологии» в контексте всего цикла, состоящего из 7 лекций по курсу «Основы педологии», и в контексте других работ Л.С. Выготского на те же темы. Данный цикл лекций рассматривается как проект Л.С. Выготского науки и теории о детском развитии. Четвертая лекция в наибольшей степени сфокусирована на специфических для психического развития закономерностях. В ней Выготский развивал новую концепцию среды ребенка, согласно которой среда должна пониматься релятивистски, динамически и «через переживание». Показано, что идеи этой лекции получили более детальное развитие в работе «Проблема возраста» и в лекциях о возрастных кризисах.

**Ключевые слова:** Л.С. Выготский, педология, детское развитие, влияние среды на развитие ребенка, переживания, социальная ситуация развития.

### Введение

В данной статье я попытаюсь проанализировать содержание лекции Выготского «Проблема среды в педологии»\*. Контекстом этого анализа будет весь цикл из семи лекций «Основы педологии», а также творчество Л.С. Выготского в целом\*\*.

Упомянутый цикл лекций был прочитан в 1933–1934 гг., т. е. незадолго до смерти автора, и несколько позже опубликован мизерным тиражом (100 экземпляров!) в издательстве Ленинградского педагогического института имени А.И. Герцена (1935)\*\*\*. Издание было очень плохого качества (на бумаге серого цвета) и в редких библиотеках хранилось лишь в виде плохо читаемых микрофильмов. Однако в 1996 г. в Ижевске в издательстве Удмуртского университета эти лекции вместе с рядом других текстов Выготского были опубликованы под названием «Лекции по педологии» (повторное издание 2001 г. [4]). Можно сказать, что для большинства читателей в России лекции Выготского по педологии стали доступны именно благодаря ижевским изданиям.

Предварительно общее представление обо всем цикле лекций можно составить по их названиям:

Лекция 1 — Предмет педологии.

Лекция 2 — Характеристика метода педологии.

Лекция 3 — Учение о наследственности и среде в педологии.

Лекция 4 — Проблема среды в педологии.

Лекция 5 — Общие законы психологического развития ребенка.

Лекция 6 — Общие законы физического развития ребенка.

Лекция 7 — Законы развития нервной системы.

Следует уточнить, что названия лекций, реконструированные издателями в 1996 г., достаточно точно соответствуют тем формулировкам, которые давал сам Выготский в предварительной метаинформации (пожалуй, только название лекции 6 требует уточнения, о чем дальше будет идти речь).

Если судить по названиям, то прямое отношение к педологии имеет лишь лекция 5. Однако, как нетрудно убедиться любому читателю, не в меньшей степени то же самое касается и лекции 4. В то же время эти две лекции разительно отличаются по своему содержанию. Более того, и это мне хотелось бы показать, по сравнению со всеми другими лекциями этого цикла именно «Проблема среды в педологии» является наиболее яркой, оригинальной и интересной. Как и пятая лекция, она построена на психологическом материале, но, пожалуй, в большей степени насыщена новыми идеями, в которых угадываются ключевые творческие замыслы и планы автора.

Прежде чем переходить к анализу содержания лекций, — сделаю краткое биографическое пояснение. С 1924 г. и до конца жизни основным местожительст-

\* Выбор четвертой лекции Л.С. Выготского из курса «Основы педологии» изначально был продиктован некоторыми косвенными обстоятельствами. Бразильские коллеги, не удовлетворенные английским и испанским переводом этой лекции, собираются сделать ее прямой перевод на португальский язык. Мне предложили написать комментарий к нему, но в ходе этой работы появились результаты, которые, на мой взгляд, представляют интерес и ценность для всех, кто занимается творчеством Л.С. Выготского. Выражаю свою признательность А.Н. Ромащенко за ценные замечания к предварительному варианту статьи.

\*\* Из англоязычных источников, в которых тоже рассматривается содержание данной и трех предыдущих лекций, следует отметить достаточно полный и глубокий анализ в книге Рене ван дер Веера и Яана Вальсинера [11, р. 308–319].

\*\*\* Следует добавить, что в библиографических списках (см., напр.: [2, с. 408]) упоминается еще одно издание: Основы педологии. М.: Изд-во 2-го Моск. мед. ин-та, 1934, которое, к сожалению, мне не удалось разыскать.

вом Выготского была Москва, куда он приехал из Белоруссии (г. Гомель)\*. Однако время от времени Выготский ездил в другие города (чаще всего — в Харьков и Ленинград) для чтения курсов лекций, которые, по всей видимости, читались по несколько дней подряд и с многочасовой нагрузкой. В 1930-е гг. в Харькове начали работать его ближайшие коллеги — прежде всего А.Р. Лурия и А.Н. Леонтьев, поэтому его визиты туда были вполне логичны. Что касается Ленинграда, то в трудовой книжке Выготского можно найти следующую запись: «С февраля 1927 г. сверхштатный профессор Ленинградского Педагогического Института им. Герцена» (см.: [2, с. 82]). В автобиографических заметках дочери Выготского есть детское воспоминание об отъезде отца для чтения лекций в Ленинград в апреле 1934 г. Может быть, это и были лекции по курсу «Основы педологии»? Поскольку имеющиеся датировки являются нередко приблизительными и документально не обоснованными, то важное значение имеет стилиевое и содержательное сравнение близких по тематике текстов, что и составляет одну из задач данной работы.

Уже в самом начале первой лекции Л.С. Выготский пояснил слушателям, что весь курс имеет пропедевтический характер, т. е. знакомит лишь с основными понятиями педологии и методологией исследования детского развития. Можно предположить, что слушателями Выготского были практические работники в области образования, не имевшие специальной психологической подготовки. Это предположение делает понятным особый характер содержания и стиля лекций, впечатлениями о которых я и хотел бы поделиться.

В текстах этих лекций Выготский ни разу не упомянул, что по своей основной научной специальности он — психолог. Если же судить по тематике и содержанию отдельных лекций, то догадаться об этой профессиональной принадлежности было бы затруднительно. В третьей лекции Выготский достаточно подробно рассматривает понятие биологической наследственности, законы генетики и логику близнецового метода, в шестой лекции он в основном ограничивается физиологическими данными о возрастном развитии желез внутренней секреции и эндокринной системы в целом, в седьмой лекции речь идет о развитии разных структур мозга. Такое свободное оперирование информацией из разных дисциплин, несомненно, является еще одной удивительной чертой этого человека.

Интересно и то, что даже в двух психологических лекциях автор не ссылаясь на свои главные исследования. Например, когда он излагал собственные идеи о переживании, идеальных формах, развитии высших психических функций (ВПФ), он странным образом умалчивал о своем вкладе в их изучение. Более того, не

назвал ни одного имени из большого числа коллег, с которыми несколько лет разрабатывал культурно-историческую теорию психического развития. Лишь однажды он упомянул о какой-то «нашей клинике» (как раз в 4-й лекции)\*\*. Вообще в этих лекциях сравнительно редко цитируются какие-либо авторы, что совсем не характерно для письменных работ и устных выступлений Выготского. Обычно он называл много авторов, детально излагал их теоретические взгляды и эмпирические исследования, подробно описывал результаты собственных исследований и работ своих единомышленников. Поэтому важно, чтобы читатель, впервые знакомясь с работами Выготского, четко осознавал, что не только лекция 4, но и весь данный цикл лекций нельзя считать репрезентативным образцом его научных текстов. Эта характеристика не связана со шкалой «хорошо-плохо», по-видимому, в этих лекциях Выготский пытался в простой и доступной для слушателей форме изложить большой междисциплинарный объем знаний о детях, носивший название «педология».

Однако эта простота не может скрыть от нас труднейшей задачи, которая стояла перед автором — связать материал разных педологических наук в единую целостную конструкцию. Можно предположить, что демонстрация такой конструкции как раз и выступала в качестве основной творческой задачи Выготского в этом курсе лекций. Как сделать так, чтобы педологический конгломерат понятий, методов, фактов действительно приобрел целостный и стройный вид, а сама педология предстала самостоятельной наукой о детском развитии, а не искусственным объединением разных дисциплин? Этот вопрос давно занимал Выготского. Еще в 1931 г. он опубликовал статью «К вопросу о психологии и педологии», в которой писал: «Основание для построения педологии как самостоятельной науки заключается в признании объективной реальности того единого процесса развития ребенка, который является предметом ее изучения» [5, с. 102].

## Первые три лекции

Уже в начале **первой лекции** Выготский, отказываясь от этимологического определения педологии как «науки о ребенке», утверждает, что «педология есть наука о развитии ребенка. Развитие ребенка и есть прямой и непосредственный предмет нашей науки». Последующий материал этой лекции посвящен «самым общим законам детского развития». В этих законах, привлекая разнообразный материал, Выготский стремился сформулировать основные характеристики процессов развития ребенка: 1) целостность процесса раз-

\* К московскому периоду могут быть прибавлены и годы учебы в Московском университете (1913—1917), но попутно отметим, что в литературе нет сведений о том, где именно в Москве жил Выготский.

\*\* Точно сказать, какая это была клиника, трудно. В биографических материалах можно найти следующую информацию о клинической практике Выготского: «...с 1929 по 1931 г. он был ассистентом, а потом заведующим лабораторией в Клинике нервных болезней при I Московском государственном университете» [2, с. 127]. С 5 февраля 1931 г. проф. Выготский назначается заместителем директора по научной части Института охраны здоровья детей и подростков им. 10-летия Октябрьской революции [2, с. 128]. Этот институт относился к Наркомздраву. В 1929 г. при Наркомпросе был создан Экспериментальный дефектологический институт (ЭДИ), где с момента создания «и до последних дней своей жизни Л.С. Выготский был его научным руководителем и консультантом» [2, с. 115]. По крайней мере сам факт большой и разносторонней практической работы Выготского не вызывает никаких сомнений.



вития, единство разных сторон и линий развития (по мнению Выготского, существование общих закономерностей связано с межсистемным единством); 2) в развитии есть не только количественные, но и качественные изменения; 3) общая неравномерность развития, т. е. изменения его скорости или темпа; 4) гетерохронность и диспропорциональность развития разных линий (например, разные части тела, как и разные эндокринные железы, равно как и разные психические функции развиваются с разной скоростью, в своем темпе, по своим траекториям, созревают в разное время); 5) появление новообразований может сопровождаться регрессом, инволюцией более ранних приобретений; 6) развитие характеризуется структурными изменениями, которые связаны с дифференциацией прежних структур и с разной скоростью развития частей целого (диспропорциональностью); 7) существование оптимальных периодов для развития той или иной стороны организма и личности. Все эти достаточно общие характеристики будут повторно рассматриваться в других лекциях: в пятой — применительно к психологическому развитию, в шестой — применительно к развитию эндокринной системы и в седьмой — применительно к развитию центральной нервной системы.

Кроме того, в первой лекции Выготский дает характеристику трем группам теорий детского развития, две из которых (преформизм и средовой детерминизм) не нуждаются в понятии развития.

«Если первая теория приводит к отрицанию развития, потому что она учит, что все в развитии дано с самого начала, то вторая теория тоже приводит к отрицанию развития, потому что она подменяет развитие не процессом внутреннего движения ребенка, а просто накоплением опыта, простым отражением средовых влияний» [4, с. 28]; «...с точки зрения третьей группы теорий развитие есть процесс формирования человека или личности, совершающийся путем возникновения на каждой ступени новых качеств, новых образований, специфических для человека, подготовленных всем предшествующим ходом развития, но не содержащихся в готовом виде на более ранних ступенях» [4, с. 30].

Во второй лекции Выготский описывает три характерные особенности метода педологии, подразумевая под «методом» достаточно общие принципы способа (пути) исследования, но не конкретные методики сбора данных (методические приемы исследования). Выготский считает, что метод педологии является целостным, клиническим, сравнительно-генетическим. Сами по себе эти слова мало что говорят, так как Выготский раскрывал их содержание несколько своеобразно. Например, целостность педологического исследования он понимал не как всестороннее исследование с применением методов разных наук и клиническое исследование — не как изучение лишь патологии (нарушений или отклонений от нормального развития), это также и не углубленное изучение отдельных случаев, как принято считать сейчас.

Для характеристики целостности метода педологии Выготский детально останавливается на двух типах анализа сложных явлений (речь, детское развитие и др.):

анализ путем разложения на элементы и анализ путем разложения на единицы. При разложении на элементы в итоге утрачиваются свойства целого (общеизвестной иллюстрацией такого разложения служит разложение воды на водород и кислород), в то время как единицы сохраняют интересующие нас свойства целого (например, единицей будет клеточка организма, которая сохраняет многие свойства и функции, присущие всему многоклеточному организму; ссылаясь на эту понятную аналогию, Выготский часто применял термин «клеточка» в широком смысле в качестве синонима «единицы»). Для анализа проблемы среды и наследственности в педологии он считал важным использовать метод единиц: «педология изучает и наследственность, и среду, прилагая метод, о котором я говорю, т. е. метод разложения на единицы», тогда как, например, генетика и гигиена «изучают наследственность и среду, применяя метод анализа разложения на элементы» [4, с. 43].

Клинический метод Л.С. Выготский противопоставляет симптоматическому методу, не скрывая, что заимствует эти термины из медицины, где первоначально болезни классифицировались по внешним признакам (симптомам). Близкой аналогией служит также противопоставление фенетической таксономии и филетической в биологии:

«Таким образом, когда я говорю, что педология пользуется клиническим методом при изучении детского развития, то я этим хочу сказать: она подходит ко всем внешним проявлениям, наблюдаемым в детском развитии, только как к признакам, за которыми она ищет, как протекал, как совершался сам процесс развития, который привел к возникновению этих симптомов» [4, с. 45].

Обсуждая третью характеристику педологического метода, Выготский сделал любопытное методологическое замечание о том, что невозможно наблюдать процесс развития непосредственно. О развитии мы судим, например, на основе сравнений результатов наблюдения одних и тех же детей в разные (хронологически упорядоченные) моменты времени (лонгитудинальный метод):

«В этом смысле и говорят, что педология пользуется в своем изучении сравнительно-генетическим методом, она производит как бы сравнительные срезы развития на разных возрастных этапах и, сопоставляя их друг с другом, пользуется сравнением как средством для того, чтобы представить себе, какой путь развития прошел ребенок» [4, с. 49—50].

Кроме того, Выготский особо выделял еще один сравнительный метод в педологии, который считал очень важным с точки зрения постановки клинического диагноза. «Сравнительный метод применяется в педологии еще в другом разрезе, в том смысле, в каком он применяется во всякой клинической дисциплине, именно когда я сравниваю ребенка не с ним самим, а сравниваю детей с различными типами развития друг с другом» [4, с. 50]. Для иллюстрации Выготский подробно остановился на разграничении ускоренного развития так называемых вундеркиндов, которые позднее становятся людьми с посредствен-

ными способностями, от детей, которые действительно являются настоящими талантами.

В **третьей лекции**, которая преимущественно касается роли наследственности в развитии ребенка, главный акцент сделан на отличиях педологического исследования роли наследственности от исследований наследственности в общей генетике. В характере приводимых примеров фенотипических признаков здесь явно сказывается особый интерес Выготского к развитию поведенческих (психологических) признаков. В частности, он отмечает, что педологов чаще всего интересуют сложные смешанные по детерминации динамические (развивающиеся) признаки, тогда как генетика устанавливала законы наследственности для простых стабильных признаков, максимально зависящих от генетических задатков (типа цвета глаз).

«Генетика изучает законы наследственности как таковой, поэтому ей нужны чистые признаки, в чистом виде, ей нужны признаки, максимально устойчивые, неизменяющиеся. Педология изучает роль наследственности в развитии, поэтому ей нужны смешанные признаки, не устойчивые, а сами подвергающиеся изменению в процессе развития ребенка» [4, с. 55].

Поскольку в педологии, по мнению Выготского, не применимы законы и методы классической генетики, то для изучения роли наследственности был специально разработан метод сравнительного изучения однойцевых (монозиготных) и двуяйцевых (дизиготных) близнецов, а о степени влияния наследственности на данный признак судят по различию (расхождению) мер сходства этих типов близнецов. Возможно, из-за стремления к простоте изложения Выготский не упоминает о коэффициентах корреляции или коэффициентах конкорданции, не приводит формулу коэффициента наследуемости, но это не мешает ему описать несколько закономерностей, которые были установлены с помощью метода близнецов\*. Перечислю некоторые из них в очень кратком виде, хотя в лекции для каждой закономерности приводятся свои иллюстрации и аргументы.

Во-первых, более элементарные функции, «которые стоят как бы в самом начале развития, образующие предпосылки дальнейшего развития, (...) больше обусловлены наследственно, чем высшие функции, возникающие в развитии относительно поздно» [4, с. 62–63]. Иначе говоря, «высшие функции, являющиеся продуктом исторического развития человека, стоят в другом отношении к наследственности, чем функции, которые являются продуктом преимущественно эволюционного процесса развития» [4, с. 64]. В качестве примеров высших функций Выготский рассматривает развитие речи, произвольные движения, музыкальные способности, умственное развитие.

Во-вторых, именно для высших длительно развивающихся функциональных признаков коэффициент сходства внутри пар однойцевых и двуяйцевых близнецов «не является константным, постоянным на всем

протяжении возрастного развития ребенка, а изменяется при переходе от возраста к возрасту» [там же, с. 66]. Отсюда Выготский делал следующий вывод: «Вот почему, имея дело со сложными, смешанными, динамическими, изменяющимися в развитии признаками, педолог не может разделить различные стороны развития на наследственно обусловленные и средовым образом обусловленные. Проблема оказывается гораздо более сложной, она требует дифференцированного изучения наследственных влияний на ход развития отдельно для каждой стороны развития и отдельно для одной и той же стороны развития на различных возрастных ступенях» [там же, с. 68]. В следующей лекции Выготский эту же мысль — о дифференцированном отношении данного фактора к разным сторонам развития — применит к влиянию фактора среды.

#### Четвертая лекция

И наконец, мы подошли к центральной теме статьи — содержанию **четвертой лекции**. В целом эта лекция делится на *две части*, в первой — речь идет о методе анализа влияния среды на развитие ребенка (и о роли анализа переживаний в этом методе), во второй — о среде как источнике развития, причем это разделение можно указать с точностью до абзаца и даже точки.

Лекция начинается с вопроса: что изучает педология, касаясь проблемы среды? Будучи наукой о развитии, она, разумеется, изучает влияние среды на развитие ребенка. Но ключевой вопрос этой лекции имеет методологический смысл: как изучать это влияние? Давая ответ на него, Выготский предлагает отказаться от безотносительной к ребенку оценки среды, такой оценки, которая не зависит от возрастных и индивидуальных особенностей самого ребенка. Изучение влияния среды должно опираться на *«динамическое и относительное понимание среды»*. С точки зрения Выготского, такое понимание есть «самое важное из того, из чего надо черпать, когда говоришь о среде в педологии» [4, с. 81]. Большая часть приводимых им доказательств этого общего положения касается влияния среды на поведение и психическое развитие ребенка. Поэтому в целом лекция посвящена психологическим аспектам проблемы среды в науке о детском развитии (педологии).

Основную идею выдвинутой Л.С. Выготским концепции влияния среды можно было бы интерпретировать в терминах системы среда-ребенок, в которой прямые и обратные связи между средой и ребенком носят двусторонний характер, причем, что весьма существенно, ведущая роль отводится психологическим процессам. Предлагаемый Выготским подход является радикальным способом преодоления неизбежной проблемы ограничения бесчисленных связей внутри этой системы с помощью принципа детерминации, который носит название «внешнее через внутреннее».

\* И здесь Выготский утаил от слушателей, кто, когда и где проводил эти исследования, а также о своей причастности к ним. Об этом, однако, можно достаточно подробно прочитать в книге ван дер Веера и Вальсинера [11]. Ограничусь одной цитатой: «Большая научная программа по изучению развития близнецов была начата в Медико-биологическом институте в 1929 г. (см.: Левит, 1935), при непосредственном участии Александра Лурии и при поддержке Выготского» [11, с. 312].

Отвечая на вопрос о том, каким будет влияние среды на поведение и психическое развитие ребенка, Выготский предлагает опираться на анализ отношений между средой и особенностями ребенка. Но у каждого ребенка свое бесчисленное множество особенностей. И на первый взгляд этот ответ выглядит не очень конструктивным. Однако Выготский уточняет, что по крайней мере для диагностики психологических проблем влияния среды прежде всего необходимо учитывать, как ребенок *переживает* среду. Переживание является «такой призмой, которая определяет роль и влияние среды на развитие, скажем, характера ребенка, на психологическое развитие ребенка и т. д.» [там же, с. 75].

Итак, влияние среды необходимо изучать с учетом того, какие элементы среды переживаются и как. Такой ответ вряд ли можно признать адекватным с точки зрения материалистической марксистской психологии, к которой Выготский всегда себя причислял. Ведь его ответ может быть понят в том смысле, что среде вообще отводится второстепенная роль; например, если вам не нравится окружающий мир, то не стоит тратить силы и время на его переделку, достаточно лишь изменить отношение к нему. Конечно, это совсем не то, что хотел сказать Выготский. Во-первых, не только субъект, но и его мир (среда) — это предельно широкие понятия, которые для практического применения неизбежно требуют многочисленных *ограничений*. Анализ среды с точки зрения переживаний позволяет на много порядков снизить объем и размерность этого множества связей. Выготский приводит убедительный пример феномена расширения среды, которое происходит вместе с развитием ребенка. Этот пример показывает, что основания для ограничения многомерности среды надо искать в субъекте, в его сфере активности и переживаний. Во-вторых, сами по себе переживания являются субъективной формой отражения мира, и их связь с внешним миром, информационная и каузальная, неминуемо проявляется через поведение и деятельность. В-третьих, даже рассматривая переживания как важный фактор поведения, Выготский не утверждает, что они играют роль основного и, тем более, единственного фактора. Что же в таком случае переживания (опосредованно, т. е. через поведение наблюдаемого субъекта и общение с ним) дают психологу или педологу? Формально, как уже отмечалось, они дают информацию, которая позволяет существенно снизить объем и размерность системы взаимосвязей среда-ребенок, в то же время сохраняя наиболее психологически значимые переменные среды. Примерно так же врач, пытающийся во время медицинского осмотра разобраться в причинах заболевания, начинает с того, что просит пациента рассказать ему о своих болевых ощущениях, их локализации, характере, динамике и т.п. Эта медицинская аналогия позволяет дополнить данную самим Выготским характеристику «выгоды в методическом отношении», которую психолог получает от анализа переживаний\*.

Обратимся к тому разделу лекции, где Выготский пытался уточнить свое понимание переживания. На

этом важно остановиться, поскольку слово «переживание» заимствовано из обывденного языка и без специальных уточнений не может рассматриваться как научный термин.

По замыслу Выготского, переживание — это «единица анализа», концептуальная «клеточка», «в которой в неразложимом виде представлена, с одной стороны, среда, то, что переживается, — переживание всегда относится к чему-то, находящемуся вне человека, — с другой стороны, представлено то, как я переживаю это, то есть все особенности личности и все особенности среды представлены в переживании» [4, с. 75–76]. Следует подчеркнуть, что вводимое Выготским понимание переживания является продолжением его характеристики целостности метода педологии, о чем он в общей форме говорил в лекции 2. Для понятий такого типа, как мне представляется, необходим особый термин. Я называю эти понятия гибридными [10]. Для них характерно объединение противоположных признаков и элементов (например, внутренние и внешние, субъективные и объективные, психические и физиологические), формально принадлежащих к разным реальностям. Количество признаков может быть небольшое, но их разнородность выходит за рамки одной традиционной научной дисциплины.

«Таким образом, в переживании мы всегда имеем дело с неразложимым единством особенностей личности и особенностей ситуации, которая представлена в переживании. Поэтому выгодным оказывается в методическом отношении вести анализ, когда мы изучаем роль среды в развитии ребенка, вести анализ с точки зрения переживаний ребенка, потому что в переживании ребенка, как я уже говорил, учитываются все личные особенности ребенка, которые участвовали в определении его отношения к данной ситуации» [4, с. 76]; или более кратко, переживание — это «единство средовых и личностных моментов» [там же, с. 77].

Каким же является «устройство» этой единицы, каков ее психологический состав? Выготский четко говорит, что переживание ребенка — это «то, каким образом ребенок осознает, осмысливает, как он аффективно относится к известному событию» [там же, с. 75]. Следовательно, можно говорить о двойном — эмоционально-когнитивном — преломлении среды в переживании. До некоторой степени этому пониманию переживания (как когнитивно-эмоционального отношения) соответствует понятие установки (*attitude*) в зарубежной социальной психологии. Однако есть одно существенное отличие. В русском слове «*переживание*» отчетливо представлен процессуальный и динамичный характер этого явления, поскольку не только приставка *пере-* обозначает движение, а также возобновление и повторение некоторого процесса, но и сложный суффикс *-ание* тоже имеет значение (абстрактного) процесса или действия. Переживание длится во времени, оно имеет начало и конец, может усиливаться или ослабляться, уходить и приходить.

\* Очевидно, как и в случае с врачами, психологи не могут полноценно решать теоретические и практические проблемы влияния среды, основываясь только на переживаниях.



Кроме того, заметим, что Выготский, говоря о важности понятия переживания для понимания влияния среды на ребенка, имеет в виду такие влияния, которые выражаются как в ситуативных текущих изменениях в поведении (тех или иных реакциях на события), так и в более или менее стойких изменениях характера, личностных черт. При этом он приводит конкретные примеры таких событий и ситуаций в среде, которые, в современных терминах, можно назвать сильными **стрессорами** и которые, как хорошо известно, могут приводить к серьезным негативным последствиям в поведении, характере, психическом и соматическом здоровье ребенка. В одном из примеров Выготский касается вопроса о влиянии среды на формирование самооценки личности, делая парадоксальный вывод, что недостаток способности к обобщению служит своего рода защитой для самооценки умственно отсталого ребенка, в то время как у нормального ребенка острые переживания своего неуспеха приводят к негативным психическим изменениям: возникает «чувство малоценности, чувство унижения, чувство оскорбленного самолюбия», а это, как говорит Выготский, равносильно «травме» и «расстройству». Конечно, в жизни ребенка стрессором часто выступают и превышающие его возможности требования учебной деятельности (хронический неуспех). И хотя Выготский оставляет это явление без внимания, нетрудно применить его подход («анализ через переживание») и к этому явлению.

Работа с эмоционально насыщенными переживаниями — это уже область консультативной психологии и психотерапии. Не случайно современные российские психологи ссылаются именно на идеи Л.С. Выготского о переживании, видя в них теоретическую основу для своей практической работы с детьми и взрослыми. Приведу одну выдержку из статьи Н.И. Гуткиной:

«Выявление аффективных переживаний ребенка — главная задача клинической беседы, применяемой мною в консультативной практике. В клинической беседе исследуется социальная ситуация развития ребенка через его переживания, то есть исследуются особенности восприятия ребенком сложившейся ситуации и его отношение к ней. Понимание переживаний ребенка позволит понять психологу, что требуется изменить в сложившихся отношениях и в жизненных условиях, чтобы ребенок начал меняться в своем поведении» [6].

Интересный вопрос касается связи между переживаниями и деятельностью. Можно бороться с переживаниями, подавлять и вытеснять их, загонять в темные глубины подсознания (у кого оно есть). Можно дать им волю или, что, гораздо сложнее, попытаться понять их причины и перестроить свою жизнь. Выход переживаний «во вне» может осуществляться на разных уровнях поведения — через спонтанные и бурные аффективные реакции, исповедь или душевные разговоры с близким человеком, отдельные действия (например, написать письмо, дать милостыню, навести порядок в квартире, сходить в театр, на стадион, на митинг, в магазин и т. д. и т. п.), планомерную организацию длительной деятельности, которая меняет весь стиль и образ жизни. Здесь важно отметить, что изме-

нения в поведении и деятельности (а вместе с этим и перестройка личности) действительно начинаются с переживаний и до некоторой степени являются функцией переживаний или функцией работы с ними. Но от переживаний не всегда стоит освобождаться. Напротив, многие переживания можно и нужно культивировать. К сожалению, тема культуры переживания и обучения переживанию не получила продолжения в трудах Выготского. Можно лишь строить догадки о том, что если бы не безвременная его кончина, то в дальнейшем Выготский попытался бы развивать ее.

Нельзя не отметить, что ближайшие ученики Л.С. Выготского заняли диаметрально противоположные позиции по отношению к его идеям о переживании. С одной стороны, Л.И. Божович [1] и ее ученики (включая Н.И. Гуткину) придавали большое значение переживаниям, как сигналам неудовлетворенных потребностей, которыми насыщены периоды возрастных кризисов (особенно подростковый кризис). С другой стороны, А.Н. Леонтьев в своей резко критической статье «Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского» (написана в 1937 г., но впервые опубликована лишь в 1998 г. [8]) категорично отрицал теоретическую важность и необходимость понятий переживания. Нет смысла комментировать точку зрения А.Н. Леонтьева, поскольку тот факт, что он не публиковал ее при жизни, красноречиво говорит сам за себя.

Но и Л.И. Божович не во всем соглашалась с Л.С. Выготским. Она считала «очень важными и продуктивными для детской психологии» и введенное Выготским понятие переживания, и положение о том, что для понимания, «какое именно воздействие оказывает среда на ребенка и, следовательно, как она определяет ход его развития, надо понять характер переживаний ребенка, характер его аффективного отношения к среде» [1, с. 153]; по ее мнению, понятие переживания «выделило и обозначило ту важнейшую психологическую действительность, с изучения которой надо начинать анализ роли среды в развитии ребенка; переживание представляет собой как бы узел, в котором завязаны многообразные влияния различных внешних и внутренних обстоятельств» [1, с. 154]. Вместе с тем Л.И. Божович критиковала утверждение Л.С. Выготского о том, что переживания определяются тем, «как ребенок понимает воздействующие на него обстоятельства, т.е. уровнем развития его обобщения» [там же, с. 154], считая это уступкой интеллектуализму. По ее мнению, переживания отражают мотивационную сферу, в частности степень удовлетворенности потребностей ребенка: «за переживанием, как мы думаем, лежит мир потребностей ребенка — его стремлений, желаний, намерений в их сложном переплетении между собой и в их соотношении с возможностями их удовлетворения» [там же, с. 159].

Фактически Л.И. Божович предлагала оторвать когнитивные процессы понимания и обобщения от переживаний и привязать последние к потребностям, что вряд ли можно считать оправданным. Сама мотивация — это достаточно сложное явление, включающее в себя различные когнитивные компоненты (цели, ожидания, прогнозы, оценки ресурсов и вероятности успе-



ха, оценки ценности различных последствий, знание норм и т. д.), поэтому даже связь переживаний с потребностями не может исключить влияния понимания на переживание. Еще более спорным в позиции Божович является то, что она без тени сомнений приписала Выготскому не совсем то понимание переживания, которое можно найти в его тексте. Согласно Божович, переживание — это только «аффективное отношение к среде», а у Выготского, как подтверждает анализ 4-й лекции, переживание предстает более сложным явлением. Можно, конечно, предъявлять претензии к недостаточно однозначным формулировкам в лекции (кстати, Божович тоже опиралась именно на анализируемый нами текст лекций), но совершенно очевидно следующее: если бы переживание было бы только «аффективным отношением», то не было бы никакого смысла утверждать, что оно есть особая «единица анализа», в которой представлены в неразложимом единстве особенности личности и особенности ситуации. Хотя и не могу останавливаться на этом, но хотелось бы отметить, что система психологических понятий, которую развивал Выготский, вполне созвучна и совместима со многими современными теоретическими и практическими подходами: когнитивными (оценочными) теориями эмоций и мотивации, когнитивно-социальными теориями личности, концепцией эмоционального интеллекта, рационально-эмоциональной терапией и т. д.

**Вторая часть** четвертой лекции посвящена развитию ВПФ, но здесь Л.С. Выготский уже ничего не говорит о переживаниях и даже не комментирует этот резкий переход. Понятно, однако, что во второй части лекции он возвращался к центральной теме своего творчества — концепции культурно-исторического развития ВПФ, тогда как в первой части, вероятно, намечал контуры нового этапа в развитии этой концепции.

Сначала Выготский уделит значительное место (точнее, время) вопросу о своеобразии психического развития ребенка по сравнению с другими видами развития — физического (в рамках онтогенеза), эволюционно-биологического или общественно-исторического. Выготский, в отличие от Х. Вернера, во многих своих работах стремился осветить не только общие характеристики и закономерности развития, но и выделить те из них, которые специфичны для психического развития в онтогенезе. И этот вопрос достаточно подробно рассматривается во второй части лекции:

«Мне кажется, что это своеобразие заключается вот в чем. В развитии ребенка то, что должно получиться в конце развития, в результате развития, уже дано в среде с самого начала. И не просто дано в среде с самого начала, но влияет на самые первые шаги развития ребенка» [4, с. 83].

Далее Выготский описывает «механизм» такого (специфического) развития в терминах взаимодействия идеальных и наличных форм. В современной психологии для этого механизма предложен термин «пролепсис»

(см., напр., [7]). Близкое содержание заключено и в понятии, которое Выготский разрабатывал примерно в то же время, но которое почему-то не упоминается в рассматриваемых лекциях. Я имею в виду понятие зоны ближайшего развития. Между этим знаменитым понятием и пролепсисом нет полного сходства, но можно говорить либо об аналогии, либо об отношении частного и общего\*. Очевидно, что разрыв между наличной и идеальной формами, особенно на начальном этапе развития, столь огромен, что сама возможность развития обычно кажется удивительным чудом. Дистанцию между наличной и идеальной формой по аналогии можно было бы назвать «зоной дистального (отдаленного, перспективного, в какой-то мере бесконечного) развития». Другое дело — зона ближайшего развития, это уже более осязаемая и более конкретная дистанция, хотя и на ней, по большому счету, тоже творятся свои маленькие чудеса.

Опираясь на понятие идеальной формы, Выготский дал вполне логичный ответ на вопрос о том, какую роль играет среда в психическом развитии. Поскольку в среде представлены идеальные формы (прототипы новообразований), постольку она играет роль источника развития ВПФ, а не просто является одним из модулирующих факторов или базисных условий развития, как это можно было бы сказать о наследственности. Имея в виду понятие «идеальная форма», А.Н. Леонтьев [8] обвинил Л.С. Выготского в идеализме. Единственно верное решение проблемы влияния среды на психическое развитие А.Н. Леонтьев связывал с понятием деятельности. Если бы мы не знали других работ и выступлений Выготского, а имели бы дело только с данной лекцией, то критика А.Н. Леонтьева имела бы некоторые основания. Но это далеко не так. Вероятно, по каким-то причинам в 1937 г., т. е. через год после того, как в СССР педология была объявлена лженаукой, а труды и имя Л.С. Выготского на долгое время подверглись, так сказать, анафеме, А.Н. Леонтьеву было крайне необходимо дистанцироваться от педологических работ и выступлений своего недавнего коллеги\*\*.

В конце этой лекции Выготский формулирует одно из основных положений культурно-исторической теории развития ВПФ (в других работах это называется законом социогенеза), однако даже здесь он скромно умалчивает о своей причастности к этой формулировке, что еще раз подтверждает, что этот цикл лекций имел пропедевтический характер и не претендовал на полноту и академическую строгость.

### Последние три лекции

Остается кратко рассмотреть содержание еще трех лекций. Однако в конце статьи я снова вернусь к **четвертой** лекции с тем, чтобы дополнить ее материал теми идеями, которые Л.С. Выготский прибегает для других выступлений на те же темы.

\* Второй вариант поддержал А.Н. Ромашук. На мой взгляд, важен сам факт содержательной близости этих понятий, а их строгое логическое разведение требует дальнейшей проработки.

\*\* Впрочем, мне больше нравится другая версия: вся эта критика была вынужденной данью цензуре ради главной цели — сохранения идей Выготского в науке, что и было блестяще исполнено П.И. Зинченко (см. [9]).

С точки зрения целей данной статьи нет необходимости останавливаться на содержании последних трех лекций столь же подробно, как это делалось в отношении более ранних лекций. Дело в том, что эти лекции содержательно не связаны с интересующей нас четвертой лекцией. Как говорилось выше, в этих лекциях Выготский рассматривал уже перечисленные в первой лекции основные и общие закономерности развития в применении к трем областям развития: функциональная структура сознания, эндокринная система и центральная нервная система.

В **пятой** лекции рассматриваются общие законы психологического развития, т. е. законы, которые применимы к психическому развитию, развитию сознания в онтогенезе, но в то же время выражают более общие закономерности, свойственные и другим сторонам и областям развития. Речь идет о процессах дифференциации и перестройки функциональной структуры сознания при переходе от одного возрастного периода к другому. Например, Выготский считал (как и Х. Вернер), что первоначально в младенческом возрасте отдельные психические функции еще не дифференцировались, затем от возраста к возрасту происходит выделение тех или иных функций (сначала восприятия, затем в дошкольном возрасте — памяти, а в школьном возрасте — мышления), которые занимают в структуре сознания центральное или доминантное положение. В этой лекции, как ни удивительно, ни разу не упоминаются ВПФ и процессы их развития, что, собственно, и было главной темой многолетних исследований Л.С. Выготского и его коллег. Стоит отметить, что для пояснения законов психологического развития Выготский иногда ссылаясь на аналогичные процессы в развитии эндокринной системы, где тоже можно наблюдать гетерохронное созревание разных желез и, соответственно, доминирование той или иной железы в разные возрастные периоды. Действительно, сравнивая содержание шестой и пятой лекций, трудно не заметить того, что некоторые законы психологического развития являются прямыми аналогами явлений, которые Выготский с большей ясностью увидел в возрастных изменениях в эндокринной системе. Возникает даже впечатление, что ему было проще описывать некоторые законы развития на примере физиологических явлений, чем психологических.

В самом конце последней лекции Выготский еще раз возвращается к идее единства детского развития, которое проявляется в существовании общих закономерностей (наряду со специфическими):

«В силу чего возможно, что развитие нервной системы и развитие эндокринной системы, и развитие психологическое имеют некоторые общие закономерности? Да в силу того, что **все эти стороны развития представляют собой части единого процесса развития**. Это я ради удобства изложения разделил их на части, а по существу дела психика не развивается без мозга, мозг без эндокринной системы, все это единый процесс. И в силу этого единства, хотя каждая сторона раз-

вития имеет свои специфические законы, и законы, которые я изложил, нельзя прямо переносить ни на психологическое развитие, ни на развитие эндокринной системы. Но так как все эти стороны развития представляют собой единство, то всюду мы наблюдаем и некоторые общие закономерности» [4, с. 148].

В целом содержание последних трех лекций наглядно свидетельствует о том, что Л.С. Выготский был настоящим энциклопедистом и успешно двигался по пути создания общей науки и общей теории детского развития. Это направление его исследований нельзя смешивать с более знаменитым циклом его исследований, в центре которого находились ВПФ, о чем в этих лекциях вообще мало что сообщается. Тем не менее, очевидно, что ближе всего к этой теме Выготский подошел именно в четвертой лекции, где он сфокусировался на специфических особенностях психологического развития.

### Сравнение с другими похожими источниками

В заключение я хотел бы вернуться к основным темам, затронутым в четвертой лекции, и сделать некоторые дополнения, опираясь на сравнение этой лекции с содержанием других похожих источников. В нашем распоряжении: 1) две стенограммы лекций, которые Выготский читал тоже в конце своей жизни, но, по всей видимости, более подготовленной аудитории (см.: «Кризис 3 и 7 лет» в: [4]\*, а также очень похожий текст под названием «Кризис семи лет» в: [3]); 2) работа «Проблема возраста», которую Выготский писал в последние два года жизни (см.: [4], а также: [3]).

Хотя в какой-то степени содержание лекции 4 не уникально, но в тех немногих источниках, где встречаются похожие темы (например, обсуждение роли среды в развитии и вопроса о переживании), Выготский полностью не повторялся, а вносил в эти темы новые вариации или пытался найти иные способы выразить сложные понятия. Остановлюсь на самых существенных отличиях.

Если в четвертой лекции Л.С. Выготский говорил просто о среде, без дальнейших уточнений этого термина, то в указанных дополнительных источниках всегда речь идет о социальной среде. В работе «Проблема возраста» (параграф «Структура и динамика возраста») Выготский идет еще дальше и вводит понятие «социальная ситуация развития», которую рассматривает как меняющуюся (извне и изнутри) в процессе развития систему отношений между ребенком и средой.

«Нельзя переносить в педологию, в учение о детском развитии, то понимание среды, которое сложилось в биологии применительно к эволюции животных видов. Следует признать, что к началу каждого данного возрастного периода складывается совершенно своеобразное и специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и средой, которое мы и назовем социальной ситуацией развития в данном возрасте» [4, с. 188].

\* В примечании к лекции «Кризис 3 и 7 лет» стоит дата 16.04.1933.

«...социальная ситуация развития не означает ничего другого, кроме системы отношений между ребенком данного возраста и средой. Но если ребенок изменился коренным образом, неизбежно должны перестроиться и эти отношения» [там же, с. 190].

Не менее важно, что в «Проблеме возраста» Выготский отвел социальной ситуации развития роль источника развития, источника всех возрастных новообразований:

«Социальная ситуация развития данного возраста представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода. Она определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства своей личности, черпая их из среды, как основного источника своего развития, тот путь, на котором социальное становится индивидуальным» [там же, с. 188–189].

В лекциях о возрастных кризисах Выготский предлагает рассматривать ребенка как часть и как участника социальной ситуации, а переживание как «единицу сознания», которая опосредствует все влияния среды на личность и развитие личности (принцип детерминации «внешнее через внутреннее»):

«...действительной динамической единицей сознания, из которой складывается сознание, является переживание» [там же, с. 213].

«Если сделать некоторое общее формальное определение, мне кажется, было бы правильно сказать, что среда определяет развитие ребенка через переживание среды, и самым существенным, следовательно, является переход от абсолютных показателей среды к (показателям отношения среды к — *Б.М.*) личности и личности к среде, потому что ребенок есть часть социальной ситуации, что это отношение ребенка к среде и среды к ребенку дается через переживание и деятельность самого ребенка...; силы среды приобретают направляющее значение благодаря переживанию ребенка» [там же, с. 214].

При этом Выготский отлично понимал методологические и теоретические трудности, связанные с этой системой понятий. Об этом он говорил следующее:

«...это обязывает к глубокому внутреннему анализу переживаний ребенка, т. е. к изучению среды, которое переносится в значительной степени внутрь самого ребенка, а не сводится к изучению внешней обстановки его жизни. Анализ становится очень сложным, мы наталкиваемся здесь на огромные теоретические трудности. Но все же в отношении отдельных проблем развития характера, критических возрастов, трудного детства отдельные моменты, связанные с анализом переживаний, как-то уясняются, становятся видными» [3, с. 383].

Еще одним принципиальным отличием является то, что переживания поставлены в более тесную связь с динамикой возрастного развития. В четвертой лекции, о которой шла речь выше, можно увидеть явный разрыв между двумя частями: в первой части предлагался анализ влияния среды через переживания, во второй — среда рассматривалась как источник развития. В работе «Проблема возраста» этого разрыва нет. Каждый возрас-

стной период развития схематично представлен как состоящий из двух стадий: критической (революционной) и литической (стабильной, эволюционной). В первой стадии происходит смена прежней социальной ситуации развития и формирование новой, именно эти процессы сопровождаются наиболее острыми переживаниями.

«Критические возраста переменяют стабильные. Они являются переломными, поворотными пунктами в развитии, лишняя раз подтверждая то, что развитие ребенка есть диалектический процесс, в котором переход от одной ступени к другой совершается не эволюционным, а революционным путем. Если бы даже критические возраста не были открыты чисто эмпирическим путем, понятие о них следовало бы ввести в схему развития на основании теоретического анализа» [4, с. 177].

«Во все критические возраста внутренняя жизнь ребенка часто связана с болезненными и мучительными переживаниями, с внутренними конфликтами, с преодолением раньше не встречающихся трудностей» [там же, с. 173].

Эту картину связи кризисов развития и переживания дополняет еще одна плодотворная идея Выготского — о мотивационной основе возрастных кризисов и переживаний (позднее эту мысль развивала Л.И. Божович).

«...существом всякого кризиса является перестройка внутреннего переживания, которая, по видимости, коренится в изменении основного момента, определяющего отношение ребенка к среде, именно в изменении потребностей и побуждений, которые движут поведение ребенка. Рост и изменение потребностей и побуждений представляет собою наименее осознанную, наименее произвольную часть нашей личности, и при переходе от возраста к возрасту у ребенка возникают новые побуждения, новые мотивы, иначе говоря, двигатели его деятельности претерпевают переоценку ценностей. То, что для ребенка было существенно важным, направляющим только что, становится для него относительным или неважным на следующей ступени. Поэтому мне кажется, что эта перестройка потребностей и побуждений, переоценка ценностей есть основной момент при переходе от возраста к возрасту, и при переходе от возраста к возрасту меняется среда, т. е. меняется отношение ребенка к среде. Иное начинает интересовать ребенка, иная деятельность возникает у ребенка, и перестраивается сознание ребенка, если сознание понимать как отношение к среде» [там же, с. 218].

Приведенные дополнения нельзя считать второстепенными и незначительными. Создается впечатление, что по сравнению с текстом четвертой лекции Выготский совершил значительный шаг в развитии своих взглядов. Поэтому я уже не стал бы настаивать на первоначальном предположении о том, что курс лекций «Основы педологии» относится к последним месяцам жизни Л.С. Выготского и что его особенности *целиком* объясняются неподготовленностью аудитории. Можно предположить, что эти лекции предшествовали написанию «Проблемы возраста» и чтению лекций о возрастных кризисах.

### Литература

1. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
2. *Выгодская Г.Л., Лифанова Т.М.* Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету. М., 1996.
3. *Выготский Л.С.* Детская психология. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
4. *Выготский Л.С.* Лекции по педологии. Ижевск, 2001.
5. *Выготский Л.С.* К вопросу о психологии и педологии // Культурно-историческая психология. № 4. 2007.
6. *Гуткина Н.И.* Клинический метод в психологическом консультировании детей // Журнал практической

психологии и психоанализа. 2001. № 1–2. (<http://psyjournal.ru/j3p/pap.php?id=20011203>)

7. *Коул М.* Культурно-историческая психология: наука будущего. М., 1997.

8. *Леонтьев А.Н.* Становление психологии деятельности: Ранние работы. М., 2003.

9. *Мещеряков Б.Г.* Память человека: эффекты и феномены. М., 2004.

10. *Мещеряков Б.Г.* Гибридные понятия // Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. 4-е расширенное издание. СПб., 2008.

11. *Veer R van der, Valsiner J.* Understanding Vygotsky: A Quest for synthesis. Oxford UK, Cambridge USA, 1991.

---

## L.S.Vygotsky's views on child development science

**B.G. Mescheriakov**

PhD, head of Psychology Chair, International University of Nature, Society and Human «Dubna»

---

Article analyzes main content of L.S. Vygotsky's forth lecture «Problem of environment in paedology» in the context of the whole cycle of seven lectures in course «Basics of paedology» and in the context of other L.S. Vygotsky's works on the same subject. These lectures are viewed as a L.S. Vygotsky's project on science and theory on child development. The forth lecture mainly focuses on principles specific for mental development. Here Vygotsky was developing a new concept of child's environment, where environment should be considered relativistically, dynamically and «through experience». It is shown that ideas from this lecture were more closely developed in his work «Problem of age» and in lectures on age crises.

**Key words:** L.S. Vygotsky, paedology, child development, influence of environment on child development, experiences, social situation of development

### References

1. *Bozhovich L.I.* Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. M., 1968.
2. *Vygodskaya G.L., Lifanova T.M.* Lev Semenovich Vygotskii. Zhizn'. Deyatel'nost'. Shtrihi k portretu. M., 1996.
3. *Vygotskii L.S.* Detskaya psihologiya. Sbranie sochinenii: V 6 t. T. 4. M., 1984.
4. *Vygotskii L.S.* Lekcii po pedologii. Izhevsk, 2001.
5. *Vygotskii L.S.* K voprosu o psihologii i pedologii // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya, 2007. № 4.
6. *Gutkina N.I.* Klinicheskii metod v psihologicheskom konsul'tirovanii detei // Zhurnal prakticheskoi psihologii i psi-

hoanaliza, № 1–2. 2001. (<http://psyjournal.ru/j3p/pap.php?id=20011203>)

7. *Koul M.* Kul'turno-istoricheskaya psihologiya: nauka budushhego. M., 1997.

8. *Leont'ev A.N.* Stanovlenie psihologii deyatel'nosti: Rannie raboty. M., 2003.

9. *Mesheryakov B.G.* Pamyat' cheloveka: efekty i fenomeny. M., 2004.

10. *Mesheryakov B.G.* Gibridnye ponyatiya // Bol'shoi psihologicheskii slovar' / Pod red. B.G. Mesheryakova, V.P. Zinchenko. 4-e rasshirennoe izdanie. SPb., 2008.

11. *Veer R van der, Valsiner J.* Understanding Vygotsky: A Quest for synthesis. Oxford UK, Cambridge USA, 1991.



# I Межрегиональная научно-практическая конференция «Психосоматические и пограничные нервно-психические расстройства в детском и подростковом возрасте»

**Н.В. Зверева**

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, профессор, зав. кафедрой нейро- и патопсихологии факультета клинической и специальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета, старший научный сотрудник ГУ НЦПЗ РАМН

Представлена информация о межрегиональной научно-практической конференции «Психосоматические и пограничные нервно-психические расстройства в детском и подростковом возрасте», проходившей в г. Новосибирске 4–6 марта 2008 г. Обозначены основные направления работы (пленарные лекции, доклады на секциях, мастер-классы, круглые столы), выделены психологический, психофизиологический и медицинские аспекты рассмотренных вопросов психического здоровья детей и подростков. Обсужден научный и практический вклад конференции в современную работу по укреплению психического здоровья детей и подростков.

**Ключевые слова:** межрегиональная конференция, медицинский, психофизиологический, психологический научно-практический подход, психосоматические и пограничные нервно-психические расстройства, детский и подростковый возраст.

4–6 марта 2008 г. в Новосибирске, на территории Академгородка СО РАН в институте физиологии СО РАН проходила первая межрегиональная научно-практическая конференция, посвященная вопросам изучения проблем психосоматических и пограничных нервно-психических расстройств у детей и подростков. Выпущен в свет сборник тезисов докладов и сообщений участников конференции. Учредителями-организаторами данного форума стали СО РАМН, департаменты здравоохранения и образования Новосибирской области, МГППУ, Ассоциация детских психологов и психиатров, Профессиональная психотерапевтическая лига и другие организации.

На конференции были представлены специалисты разных областей науки и практики, работающие с детьми и подростками: медики (психиатры, неврологи, терапевты, психотерапевты), психологи (детские, школьные и клинические, психотерапевты), физиологи. В конференции участвовали специалисты из Сибирского региона, Забайкалья, Алтая, а также городов Европейской части РФ (Волгоград, Москва, Санкт-Петербург и др.).

Формы работы конференции были следующие: пленарные лекции и доклады, работа в секциях, мастер-классы, экскурсии по медицинским и психоло-

гическим (психодиагностическим) центрам, круглые столы. Большинство докладов обсуждалось в ходе заседаний. Председательствовали на всех секциях ведущие специалисты в области детской и подростковой психиатрии, физиологии, психологии. Тематически все сообщения были объединены в несколько больших разделов: проблемы детей с нарушенной социализацией, психофизиологические особенности детей в норме и патологии, пограничные психические нарушения в детском возрасте, психопрофилактика, коррекция и реабилитация, психосоматические и соматопсихические расстройства в педиатрии.

Большой отклик вызвал доклад Ц.П. Короленко (Новосибирск) о синдроме дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ), его происхождении и динамике в связи с цивилизационными изменениями в последние годы (в первую очередь в странах Запада, а в настоящее время и у нас), лекция Н.М. Иовчук (Москва) по социально-психиатрическим аспектам сиротства, доклад А.А. Северного (Москва) по проблемам организации помощи в современной детской психосоматике. Значительное внимание привлек доклад научной группы представителей НИИ физиологии СО РАМН, посвященный вопросам использования биологической обратной связи в лечении и психокоррекции детей с различными пограничными

расстройствами (и в первую очередь с СДВГ). Работа выполнена под руководством и при участии академика М.Б. Штарка. Авторы называют свой метод нейробиоуправлением и говорят о высокой эффективности данной лечебной технологии при работе с детьми с СДВГ. Именно новосибирские разработки используются при проведении БОС-терапии с детьми и подростками в различных регионах нашей страны. Интересным было выступление И.В. Добрякова (Санкт-Петербург), касающееся роли перинатальной психологии и психотерапии в решении насущных демографических проблем в России. Как всегда необычным и оригинальным по форме и содержанию стало выступление профессора Ю.С. Шевченко (Москва), посвященное онтологической психотерапии. Выступление А.А. Агаркова (Томск) было посвящено оценке состояния психического здоровья детей Томской области. Отдельные доклады знакомили с организацией психологической и психиатрической помощи в Новосибирской области и других регионах Сибири.

На секциях выступали как известные специалисты, так и молодые, в том числе студенты психологических вузов. Все секции работали успешно, доклады обсуждались, задавалось много вопросов. Атмосфера доброжелательной заинтересованности положительно отличала данный форум. Все были заинтересованы в получении новых знаний и технологий работы (диагностической, лечебной, психокоррекционной и психотерапевтической) с детьми и подростками. Секция «Психофизиологические особенности детей в норме и патологии» возглавлялась Н.Л. Горбачевской (Москва). Содержательным был доклад Н.Л. Горбачевской по клинико-нейрофизиологичес-

кой оценке нарушений функционирования гена FMR1 (синдром Мартина—Белл). М.Ю. Елистратова (Новосибирск) сделала сообщение о применении Мюнхенской функциональной диагностики развития ребенка в психологической практике. Интерес вызвали сообщения Е.В. Максимовой (Москва) о роли состояния глубокой чувствительности при синдроме раннего детского аутизма и Н.В. Зверевой с коллегами (Москва) по диагностике когнитивных нарушений при нервной анорексии у детей и подростков. Работа всех остальных секций также была насыщенной и плодотворной.

Для большинства участников конференции полезными и обогащающими оказались мастер-классы ведущих специалистов: тренинг «Глубокая чувствительность» (Б.А. Архипов, Е.В. Максимова — Москва), тренинг профессионального мастерства «Семья на приёме» (И.В. Добряков — Санкт-Петербург), «Психологическая диагностика в детской клинической практике» (Зверева Н.В. — Москва), «Лечить ли ребенка с ранним аутизмом» (Иовчук Н.М. — Москва), «Междисциплинарное сопровождение интегративного воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья» (Семаго Н.Я. — Москва) и многие другие.

Завершал конференцию круглый стол, посвященный вопросам организации помощи детям и подросткам с психосоматическими и пограничными нервно-психическими расстройствами, а также проблеме подготовки кадров для такой работы. Круглый стол прошел как успешное мероприятие междисциплинарного общения. Этим отличалась и вся новосибирская встреча специалистов, работающих с проблемными детьми и подростками.

## **1<sup>st</sup> Interregional Scientific-Applied Conference «Psychosomatic and Borderline neuropsychic disorders in child age and adolescence»**

**N.V. Zvereva**

PhD, senior research associate, professor, head of the Neuro- and Patopsychology chair, department of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education; senior research associate, Mental Health Research Center of RAMS

---

Information on Interregional Scientific-Applied Conference «Psychosomatic and Borderline neuropsychic disorders in child age and adolescence that was held in Novosibirsk, March 4-6, 2008 is presented. Main directions» of work are indicated (plenary lectures, paper presentations, workshops, round tables), psychological, psychophysiological and medical aspects of the discussed problems in mental health of children and adolescents were emphasized. Scientific and applicative Conference's contribution to the modern work on mental health strengthening of children and adolescents was discussed.

**Key works:** interregional conference, medical, psychophysiological, psychological, scientific-applied approach, psychosomatic and borderline neuropsychic disorders, child age and adolescence.

# Современное состояние исследования проблем аутизма и нарушений аутистического спектра (VII Международная конференция по исследованию аутизма (IMFAR-2008))

Г.А. Перминова

психолог ГОУ ЦПМСС «Лекотека», преподаватель кафедры клинической психологии раннего детства факультета клинической и специальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета

С 15 по 17 мая 2008 г. в Лондоне (Великобритания) проходила VII Международная конференция по исследованию аутизма (IMFAR-2008), которая считается одной из ведущих форм обсуждения мировых достижений в этой области. Конференция была организована Международным сообществом по исследованию аутизма (International Society for Autism Research) — научной организацией, ставящей своей целью накопление знаний и опыта в области исследования нарушений аутистического спектра, включающего аутизм, синдром Аспергера и первазивные расстройства развития. Организация была учреждена в 2001 г. и в этом же году была проведена первая конференция IMFAR.

Как и в предыдущие годы, эта международная конференция привлекла большое число участников со всех континентов (Америка, Европа, Азия, Австралия). Многочисленные группы участников представляли страны Западной Европы (Великобритания, Германия, Франция, Швеция, Швейцария, Италия, Нидерланды), Восточной Европы (Латвия, Литва, Белоруссия, Польша) и Индии. Российские исследования в этой области были представлены тезисами четырех докладов. Но только один из их авторов, сотрудник кафедры клинической психологии раннего детства Московского городского психолого-педагогического университета Г. Перминова смогла присутствовать на этой конференции и представить стендовый доклад «Нарушения системы ранней коммуникации у детей раннего возраста с аутизмом и синдромом Вильямса». Тезисы на конференцию также были поданы сотрудниками кафедры возрастной психофизиологии МГППУ Н. Пушиной, А. Прокофьевым, Е. Обуховой, исследования которых выполнялись под руководством Т. Строгановой.

В течение трех дней на конференции были представлены работы ведущих специалистов в области исследования аутизма по направлениям: когнитивное развитие, генетика аутизма, подходы к коррекции аутизма, коммуникация и речь, клинический фенотип, сенсорные процессы, сиблинговые исследования и другие.

В этом году наряду с известными специалистами в конференции приняло участие большое число аспирантов, представивших результаты своих исследо-

ваний в форме презентаций в рамках симпозиумов и тематических секций, а также стендовых докладов.

Обмен идеями, опытом, последними исследовательскими разработками и информацией о новых веяниях в науке, как всегда, является бесценным приобретением таких встреч.

Перечислим в хронологическом порядке основные события VII Международной конференции по исследованию аутизма.

Вступительное приветственное слово на открытии конференции произнес председатель конференции профессор лондонского Института Детского здоровья Т. Чермэн (T. Charman).

Официально открыла конференцию своим докладом «Время смены представлений об аутизме как нарушении с одной причиной» Ф. Хаппе (F. Happé), сотрудник Британского института психиатрии. Она обозначила основные тенденции и современное актуальное состояние исследований, делающих акцент на полигенности причин аутизма и способах их исследования, выделив три основные области нарушений при аутизме: коммуникация, социальное развитие и ригидность поведения и поведенческие стереотипы.

После основного доклада продолжалась работа по следующим направлениям: *образовательный симпозиум*, посвященный процессам иммунологии (организатор — Г. Ролл (G. Rall), участники — Л. Буланже (L. Boulanger), П. Паттерсон (P. Patterson), С. Пардо (C.A. Pardo), Р. Фуджинами (R.S. Fujinami), *когнитивная секция* (посвященная развитию когнитивных навыков и памяти у людей с аутизмом), *коррекционный подход* (исследования различных видов помощи и коррекции). Параллельно шло представление стендовых докладов по темам: коммуникация, генетика человека, клинический фенотип, нейровизуализация, сенсорные системы.

Параллельно работали секции, посвященные клиническому фенотипу, эпидемиологии аутизма, а также стендовые секции по коррекции, когнитивному развитию, развитию моторики и подражания, а также службам помощи людям с проблемами аутистического спектра. Каждый из участников мог выбрать интересующую его тематику и посетить любые секции по своему выбору.

Завершением первого дня конференции было вручение студенческих грантов и наград. Основным собы-

тием стало вручение награды за научную деятельность в области исследования аутизма доктору Изабель Рапен (I. Rapin) (Медицинский колледж им. Альберта Эйнштейна). После вручения премии состоялся ее доклад, в котором ретроспективно было прослежено формирование знаний об аутизме и смена ведущих установок в области исследования и коррекции аутизма, представлены современные взгляды на полигенность проблемы аутизма. Особый акцент в докладе был сделан на трехкомпонентной модели аутизма, включающей нарушение коммуникации, речи и социализации, а также на наличии поведенческих стереотипий.

Второй день работы конференции был открыт докладом Томаса Буржерона (T. Bourgeron) из Института Пастера (Франция), посвященным исследованию генетических маркеров аутизма, в частности, таких генов, как NLGN3, NLGN4, NRXN1 и SHANK3. Было выдвинуто предположение о том, что исследование взаимодействия синаптических и «clock-генов» может пролить свет на нарушения цикличности сна и памяти при аутизме.

Симпозиум первой половины дня был посвящен исследованию структурных и анатомических нарушений мозга при аутизме (организатор Эрик Лондон (E. London) из Института фундаментальных исследований нарушений развития, Нью-Йорк). Участниками симпозиума были К. Шмитц (C. Schmitz), Дж. Вегель (J. Wegiel), М. Казанова (M.F. Casanova), Дж. ЛаСалль (J. LaSalle). Доклады симпозиума касались структурных коррелятов функционального дефицита при нарушениях аутистического спектра (Дж. Вегель) и связи поведенческих нарушений и аномалий функционирования веретенообразной извилины при аутизме (К. Шмитц).

Секции устных докладов были посвящены коммуникации и речи, сенсорным процессам. Стендовые доклады — стадиям развития при аутизме, генетическим механизмам, социальному взаимодействию и эпидемиологии аутистических нарушений.

Во второй половине дня участники симпозиума сосредоточились на гипотезе «зеркального нейрона», предполагающей, что при аутизме нарушены основные механизмы социального научения через подражание и наблюдение, а также понимание контекста ситуации в целом. На симпозиуме рассматривалась роль «зеркальных нейронов» в процессе социального взаимодействия, которое базируется на таких функциях, как разделенное внимание, эмпатия, имитация, сенсорная интеграция. Участниками симпозиума были К. Кейзерс (C. Keysers) «От зеркальных нейронов к эмпатии», Л. Оберман (L. Oberman) «ЭЭГ процесса копирования при аутизме и типичном развитии», Дж. Грезес (J. Grezes) «Понимание невербальных сигналов в социальном взаимодействии», Дж. Вильямс (J.H.G. Williams) «Роль зеркальных нейронов в процессе имитации и разделенного внимания».

Другим важным событием второй половины дня стало проведение круглого стола, посвященного выбору диагностических инструментов для ис-

пользования в клинической практике (модератор Х. МакКонахи (H. McCoshie) из Университета Ньюкасла). На круглом столе обсуждались сильные и слабые стороны различных диагностических инструментов. Были рассмотрены основные инструменты диагностического обследования, используемые в Национальной базе данных по исследованию аутизма. Это ADOS (Autism diagnostic observation schedule, К. Лорд (C. Lord, 1989) и ADI-R (Autism diagnostic interview-revised, C. Lord, 1994). Параллельно с круглым столом шли секции устных докладов, посвященных клиническому фенотипу, генетическим исследованиям, животным моделям аутизма и эпидемиологии. Стендовые доклады второй половины дня касались проблем коррекции, коммуникации, когнитивного развития, нейропсихологии аутизма и моторных стереотипий при аутизме.

Третий день работы конференции отмечен докладом Дж.Н. Константино (J.N. Constantino) из Вашингтонского медицинского университета «Спектр проявлений аутистического фенотипа и его генетические основы при наследственном и ненаследственном аутизме». Доклад включал в себя последние научные данные по генетике, нейробиологии, эпидемиологии и клинической картине аутистического фенотипа и по его соотношению с другими типами аутоподобных нарушений.

Первый симпозиум третьего дня работы конференции был посвящен исследованию *средовых факторов риска*, по которому выступили А. Персико (A. Persico), Е. Робертс (E. Roberts), Б. Эшкенази (B. Eskenazi), а также *эпидемиологии* при участии И. Хертц-Пиккиотто (I. Hertz-Picciotto) и *генетики аутизма*.

На секции устных докладов внимание было обращено на вызванные потенциалы, когнитивное развитие, службы помощи, нейровизуализации, социализации и клинический фенотип аутизма.

Симпозиум второй половины дня освещал проблему нарушений сенсорной интеграции при аутизме. Были заслушаны доклады: Д. Баранек (G.T. Baranek) «Особенности обработки информации при аутизме»; Дж. Миллер (J. Miller) «Коррекция проблем сенсорной интеграции при аутизме»; К. Каскио (C. Cascio) «Неврологические механизмы сенсорных процессов при аутизме».

Во второй половине дня в рамках круглого стола обсуждался вопрос оценки коммуникативных нарушений на животных моделях. Модератором круглого стола был Дж. Кроули (J. Crawley) из Национального института психического здоровья. Для исследования была выбрана самая трудно моделируемая на животных область нарушений при аутизме — коммуникация. Эта область предполагает исследование вокализаций, обонятельного поведения, сопереживания и даже «имплицитной теории разума» (theory of mind). Основной целью круглого стола была генерация идей для оптимальной оценки коммуникативных навыков на животных моделях. Эксперты в области исследования коммуникатив-



ного поведения животных (мышей, крыс, птиц) демонстрировали видеоклипы своих экспериментов, а клиницисты, специалисты по аутизму, комментировали адекватность каждого эксперимента и приложение полученных результатов к практике исследования аутизма. Затем следовала дискуссия. Свои модели исследования предложили А. Бейли (A. Bailey), Дж. Баккер (J. Bakker), Р.Д. Бланшар (R.J. Blanchard), П. Бреннан (P. Brennan), С. Брудзинский (S. Brudzynski), Н. Клейтон (N. Clayton), Дж. Кроули (J. Crawley) и другие.

Параллельно с круглым столом шли секции устных докладов, посвященных нейровизуализации, сиблинговым исследованиям, стереотипному поведению при аутизме, развитию речи. Стендовые доклады второй половины дня освещали проблемы невропатологии при аутизме, животные модели аутизма, развитие игры при аутизме.

В итоге следует отметить основные тенденции развития в области исследований аутизма, проявившиеся на данной конференции. Безусловным лидером исследований является метод нейровизуализации, большое внимание уделяется моделированию и поиску генов-кандидатов на животных моделях аутизма. Приоритетным в области диагностики является раннее выявление и коррекция проблем аутизма. В области коррекционной работы не сдает позиции метод поведенческой терапии аутизма (АВА — Applied Behavioral Analysis). Также важным является утверждение о полигенном характере нарушений аутистического спектра и принципиальная невозможность объяснения причин аутизма нарушением одного гена.

В заключение хотелось бы пригласить отечественных исследователей к участию в предстоящей в 2009 г. VIII конференции IMFAR, которая будет проходить в Чикаго (США).

## **Current status of research of autism and autistic disorders (VII<sup>th</sup> International Conference on Autism Research (IMFAR-2008))**

**G.A. Perminova**

psychologist, State Educational Institution CPMSS «Lekoteka»; lecturer, Clinical Psychology of Early Childhood, department of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education

---

## Всемирный конгресс по детской психиатрии и смежным наукам

### Т.А. Мешкова

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, профессор, декан факультета, зав. кафедрой дифференциальной психологии факультета клинической и специальной психологии, Московского городского психолого-педагогического университета

### Н.В. Зверева

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, профессор, зав. кафедрой нейро- и патопсихологии факультета клинической и специальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета, старший научный сотрудник ГУ НЦПЗ РАМН

### Н.О. Николаева

старший преподаватель кафедры дифференциальной психологии ф-та клинической и специальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета

Представлена информация о 18-м Всемирном конгрессе Международной ассоциации детской и подростковой психиатрии и смежных специальностей (IACAPAP), проходившем с 30 апреля по 3 мая 2008 г. в Стамбуле (Турция). Обозначены основные направления работы конгресса (ключевые пленарные и секционные лекции по ведущим проблемам, симпозиумы, воркшопы, конференции по разборам клинических случаев, видеосессии, постерные сессии и устные сообщения). Представлены основные ключевые лекции и работа российских представителей по проблемам психического здоровья детей и подростков. Дана общая информация по основным направлениям изучения и научно-практической работы по сохранению психического здоровья молодого поколения, уделено внимание мультидисциплинарному подходу в решении вопросов профилактики и сохранения психического здоровья детей и подростков разных стран.

**Ключевые слова:** всемирный конгресс IACAPAP, мультидисциплинарный подход, психическое здоровье, дети и подростки.

С 30 апреля по 3 мая в г. Стамбуле (Турция) проходил 18-й Всемирный конгресс Международной ассоциации детской и подростковой психиатрии и смежных специальностей (IACAPAP), организованный Турецкой ассоциацией психического здоровья детей и подростков (TASAMH) под общим лозунгом «Мост надежды между Востоком и Западом: дети, культура, традиции». Форум собрал более 2000 специалистов разных профилей со всего мира (более 80 стран) для обмена опытом по насущным вопросам диагностики, лечения, воспитания, реабилитации детей и подростков, имеющих проблемы с психическим здоровьем и адаптацией. Свыше 45 стран являются членами этой международной организации, в настоящее время ее возглавляет Пер-Андрес Риделиус (Per-Anders Rydellius). На конгрессе были представлены как ведущие специалисты, так и студенческая молодежь стран-участниц международного сообщества. Работа проходила в самых разных формах: в виде ключевых пленарных лекций, секционных лекций по ведущим проблемам, докладов на симпозиумах (всего 80 различных по направлениям симпозиумов, а также 45 воркшопов), узкоспециализированных секций и широкомасштабных постерных сессий, многочисленных устных сообщений по животрепещущим темам детской психиатрии и смежных наук. Общее число

участников Конгресса оценить сложно, однако заявленных постерных докладов — свыше 300. Российская делегация была представлена специалистами Центра им. В.П. Сербского, НЦПЗ РАМН, Института психиатрии Минздравсоцразвития, МГППУ, Курганского университета, Новосибирского академгородка и других учреждений. Среди отечественных участников Конгресса были и психиатры, и психологи. Материалы научных сообщений российских ученых и практиков были представлены на постерных сессиях, а также в работе специализированного симпозиума.

Каждый день посвящался определенной тематике, концентрированно освещенной в пленарной (так называемой «ключевой») лекции, вокруг которой собирались и симпозиумы по направлениям, и устные сообщения, и постерные сессии. В первый день работы обсуждались вопросы глобальной политики в работе с психическим здоровьем детей, второй день — психопатология развития, третий — различные клинические синдромы, четвертый — социокультурные вопросы. Каждая из пленарных лекций имела обращение как к психиатрам, так и к другим специалистам. Остальные виды работы Конгресса отражали разработку проблематики дня на разных уровнях. Форум оказался по-настоящему мультидисциплинарным сообществом специалистов, рабо-

тающих на благо психического здоровья детей и подростков.

Для психологов большой интерес представляли выступления ведущих специалистов-психиатров, в которых затрагивались вопросы и гуманистические ценности всех работающих с детьми. В частности, в своей лекции Туула Тамминен (Tuula Tamminen) из Финляндии подняла вопрос о связи психического здоровья детей и культурного контекста их жизни в современном мире, особо указывалось на принципиальные различия западных и восточных традиций воспитания. Во многих докладах подчеркивалась важность кросскультурных исследований проблем психического развития и более глубокого исследования малоизученных традиций воспитания в культурах, отличных от западной. Эта же тематика была отражена в постерной сессии второго рабочего дня Конгресса. Для отечественных психологов особенно важно, что идеи культурно-исторического подхода, разрабатываемого Л.С. Выготским и его последователями в отечественной науке, нашли широкий отклик и развитие в работах современных специалистов в других странах. Были представлены работы по изучению нарушения психического и социального развития детей в странах, где велись или ведутся военные действия (Босния и Герцеговина, Израиль и другие страны). Значительное число постерных докладов было посвящено психологическим проблемам детей и подростков (изучение нарушения пищевого поведения в разных ракурсах от биохимии до поведения, различных вариантов зависимого, или аддиктивного, поведения), их адаптации в случае проблем с психическим здоровьем (например, вопросы организации поддержки детей-мигрантов и эмигрантов в новой культурной и образовательной среде). Значительная часть сообщений симпозиумов относилась к области биологической психиатрии и смежных исследований. Специальные заседания были посвящены вопросам терапии расстройств психического здоровья у детей и подростков. В докладе Х.С. Ремшмидт (H.S. Remschmidt) из Германии внимание было сосредоточено на проблеме шизофрении в детском возрасте (обсуждались подходы, реализуемые в диагностике и лечении в разных странах). Много насыщенной информацией докладов было посвящено вопросам биологической психиатрии, генетики. Лекция мэтра мировой науки сэра Майкла Раттера (Michael Rutter) из Великобритании затронула базисные вопросы изучения аутизма — история, достижения, ошибки исследователей, новые направления работы.

Большое место в работе симпозиумов было отведено вопросам диагностики психического здоровья различными средствами, как уже известными и широко применяемыми, так и уникальными диагностическими технологиями. Существенное место в работе Конгресса заняли вопросы, связанные с различными терапевтическими, психотерапевтическими и психокоррекционными практиками. В частности, очень интересным было постерное сообщение коллег из Японии о лечении депрессии средствами психодрамы.

По-новому прозвучали вопросы подготовки специалистов (на уровне как психиатрической, так и

психологической подготовки, на уровне студента и специалиста и т. п.) в постерных докладах и в рамках соответствующих симпозиумов. К примеру, молодые специалисты из Польши представили интересный постерный доклад, посвященный формированию профессиональной позиции молодого специалиста, работающего с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

В работе Конгресса чрезвычайно широко были представлены психобиологические и генетические аспекты изучения психического здоровья у детей и подростков. Можно сказать, что в этих докладах и лекциях наиболее полно отразилась тенденция современной науки к сочетанию междисциплинарного и мультидисциплинарного подходов к изучению, профилактике и лечению психических расстройств детей и подростков. Эти вопросы затрагивались в лекциях и докладах ведущих специалистов из Европы, Америки и Азии (сэр Майкл Раттер (sir Michael Rutter) — Великобритания, Эфраин Блайберг (Efrain Bleiberg) — США, Роберт Гендрен (Robert Hendren) — США, Фрэнк С. Верхальст (Frank C. Verhulst) — Нидерланды, Самуэль Тиано (Samuel Tuano) — Израиль и др.). Сэр Майкл Раттер, чьи работы широко известны в России, на примере изучения аутизма продемонстрировал основные современные подходы к исследованию психических расстройств, которые могут быть распространены и на другие нозологии: применение лонгитюдного подхода, осуществление систематических стандартизованных измерений, параллельное исследование типично развивающихся детей, развитие творческих экспериментальных подходов, приводящих к новым неожиданным взглядам на старые проблемы, применение современных методов количественной и молекулярной генетики и нейровизуализации. В докладе профессора С. Тиано из Израиля были обобщены современные данные об основных путях развития психопатологии (начиная с младенчества и заканчивая периодом зрелости). Отмечалось, что встречаемость всех видов психических расстройств среди детей и подростков составляет 15–25%. Среди факторов риска были названы наследственные, биологические, конституциональные факторы, неблагоприятные социальные и семейные факторы, такие как отвержение, дурное обращение, психические заболевания родителей, отсутствие социальной поддержки и т. п. Были перечислены также предохраняющие факторы, препятствующие развитию психопатологии. Основной акцент был сделан на важности анализа процесса развития вместо изучения синдромов, поскольку одно и то же нарушение может в силу специфики развития привести к различным симптомам и, наоборот, один и тот же симптом может развиваться в результате различных причин. Подчеркивалась также важность ранней диагностики и протекции развития, поскольку с течением времени отрицательные симптомы накапливаются и усугубляются. В частности, в синдроме дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) наследственные факторы резко проступают в подростковом возрасте, тогда как средовые влияния преобладают в детстве, что говорит о больших возможностях компенсации на ранних этапах развития. По современным данным, устойчивость

симптомов СДВГ в подростковом возрасте связана с семейной историей заболевания. В докладе был сделан исчерпывающий анализ развития таких психопатологий, как СДВГ, поведенческие расстройства, аффективные расстройства, личностные и психотические расстройства. Обращалось внимание на важность учета гендерных особенностей в развитии психопатологии.

В ряде докладов прослеживалась четкая параллель между мультидисциплинарным изучением нозологии и применением последних достижений науки в диагностике и терапии психических расстройств. Относительно недавно в психобиологии и психогенетике появилось понятие эндофенотипа (I.I. Gottesmann, T.D. Gould, 2003), включающее в себя измеряемые компоненты внутренних состояний организма на пути от генов к внешней поведенческой симптоматике (нейрофизиологические, биохимические, эндокринные, нейроанатомические, нейропсихологические, когнитивные характеристики, сопутствующие конкретному заболеванию). Они могут быть смоделированы на животных, их изучение предполагает применение новейших технологий, в том числе молекулярно-генетических и нейрофизиологических методов изучения функциональной организации мозга. Введение понятия эндофенотипа позволяет представить сложный путь от генов к поведению в виде ряда реакций организма на нескольких функциональных уровнях и тем самым лучше понять механизмы развития соответствующей нозологии и возможные пути ее профилактики и лечения на разных стадиях онтогенеза. К примеру, в докладе Роберта Гендрена из США, по-

священного клиническим аспектам неврологического развития в подростковом возрасте, был приведен пример сложного психического расстройства у конкретного подростка, диагностика, сопровождение и лечение которого было основано на системном мультидисциплинарном подходе, включающем все уровни, начиная от генетического и кончая поведенческим.

Во многих докладах подчеркивалась важность генотип-средового взаимодействия в самых разных аспектах, в том числе указывалось на возможность трансгенерационных влияний дурного обращения в детстве. Так, в широкомасштабном голландском исследовании приемных детей было обнаружено, что в период беременности женщины, пережившие в раннем детстве стрессовые состояния, связанные с отвержением и жестоким обращением, характеризовались повышенным уровнем кортизола, что может приводить к неблагоприятным воздействиям на плод с последующими осложнениями в психическом развитии потомства (Фрэнк С. Верхальст).

В целом полученные материалы, опыт общения по научным и практическим вопросам детской и подростковой психиатрии в различных — медицинском, психологическом и педагогическом — аспектах психического здоровья детей и подростков обогатили наши знания. Неформальный контакт специалистов также оказался важным, особенно это касалось представителей стран СНГ и Восточной Европы, имеющих сходные проблемы в вопросах обеспечения психического здоровья детей и подростков.

## **World congress on child psychiatry and allied sciences**

### **T.A. Meshkova**

PhD, senior research associate, professor, dean of the department, head of the Differential Psychology Chair, Department of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education

### **N.V. Zvereva**

PhD, senior research associate, professor, head of the Neuro- and Patopsychology chair, department of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education; senior research associate, Mental Health Research Center of RAMS

### **N.O. Nikolaeva**

senior lecturer, Differential Psychology Chair, Department of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education

---

Information on 18<sup>th</sup> World Congress of International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions (IACAPAP) that was held in Istanbul (Turkey), April 30 — May 5, 2008 is presented. Main directions of work are indicated (keynote plenary and sectional lectures on main topics, symposiums, workshops, conferences on medical cases analysis, video sessions, poster sessions, paper presentations). Shortly is presented main keynote lectures and work of Russian representatives on problems of child and adolescent mental health. General information on main directions of researches and scientific-applied work on saving mental health of young generation is presented. Attention is drawn to multidisciplinary approach in questions of prophylaxis and saving mental health of children and adolescents of different countries.

**Key words:** World Congress IACAPAP, multidisciplinary approach, mental health, children and adolescents.



## Татьяна Всеволодовна Розанова К 80-летию со дня рождения

**В.А. Лони́на**

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, профессор кафедры специальной психологии факультета клинической и специальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета

**В.П. Зинченко**

доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, профессор кафедры общей и экспериментальной психологии ГУ-ВШЭ

Татьяна Всеволодовна Розанова — видный отечественный психолог и дефектолог.

Она родилась 20 октября 1928 г. в Москве. В 1946 г. поступила на психологическое отделение философского факультета МГУ, который окончила с отличием в 1951 г. В студенческие годы она увлеклась проблемами памяти. Ее дипломная работа «Зависимость образования асоциальных связей от содержания действия» была опубликована (совместно с научным руководителем А.Н. Леонтьевым) в № 10 журнала «Советская педагогика» за 1951 г. Этой же тематике была посвящена ее кандидатская диссертация, которую она защитила в 1955 г.

С 1951 по 1958 г. Татьяна Всеволодовна работала лаборантом кафедры психологии МГУ и проявила себя не только как самостоятельный научный работник, но и как способный преподаватель. Она вела семинарские занятия по курсу общей психологии. Нередко читала лекции, когда А.Р. Лурия, который вел этот курс, находился в командировках.

К сожалению, Татьяне Всеволодовне не нашлось ставки преподавателя в МГУ, и в 1958 г. (по рекомендации А.Р. Лурии) ее пригласили в Научно-исследовательский институт дефектологии АПН РСФСР на должность старшего научного сотрудника в лабораторию психологии глухих, которой руководил И.М. Соловьев. Впоследствии Т.В. Розанова многие годы возглавляла лабораторию сурдопсихологии, затем сурдотифлопсихологии. Нужно сказать, что она попала в знакомую среду. В институте тогда уже работали многие психологи — выпускники МГУ, пришедшие по рекомендации А.Р. Лурии: А.И. Мещеряков, Н.И. Зислина, В.И. Лубовский, Ю.А. Кулагин, А.И. Тигранова и многие другие. Все они, продолжая традиции Л.С. Выготского и его школы, можно сказать, психологизировали коррекционную педагогику и дефектологию в целом.

С первых дней работы в НИИ дефектологии Татьяна Всеволодовна активно включилась в изучение новых для нее областей науки, связанных с изучени-

ем и обучением глухих детей. Знакомясь с практикой их обучения, проблемами в усвоении учебного материала, Т.В. Розанова занималась и теоретическими проблемами дефектологии. Была одним из основных авторов учебника «Психология глухих детей», в котором ею написаны многие главы и параграфы. Среди них такие, как: «Статические ощущения, пути компенсации при их нарушениях в жизни глухих»; «Кинестетические ощущения и восприятие»; «Зрительное восприятие»; «Образная память; Словесная память; Процессы мышления при решении задач»; «Деятельность и мышление глухих детей» (совместно с Н.В. Яшковой); «Методы психологического изучения глухих» и др.

В 1978 г. вышла из печати монография «Развитие памяти и мышления глухих детей», которая явилась результатом многолетних исследований, завершённых защитой докторской диссертации.

Во время работы в институте Татьяна Всеволодовна вела большую работу по организации научных конференций, сессий педагогических чтений, дефектологической секции Общества психологов. Она принимала активное участие в работе ряда конференций и съездов по дефектологии в Англии и других странах.

В связи с реорганизацией НИИ дефектологии и Академии педагогических наук в целом Т.В. Розанова возглавила Сектор психологического изучения детей и диагностики Института коррекционной педагогики РАО.

В 1991 г. Татьяна Всеволодовна уходит из Института, но продолжает свою трудовую деятельность в Учебно-методическом центре по проблемам опеки, попечительства и социально-педагогической реабилитации детей и подростков «Детство» в должности главного специалиста.

В этот период она консультирует детей со сложным дефектом; одновременно пишет раздел «Дети с нарушениями слуха» в учебное пособие «Специальная психология» под ред. В.И. Лубовского и руководит ап-

робацией разработанных ею диагностических методик для обследования детей с нарушениями развития.

В 1998 г. она стала преподавателем Московского городского психолого-педагогического института (ныне — университета), в котором читала лекции по специальной психологии, активно участвовала в организации работы кафедры специальной психологии и Диссертационного совета, членом которого она являлась многие годы.

Татьяна Всеволодовна за время своей трудовой деятельности, особенно в период работы в Институте дефектологии, который в те годы являлся одним из ведущих в мире, стала видным отечественным ученым-психологом и дефектологом с мировым именем, оставившим солидное научное наследие, обогатившее сурдопсихологию, специальную психологию и дефектологическую науку в целом.

Диапазон проблем, изучением которых занималась Т.В. Розанова, обширен. Это не только вопросы памяти и мышления глухих детей школьного возраста, но и проблемы более широкого значения: психическое развитие глухих детей, начиная с дошкольного возраста, методы диагностики детей с нарушениями развития, сложный дефект и многие другие.

Этому учила Татьяна Всеволодовна и своих подопечных — сотрудников и аспирантов. Под ее руководством защищено более 20 кандидатских диссертаций и две докторские.

Татьяна Всеволодовна была счастливым человеком. Училась у известнейших психологов — А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, А.А. Смирнова, А.Н. Соколова и многих других. Большую часть жизни проработала в НИИ дефектологии, где большинство психологов она знала еще по университету. Они были либо ее товарищами, либо друзьями.

Татьяна Всеволодовна пользовалась уважением и признанием не только коллег по институту, но и более широкого круга психологов, которые ценили ее острый ум, доброжелательность, открытость, веселый нрав, богатое чувство юмора, сочетающееся с незлобливой иронией.

Татьяна Всеволодовна была счастлива и в семейной жизни. Была любящей и любимой женой. От брака с Александром Николаевичем Соколовым, тоже видным психологом, есть сын Дмитрий, две внучки — Татьяна и Надежда. Одна из них — Татьяна окончила МГППУ и стала психологом, другая — Надежда — будущий художник.

Татьяна Всеволодовна надолго останется в памяти ее родных, товарищей и друзей. Ее огромное наследие пополнит золотой фонд детской и возрастной, специальной психологии, дефектологической науки в целом, еще долгие годы останется их основополагающим фундаментом.

*В.А. Лонина, В.П. Зинченко*

## **Tatiana Vsevolodovna Rozanova**

### **V.A. Lonina**

PhD, senior research associate, professor, Special Psychology Chair, Department of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education

### **V.P. Zinchenko**

PhD, professor, member of RAE; professor, General and Experimental Psychology Chair, SU-HSE

---

## НАШИ АВТОРЫ

- Ахутина Татьяна Васильевна** — доктор психологических наук, профессор, зав. лабораторией нейропсихологии факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова и лабораторией трудностей обучения и синдрома дефицита внимания и гиперактивности Московского городского психолого-педагогического университета *akhutina@mail.ru*
- Бабаева Юлия Давыдовна** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории труда факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова
- Басилова Татьяна Александровна** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, профессор, зав. кафедрой специальной психологии факультета клинической и специальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета *basilova@yandex.ru*
- Васина Александра Николаевна** — соискатель факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, старший преподаватель психологического факультета университета Российской академии образования, Московской медицинской академии им. И.М. Сеченова *vsns2@mail.ru*
- Волковская Татьяна Николаевна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии и клинических основ дефектологии Московского государственного гуманитарного университета имени М.А. Шолохова
- Горбатов Александр Алексеевич** — кандидат психологических наук, доцент университета им. Яна Кохановского Кельце, Польша *algor@pu.kielce.pl*
- Дружиловская Ольга Викторовна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии и клинических основ дефектологии Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова
- Егорова Ольга Ивановна** — младший научный сотрудник лаборатории трудностей обучения и синдрома дефицита внимания, гиперактивности Московского городского психолого-педагогического университета
- Замалетдинова Юлия Зеферовна** — педагог-психолог учебно-производственной лаборатории факультета клинической и специальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета *yoldes@gmail.com*
- Зверева Наталья Владимировна** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, профессор, зав. кафедрой нейро- и патопсихологии факультета клинической и специальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета, старший научный сотрудник ГУ НЦПЗ РАМН *nozvereva@gmail.ru*
- Зинченко Владимир Петрович** — доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, профессор кафедры общей и экспериментальной психологии ГУ-ВШЭ *ZinchRAE@mtu-net.ru*
- Инденбаум Елена Леонидовна** — кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой клинико-психологических основ дефектологии и логопедии Иркутского государственного педагогического университета *leon-irk@yandex.ru*
- Корнеев Алексей Андреевич** — кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории нейропсихологии факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова

- Кричевец Анатолий Николаевич** — доктор философских наук, ведущий научный сотрудник лаборатории нейропсихологии факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова
- Лонина Валентина Александровна** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, профессор кафедры специальной психологии факультета клинической и специальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета
- Лубовский Владимир Иванович** — доктор психологических наук, профессор, академик РАО, зав. лабораторией МГПУ, профессор кафедры специальной психологии факультета клинической и специальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета
- Мешкова Татьяна Александровна** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, профессор, декан факультета, зав. кафедрой дифференциальной психологии факультета клинической и специальной психологии, Московского городского психолого-педагогического университета  
*tmesh@mail.ru*
- Мещеряков Борис Гурьевич** — доктор психологических наук, зав. кафедрой психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна»  
*borlogic@orexovo.net*
- Николаева Наталия Олеговна** — старший преподаватель кафедры дифференциальной психологии факультета клинической и специальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета  
*sp\_natalia@mail.ru*
- Перминова Галина Александровна** — психолог ГОУ ЦПМСС «Лекотека», преподаватель кафедры клинической психологии раннего детства факультета клинической и специальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета  
*permi@mail.ru*
- Поршнев Александр Валерьевич** — кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социальных наук НФ ГУ-ВШЭ, координатор Нижегородского отделения ISCAR  
*aporshnev@gmail.com*
- Рощина Ирина Федоровна** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, доцент ГУ НЦПЗ РАМН, МГППУ  
*ifroschina@mail.ru*
- Хохлова Алина Юрьевна** — кандидат психологических наук, педагог-психолог специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интернат № 65 I вида, старший преподаватель кафедры специальной психологии факультета клинической и специальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета  
*ehalina2@yahoo.com*
- Ясницкий Антон** — магистр, аспирант университета г. Торонто, Канада  
*ayasnitsky@oise.utoronto.ca*



## OUR AUTHORS

- Akhutina Tatiana Vasilievna** – PhD, professor, head of the Neuropsychology laboratory, Department of Psychology, M.V. Lomonosov Moscow State University; head of the Difficulties in Education and Syndrome of Attention Deficit and Hyper Activity laboratory, Moscow State University of Psychology and Education  
*akhutina@mail.ru*
- Babaeva Yulia Davydovna** – PhD, senior research associate, Work laboratory, Department of Psychology, M.V. Lomonosov Moscow State University
- Basilova Tatiana Aleksandrovna** – PhD, senior research associate, professor, head of the Special Psychology chair, department of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education  
*basilova@yandex.ru*
- Volkovskaya Tatiana Nikolaevna** – PhD, lecturer, Special Psychology and Clinical Basis of Defectology chair, M.A. Sholokhov Moscow State University of Humanities
- Vasina Aleksandra Nikolaevna** – fellow, Department of Psychology, M.V. Lomonosov Moscow State University; senior lecturer, Department of Psychology, University of Russian Academy of Education, I.M. Sechenov Moscow Medical Academy  
*vsnssh2@mail.ru*
- Gorbatkov Aleksandr Alekseevich** – PhD, lecturer, I.K.Kielce University, Poland  
*algor@pu.kielce.pl*
- Druzhilovskaya Olga Victorovna** – PhD in education, lecturer, Special Psychology and Clinical Basis of Defectology chair, M.A. Sholokhov Moscow State University of Humanities
- Egorova Olga Ivanovna** – junior research associate, Difficulties in Education and Syndrome of Attention Deficit and Hyper Activity laboratory, Moscow State University of Psychology and Education
- Zamaletdinova Yulia Zeferovna** – educational psychologist, Educational-Occupational laboratory, Department of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education  
*yoldes@gmail.com*
- Zvereva Natalya Vladimirovna** – PhD, senior research associate, professor, head of the Neuro- and Patopsychology chair, department of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education; senior research associate, Mental Health Research Center of RAMS  
*nwzvereva@gmail.ru*
- Zinchenko Vladimir Petrovich** – PhD, professor, member of RAE; professor, General and Experimental Psychology Chair, SU-HSE  
*ZinchRAE@mtu-net.ru*
- Indenbaum Elena Leonidovna** – PhD, lecturer, head of the Clinical-Psychological Basis of Defectology and Logopedia Chair, Irkutsk State University of Education  
*eleon-irk@yandex.ru*
- Korneev Aleksey Andreevich** – PhD, research associate, Neuropsychology laboratory, Department of Psychology, M.V. Lomonosov Moscow State University
- Krichevets Anatoly Nikolaevich** – PhD in philosophy, leading research associate, Neuropsychology laboratory, Department of Psychology, M.V. Lomonosov Moscow State University
- Lonina Valentina Aleksandrovna** – PhD, senior research associate, professor, Special Psychology Chair, Department of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education
- Lubovsky Vladimir Ivanovich** – PhD, professor, member of the RAE, head of laboratory, MSUE, professor, Special Psychology chair, department of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education
- Meshkova Tatiana Aleksandrovna** – PhD, senior research associate, professor, dean of the department, head of the Differential Psychology Chair, Department of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education  
*tmesh@mail.ru*

- Mescheriakov Boris Gur'yevich** – PhD, head of Psychology Chair, International University of Nature, Society and Human «Dubna»  
*borlogic@orexovo.net*
- Nikolaeva Natalia Olegovna** – senior lecturer, Differential Psychology Chair, Department of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education  
*sp\_natalia@mail.ru*
- Perminova Galina Aleksandrovna** – psychologist, State Educational Institution CPMS «Lekoteka»; lecturer, Clinical Psychology of Early Childhood, department of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education  
*permi@mail.ru*
- Porshnev Aleksandr Valerievich** – PhD, lecturer, chair of Humanities and Social Sciences, NB SU-HSE; coordinator of ISCAR Nizhny Novgorod Branch  
*aporshnev@gmail.com*
- Roschina Irina Fedorovna** – PhD, senior research associate, lecturer, Mental Health Research Center of RAMS, MSUPE  
*ifroschina@mail.ru*
- Khokhlova Alina Yurievna** – PhD, educational psychologist, special (correctional) secondary boarding school № 65 I type; senior lecturer, Special Psychology chair, department of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education  
*ehalina2@yahoo.com*
- Yasnitsky Anton** – M.A., Ph.D. student, University of Toronto, Canada  
*ayasnitsky@oise.utoronto.ca*

# Содержание

## ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

К вопросу о концептуальных основах логопсихологии <i>Т.Н. Волковская</i> .....	3
Научно-историческое наследие Г.Я. Трошина и его значение для современной специальной психологии и педагогики <i>О.В. Дружиловская</i> .....	11

## ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ

Теоретическая разработка и практическая реализация системы обучения слепоглухих А.И. Мещеряковым (к 85-летию со дня рождения) <i>Т.А. Баилова</i> .....	17
--	----

## КРОССКУЛЬТУРНЫЕ И ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Социокультурные детерминанты познавательной деятельности детей малочисленных народов Севера <i>Е.Л. Инденбаум</i> .....	25
Эмоциональное благополучие и общительность: кросскультурный аспект <i>А.А. Горбатков</i> .....	33

## ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ

Проблемы дизонтогенеза в клинической психологии <i>Н.В. Зверева, И.Ф. Рощина</i> .....	39
Психологические аспекты эффективного использования Интернета в образовательных целях <i>А.В. Поршнев</i> .....	43
О перспективах специальной психологии <i>В.И. Лубовский, Т.А. Баилова</i> .....	51

## ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Формирование письма у младших школьников: динамика взаимодействия технического и содержательного уровней <i>Т.В. Ахутина, Ю.Д. Бабаева, А.А. Корнеев, А.Н. Кричевец, О.И. Егорова</i> .....	55
Социальная ситуация развития женщин с лактационными маститами <i>А.Н. Васина</i> .....	65
Осознание своего нарушения неслышащими детьми 6–8 лет <i>Ю.З. Замалетдинова</i> .....	72
Нарушения произвольной памяти в структуре когнитивного дизонтогенеза у детей с разными видами отклоняющегося развития <i>Н.В. Зверева</i> .....	79
Эффективность детско-родительского общения и интеллектуальное развитие глухих детей <i>А.Ю. Хохлова</i> .....	86

## ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Очерк истории Харьковской школы психологии: период 1931–1936 гг. <i>А. Ясницкий</i> .....	92
--	----

## ВЫГОТСКОВЕДЕНИЕ

Взгляды Л.С. Выготского на науку о детском развитии <i>Б.Г. Мещеряков</i> .....	103
--	-----

## НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

I Межрегиональная научно-практическая конференция «Психосоматические и пограничные нервно-психические расстройства в детском и подростковом возрасте» <i>Н.В. Зверева</i> .....	113
Современное состояние исследования проблем аутизма и нарушений аутистического спектра (VII Международная конференция по исследованию аутизма (IMFAR-2008)) <i>Г.А. Перминова</i> .....	115
Всемирный конгресс по детской психиатрии и смежным наукам <i>Т.А. Мешкова, Н.В. Зверева, Н.О. Николаева</i> .....	118

## ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

Татьяна Всеволодовна Розанова <i>В.А. Лонина, В.П. Зинченко</i> .....	121
--	-----

<i>Наши авторы</i> .....	123
--------------------------	-----

# Contents

## **THEORY AND METHODOLOGY**

Towards a question of conceptual foundations of logopsychology <i>T.N. Volkovskaya</i> .....	3
Scientific-historical heritage of G.Ya. Troshin and its meaning for modern special psychology and education <i>O.V. Druzhilovskaya</i> .....	11

## **THE PROBLEM OF DEVELOPMENT**

Teaching system for blind-deaf: its theoretical elaboration and practical realization by A.I. Mesheryakov (on the occasion of 85 years of the birth) <i>T.A. Basilova</i> .....	17
--	----

## **CROSSCULTURAL AND ETHNOPSYCHOLOGICAL RESEARCHES**

Socio-cultural determinants of cognitive activity in children of North indigenous minorities <i>E.L. Indenbaum</i> .....	25
Emotional well-being and sociability: cross-cultural aspect <i>A.A. Gorbatkov</i> .....	33

## **DISCUSSIONS AND DISCOURSE**

Problems of dysontogenesis in clinical psychology <i>N.V. Zvereva, I.F. Roschina</i> .....	39
Psychological aspects of effective Internet use in educational purposes <i>A.V. Porshnev</i> .....	43
On perspectives of special psychology <i>V.I. Lubovsky, T.A. Basilova</i> .....	51

## **EMPIRICAL RESEARCHES**

Writing development in primary school age: interaction dynamics of technical and content levels <i>T.V. Akhutina, Yu.D. Babaeva, A.A. Korneev, A.N. Krichevets, O.I. Egorova</i> .....	55
Social situation of development of women with lactational mastitis <i>A.N. Vasina</i> .....	65
Realization of own disorder by deaf children 6–8 years <i>Yu. Z. Zamaletdinova</i> .....	72
Arbitrary memory disorders in the structure of cognitive dysontogenesis in children with various types of abnormal development <i>N.V. Zvereva</i> .....	79
Effectiveness of child-parent communication and intellectual development of deaf children <i>A.Yu. Khokhlova</i> .....	86

## **THE PROBLEMS OF CULTURAL-ACTIVITY PSYCHOLOGY**

History of Kharkov school of psychology documentary: period of 1931–1936 <i>A. Yasnitsky</i> .....	92
---	----

## **VYGOTSKOLOGY**

L.S. Vygotsky's views on child development science <i>B.G. Mescheriakov</i> .....	103
--	-----

## **SCIENTIFIC LIFE**

1 <sup>st</sup> Interregional Scientific-Applied Conference «Psychosomatic and Borderline neuropsychic disorders in child age and adolescence» <i>N.V. Zvereva</i> .....	113
Current status of research of autism and autistic disorders (VIIth International Conference on Autism Research (IMFAR-2008)) <i>G.A. Perminova</i> .....	115
World congress on child psychiatry and allied sciences <i>T.A. Meshkova, N.V. Zvereva, N.O. Nikolaeva</i> .....	118

## **MEMORABLE DATES**

Tatiana Vsevolodovna Rozanova <i>V.A. Lonina, V.P. Zinchenko</i> .....	121
---	-----

<i>Our authors</i> .....	125
--------------------------	-----