

ISSN 1816-5435  
ISSN (online) 2224-8935

№ 4/2025

международный научный журнал  
International Scientific Journal

<https://psyjournals.ru/journals/chp>



Юбилейный выпуск журнала  
«Культурно-историческая психология»:  
двадцать лет научного диалога  
**культурно-историческая  
ПСИХОЛОГИЯ**



МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
MOSCOW STATE UNIVERSITY  
OF PSYCHOLOGY AND EDUCATION

cultural-historical  
**PSYCHOLOGY**

Anniversary Issue of the journal Cultural-  
Historical Psychology: Twenty Years  
of Scholarly Dialogue

# культурно-историческая ПСИХОЛОГИЯ

международный научный журнал

№ 4 / 2025

International Scientific Journal  
«Cultural-Historical Psychology»

EDITORIAL BOARD

Rubtsov V.V. (Russia) – Editor-in-Chief  
Kudryavtsev V.T. (Russia),  
Polivanova K.N. (Russia), Shvedovskaya A.A. (Russia) –  
Deputy editor-in-chief  
Meshkova N.V. – Executive Secretary  
Akhutina T.V. (Russia), Bazarov T.Yu. (Russia),  
Belinskaya E.P. (Russia), Venger A.L. (Russia),  
Dafermos M. (Greece), Daniels H.R. (UK),  
Zavershneva E.Y. (Russia), Konokotin A.V. (Russia),  
Kosaretsky S.G. (Russia), Kudryavtsev V.T. (Russia),  
Leontyev D.A. (Russia), Maidansky A.D. (Russia),  
Makhnach A.V. (Russia), Nechaev N.N (Russia),  
Perret-Clermont A.-N. (Switzerland), Petrovskyi V.A. (Russia),  
Polivanova K.N. (Russia), Reed M.J. (UK),  
Rubtsova O.V. (Russia), Salmina N.G. (Russia),  
Sokolova E.T. (Russia), Tolstyh N.N. (Russia),  
Falikman M.V. (Russia), Fidalgo S.S. (Brazil),  
Kholmogorova A.B. (Russia), Khuklaev O.E. (Russia)

EDITORIAL COUNCIL  
Rubtsov V.V. (Russia) – Head of Editorial Council  
Margolis A.A. (Russia) – Deputy Head of Editorial

Council

Asmolov A.G. (Russia), Vegetti S. (Италия),  
Veresov V.V. (Australia), Verch J. (USA),  
Kozulin A. (Israel), Cole M. (USA),  
Lektorsky V.A. (Russia), Ludvigsen S. (Norway),  
Plakitsi K. (Greece), Smolka A.L.B. (Brazil),  
Tsukerman G.A. (Russia)

FOUNDER & PUBLISHER:  
Moscow State University of Psychology and Education  
(MSUPE)

Editorial office address:  
Sretenka Street, 29, office 209 Moscow, Russia, 127051  
Phone: +7 495 608-16-27  
Fax: +7 495 632-92-52  
E-mail: kip@mgppu.ru  
Web: <https://psyjournals.ru/en/journals/chp>

«CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY»

Indexed in:

Higher Qualification Commission of Education and Science  
of the Russian Federation, VINITI, Russian Science Citation  
Index, PsycInfo, EBSCO, ProQuest, Web of Science (ESCI),  
Scopus, Higher Attestation Commission VAK (Q1), White List,  
White List (3).

The journal is affiliated to the International Society  
for Cultural and Activity Research (ISCAR)

Founders:  
V. Zinchenko, V. Rubtsov, A. Margolis, B. Mescheryakov,  
V. Munipov

Published quarterly since 2005  
The mass medium registration certificate:  
PI No FC77-67757 from 17.11.2016

Format A4  
100 copies

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

© MSUPE 2025, № 4

Международный научный журнал  
«Культурно-историческая психология»

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Рубцов В.В. (Россия) – главный редактор  
Кудрявцев В.Т. (Россия), Поливанова К.Н. (Россия),  
Шведовская А.А. (Россия) –  
заместители главного редактора  
Мешкова Н.В. – ответственный секретарь  
Ахутина Т.В. (Россия), Базаров Т.Ю. (Россия),  
Белинская Е.П. (Россия), Венгер А.Л. (Россия),  
Дафермос М. (Греция), Дэниелс Г.Р. (Великобритания),  
Завершнева Е.Ю. (Россия), Конокотин А.В. (Россия),  
Косарецкий С.Г. (Россия), Кудрявцев В.Т. (Россия),  
Леонтьев Д.А. (Россия), Майданский А.Д. (Россия),  
Махнач А.В. (Россия), Нечаев Н.Н. (Россия),  
Перре-Клермон А.-Н. (Швейцария), Петровский В.А. (Россия),  
Поливанова К.Н. (Россия), Рид М.Дж. (Великобритания),  
Рубцова О.В. (Россия), Салмина Н.Г. (Россия),  
Соколова Е.Т. (Россия), Толстых Н.Н. (Россия),  
Фаликман М.В. (Россия), Фидальго С.С. (Бразилия),  
Холмогорова А.Б. (Россия), Хухлаев О.Е. (Россия)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Рубцов В.В. (Россия) – председатель редакционного совета  
Марголис А.А. (Россия) – заместитель председателя  
редакционного совета  
Асмолов А.Г. (Россия), Веджетти С. (Италия),  
Вересов Н.Н. (Австралия), Верч Д. (США),  
Козулин А. (Израиль), Коул М. (США),  
Лекторский В.А. (Россия), Людвигсен С. (Норвегия),  
Плакитис К. (Греция), Смолка А.Л.Б. (Бразилия),  
Цукерман Г.А. (Россия)

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ:  
ФГБОУ ВО «Московский государственный  
психологический педагогический университет»

АДРЕС РЕДАКЦИИ  
127051 Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29, ком. 209.  
Телефон: +7 (495) 608-16-27  
Fax: +7 (495) 632-92-52  
E-mail: kip@mgppu.ru  
Сайт: <https://psyjournals.ru/journals/chp>

«КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»  
Индексируется:  
BAK Минобрнауки России, ВИНТИ РАН,  
РИНЦ, PsycINFO, EBSCO, ProQuest,  
Web of Science (ESCI), SCOPUS, BAK (K1), Белый список,  
Белый список (3).  
Журнал аффилирован  
Международному обществу  
культурно-деятельностных исследований (ISCAR)

Идея создания журнала:  
В.П. Зинченко, В.В. Рубцов, А.А. Марголис, Б.Г. Мещеряков,  
В.М. Мунипов

Издается с 2005 года  
Периодичность: 4 раза в год  
Свидетельство о регистрации СМИ:  
ПИ № FC77-6775757 17.11.2016

Формат А4  
Тираж 100 экз.

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

© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-  
педагогический университет» 2025, № 4

# cultural-historical PSYCHOLOGY

international scientific journal



Подписка на печатные версии журнала  
Подписной индекс журнала по объединенному каталогу  
«Пресса России»

18024 — для индивидуальных подписчиков  
Сервис по оформлению подписки на журнал  
<https://www.pressa-rf.ru>  
Интернет-магазин периодических изданий  
«Пресса по подписке»  
[www.akc.ru](http://www.akc.ru)

Адрес сайта журнала: <https://psyjournals.ru/journals/chp>

ФГБОУ ВО МГППУ

127051, Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29. Офис 209

Редактор и корректор Лопина Р.К.  
Компьютерная верстка Баскакова М.А.  
Переводчик Дорохов А.А.



Site: <https://psyjournals.ru/en/journals/chp>

Subscription to the print version, please e-mail to  
[info@psyjournals.ru](mailto:info@psyjournals.ru)

MSUPE  
Editorial Office: Sretenka str., 29, Moscow, Russia,  
127051 off. 209

Editor and proofreader Lopina R.K.  
DTP Baskakova M.A.  
Translator Dorohov A.A.

*Международный научный журнал*

*International Scientific Journal*

# **Культурно-историческая психология**

**2025. Том 21. № 4**

**Юбилейный выпуск журнала «Культурно-историческая психология»:  
двадцать лет научного диалога**

---

Cultural-Historical Psychology  
2025. Vol. 21, no. 4

Anniversary Issue of the journal Cultural-Historical Psychology:  
Twenty Years of Scholarly Dialogue

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education



## Содержание

<b>К 20-летию журнала «Культурно-историческая психология»</b>	<b>4</b>
<b>ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ</b>	
Когнитивная психология детства — бесценное наследие.	
К 100-летию Л.А. Венгера	
<i>А.Л. Венгер, Е.И. Захарова, О.А. Карабанова, Т.Д. Марцинковская</i>	<b>6</b>
Язык движений как средство воплощения дошкольниками двигательно-пластического образа. К 100-летию Л.А. Венгера	
<i>Е.В. Горшкова</i>	<b>15</b>
Расширенная версия Шкалы самоуправления цифровой повседневностью (СУЦП-2): целостность как потенциал адаптации и благополучия	
<i>Г.У. Солдатова, С.В. Чигарькова, С.Н. Илюхина</i>	<b>25</b>
Психологическое благополучие подростков, растущих в семье и вне семьи	
<i>Е.В. Дворская, Т.О. Гордеева</i>	<b>38</b>
Аватар-опосредованная идентичность и смысложизненные ориентации интернет-пользователей	
<i>М.В. Клементьева, В.И. Иванова</i>	<b>50</b>
<b>ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
Преодоление знаковой натурализации при обучении школьников программированию и работе в информационных системах	
<i>А.И. Федосеев</i>	<b>59</b>
Особенности личностного развития обучающихся в инклюзивной образовательной среде	
<i>Ю.А. Быстрова, С.В. Алексина, Е.В. Самсонова, А.Ю. Шеманов</i>	<b>70</b>
Безопасность детства как фундаментальная проблема развивающего дошкольного образования	
<i>Ю.И. Родин, О.Г. Чугайнова</i>	<b>81</b>
Восхождение от абстрактного к конкретному в предметном курсе основной школы (к проблеме развития научных понятий в школьном обучении)	
<i>Е.В. Чудинова</i>	<b>89</b>
Формирование исследовательского видения у школьников с использованием цифровых средств-посредников с точки зрения культурно-исторической психологии. Часть 2	
<i>Е.Н. Павловский, Т.А. Сидорова, С.А. Смирнов, Б.Н. Тучинов</i>	<b>100</b>
<b>ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ</b>	
Ответ на комментарий «Культурно-историческая нейропсихология и СДВГ» профессора Т.В. Ахутиной	
<i>А. Куцокленис, Ю. Соловьевая, Л. Кинтанар Рояс</i>	<b>111</b>
Комментарий к ответу А. Куцоклениса, Ю. Соловьевой, Л. Кинтанара Рояса	
<i>Т.В. Ахутина</i>	<b>114</b>
<b>ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ</b>	
А.В. Запорожец, М.М. Бахтин, Б.В. Зейгарник, В.А. Петровский, Т.Ю. Базаров	<b>116</b>
<b>НЕКРОЛОГИ</b>	
Памяти В.С. Собкина	<b>123</b>

# Contents

<b>For the 20th anniversary of the journal “Cultural-Historical Psychology”</b>	<b>4</b>
<b>DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY</b>	
Cognitive psychology of childhood – the invaluable heritage.	
On the 100th anniversary of L.A. Venger's birth	
<i>A.L. Venger, E.I. Zakhарова, О.А. Karabanova, Т.Д. Martsinkovskaya</i>	<b>6</b>
Movement language as a means for preschoolers to embody a motor-plastic image.	
On the 100th anniversary of L.A. Venger's birth	
<i>E.V. Gorshkova</i>	<b>15</b>
Extended version of the Digital Daily Life Self-Management Scale (DDLSM-2):	
Integrity as a potential for adaptation and well-being	
<i>G.U. Soldatova, S.V. Chigarkova, S.N. Ilyukhina</i>	<b>25</b>
The psychological well-being of adolescents growing up within and outside the family	
<i>E.V. Dvorskaya, T.O. Gordeeva</i>	<b>38</b>
Avatar-mediated identity and life meaning orientations among internet users	
<i>M.V. Klementeva, V.I. Ivanova</i>	<b>50</b>
<b>EDUCATIONAL PSYCHOLOGY</b>	
Overcoming the sign naturalization in learning programming and working in information systems	
<i>A.I. Fedoseev</i>	<b>59</b>
Peculiarities of personal development of students in inclusive educational environment	
<i>Yu.A. Bystrova, S.V. Alekhina, E.V. Samsonova1, A.Yu. Shemanov</i>	<b>70</b>
The safety of childhood as a fundamental issue of developing preschool education	
<i>Yu.I. Rodin, O.G. Chugainova</i>	<b>81</b>
The process of ascending from the abstract to the concrete in a school course (on the problem of developing scientific concepts in school education)	
<i>E.V. Chudinova</i>	<b>89</b>
Formation of research vision in schoolchildren using digital mediation tools according to cultural-historical psychology. Part 2	
<i>E.N. Pavlovsky, T.A. Sidorova, S.A. Smirnov, B.N. Tuchinov</i>	<b>100</b>
<b>DISCUSSIONS AND DISCOURSES</b>	
Response to commentary “Cultural-Historical Neuropsychology and ADHD” by Prof. Tatiana V. Akhutina	
<i>A. Koutsoklenis, Yu. Solovieva, L. Quintanar Rojas</i>	<b>111</b>
Commentary on the response of A. Koutsoklenis, Yu. Solovieva, and L. Quintanar Rojas	
<i>T.V. Akhutina</i>	<b>114</b>
<b>MEMORABLE DATES</b>	
A.V. Zaporozhets, M.M. Bakhtin, B.V. Zeigarnik, A.V. Petrovsky, T.Y. Bazarov	<b>116</b>
<b>OBITUARIES</b>	
In Memory of V.S. Sobkin	<b>123</b>

## К 20-летию журнала «Культурно-историческая психология» Слово главного редактора

— Что старше 75, но все еще младенец?  
— Культурно-историческая психология.

*Сем Чаклин*

Наука делается журнальными статьями, а не монографиями.

*Владимир Петрович Зинченко*

В 2025 году журнал «Культурно-историческая психология» отмечает свое 20-летие. В 2005 году вышли два первых номера нашего журнала. У истоков издания стояли В.П. Зинченко, В.М. Мунипов, В.В. Рубцов, А.А. Марголис и Б.Г. Мещеряков<sup>1</sup>. Журнал является детищем Кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства» МГППУ.

С 2025 по 2014 год журнал возглавлял В.П. Зинченко, с 2014 по 2023 год — Б.Д. Эльконин, с 2023 г. по настоящее время — В.В. Рубцов. Всегда рядом до последних своих дней был наш «добрый гений», заместитель главного редактора Б.Г. Мещеряков, удивительно надежный, ответственный, понимающий и инициативный. А представительными лицами журнала стали члены его редколлегии, ведущие психологи разных поколений: Л.Ф. Обухова, Н.Н. Нечаев, Т.В. Ахутина, Н.Г. Салмина, Е.Т. Соколова, В.А. Петровский, Д.А. Леонтьев, В.Т. Кудрявцев, К.Н. Поливанова, А.Б. Холмогорова, Н.Н. Толстых, Е.П. Белинская, А.Л. Венгер, М.В. Фаликман, А.А. Шведовская и другие. В последние годы в состав редколлегии продуктивно влились А.Д. Майданский, Т.Ю. Базаров, С.Г. Косарецкий, А.В. Конокотин. И, конечно, «портрет» журнала создают его постоянные авторы.

«Культурно-историческая психология» — международный журнал, он издается на двух языках: русском и английском. В состав его редколлегии входят известные исследователи из-за рубежа: А.-Н. Перре-Клермон (Швейцария), М.Дж. Рид (Великобритания), Г.Р. Дэниелс (Великобритания), М. Дафермос (Греция), С.С. Фидальго (Бразилия).

20 лет, по нынешним временам, — немалый срок для научного издания. Правда, если напомнить о том, что в этом же году отмечается 70-летний юбилей классического старейшего психологического издания — журнала «Вопросы психологии» (он стал первым форпостом культурно-исторической и теоретико-деятельностной психологии в научной периодике), то наш возраст покажется молодым. Как молода и сама культурно-историческая психология.

Но хронология мало что говорит, если за ней не прочитывается история. А история свидетельствует о том, что на стыке веков, на изломе тысячелетий идеи творца культуры-исторической психологии Л.С. Выготского и его школы, выросших внутри нее самостоятельных школ А.Р. Лурии, А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, школ их продолжателей В.В. Давыдова, Л.Ф. Обуховой, М.И. Лисиной, Н.Н. Поддьякова, Л.А. Венгера, Ж.М. Глозман и других приобрели особое значение для понимания того, что творится с человеком в новой исторической социальной ситуации его развития (сегодня это не только категория возрастной психологии!) и как он творит новую реальность жизни людей в рамках различных социокультурных практик. Этим и вызвана новая волна интереса к идеям культурно-исторической психологии во всем мире. Здесь находит подтверждение мысль Выготского о том, что подлинная психология человека может изучаться именно в контексте радикальных социально-исторических трансформаций, в эпоху которых жил и творил сам Выготский.

Через личность главного героя Выготского — Гамлета проходит линия исторического разлома времен, и ему (как и Гамлету) «на себе» предстояло восстановить распавшуюся связь времен. Но, по словам одного из

<sup>1</sup> О замысле журнала см.: Зинченко, В.П., Мещеряков, Б.Г., Рубцов, В.В., Марголис, А.А. (2005). К авторам и читателям журнала. *Культурно-историческая психология*, 1(1).

учителей Выготского, литературоведа Юлия Айхенвальда (и Выготский с ним соглашался), «Гамлет — в толпе» (в публике). Поэтому сегодня его нужно искать не на сцене — он как бы размыт («распределен») в людях, человеческих общностях, складывающихся в первой трети XX века. Это не только не отменяет, но и обостряет необходимость понимания природы феномена Личности, которая аккумулирует и преобразует в человеческие новые силы накопленную общественную энергию (Э.В. Ильенков).

Так получилось, что потенциал культурно-исторической психологии, проходивший столетнюю «творческую инкубацию» в теоретических и экспериментальных исследованиях, ставших классикой, оказался по-настоящему востребованным в широкой социальной жизни, где он, кстати, и закладывался Выготским. Сама психология, по его выражению, стала той «высокоорганизованной практикой», внутри которой, по его характеристике, вызревает новое фундаментальное знание, когда размываются границы «теории, эксперимента и практики», равнопрочно приобретающих форму исследования.

Журнал не может остаться равнодушным к этому обстоятельству: он является не только «смотром сил», но и лабораторией, полигоном развития психологической мысли, опирающейся на культурно-исторический и деятельностный подход — психологию XXI века.

Интерес к культурно-исторической психологии в мире значительно вырос, по сравнению с XX веком, а ее идеи реализуются в самых различных областях: от образования (в котором он сохранялся традиционно) до социальной работы, медицины, психотерапии и психологического и организационного консультирования и эргономики. Примечательная статистика: с 2005 по 2024 год в странах БРИКС наибольшее число публикаций по культурно-исторической психологии зафиксировано в следующих странах: Бразилия — 488 публикаций; Россия — 479 публикаций; Южно-Африканская Республика — 173; Китай — 110 публикаций; Иран — 88 публикаций. Следом идут Индонезия, Индия, и ОАЭ, хотя их показатели значительно ниже<sup>2</sup>. При этом лидируют США — 774 публикации.

Совсем недавно увидел свет тематический выпуск нашего журнала (2025, № 3(21), посвященный развитию культурно-исторической психологии в странах БРИКС. Только в Бразилии работает 154 исследовательские группы, которые реализуют в своей деятельности идеи культурно-исторической психологии, 140 из них созданы на базе федеральных образовательных учреждений, что свидетельствует об интересе государства в поддержке работы в этом направлении<sup>3</sup>.

При этом журнал «Культурно-историческая психология», включенный в базы Web of Science CC (ESCI) и Scopus (CiteScore: Q1 SNIP: 2 SJR: Q1), лидирует в топе тематических изданий<sup>4</sup>.

Это радует, но и налагает колossalную ответственность за качество новых публикаций. Культурно-исторический подход — достояние отечественной науки, он определяет современную ситуацию в мировом психологическом сообществе.

Поздравляем с юбилеем всех тех, кто делает журнал «Культурно-историческая психология», и тех, кто его читает. Окончательная судьба научного издания решается в инстанции читательской мысли. Прежде всего — молодой исследовательской мысли читателей XXI века, строителям новейшей психологии, которым во многом адресован журнал.

Культурно историческая психология — молодая наука для молодых,

B.B. Рубцов,

Академик РАО, доктор психологических наук, профессор,  
главный редактор журнала «Культурно-историческая психология»

<sup>2</sup> Шведовская, А.А., Пономарева, В.В., Корнеев, А.А., Самородов, Н.В. (2025). Ландшафт культурно-исторической психологии в странах БРИКС+: библиометрический анализ. *Культурно-историческая психология*, 21(3).

<sup>3</sup> Престес, З., Тунес, Э., Бек, М.Т. (2025). Распространение культурно-исторической теории Л.С. Выготского в Бразилии. *Культурно-историческая психология*, 21(3).

<sup>4</sup> Шведовская, А.А., Пономарева, В.В., Корнеев, А.А., Самородов, Н.В. (2025). Ландшафт культурно-исторической психологии в странах БРИКС+: библиометрический анализ. *Культурно-историческая психология*, 21(3).

**ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ**  
*DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY*

Научная статья | Original paper

## Когнитивная психология детства — бесценное наследие. К 100-летию Л.А. Венгера

**А.Л. Венгер<sup>1</sup>, Е.И.Захарова<sup>2</sup> , О.А. Карабанова<sup>2</sup>, Т.Д.Марцинковская<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> Государственный университет «Дубна», Дубна, Российская Федерация

<sup>2</sup> Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

<sup>3</sup>Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований  
(Психологический институт), Москва, Российская Федерация

 E-I-Z@yandex.ru

### **Резюме**

**Контекст и актуальность.** Работы Л.А. Венгера продолжили традицию изучения мышления, заложенную в отечественной психологии Л.С. Выготским и А.В. Запорожцем. В то же время его исследования соединили отечественную психологию когнитивного развития с идеями зарубежных ученых, прежде всего Ж. Пиаже и Дж. Брунера. Новизна и значение взглядов Л.А. Венгера — в том, что он сфокусировал внимание на динамике становления восприятия и формирования сенсорных эталонов в раннем и дошкольном возрасте, соединив в своих программах теорию с практической разработкой методов диагностики и, одновременно, формирования мышления у детей. **Целью** является анализ истоков, теоретической и практической ценности теории Л.А. Венгера и ее значения для современной возрастной психологии, ее теории и практики. **Методом анализа** стала герменевтическая и историко-психологическая рефлексия трудов Л.А. Венгера. **Результаты.** Раскрыто и обобщено содержание методологических, теоретических и прикладных аспектов теории когнитивного развития детей, разрабатываемой Л.А. Венгером. Показаны ее истоки и принципиальная новизна в трактовке сенсорных эталонов, ориентировки в процессе решения задач, поиске и использовании полученной при ориентировке информации. Работы Л.А. Венгера и его сотрудников содержат огромный потенциал, как для диагностики, так и для развивающего обучения дошкольников и младших школьников. Доказано значение когнитивной теории детства Л.А. Венгера для теории и практики современной психологии. **Выводы.** В современном мире, где и сенсорные эталоны, и способы их представленности и восприятия изменились, необходимо продолжать направление в возрастной психологии, заложенное Л.А. Венгером и его сотрудниками.

**Ключевые слова:** познавательное развитие, дошкольник, сенсорные эталоны, перцептивное действие, опосредствование, наглядное моделирование, ориентировано-исследовательское действие

**Для цитирования:** Венгер, А.Л., Захарова, Е.И., Карабанова, О.А., Марцинковская, Т.Д. (2025). Когнитивная психология детства — бесценное наследие. К 100-летию Л.А. Венгера. *Культурно-историческая психология*, 21(4), 6–14. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210401>

# Cognitive psychology of childhood – the invaluable heritage. On the 100th anniversary of L.A. Venger's birth

A.L. Venger<sup>1</sup>, E.I. Zakharova<sup>2</sup>✉, O.A. Karabanova<sup>2</sup>, T.D. Martsinkovskaya<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Dubna State University, Dubna, Russian Federation

<sup>2</sup> M. V. Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

<sup>3</sup> Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research (Psychological Institute),  
Moscow, Russian Federation

✉ E-I-Z@yandex.ru

## Abstract

**Context and relevance.** The works of L.A. Venger continued the tradition of studying thinking, laid down in Russian psychology by L.S. Vygotsky and A.V. Zaporozhets. At the same time, his research combined Russian psychology of cognitive development with the ideas of foreign scientists, primarily J. Piaget and J. Bruner. The novelty and significance of L.A. Venger's views is that he focused on the dynamics of the formation of perception and the formation of sensory standards in early and preschool age, combining in his programs theory with the practical development of diagnostic methods and, at the same time, the formation of children's thinking. **Objective** is to analyze the origins, the theoretical and practical value of L.A. Venger's theory, and its significance for modern developmental psychology, including its theoretical knowledge and practical ideas. **The method of analysis** was the hermeneutic and historical-psychological reflection of L.A. Venger's works. **Results.** The article reveals and summarizes the content of the methodological, theoretical, and applied aspects of L.A. Venger's theory of cognitive development in children. It discusses its origins and the considerable novelty in the interpretation of sensory standards, the orientation in problem-solving processes, and the search for and use of information obtained during orientation. The works of L.A. Venger and his colleagues contain enormous potential for both diagnostics and developmental education of preschoolers and primary school students. The significance of L.A. Venger's cognitive theory of childhood for the theory and practice of modern psychology has been demonstrated. **Conclusions.** In the modern world, where both sensory standards and the ways of their representation and perception have changed, it is necessary to continue the direction in developmental psychology laid down by L.A. Venger and his colleagues.

**Keywords:** cognitive development, preschooler, sensory standards, perceptual action, mediation, visual modeling, orienting-research action

**For citation:** Venger, A.L., Zakharova, E.I., Karabanova, O.A., Martsinkovskaya, T.D. (2025). Cognitive psychology of childhood – the invaluable heritage. On the 100th anniversary of L.A. Venger's birth. *Cultural-Historical Psychology*, 21(4), 6–14. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210401>

## Введение

В апреле нынешнего 2025 года на факультете психологии МГУ имени М.В. Ломоносова прошло заседание «Круглого стола», посвященного 100-летнему юбилею крупнейшего ученого, яркого представителя отечественной психологической школы Леонида Абрамовича Венгера. Имя ученого часто остается в тени его выдающихся учителей — А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина. Пришло время вспомнить, что работы Леонида Абрамовича послужили развитию представлений о механизмах развития базовых познавательных функций в онтогенезе, а операционализация функционального содержания познавательных способностей ребенка открыла путь к разработке диагностических средств и развивающих программ для

детей дошкольного возраста (Венгер, 1969; Венгер, 1976; Венгер, Агаева, Венгер, 1986). Результаты осмыслиения и обобщения вклада Л.А. Венгера в современную психологию развития прозвучали из уст его учеников и продолжателей, воспитанию которых он посвятил долгие годы работы в лаборатории психологии дошкольника. Идеи Л.А. Венгера, как подчеркнули участники, глубоко интегрированы в научное сознание современных исследователей, составляют теоретическую базу их работы, что зачастую приводит к размыванию авторского вклада ученого. Этим обусловлена необходимость еще раз обозначить основные положения, внесенные им в отечественную психологию, что не позволит нам быть «Иванами, не помнящими родства»<sup>1</sup>, хорошо понимать истоки тех научных идей, продолжателями которых являемся.

<sup>1</sup> Из стенограммы выступления Т.Д. Марцинковской.

## Теоретические предпосылки

Теоретическая позиция Леонида Абрамовича складывалась на фоне глубокого знакомства с зарубежной психологией. Будучи чрезвычайно эрудированым человеком, он отталкивается от положений гештальтпсихологии, когнитивной психологии, генетической концепции Ж. Пиаже, которые определили фокус его собственного научного интереса. Интерес к сенсорным процессам берет начало от гештальтпсихологии, в которой восприятие рассматривается как основа когнитивного развития. Работы К. Коффки, в которых обсуждался анализ, дифференциация образов окружающего мира, находят отражение в рассуждениях Леонида Абрамовича о сенсорных эталонах, перцептивном моделировании (Венгер, 1976). Особое место в формировании его взглядов занимают идея структурирования пространства, создание схемы окружающего поля действия в процессе решения познавательной задачи, развивающаяся в работах В. Келлера (Марцинковская, 2009). Использование схемы (мыслительные процессы) в зарубежной когнитивной психологии становится важнейшим инструментом переработки информации. Данная традиция определяет системный подход в работах Л.А. Венгера, где также подчеркивается важность совместного, целостного функционирования всех когнитивных процессов, работающих в направлении решения проблемной ситуации. Формируя понятийный аппарат собственной концепции, ученый вводит категории схематического мышления, моделирования (конструирования) сложного объекта, составляющими которого становятся процессы анализа (выявления составляющих фигуру элементов) и синтезирования нового через создание новой системы.

Особое место в становлении собственной научной позиции играют работы Ж. Пиаже, который определяет психическое развитие через процессы ассоциации и аккомодации (Пиаже, 1994). Подход к развитию как качественному преобразованию целостной познавательной структуры позволяет говорить уже не о единичных образах, в которых отражается окружающий человека мир, а о целостной когнитивной системе, трансформирующемся по мере познания окружающего<sup>2</sup>.

Обсуждаемые направления научной мысли Л.А. Венгера оформляются с позиции культурно-исторического подхода, активно развивающегося в отечественной психологии. Ученый четко обозначает свою теоретическую позицию, опираясь на работы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца (Выготский, 1983; Выготский, 1984; Запорожец, 1967; Запорожец, 1986; Леонтьев, 2020). Он становится представителем отечественной психологической школы ярко подчеркивая ее преимущество<sup>3</sup>.

Принципиально новые возможности открываются при рассмотрении когнитивных процессов и восприятия, в частности как особого вида человеческой деятельности, имеющей определенную структуру. Леонид Абрамович подчеркивает, что качество сенсорного продукта определяется не свойствами воздействующего объекта, а содержанием познавательной деятельности субъекта. В связи с этим он призывает сосредоточиться на анализе содержания этой деятельности, характере используемых субъектом орудий. Подчеркивая то, что важнейшим признаком качественного своеобразия человеческой деятельности является ее орудийный характер, ученый поднимает вопрос о сенсорном эталоне как своего рода орудии, использование которого поднимает восприятие на качественно новый уровень развития.

В трудах Л.А. Венгера мы находим развитие идей Л.С. Выготского о психологическом содержании и структуре высших психических функций с позиции деятельностного подхода. Там, где Л.С. Выготский говорит о знаке как психологическом орудии, принципиально изменяющим структуру психических функций и преобразующим натуральные психические функции в высшие, Л.А. Венгер обосновывает роль модели как средства отражения существенных признаков предмета и организации познавательной деятельности как основы формирования **универсальной способности человека к опосредствованию** (Венгер, 1969; Венгер, 1976; Венгер, Агаева, Венгер, 1986).

В цикле экспериментальных исследований, выполненных под руководством Л.А. Венгера, были установлены основные закономерности формирования универсальной способности к опосредствованию в детском возрасте. Начальным этапом ее развития становится усвоение ребенком системы **сенсорных эталонов** (цвета, формы и др.) и формирования соответствующих перцептивных действий обследования сенсорных качеств предметов с их применением (3–4 года). При этом усвоение сенсорных эталонов происходит последовательно от первоначального усвоения эталонов вне связи друг с другом при преобладании процесса дифференциации, скорее по принципу отличия друг от друга. Потом наступает черед систематизации через установление связей и взаимопереходов (например, цветов и их оттенков, создающих континuum переходов). Именно систематизация открывает для ребенка возможность применения эталонов для формирования целостной сенсорной картины мира. Развитие перцептивных действий осуществляется в логике движения от идентификации свойства предмета с сенсорным эталоном по принципу один-в-один к конструированию сенсорного свойства предмета на основе использования нескольких сенсорных эталонов, где каждый сам по себе не может быть идентифицирован с сенсорным свойством предмета, но их совместное использова-

<sup>2</sup> Из стенограммы выступления Т.Д. Марцинковской.

<sup>3</sup> Из стенограммы выступления Е.И. Захаровой.

ние на основе установления сходства и различий позволяет ребенку конструировать образ предмета, иначе говоря, создавать на основе ориентировки новое сенсорное качество, которое не тождественно ни одному из использованных сенсорных эталонов. Это делает ребенка подлинным субъектом перцептивной деятельности — от «применителя» готового эталона и выполнения усвоенного способа действия ребенок проходит путь к «создателю» нового средства восприятия сенсорных свойств объекта. Тем самым Л.А. Венгер дает ответ на традиционную критику в адрес сторонников стратегии целенаправленного формирования умственных действий и понятий, разработанной в трудах П.Я. Гальперина. Суть критики оппонентов сводится к тому, что такая стратегия ограничивает психическое развитие ребенка лишь усвоением заданных образцов, не оставляя места творчеству. Бесконечность разнообразия мира, познаваемого ребенком, заведомо не дает возможности полностью обеспечить его набором готовых средств, позволяющих успешно решать все познавательные и перцептивные задачи. Усвоение эталона как средства ориентировочно-исследовательской деятельности, направленной на познание мира, открывает ребенку пространство подлинного творчества в создании собственных инструментов познания мира на основе усвоенных социокультурных эталонов.

На втором этапе развития способности к опосредствованию ребенок овладевает действием *наглядного моделирования* свойств предметов и отношений между ними, включая пространственные, временные и логические; происходит формирование умения представлять моделируемые отношения в обобщенной форме (5–7 лет). Л.А. Венгер выделяет три вектора развития способности наглядного моделирования. Первый — расширение содержательного диапазона моделируемых отношений — от пространственных к временным и логическим отношениям. Второй вектор — от создания единичных моделей ко все более обобщенным моделям, отражающим существенные свойства целого класса предметов и ситуаций. Напрашивается аналогия с положением Л.С. Выготского о развитии значений знака — от комплексов, ориентированных на фактически объективные, единичные свойства объектов, к понятиям на основе системности и выделения существенных предметных характеристик объекта. Возрастание обобщенности моделей приводит к трансформации формы моделей от иконической формы, сохраняющей внешнее сходство с объектом, к условно-символической, когда условная форма знака достаточна для обозначения объекта или его свойства, расширяя границы возможностей обобщения явлений действительности посредством отражения их в наглядных моделях. Наконец, третий вектор характеризует функциональное развитие действий моделирования — от действий простого замещения (с 3 лет) до использования условно-схематических моделей, которые имеют с замещаемым объектом смысловую или конвенциональную связь, а также от создания моделей к использованию мо-

делей как средству ориентировки в решении задач познавательного, либо pragматического характера (Венгер, Пилюгина, Венгер, 1988; Венгер, 1976; Венгер, Агаева, Венгер, 1986). Динамика развития действий моделирования носит универсальный характер, что подтверждается фактами развития игровых действий (Эльконин, 2025). На ранних этапах развития игровой деятельности замещение первоначально ничем не ограничено, но при этом заместитель и замещаемое мало связаны друг с другом, порождая неустойчивость замещения. Затем границы замещения определяются возможностью выполнения игрового действия с заместителем, т. е. на основе сходства по принципу иконической модели. Далее замещение осуществляется на основе слова с устойчивым значением, т. е. на основе смысловой связи, т. е. на основе условно-схематической модели. Общая логика развития замещения в игровой и конструктивной деятельности свидетельствует о становлении и развитии действительно общей познавательной способности — универсальной способности к опосредствованию (Белошистая, 2018).

Л.А. Венгер указывает на динамическое единство двух процессов — создания моделей и применения моделей. Причем, как было установлено в ходе экспериментального формирования, в ряде случаев применение моделей предшествует созданию моделей и является необходимым условием успешности овладения умением создавать модели. Почему? Есть два возможных объяснения. Во-первых, применение модели для решения задач создает мотивацию и смысл созданию моделей как средству их решения, обеспечивает выделение ребенком ориентирующей функции модели. Во-вторых, практика применения модели, ее опробование как средства решения познавательной задачи позволяет ребенку выделить требования к модели в соответствии с выполняемой ею функцией. Наглядное моделирование, как специфическая для дошкольного возраста форма ориентировочно-исследовательской деятельности, принципиальным образом трансформирует познавательную позицию ребенка. П.Я. Гальперин в концепции трех типов учения и соответствующих им трех типов ориентировки указывал, что третий тип учения и соответствующий ему третий тип ориентировки, направленный на овладение социокультурными средствами анализа предметной действительности, обеспечивают развивающий эффект за счет опосредствования познавательной позиции ребенка (Гальперин, 2023). Наглядное моделирование составляет основу преобразования познавательной позиции ребенка и ее инструментального оснащения социокультурными эталонами. Эффект экспериментального обучения, зафиксированный в цикле исследований Л.А. Венгера, выступающий как повышение обучаемости дошкольников, обеспеченный формированием обобщенных способов действий с социокультурными средствами — сенсорными эталонами и моделями, выступающими как средство ориентировки в новых проблемных ситуациях, является убедительным под-

тврждением значения наглядного моделирования как механизма формирования общих познавательных способностей ребенка<sup>4</sup> (Венгер, Венгер, 2010; Венгер, Пилюгина, Венгер, 1988; Мид, 1988; Венгер, Дьяченко, Агаева, 1995; Венгер, Мухина, Маркова и др., 1976; Венгер, Давидчук, Буре и др., 1977; Пирлик, Федосеева, 2022).

Важнейшим принципом, который был блестяще реализован в экспериментальных исследованиях Л.А. Вергера, является то, что исследовать содержание психического действия можно только в процессе его становления. Согласуясь с идеями Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, ученый претворяет в жизнь генетический метод исследования, позволяющий выявить структуру познавательного действия на этапе его внешнего материального осуществления. Поскольку сложившееся познавательное действие, имеющее идеальную форму, становится практически недоступным для объективного исследования, имеет смысл изучать его тогда, когда оно реализуется в генетически исходной материальной форме. Успешно воплотив этот принцип в исследовании сенсорных способностей ребенка, Леониду Абрамовичу удается зафиксировать акт соотнесения обследуемого свойства объекта (форму, величину) с усвоенными образцами основных разновидностей этого свойства — сенсорными эталонами. В процессе становления действия происходят его качественные преобразования: от физического соотнесения объекта с эталоном посредством выполнения внешнедвигательных операций (накладывания, прикладывания и т. д.) к соотнесению с эталоном собственно в плане восприятия. При этом реальные перемещения эталона и объекта заменяются движениями взора. И, наконец, происходит переход к выполнению действия в идеальном плане, когда в качестве эталонов выступают сложившиеся у ребенка представления, а движения взора, позволяющие соотносить объект с эталоном, редуцируются.

Результатом экспериментального исследования содержания и генезиса перцептивного действия становится понимание любого познавательного действия как ориентировочного, «...рассмотрение самого процесса восприятия как своеобразного ориентировочно-исследовательского действия, выполняющего функции обследования объекта и создания его образа, при посредстве которого субъект осуществляет управление своим поведением» (Запорожец, Венгер, Зинченко, Рузская, 1967, с. 5).

Подводя итоги многолетнему циклу исследований, выполненных под его руководством, Л.А. Венгер указывает на то, что работы возглавляемой им лаборатории позволили обосновать как магистральный путь развития познавательных способностей ребенка **целенаправленное формирование** общих познавательных способностей в условиях **общественного дошкольного воспитания** (Венгер, Мухина, Маркова и др., 1976;

Венгер, Венгер, 2010; Рубцов, Исаев, Конокотин, 2022; Белова, 2024). Были установлены и доказаны характерные для экспериментального обучения эффекты — выравнивание детей, принявших участие в обучении, на высоком уровне развития познавательных способностей (сенсорных и интеллектуальных) при сохранении индивидуальных различий. Указание на достаточность условий *общественного дошкольного воспитания*, т. е. не на условия индивидуального обучения, а на условия обучения в группе детского сада, для достижения развивающего эффекта представляется значимым. Это позволяет расширить и обогатить наши представления о зоне ближайшего развития ребенка, которая эффективно может быть реализована не только в диадическом взаимодействии социального взрослого как носителя социокультурного опыта с ребенком, но в пространстве целенаправленного конструирования совместной деятельности социального взрослого в детском сообществе как со-бытийности, открывающей путь развитию (Слободчиков, Исаев, 2013). Признание роли общения со сверстниками в формировании познавательных способностей ребенка перекликается как с положением М. Мид о значении кофигуративной культуры в современном обществе, где дети учат друг друга (Мид, 1988), так и с утверждением о роли кооперации ребенка со сверстниками для его умственного развития и преодоления эгоцентризма мышления в концепции Ж. Пиаже (Пиаже, 1994). Изучение закономерностей и особенностей взаимодействий ребенка со сверстниками в ходе решения познавательных задач для формирования зоны ближайшего развития составляет перспективу дальнейших исследований (Рубцов, Исаев, Конокотин, 2022; Шур, Цукерман, 2022; Цукерман, Обухова, Билибина, 2024).

## Сенсорный эталон

Особое место в исследованиях Л.А. Венгера занимает рассуждение об особенном средстве перцептивного действия — сенсорном эталоне. Учитывая критику со стороны специалистов в области лингвистики, которые критически оценивали использование Л.С. Выготским категории «психологическое орудие, в качестве которого выступает знак», Леонид Абрамович говорит о психологическом средстве<sup>5</sup>. Сосредоточиваясь на анализе мыслительного действия, ученый обсуждает характер используемого психологического средства, связывая его употребление с мыслительной операцией (что с этим средством делать). На первых этапах сенсорный эталон имеет реальную материальную форму (предэталон). Он не обладает высокой точностью и универсальностью, применяется ситуативно и в ограниченном пространстве. Систематическое использование образца приводит к обобщенному его представлению,

<sup>4</sup> Стенограмма выступления О.А. Карабановой.

<sup>5</sup> Стенограмма выступления А.Л. Венгера.

абстрактной форме, оторванной от конкретного физического носителя. Наконец, эталоны могут быть объединены в общую систему, в которой они связаны друг с другом. Так, рассматривая непростой путь формирования «цветового тела», можно говорить о том, что у ребенка сначала происходит знакомство с определенным цветом (например, синим), но очень быстро приходит понимание того, что синих цветов много. Они различаются друг от друга в соответствии с измерениями по трем осям (цветовой тон, насыщенность, светлота), и полноценное восприятие и категоризация возможны только после выстраивания всей системы, которая представляет собой уже организованное пространство — модель.

Леонид Абрамович придает огромное значение моделирующим видам деятельности. Именно здесь мы видим системную работу познавательных способностей человека. Когда девочка укладывает куклу спать, предварительно ее отшлепав, она моделирует свой жизненный опыт. Обращаясь к изучению содержания характерных для дошкольного возраста моделей, Л.А. Венгер фокусирует внимание на качестве мыслительных процессов ребенка. Описанный им феномен дидактической игры, в которой действие разворачивается не спонтанно, а в предложенной взрослым форме, может быть использован как адекватный возрасту способ обучения ребенка (Пирлик, Федосеева, 2022). Формы и функции детской игры остаются в фокусе научного исследования и в наше время (Вачков, Вачкова, 2025).

## От образа к схеме

Обсуждение перехода от психического образа, как формы, обеспечивающей осуществление мыслительного действия, к модели становится исключительным интересом Л.А. Венгера. Рассматривая процесс использования сенсорного эталона в качестве орудия для дифференциации окружающих объектов, приходится говорить уже не о единичном явлении, а о целостной системе — модели, схеме. Ученый говорит о том, что довольно часто мы используем разную терминологию для обозначения исследуемых явлений. Это — естественное состояние науки. Важно установить, в чем же мы сходимся, что общего в нашем понимании феномена. Говоря о формировании схематического мышления дошкольника, можно найти аналогии с рассуждениями Ж. Пиаже, который рассматривает процесс координации и формирования группировок в этом возрасте. Однако отличительной особенностью представлений Л.А. Венгера является акцентирование активного участия ребенка в создании модели, строительстве той целостной картины мира, с учетом которой он будет выстраивать свое поведение<sup>6</sup>. Трансформация сенсорного эталона при-

водит к образованию схемы, которая становится прообразом понятия. Рождение вербально-логической формы существования модели (схемы) становится следующим звеном генезиса познавательной деятельности. Таким образом, можно утверждать, что Л.А. Венгер сделал существенный вклад в понимание процесса познавательного развития ребенка раннего и дошкольного возраста, создал особую отрасль научной психологии — когнитивную психологию детства. Когнитивная психология — не только потому, что в фокусе как теоретических, так и прикладных исследований Л.А. Венгера было познавательное развитие, но и потому, что в основе этого развития лежит восприятие информации. Это принципиально новый современный подход,озвученный идеям когнитивной психологии.

## Новый подход к диагностике, ставший ключом к раскрытию содержания коррекционно-развивающей работы

Раскрытие содержания познавательных действий ребенка, обозначение логики их генезиса открыло путь к созданию оригинальной системы психодиагностики. Л.А. Венгер отмечает принципиальную ограниченность существующих подходов к диагностике познавательных способностей ребенка, связанную с тем, что анализ успешности решения предложенных задач производится на основе анализа продуктов сенсорного процесса. Предлагаемые респонденту задания позволяли зафиксировать содержание сенсорного эффекта, особенности перцептивного образа, но не процесса и условий их возникновения. Раскрытие генезиса сенсорных способностей ребенка создало возможность оценить способ решения задачи, характер используемых средств<sup>7</sup>. Анализ процесса решения тестовой задачи позволяет определить, какие мыслительные действия доступны ребенку, в какой форме они осуществляются. Тем самым создана возможность определить, на каком этапе становления находится познавательное действие, что не столько характеризует «мифические способности ребенка», сколько позволяет оценить пройденный им путь и понять, какими средствами стоит его вооружить в совместной со взрослым деятельности.

Созданные под руководством Л.А. Венгера диагностические методики, с одной стороны, в полной мере соответствуют требованиям нормативного подхода в психодиагностике, с другой стороны, содержат структурные компоненты, позволяющие сосредоточиться на качественном анализе выполняемого действия. Творческий коллектив, возглавляемый Л.А. Венгером, явно тяготеет к качественному, содержательному анализу деятельности. Так, в методике «Поляники» (Р.И. Бардина, Л.А. Венгер) предложены задачи,

<sup>6</sup> Стенограмма выступления Т.Д. Марцинковской.

<sup>7</sup> Стенограмма выступления Е.И. Захаровой.

сгруппированные по прогрессивному принципу сложности, и ключ для оценки успешности выполнения задания (Венгер, 1978); но оценить уровень развития наглядно-образного мышления ребенка можно и без использования балльной оценки, поскольку усложнение заданий происходит не за счет количественного расширения возможных вариантов решения, а за счет качественного своеобразия ориентировки на одну или две системы ориентиров, на непосредственно предстоящее действие или на общую схему выполнения задания, позволяющие производить опережающую ориентировку (забегать на два шага вперед).

Предложенная альтернатива анализа не столько продукта, сколько способа выполнения познавательного действия открывает пространство для проведения коррекционно-развивающих мероприятий. В самих методиках заложена возможность выполнения задания на разном уровне зрелости сенсорной способности. Так, определить тождество формы используемой фигуры с прорезью на игровой доске ребенок может как в результате поискового физического действия, так и оперируя перцептивным образом предмета. В том или ином случае существует возможность составления индивидуальной программы совершенствования для конкретного ребенка.

Указанный принцип нашел воплощение в оригинальных развивающих образовательных программах развития умственных и художественных способностей дошкольников. Получившая мировое признание программа «Развитие» направлена на вооружение ребенка средствами познавательных и творческих задач (Образовательная программа дошкольного образования «Развитие», 2016; Венгер, Дьяченко, Агаева, 1995). При построении развивающей программы авторы ориентируются на представление об обобщенном характере умственных способностей ребен-

ка. С учетом того, что опосредованность является «родовым» отличительным свойством человеческой психики, выстраивается стратегия овладения ребенком способами перцептивного моделирования, что в дальнейшем позволяет этим способом выступать в качестве общей умственной способности.

## Заключение

Психологическая концепция Л.А. Венгера органично вписана в теорию развития детства, которая формировалась в XX веке в мировой науке. Принципы гештальтпсихологии и генетической психологии Ж. Пиаже нашли отражение в программах Л.А. Венгера и в его диагностических методиках. В то же время собственная теоретическая позиция ученого выстраивается в логике культурно-исторического подхода Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева. Леонид Абрамович, развивая учение о высших психических функциях с позиции деятельностного подхода, обосновывает роль модели как средства отражения существенных признаков предмета и организации познавательной деятельности, как основы формирования универсальной способности человека к опосредствованию.

Исследования Л.А. Венгера позволили реализовать основной принцип диагностики. В традиции отечественной психологии диагностика уровня развития ребенка осуществляется исключительно в целях коррекции. Создание диагностических средств нацелено на то, чтобы зафиксировать способ решения задачи, доступный для конкретного ребенка. Это позволяет с опорой на представление об общей логике генезиса познавательного действия выстраивать индивидуальную программу совершенствования его познавательной способности.

## Список источников / References

1. Белова, Е.С. (2024). Раскрытие творческой одаренности дошкольника как цель и ресурс педагога: реальность и возможности. *Мир психологии*, 2(117), 291–293. <https://doi.org/10.51944/20738528 2024 2 291>  
Belova, E.S. (2024). Revealing the creative talent of a preschooler as a goal and resource for a teacher: reality and possibilities. *The world of psychology*, 2(117), 291–293. (In Russ.). <https://doi.org/10.51944/20738528 2024 2 291>
2. Белошистая, А.В. (2018). Современные программы математического образования дошкольников: монография. М.: НИФРА.  
Beloshistaya, A.V. (2018). Modern programs of mathematical education for preschoolers: monograph. Moscow: NIFRA. (In Russ.).
3. Вачков, И.В., Вачкова, С.М. (2025). Детская игра в оптике современных психологических представлений. Размышления по прочтению учебника об игре. *Культурно-историческая психология*, 21(1), 114–120. <https://doi.org/doi:10.17759/chp.2025210112>  
Vachkov, I.V., Vachkova, S.M. (2025). Children's play in the optics of modern psychological concepts. Reflections on reading the textbook on the game. *Cultural- historical psychology*, 21(1), 114–120. (In Russ.).
4. Венгер, Л.А., Венгер, А.Л. (2010). Домашняя школа мышления. М.: Дрофа.  
Venger, L.A., Venger, A.L. (2010). *Home School of Thinking*. Moscow: Drofa. (In Russ.).
5. Венгер, Л.А. (1969). Восприятие и обучение (дошкольный возраст). М.: Просвещение.  
Venger, L.A. (1969). *Perception and Learning (Preschool Age)*. Moscow: Education. (In Russ.).
6. Венгер, Л.А., Пилюгина, Э.Г., Венгер, Н.Б. (1988). Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: Книга для воспитателя детского сада. М.: Просвещение.  
Venger, L.A., Pilyugina, E.G., Venger, N.B. (1988). *Fostering a Child's Sensory Culture from Birth to 6 Years: A Book for a Kindergarten Teacher*. Moscow: Education. (In Russ.).
7. Венгер, Л.А., Дьяченко, О.М., Агаева, Е.Л. (1995). Программа «Одаренный ребенок». М.: Педагогика.  
Venger, L.A., Dyachenko, O.M., Agaeva, E.L. (1995). *The Gifted Child Program*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
8. Венгер, Л.А., Мухина, В.С., Маркова, Т.А. (1976). Подготовка детей к школе в семье. М.: Педагогика.

- Venger, L.A., Mukhina, V.S., Markova, T.A. (1976). *Preparing children for school in the family*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
9. Венгер, Л.А., Давидчук, Н.А., Буре, Р.С. (1977). *Подготовка детей к школе в детском саду*. М.: Педагогика.
- Venger, L.A., Davidchuk, N.A., Bure, R.S. (1977). *Preparing children for school in kindergarten*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
10. Венгер, Л.А., Агаева, Е.Л., Венгер, Н.Б. (1986). *Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания*. М.: Педагогика.
- Venger, L.A., Agaeva, E.L., Venger, N.B. (1986). *Development of cognitive abilities in the process of preschool education*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
11. Выготский, Л.С. (1983). *Собрание сочинений: В 6 т.: Том 3. История развития высших психических функций*. М.: Педагогика.
- Vygotsky, L.S. (1983). *Collected Works: In 6 vols.: Vol. 3. History of the development of higher mental functions*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
12. Выготский, Л.С. (1984). *Собрание сочинений: В 6 т.: Том 4. Детская психология*. М.: Педагогика.
- Vygotsky, L.S. (1984). *Collected Works: In 6 vols.: Vol. 4. Child Psychology*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
13. Выготский, Л.С. (1991). Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. В: Л.С. Выготский, *Педагогическая психология* (с. 374–390). М.: Педагогика.
- Vygotsky, L.S. (1991). The Problem of Learning and Mental Development at School Age. In: L.S. Vygotsky, *Pedagogical Psychology* (pp. 374–390). Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
14. Гальперин, П.Я. (2023). *Психология: предмет и метод. Избранные психологические труды*. М.: Издат. дом МГУ.
- Galperin, P.Y. (2023). *Psychology: Subject and Method. Selected Psychological Works*. Moscow: Moscow State University Publishing House. (In Russ.).
15. Венгер, Л.А. (Ред.). (1976). Генезис сенсорных способностей. М.: Педагогика.
- Venger, L.A. (Ed.) (1976). *Genesis of Sensory Abilities*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
16. Венгер, Л.А., Холмовская, В.В. (Ред.). (1978). Диагностика умственного развития дошкольников. М.: Педагогика.
- Venger, L.A., Kholmovskaya, V.V. (Eds.) (1978). *Diagnostics of Mental Development of Preschoolers*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
17. Запорожец, А.В., Венгер, Л.А., Зинченко, В.П., Рузская, А.Г. (1967). Восприятие и действие. М.: Просвещение.
- Zaporozhets, A.V., Venger L.A., Zinchenko V.P., Ruzskaya A.G. (1967). *Perception and Action*. Moscow: Education. (In Russ.).
18. Запорожец, А.В. (1986). Избранные психологические труды: В 2 т.: Том 1. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика.
- Zaporozhets, A.V. (1986). *Selected Psychological Works: In 2 vols.: Vol. 1. Mental Development of the Child*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
19. Леонтьев, А.Н. (2020). *Проблемы развития психики*. М.: Смысл.
- Leontiev, A.N. (2020). *Problems of Psyche Development*. Moscow: Smysl. (In Russ.).
20. Марцинковская, Т.Д. (2009). *История психологии*. М.: Академия.
- Martsinkovskaya, T.D. (2009). *History of Psychology*. Moscow: Academy. (In Russ.).
21. Мид, М. (1988). Культура и мир детства: избранные произведения. Пер. с англ. М: Наука.
- Mead, M. (1988). *The Culture and World of Childhood: Selected Works*: Trans. from Engl. Moscow: Science. (In Russ.).
22. НОУ «Учебный Центр им. Л.А. Венгера “Развитие”» (2016). Образовательная программа дошкольного образования «Развитие». (А.И. Булычева, общ. ред.). М.: НОУ «УЦ им. Л.А. Венгера “Развитие”».
- NEI Educational center named after L.A. Venger “Development” (2016). *Educational Program of Preschool Education “Development”* (A.I. Bulycheva, ed.). Moscow: NOU “UC named after L. A. Venger “Development”. (In Russ.).
23. Пиаже, Ж. (1994). *Избранные психологические труды*. Пер. с фр. М.: Международная педагогическая академия.
- Piaget, J. (1994). *Selected Psychological Works*: Trans. from Fr. Moscow: International Pedagogical Academy. (In Russ.).
24. Пирлик, Т.П., Федосеева, А.М. (2022). *Возрастная психология: развитие ребенка в деятельности: учебное пособие для магистратуры*. М.: МПГУ.
- Pirluk, T.P., Fedoseeva, A.M. (2022). *Age Psychology: Child Development in Activity: A Textbook for Master's Degree*. Moscow: Moscow State Pedagogical University. (In Russ.).
25. Рубцов, В.В., Исаев, Е.И., Конокотин, А.В. (2022). Учебная деятельность как зона ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6–10 лет. *Культурно-историческая психология*, 18(1), 28–40. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180103>
- Rubtsov, V.V., Isaev, E.I., Konokotin, A.V. (2022). Educational activity as a zone of proximal development of reflexive and communicative abilities of children aged 6-10 years. *Cultural-historical psychology*, 18(1), 28–40. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2022180103>
26. Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. (2013). Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах: Учебное пособие. М.: Изд-во ПСТГУ.
- Slobodchikov, V.I., Isaev, E.I. (2013). *Psychology of human education: Formation of subjectivity in educational processes: Textbook*. Moscow: Publishing house of PSTGU. (In Russ.).
27. Щур, С.Е., Цукерман, Г.А. (2022). Детско-взрослое взаимодействие: направленность детской инициативы. *Психологическая наука и образование*, 27(1), 82–91. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270107>
- Shur, S.E., Zuckerman, G.A. (2022). Child-adult interaction: the focus of children's initiative. *Psychological science and education*, 27(1), 82–91. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2022270107>
28. Цукерман, Г.А., Обухова, О.Л., Билибина, Т.М. (2024). Интерлическое начало учебного действия моделирования. *Культурно-историческая психология*, 20(1), 27–37. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200105>
- Zuckerman, G.A., Obukhova, O.L., Bilibina, T.M. (2024). Interpsychic beginning of the educational action of modeling. *Cultural-historical psychology*, 20(1), 27–37. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2024200105>
29. Эльконин, Д.Б. (2025). *Психология игры*. М.: Советские учебники.
- Elkonin, D.B. (2025) *Psychology of the game*. Moscow: Soviet textbooks. (In Russ.).

### **Информация об авторах**

**Александр Леонидович Венгер**, доктор психологических наук, профессор кафедры детской и семейной психотерапии, ФГБОУ ВО «Государственный университет «Дубна», Дубна, Российская Федерация, ORCID: 0009-0006-9395-674X, e-mail: alvenger@gmail.com

**Елена Игоревна Захарова**, доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0879-5613>, e-mail: E-I-Z@yandex.ru

**Ольга Александровна Карабанова**, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой возрастной психологии, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2637-4353>, e-mail: okarabanova@mail.ru

**Татьяна Давидовна Марцинковская**, доктор психологических наук, профессор, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (Психологический институт) (ФГБНУ «ПИ РАО»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2810-2554>, e-mail: tdmartsin@gmail.com

### **Information about the authors**

**Alexander Leonidovich Venger**, Grand PhD in Psychology, Professor, Chair of Child and Family Psychotherapy, Dubna State University, Dubna, Russian Federation, ORCID: 0009-0006-9395-674X, e-mail: alvenger@gmail.com

**Elena Igorevna Zakharova**, Grand PhD in Psychology, Professor, Chair of Developmental Psychology, Department of Psychology, M. V. Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0879-5613>, e-mail: E-I-Z@yandex.ru

**Olga Aleksandrovna Karabanova**, Grand PhD in Psychology, Professor, Head of the Chair of Developmental Psychology, Department of Psychology, M. V. Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2637-4353>, e-mail: okarabanova@mail.ru

**Tatiana Davidovna Martsinkovskaya**, Grand PhD in Psychology, Professor, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research (Psychological Institute), Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2810-2554>, e-mail: tdmartsin@gmail.com

### **Вклад авторов**

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

### **Contribution of the authors**

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

### **Конфликт интересов**

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

### **Conflict of interest**

The authors declare no conflict of interest.

### **Декларация об этике**

Исследование было рассмотрено и одобрено Этическим комитетом ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (№ протокола от 10.01.2025 г.).

### **Ethics statement**

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of Moscow State University of Psychology and Education (report no, 2025/01/10).

Поступила в редакцию 05.09.2025

Received 2025.09.05

Поступила после рецензирования 24.11.2025

Revised 2025.11.24

Принята к публикации 10.12.2025

Accepted 2025.12.10

Опубликована 29.12.2025

Published 2025.12.29

Научная статья | Original paper

## Язык движений как средство воплощения дошкольниками двигательно-пластического образа. К 100-летию Л.А. Венгера

Е.В. Горшкова 

Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация  
 e-gorshkova@yandex.ru

### Резюме

**Контекст и актуальность.** Основное содержание статьи предваряется описанием того, как зародилось одно из направлений в исследовании автора, начало которому было положено в лаборатории Л.А. Венгера, в русле изучения освоения дошкольниками модельных средств в развитии познавательных способностей, и затем — познавательных и художественно-творческих способностей, продуктивного воображения в лаборатории О.М. Дьяченко. Основное содержание статьи — рассмотрение проблемы воплощения детьми 3–7 лет образов персонажей в контексте развития у них образно-пластического творчества (исполнительского и сочинительского). Использование языка движений как средства воплощения образов персонажей (в рамках сюжета) применяется в творческих задачах осознанного и произвольного смыслообразования и опирается, с одной стороны, на личный опыт невербального общения детей, а с другой — на целенаправленное обучение языку движений по методике автора. Одна из характерных особенностей этой методики — освоение способов парного образно-пластического взаимодействия, которые являются моделями невербального общения, однако их освоение, в отличии от «познавательных моделей» (схем), предполагает детализацию в воссоздании и проживании особенностей поведения в сюжетной ситуации с позиции персонажа. **Цель статьи.** К 100-летнему юбилею Л.А. Венгера: показать влияние его научных идей на формирование и развитие новых современных направлений психолого-педагогических исследований, а также развитие этих идей на материале новых направлений исследований автора. **Методы и материалы.** Содержание статьи опирается на материалы предыдущих русскоязычных публикаций автора по данной проблеме. В частности, дается краткая характеристика результатов диагностики, свидетельствующих об эффекте развития у детей 3–7 лет образно-пластического творчества на основе обучения их языку выразительных движений. **Результаты.** Кратко описываются результаты некоторых исследований: по показателям «структурная выразительность образа» и «пластическая выразительность образа», согласно которым обнаружена динамика развития у дошкольников произвольных выразительных движений, а также: исследование сочинительского и исполнительского видов образно-пластического творчества дошкольников разных возрастов. **Выводы.** Научное влияние Л.А. Венгера, его теории развития у дошкольников познавательных способностей с использованием культурных средств (эталонов, моделей) стало первичным источником для развития многих новых направлений современных психолого-педагогических исследований.

**Ключевые слова:** образно-пластическое творчество дошкольников, язык движений, двигательно-пластический образ, структурная выразительность образа, пластическая выразительность образа, смыслообразование, невербальное общение, модели невербального общения, детализация образа

**Для цитирования:** Горшкова, Е.В. (2025). Язык движений как средство воплощения дошкольниками двигательно-пластического образа. К 100-летию Л.А. Венгера. *Культурно-историческая психология*, 21(4), 15–24. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210402>

# Movement language as a means for preschoolers to embody a motor-plastic image. On the 100th anniversary of L.A. Venger's birth

E.V. Gorshkova ✉

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation  
✉ e-gorshkova@yandex.ru

## Abstract

**Context and relevance.** The main content of the article is preceded by a description of how one of the directions in the author's research originated, which began in the laboratory of L.A. Venger, in line with the study of the development of model tools by preschoolers in the development of cognitive abilities, and then cognitive and artistic—creative abilities, productive imagination in the laboratory of O.M. Dyachenko. The main content of the article is the consideration of the problem of the embodiment of motor and plastic images by children aged 3–7 in the context of the development of their figurative and plastic creativity (performing and composing). The use of the language of movements as a means of embodying images (characters within the framework of the plot) is used in creative tasks of conscious and arbitrary semantic formation and is based, on the one hand, on the personal experience of non-verbal communication of children, and on the other, on purposeful teaching of the language of movements according to the author's methodology. One of the characteristic features of this technique is the development of methods of paired figurative—plastic interaction, which are models of non-verbal communication, however, the development of these models, unlike “cognitive models” (schemes), involves detailing in recreating and living the features of behavior from the perspective of a character. **Objective.** On the 100th anniversary of L.A. Venger: to show the influence of his scientific ideas on the formation and development of new modern areas of psychological and pedagogical research, as well as the development of these ideas based on the material of the author's new research directions. **Methods and materials.** The content of the article is based on the materials of the author's previous Russian-language publications on this issue. In particular, a brief description is given of diagnostic methods that make it possible to assess the effect of developing figuratively plastic creativity in children aged 3–7 (embodying images of characters interacting according to a given plot) based on teaching them the language of expressive movements. **Results.** The results of some studies are briefly described: according to the indicators “structural expressiveness of the image” and “plastic expressiveness of the image”, according to which the dynamics of the development of arbitrary expressive movements in preschoolers was found, as well as: a study of composing and performing types of figuratively plastic creativity of preschoolers of different ages. **Conclusions.** The scientific influence of L.A. Venger, his theory of the development of cognitive abilities in preschoolers using cultural means (etalons, models) have become the primary source for the development of many new areas of modern psychological and pedagogical research.

**Keywords:** figuratively plastic creativity of preschoolers, movement language, motor-plastic image, structural expressiveness of an image, plastic expressiveness of an image, sense formation, non-verbal communication, models of non-verbal communication, image detailing

**For citation:** Gorshkova, E.V. (2025). Movement language as a means for preschoolers to embody a motor-plastic image. On the 100th anniversary of L.A. Venger's birth. *Cultural-Historical Psychology*, 21(4), 15–24. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210402>

## Введение: предыстория

В лабораторию Леонида Абрамовича Венгера мне посчастливилось прийти в 1986 г. в связи с поступлением в аспирантуру НИИ дошкольного воспитания АПН СССР (организован А.В. Запорожцем в 1960 г.; работал до 1992 г.). Атмосфера психологического изучения познавательных способностей, царящая в лаборатории Л.А. Венгера, существенно повлияла на мое исследование танцевального творчества (по педагогической специальности) и кардинально сориентировала на использование принципов психологического-педагогической диагностики, в частности воображения

(Дьяченко, 1996). (В то время — в конце 80-х годов XX века — использование в педагогическом исследовании диагностических методик с оценкой по определенным критериям было принципиально новым, в отличии от принятых в отечественной педагогике способов выявления результатов эмпирического воздействия.) (Горшкова, 2020а).

На первый взгляд, связь между изучением познавательных способностей, которое осуществлялось тогда в лаборатории Л.А. Венгера, и исследованием танцевального творчества не очевидна, однако отмечу ряд положений концепции развития способностей, разрабатываемой под руководством Леонида Абрамови-

ча, в русле которой формулировались теоретические основания в исследовании музыкально-двигательного (танцевального) творчества дошкольников.

Теория Л.А. Венгера о развитии восприятия, познавательных способностей основывается на положениях культурно-исторической психологии и теории деятельности: способности рассматриваются как условия успешного владения и выполнения деятельности — психические свойства, отвечающие требованиям деятельности (Венгер, 1986) и развивающиеся в ней. При этом используются средства, выработанные в культуре, для восприятия свойств предметов (сенсорные эталоны) и моделирования отношений между объектами (наглядно-пространственные модели с использованием заместителей и установлением между ними отношений, отражающих отношения предметов и явлений, которые этими заместителями обозначаются) (Венгер, 1976, с. 11). Способность к замещению — фундаментальная особенность человеческого ума, обеспечивающая возможность создавать, осваивать и использовать символы и знаки, без которых были бы невозможны не только наука и искусство, но и существование человечества (Выготский, 2021; Венгер, 2010). Владение этими культурными средствами способствует появлению наглядных представлений, действий в уме, развитию умения планировать решение задач, в том числе творческих, предвосхищать вероятные результаты собственных действий. А это и есть понимание, мышление, воображение (Венгер, 2010).

«Ребенок развивается путем “социального наследования”, которое, в отличие от наследования биологического, предполагает не упражнение врожденных способностей, а приобретение новых при усвоении общественного опыта» (Венгер, 1988, с. 4).

Согласно культурно-исторической теории (Л.С. Выготский, 2021а–г; 2023), «...психическое развитие рассматривается как переплетение “натурального” и “культурного” развития, состоящего в формировании высших психических функций» (Венгер, 1996, с. 3), которые характеризуются произвольностью, опосредованностью и осознанностью и функционируют на основе «инструментального» употребления знака. В своей статье Л.А. Венгер писал: по Л.С. Выготскому, знак «...всегда имеет социальную природу, является средством социальной коммуникации и <...> орудием собственной психической деятельности ребенка в результате процесса интериоризации, превращения социального в индивидуальное и внешнего во внутреннее» (Венгер, 1996, с. 3). Выготский считал речь основной системой знаков социального происхождения, которые осваиваются ребенком в онтогенезе; поэтому уделял особое внимание участию речи в культурном развитии ре-

бенка, в развитии его мышления: в качестве единицы анализа речевого мышления выделял значение слова, которое выполняет функцию средства осуществления мыслительных процессов.

В лаборатории Л.А. Венгера разработана система заданий для целенаправленного формирования перцептивных действий и действий моделирования, что позволяет сознательно руководить развитием детского восприятия (знакомство с сенсорными эталонами и их применение для обследования объектов) и образного мышления (знакомство с действиями замещения, умение использовать готовые модели, построение модели по наличной ситуации и собственному замыслу. На их основе разработана образовательная программа «Развитие» для детского сада (Дьяченко (ред.), 1999).

И еще одно положение: чтобы — отвечая запросу современного образования — «...подготовить ребенка к творчеству, в усвоение знаний и способов действий необходимо вносить элементы творчества» (Венгер, 2011, с. 17).

Эти положения стали «направляющими» в нашем исследовании, проведенном на материале деятельности (которая никогда ранее не исследовалась в лаборатории Венгера) — музыкально-двигательного творчества дошкольников в танце, и «преломились» согласно логике данной детской деятельности<sup>6</sup>.

Так, развитие у детей творчества должно проходить в деятельности, наиболее благоприятной для развития продуктивного воображения — основы творчества. Согласно положению Л.С. Выготского (2021а), детскому воображению присущ двигательный характер, действенность создания образов «при посредстве собственного тела». Значит, творческая деятельность должна носить образный характер; а близость к игре, которая есть «корень детского творчества» (Выготский, 2023), и связь с музыкой, обладающей эмоционально-образным содержанием, могут создавать дополнительные благоприятные условия для творчества. Все три фактора: образное движение, игра, музыка, — имеют место в танце, но не любом, а именно в сюжетном танце. И здесь музыка требуется тоже не любая, а с учетом задачи развития творчества — построенная по принципу музыкальной драматургии (Венгер, 1996; Горшкова, 2002), «подсказывающая» (в ходе творческого танца) смену и развитие образов, особенности их переживаний.

Главный вопрос — о средствах воплощения танцевальных образов. Таким средством являются не просто отдельные танцевальные движения, но язык движений (танцевальных и пантомимических), который понимается как определенная система выразительных движений, используя которые произвольно и осознанно, дети смогут воплощать образы разноха-

<sup>6</sup> Стоит пояснить, что в конце 80-х годов XX века в дошкольном воспитании такого называния детской деятельности, как и самой деятельности, не было. Традиционно творчество дошкольников в танце рассматривалось (и чаще всего рассматривается до сих пор) как один из видов детской музыкальной деятельности в рамках развития музыкально-ритмических движений и понималось очень ограниченно — как комбинаторика выученных танцевальных движений, бессмысленных самих по себе, но отражающих особенности звучащей музыки: темп, динамику, метр, общий характер.

рактерных персонажей, взаимодействующих между собой согласно сюжету танца.

В ходе освоения языка движений переплетаются «натуралистические» истоки и «культурные» приобретения: первичные выразительные реакции (крик, плач, выражение комфорта/дискомфорта), призванные обеспечить выживание младенца, становятся отправной точкой для последующего освоения и наращивания ребенком культурного опыта невербальных способов общения, происходящих неосознанно, по подражанию (Рубинштейн, 2021). Именно неосознанность использования невербальных средств общения (в том числе из-за того, что они чаще всего протекают одновременно со словесной речью) — одна из причин, по которой они не используются детьми в танцевальном творчестве.

Целенаправленное освоение языка движений как культурных средств общения и творчества осуществляется благодаря специально организованному обучению, в ходе которого раскрывается, что движения танца и пантомимы, танцевальные композиции могут передавать целые сюжетные истории (аналогично тому, как это имеет место в искусстве балета) (Красовская, 2025). То есть движения, жесты обладают обобщенно-образным содержанием; осваивая их, дети осознают, что с помощью движений можно выражать эмоции (грустно—весело и др.), особенности характера персонажей (смелость—боязливость, хитрость—простодушие), манеру двигаться (тяжеловесно—легко; угловато—плавно), особенности внешнего облика (большой—маленький) и др. Отталкиваясь от обобщенно заданного образного содержания (сюжета) танца, особенностей музыки (специально подобранной для данного сюжета), ребенок ищет и находит движения, подходящие по смыслу, используя культурные средства, которые выступают как образцы способов действий, движений с определенными «значениями»; используя их, ребенок может передать эмоционально-образный смысл, понятный окружающим (людям одной культуры).

Знаменательно, что в работе над статьей, вошедшей в общелабораторный сборник статей (Слово и образ ..., 1996), Леонид Абрамович непосредственно повлиял на точность понятийного аппарата: танцевальные и пантомимические движения он предложил называть не «знаками», а «единицами» языка движений. И особенно отметил роль речи взрослого (описание воображаемой ситуации, переживаний, характера персонажа) в том, чтобы ребенок осознал способы воплощения образов в сюжетном танце и мог самостоятельно выбирать движения, руководствуясь их обобщенно-образными значениями и смыслом сюжетной ситуации в сочетании с музыкальной драматургией танца.

Чтобы дети могли воспринимать и использовать движения как язык, чтобы они могли «говорить» на языке движений, связывая их в «речевые» последовательности — «сообщения», им предлагалось осваивать способы парного музыкально-двигательного взаимодействия для последующего использования в сюжетном танце. По сути, это были модели общения, построенные как фрагменты диалога: реплика—ответ. Однако, в отличие от наглядно-пространствен-

ных моделей (схем, чертежей, графических планов, позволяющих выявить существенные отношения между объектами), модели парного взаимодействия (в сюжетном танце) нуждались в детализации передачи взаимоотношений персонажей, только тогда выявлялся эмоциональный смысл «диалога», что в контексте неверbalного общения очень существенно.

В ходе исследования сделана попытка сформулировать определение танцевального творчества — с различием «композиционного» и исполнительского его видов — как осмыслиенного и произвольного использования языка танцевальных и пантомимических движений в качестве главного средства воплощения образов в сюжетном танце. Это получило развитие в последующих исследованиях (показано далее в этой статье).

Изучение данной проблемы и создание методики развития у дошкольников творчества в танце (Горшкова, 2002) положило начало для дальнейших исследований в разных направлениях (см. рисунок).

Об одном из этих направлений более подробно — далее в статье.

О.М. Дьяченко — ученица и преемница Л.А. Венгера в качестве заведующей лабораторией — предложила мне в рамках подготовки второй редакции программы «Развитие» провести исследование развития движений у дошкольников. Так родилась идея развития у детей 3–7 лет образно-пластического творчества на основе обучения языку движений и разработки программы по разделу «Выразительное движение» от младшей до подготовительной группы.

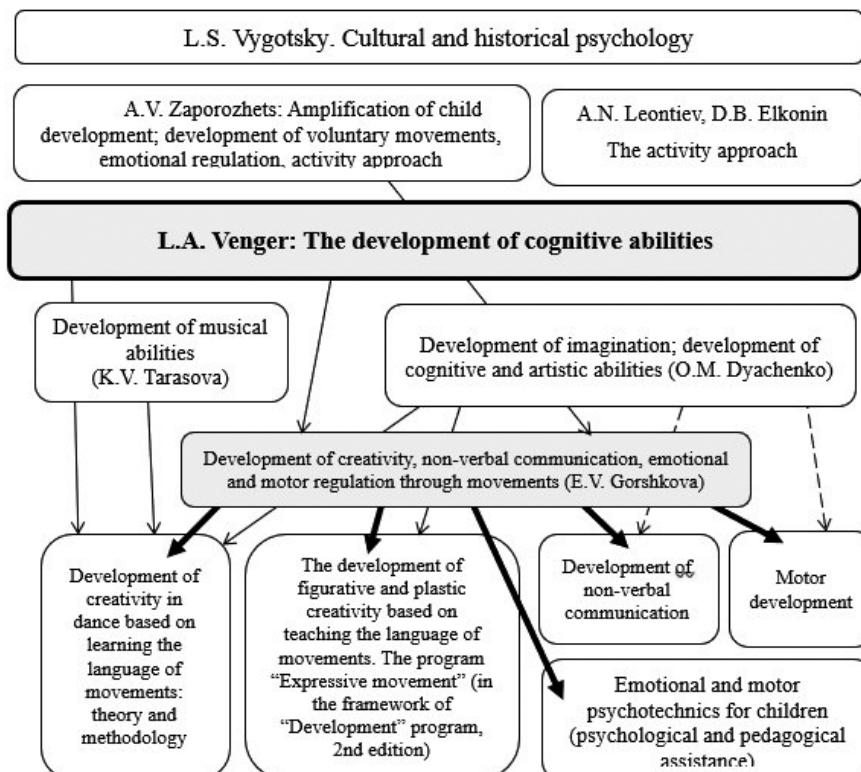
### **Исследование развития у дошкольников образно-пластического творчества (основные понятия и положения)**

Термин «образно-пластическое творчество» предложен в качестве рабочего, начиная с 1994 года, когда проводились исследования развития творчества у детей 2–7 лет посредством обучения их языку выразительных движений (Горшкова, 2018). Детское образно-пластическое творчество наиболее полно представлено в особом виде художественно-игровой деятельности дошкольников, направленной на создание образов персонажей посредством выразительных движений и телесной пластики (без сопровождающих словесных ролевых реплик). Признак образно-пластического творчества — выразительность воплощения образа, предполагающая придумывание двигательно-пластических способов передачи образа и эмоционально-выразительное его исполнение. Исходя из этого, различаются «сочинительское» и исполнительское образно-пластическое творчество, которое у дошкольников носит импровизационный характер, т. е. сочинение происходит по ходу исполнения.

«Сочинительское» творчество понимается как придумывание ребенком способов построения (конструирования) двигательно-пластического образа, подразумевающего подбор движений, своеобразное их соединение, сочетание в связные последова-



**Рис.** Научные влияния на возникновение новых направлений психолого-педагогических исследований движений, творчества и общения посредством движений: утолщенные стрелки — авторские направления исследований; тонкие сплошные и пунктирные стрелки — различная степень влияния на формирование этих направлений со стороны научных подходов Л.А. Венгера и других психологов



**Fig.** Scientific influences on the origin of the new directions of psycho-pedagogical studies of movement, creativity, and interaction through movements: bold arrows indicate the author's research directions; the thin and dotted arrows indicate different extent of influence on their formation from other approaches, such as the one of L.A. Venger and his colleagues.

тельности, своеобразие пространственного рисунка (перемещений по «сценической площадке») в ходе импровизации образно-двигательной композиции — при условии соответствия этих компонентов заданному содержанию, сюжету. Критерием «сочинительского» творчества может быть оригинальность названных компонентов, которая выявляется при сравнении двигательно-пластического образа, построенного ребенком, с его предыдущими пробами и/или с «решениями» других детей в одном и том же задании) (Горшкова, 2018, 2020а,б).

*Исполнительское творчество* (или творческое исполнение, выразительность исполнения двигательно-пластического образа) — это перевоплощение, «проживание» образного содержания с позиции воплощаемого персонажа. Признаком исполнительского творчества является яркая индивидуальная «манера» исполнения образа, связанная с тем, что ребенок перестраивает, изменяет свою привычную пластику, стараясь двигаться так, как это присуще воплощаемому персонажу. Включение в образное движение всего тела — также очевидный признак творчества в исполнении. Обучение детей двигаться «всем телом», передавая образ, — существенное условие развития выразительного, творческого исполнения. Важно различать исполнение творческое и нетворческое. Исполняя танец, упражнение, ребенок повторяет движения, показанные взрослым или сверстником. Но то, *как* он исполняет эти движения, выявляет, творчески он это делает или нет.

Образно-пластическое творчество дошкольников осуществляется посредством образных движений, т. е. произвольных выразительных движений, направленных на воплощение образа персонажа. Специфика образно-пластического творчества — в том, что тело, движения ребенка — это одновременно и материал, и инструмент для создания образа, причем ребенок не только использует выразительные движения как средства творческой деятельности, но и в непроизвольных движениях проявляет собственные эмоции: интерес, радость от участия в задании или неуверенность в своих силах и др. Образные движения, передающие характер, переживания персонажа, и собственные спонтанные движения ребенка, выражающие его эмоции, слиты в едином потоке в ходе импровизационного выполнения творческого задания (Горшкова, 2020б).

Дошкольнику, особенно в 3–5 лет, в ходе образно-пластического творчества трудно отделить себя самого от создаваемого им образа, собственные переживания от образных эмоций, присущих воплощаемому персонажу. В этом возрасте ребенок только начинает отличать мнимую ситуацию в игре от реальности, и его «движение в смысловом поле», свободное от жесткой связи с видимым полем (Выготский, 2023), еще только формируется. Произвольное и осмысленное двигательно-пластическое воплощение игрового образа постепенно развивает у дошкольника способность отделять себя самого от исполняемого образа — собственные действия и эмоции от образных движений и переживаний изображаемого персонажа.

Такое различие — необходимое условие развития у ребенка способности к произвольному управлению своими эмоциями. Иными словами, управление движениями и эмоциями, мотивированное интересной для ребенка деятельностью, развивает у него способность к саморегуляции в целом — качество, необходимое как в образно-пластическом творчестве, так и в любой деятельности, в поведении.

В детском творчестве образ рассматривается двояко. Исходно он выступает для ребенка как задаваемая взрослым (извне) характеристика свойств персонажа — с помощью словесного рассказа о самом персонаже, о воображаемой ситуации, в которой он действует, или с помощью наглядного образца выразительных движений. Это порождает в сознании ребенка первичные, очень отрывочные и неполные представления о персонаже. Однако, когда дошкольник начинает воплощать его с помощью движений собственного тела, это — в силу двигательной природы детского воображения (Выготский, 2021а) — становится основным механизмом построения целостного образа-представления о том, какими двигательно-пластическими способами можно передать образ персонажа и какими характеристиками (внешними и внутренними) обладает сам персонаж. В дальнейшем представление ложится в основу «программы» выполнения творческого задания, которая в ходе его выполнения уточняется, благодаря дополнительным найденным движениям и пластическим нюансам. В итоге представление о персонаже и способах его воплощения обогащается, проявляясь вовне как воплощенный образ — продукт творчества ребенка, доступный для визуального восприятия зрителями (Горшкова, 2018, 2020б).

Двигательно-пластическая выразительность предполагает две взаимосвязанные составляющие: структурную и пластическую выразительность движений и образа в целом. Такое понимание основывается на положении о двух сторонах содержания моторики человека (А.В. Запорожец): операционально-технической, преимущественно проявленной в срочных физических моторных актах, и личностно-смысловой, чаще выраженной в позово-тонических компонентах. Аналогично можно говорить о структурной и пластической выразительности двигательно-пластического образа как продукта деятельности.

*Структурная выразительность* движения — это его содержательность, информативность, опознаваемые по определенным опорным элементам, фазам и направлению протекания движения. Она существует в культуре в общепринятом языке движений, особенно в жестикуляции, и перенимается детьми по подражанию взрослым. В результате освоения ребенком того или иного движения структурная выразительность выступает как способность ребенка воспроизвести («артикулировать») структуру движения согласно культурному образцу, делая понятным для окружающих содержание своего неверbalного сообщения. Она отражает интеллектуальный компонент познания языка движений.

*Пластическая выразительность* проявляется в тонких изменениях тонического напряжения мышц ре-

бенка в зависимости от содержания его переживания и степени эмоциональной включенности в выполняемое движение. Это может порождать смыслообразующие нюансы, штрихи, налагающиеся на основу (структуру) движения, — они определяют своеобразие протекания движения от одной фазы к другой, благодаря чему наблюдается целостность, связность элементов. Поэтому пластическая выразительность движений — это качество текущего эмоционального их проживания, смыслового наполнения, а также способность ребенка передать другому человеку свои индивидуально переживаемые смыслы. Видоизменение пластики (в результате осознанного дополнения смысловой нагрузки или, наоборот, из-за недостаточно выразительного исполнения) может менять смысл движения и даже исказить его значение. Пластическая выразительность чаще отражает эмоциональный компонент познания языка движений (Горшкова, 2020б).

Развитие двигательно-пластической выразительности в дошкольном детстве осуществляется в процессе освоения языка выразительных движений. Обычно оно происходит в повседневной жизни — стихийно и преимущественно неосознанно — в силу подражательного присвоения ребенком культурных норм неверbalного общения, принятых в его ближайшем окружении (семье), поэтому чаще всего ограниченно. Наиболее продуктивно дошкольники осваивают и используют язык выразительных движений, если делают это осмысленно, произвольно; условия для такого освоения создаются в рамках целенаправленного обучения детей 3–7 лет.

## Результаты. Обсуждение

С целью изучения особенностей образно-пластического творчества дошкольников и эффективности его целенаправленного развития были разработаны несколько диагностических методик, подробно описанных в публикациях (Горшкова, 2020а, б, 2024). Они проводились с детьми разных дошкольных возрастов индивидуально. Ребенку предлагалось задание с определенным числом фрагментов, содержание каждого из которых обобщенно формулировалось словами (например, это мог быть короткий сюжет из связных эпизодов); ребенку предлагалось «рассказать» с помощью движений последовательно каждый эпизод, т. е. самостоятельно найти и показать выразительные движения, «чтобы без слов было понятно, что происходит».

Проведенные диагностические исследования развития образно-пластического творчества и продуктивного воображения у дошкольников разных возрастов, как прошедших целенаправленное обучение языку движений (экспериментальные группы, далее ЭГ), так и без такового (контрольные группы, далее КГ), показали следующее.

**Структурная выразительность образа.** Было обнаружено, что дошкольники всех возрастов использовали несколько разновидностей «решений» (учитывались пропуски эпизодов, когда ребенок стоял без

движения), а также особенности двигательно-пластических средств (ДПС), таких как: явно неподходящие по смыслу движения; непонятные «индивидуальные знаки»; структурно неопределенные («не опознаваемые») движения; не вполне подходящие к заданному содержанию; опознаваемые и подходящие по смыслу, но неточные по структуре; культурные ДПС, точные по содержанию и структуре. Соотношение этих «решений» в разных возрастах заметно различалось, что позволяло увидеть возрастную динамику в использовании ДПС. У детей экспериментальных (ЭГ) и контрольных (КГ) групп наблюдалась как явные различия, так и некоторое сходство в использовании ДПС для воплощения образа.

В экспериментальных группах — от средней к старшей — выявлен резкий рост культурных ДПС, подходящих по содержанию и точных по структуре (с 29,7% — в начале средней группы, до 52,6% — в конце года), при одновременном сокращении (в 5–7 раз) пропусков эпизодов и непонятных «индивидуальных знаков». В то же время в контрольных группах рост использования культурных средств и сокращение пропусков наблюдалась не скачкообразно, а постепенно от 5 к 7 годам — причем на год позже, чем в ЭГ. Эти различия показали: обучение (в ЭГ) по программе «Выразительное движение» ускорило освоение культурных ДПС, с помощью которых дети точно передавали заданное образное содержание (Горшкова, 2020-б).

Сходные тенденции в ЭГ и КГ обнаружились в том, что примерно 20% «решений» — во всех возрастах — составили движения, подходящие по образному содержанию, но неточные по структуре (т. е. они находились в процессе освоения) — видимо, эта особенность движений является «промежуточной» при переходе от неосвоенных культурных средств к освоенным.

В итоге анализ этих данных показал, что способы осознанного, произвольного воплощения заданного образного содержания посредством «культурных» невербальных средств дошкольники наиболее активно осваивают в 5–6 лет.

**Пластическая выразительность образа.** Очевидные различия между ЭГ и КГ выявлены в соотношении *произвольных* движений, выраждающих образные эмоции, и *непроизвольных* выразительных движений, передающих собственные эмоции ребенка.

В ЭГ в конце младшей и средней групп (т. е. после первых двух лет обучения по программе «Выразительное движение») произвольные образные движения преобладали над непроизвольными (соответственно 43,2% и 36,3%); и далее, в старшей группе, доля произвольных движений скачкообразно выросла (до 80%), а доля непроизвольных движений сократилась вдвое и затем — еще в 1,5 раза к концу подготовительной группы.

В КГ исходно обратное соотношение: более половины выявленных случаев составили непроизвольные выразительные движения (проявления собственных эмоций детей), а произвольных образных движений — в 3,5 раза меньше (всего 16%). Далее доля непроизвольных выразительных движений постепенно сокращалась (от года к году по 10%), а про-

цент произвольных, образных, движений постепенно возрастил, составив в подготовительной группе чуть более половины от всех наблюдаемых случаев.

На всех этапах диагностики дети ЭГ использовали на 27–40% больше произвольных (образных) движений, чем дети КГ, и в среднем на 22% меньше проявляли собственные непроизвольные эмоции.

В передаче образной эмоции с помощью произвольных выразительных движений в обеих группах чаще всего отмечалось поверхностное, не вполне артистичное воплощение. Доля этих движений (во всех возрастах) в ЭГ вдвое больше, чем в КГ, и к концу дошкольного детства в ЭГ они составили почти половину от всех «решений» (46%), а в КГ – в 1,5 меньше (29%).

*Полное (яркое) проживание образной эмоции* в ЭГ (во всех возрастах) выявлено в 3–4 раза чаще, чем в КГ; и выразительное исполнение образа всем телом (яркий признак пластической выразительности) в ЭГ наблюдалось существенно чаще, чем в КГ: в 4 раза – в средней группе; в 5 раз – в старшей; в 6 раз – в подготовительной группе (Горшкова, 2020б).

Исследование *сочинительского и исполнительского* видов образно-пластического творчества проходило по показателям: использование двигательно-пластического средства, детализация образа, оригинальность способов передачи образного содержания и перевоплощение в образ (Горшкова, 2020а), – благодаря чему удалось выявить особенности развития познавательного и собственно творческого его аспектов. Выявлено, что эти показатели развиваются неравномерно: наиболее активно развиваются те, которые свидетельствуют об освоении двигательно-пластических средств воплощения образов (познавательный аспект творчества), особенно на пятом году жизни. Собственно творческие показатели отстают в развитии. Из них сравнительно активнее прогрессирует исполнительское творчество (перевоплощение в образ), поступательно – на протяжении всего дошкольного детства (у большинства детей 5–7 лет выявлен средний уровень перевоплощения, при котором образное движение исполнялось частично, не «всем телом»). Показатели «сочинительского» творчества развивались с заметным отставанием, особенно по «оригинальности» воплощения образа. Значимая корреляция между показателями образно-пластического творчества у дошкольников свидетельствует о том, что чем лучше дети владеют двигательно-пластическими средствами воплощения образа (языком движений), тем более они выразительны как артисты и тем более детализированы создаваемые ими образы (с элементами сочинительского творчества). Однако, чем старше дошкольники, тем менее творчески они используют двигательно-пластические средства, преимущественно воспроизводя известные по обучению культурные, но стереотипные способы воплощения образа (Горшкова, 2020а, с. 37–38).

Рассмотрим возрастные особенности развития образно-пластического творчества в результате целенаправленного обучения по программе «Выразительное движение».

В результате такого обучения *детей 3–4 лет* в конце года некоторым 4-леткам удается показывать

фрагменты исполнительского творчества, но эмоционально-пластическое «проживание» образного содержания остается неустойчивым и кратковременным. Например, в одном фрагменте заданного сюжета о медвежонке ребенок может идти впереди («гуляет по лесу»), а в другом – когда «медвежонок спасается от пчел» – бежит в привычной для себя манере. Однако чаще всего малыши исполняют *действия* персонажа, не отражая его характерной пластики, образных эмоций. При этом наблюдается рассогласование *образных движений рук, корпуса и собственных эмоций*, прорывающихся в мимике. Так, изображая ужаленного пчелой медвежонка, ребенок «утирает слезки» или потирает нос, «всхлипывает», а на лице у него – радостное выражение. Как правило, младшие дошкольники, воплощая образ самостоятельно, без опоры на образец, не включают в образное движение «все тело».

«Сочинительское» творчество еще не проявляется как таковое. Имеет место лишь простейший его компонент – выбор отдельных, подходящих по смыслу, движений. Чаще всего то или иное действие персонажа передается с помощью одиночного движения, обозначающего образ, который из-за этого выглядит *схематичным*, не детализированным. Эта особенность воображения детей трех лет выявлена О.М. Дьяченко при дорисовывании детьми заданных абстрактных фигур (Дьяченко, 1996). Однако, если сравнивать результаты детей до и после обучения по методике «Выразительное движение», то изменения в «сочинении» очевидны: в начале года 30% детей отказывались выполнять творческое задания, а схематичность образа выявлена в 25% случаев; в конце года подавляющее большинство детей показали схематичный образ, выявлены также случаи простейшей детализации образа – в комплексных движениях (одновременном сочетании движений рук, ног, корпуса).

Систематическая педагогическая работа способствует развитию всех показателей образно-пластического творчества уже в средней группе – и на гораздо более высоком уровне, чем это удается в традиционной практике.

Все больше *детей 4–5 лет* (в сравнении с младшей группой) способны подбирать подходящие по смыслу выразительные движения и сочетать их в *комплексы* (включая в образное движение руки, корпус, мимику), придумывая разные варианты; их исполнительская выразительность, пока еще фрагментарная, становится все очевиднее и устойчивее, с меньшей опорой на наглядный образец исполнения педагогом. Именно в среднем дошкольном возрасте, когда дети уже способны воспринять качественно новое содержание (образно-пластическое взаимодействие разнохарактерных персонажей), но пока еще не могут самостоятельно воспользоваться полученным опытом, удается заложить базу для скачка в творчестве через год-другой. Дополнительный эффект методики – изменение качества движений – они приобретают естественность, свободу, осмыслинность, произвольность; формируются гибкий двигательный навык, хорошая ориентировка в пространстве при решении двигательных задач. Полученный на занятиях опыт дети переносят в повседневную жизнь, используя не-

вербальные средства в общении и игре. Оптимизируется эмоциональный фон, повышается уверенность в своих возможностях, доверие к окружающим, развивается такое качество, как общительность, что благоприятно сказывается на атмосфере взаимоотношений сверстников.

Дети **5–6 лет** могут показывать фрагменты образно-пластической импровизации в соответствии с заданным образным содержанием, сочетая выразительные движения не только в целостных выразительных комплексах (одновременное исполнение движений рук, ног, корпуса, головы, мимики), но и в *последовательности* разных движений, связанных между собой по смыслу. Иными словами, у детей развивается способность к созданию фрагментов образно-пластических композиций. При исполнении эпизодов сказок (и целостных сюжетов) дети более или менее выразительно передают характеры персонажей, их взаимоотношения, в том числе конфликтные, удерживая «двойственную позицию» актера и действуя согласно исполняемой роли, стараясь передавать в произвольных выразительных движениях манеру движения, характер, переживания персонажа, которые могут меняться в зависимости от изменений в сюжетной ситуации. Качество выразительности становится тем выше, чем больше дети включают в образное движение «все тело» (Горшкова, 2018).

К **концу подготовительной группы** дети самостоятельно, *в сотворчестве с партнером-сверстником*, сочиняют (импровизируют) небольшие композиции, ориентируясь на особенности звучания предложенной музыки и словесно заданную схему драматического развития сюжета (разнохарактерные персонажи — их встреча и реакция друг на друга — конфликт или взаимопомощь — завершение ситуации). При этом партнеры в паре восприимчивы к действиям друг друга, а разные

пары воплощают сюжет в разных вариантах. Дети более или менее детально выстраивают двигательно-пластические образы и показывают индивидуальную манеру эмоционально-пластической выразительности и перевоплощения, демонстрируя творческое исполнение.

Проведенные исследования показали, что без целенаправленного обучения языку выразительных движений как основы развития образно-пластического творчества дети к 6–7-летнему возрасту при использовании двигательно-пластических средств для воплощения образа, как правило, воспроизводят известные им культурные (общепонятные), но стереотипные, неоригинальные способы, которые не отличаются детализацией образов. И наоборот, при обучении по программе «Выразительное движение» у детей 6–7 лет (ЭГ) — в отличие от их сверстников, не обучавшихся по этой программе (КГ) — выявлено опережающее развитие творчества и продуктивного воображения.

## Заключение

Таким образом, научное влияние Л.А. Венгера, его теории развития у дошкольников познавательных способностей с использованием культурных средств (эталонов, моделей) стало первичным источником для развития многих новых направлений исследований: от изучения особенностей освоения детьми 3–7 лет языка движений и развития на этой основе творчества (танцевального, образно-пластического) и неверbalного общения до выявления особенностей развития моторики и возможностей психолого-педагогической помощи дошкольникам методами эмоционально-двигательной психотехники.

## Список источников / References

1. Венгер, Л.А. (2011). *Вот и вышел человечек... Статьи. Лекции для родителей. Практические советы*. М.: Карапуз. Venger, L.A. (2011). *Here comes the little man.... Articles. Lectures for parents. Practical advice*. Moscow: Karapuz. (In Russ.)
2. Венгер, Л.А. (Ред.). (1988). *Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: Книга для воспитателя детского сада*. М.: Просвещение. Venger, L.A. (Ed.). (1988). *Education of sensory culture of a child from birth to 6 years: A book for a kindergarten teacher*. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.).
3. Венгер, Л.А. (Ред.). (1976). *Генезис сенсорных способностей*. М.: Педагогика. Venger, L.A. (Ed.). (1976). *Genesis of sensory abilities*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
4. Венгер, Л.А. (2010). *Про трех котят. Наглядное моделирование. Для детей 2–4 лет*. М.: Карапуз. Venger, L.A. (2010). *About three kittens. Visual modeling. For children 2-4 years old*. Moscow: Karapuz. (In Russ.).
5. Венгер, Л.А. (Ред.). (1986). *Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания*. М.: Педагогика. 224 с. Venger, L.A. (ed.). (1986). *Development of cognitive abilities in the process of preschool education*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
6. Венгер, Л.А. (Ред.). (1996). *Слово и образ в решении познавательных задач дошкольниками*: [Сб. ст.]. М.: ИНТОР. Venger, L.A. (Ed.). (1996). *Word and image in solving cognitive tasks by preschoolers*: [Collection of articles]. Moscow: INTOR. (In Russ.).
7. Выготский, Л.С. (2021а). *Воображение и творчество в детском возрасте*. Санкт-Петербург: Перспектива. 125 с. Vygotsky, L.S. (2021a) *Imagination and creativity in childhood*. Saint Petersburg: Perspektiva, (In Russ.).
8. Выготский, Л.С. (2021б). *Лекции по психологии развития*. *Культурно-историческая психология*, 17(2), 5–22. <https://doi.org/10.17759/chp.2021170201> Vygotsky, L.S. (2021b). Lectures on the Psychology of Development. *Cultural Historical Psychology*, 17(2), 5–22. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2021170201>
9. Выготский, Л.С. (2021в). Третья лекция. Фенотипическое и генотипическое в психологических процессах. *Культурно-историческая психология*, 17(3), 6–14. <https://doi.org/10.17759/chp.2021170303> Vygotsky L.S. (2021c). Lecture three. Phenotypic and genotypic in psychological processes. *Cultural-Historical Psychology*, 17(3), 6–14. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2021170303>
10. Выготский, Л.С. (2021г). Четвертая лекция. Структура и функции культурных операций ребенка. *Культурно-историческая психология*, 17(3), 15–23. <https://doi.org/10.17759/chp.2021170304>

- Vygotsky L.S. (2021d). Lecture four. Structure and functions of cultural operations in children. *Cultural-Historical Psychology*, 17(3), 15–23. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2021170304>
11. Выготский, Л.С. (2023). *Психология развития*. Избранные работы. М.: Юрайт.
- Vygotsky, L.S. (2023). *Psychology of development*. Selected works. Moscow: Yurait. (In Russ.).
12. Дьяченко, О.М. (1996). *Развитие воображения дошкольников*. М.: Международный образовательный психологический колледж.
- Dyachenko, O.M. (1996). *Development of imagination of preschool children*. Moscow: International Educational Psychological College Pabl. (In Russ.).
13. Горшкова, Е.В. (2024). Детализация образа как показатель образно-пластического творчества дошкольников. *Психологическая наука и образование*, 29(1), 5–15. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290101>
- Gorshkova, E.V. (2024). Image Detalization as an Indicator of Figurative and Plastic Creativity of Preschoolers. *Psychological Science and Education*, 29(1), 5–15. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2024290101>
14. Горшкова, Е.В. (2020-а). Диагностика образно-пластического творчества дошкольников. *Психологическая наука и образование*, 25(3), 30–39. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250303>
- Gorshkova, E.V. (2020). Assessment of Creative Movement in Preschool Children. *Psychological Science and Education*, 25(3), 30–39. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2020250303>
15. Горшкова, Е.В. (2002) *От жеста к танцу. Методика и конспекты занятий по развитию у детей 5–7 лет творчества в танце. Пособие для музыкальных руководителей детских садов*. М.: Гном и Д.
- Gorshkova, E.V. (2002-b). *From gesture to dance. Methods and summaries of classes on the development of creativity in dance in children 5–7 years old. Manual for musical directors of kindergartens*. Moscow: Gnom i D. (In Russ.).
16. Горшкова, Е.В. (2020-б). Особенности творческого воплощения двигательно-пластического образа детьми 5–7 лет. *Современное дошкольное образование*, 2(98), 28–37. <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2019-10066>
- Gorshkova, E.V. (2020-b). Peculiarities of embodiment of the movemental-plastic image by children at age 5–7 in creative tasks. *Preschool Education Today*, 2(98), 28–37. (In Russ.). <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2019-10066>
17. Горшкова, Е.В. (2023). Культурно-исторический подход к танцевальному творчеству дошкольников: проблемы и решения. *Культурно-историческая психология*, 19(4), 67–77. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190401>
- Gorshkova, E.V. (2023). Cultural-historical Approach to Preschoolers' Dance Creativity: Problems and Solutions. *Cultural-Historical Psychology*, 19(4), 67–77. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2023190407>
18. Горшкова, Е.В. (2018). *Развитие выразительных движений у дошкольников: Учебное пособие*. М.: Авторский клуб.
- Gorshkova, E.V. (2018). *The Development of Expressive Movements in Preschoolers. A Study Guide*. Moscow: Author's Club. (In Russ.).
19. Дьяченко О.М. (Ред.). (1999). *Программа «Развитие» для младшей группы детского сада*. М.: МГППИ.
- Dyachenko O.M. (Ed.) (1999). *The "Development" program for the younger kindergarten group*. Moscow: MGPP. (In Russ.).
20. Красовская В.М. (2025). *История русского балета* (4-е изд.). М.: Планета музыки.
- Krasovskaya V.M. (2025). *The history of Russian ballet* (4th ed.). Moscow: Planet of Music. 312 p. (In Russ.).
21. Рубинштейн, С.Л. (2021). *Основы общей психологии*. Москва: Изд-во АСТ. 960 с.
- Rubinstein, S.L. (2021). *Fundamentals of general psychology*. Moscow: AST Publ. 960 p. (In Russ.).

## Информация об авторе

Елена Викторовна Горшкова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры возрастной психологии имени проф. Л.Ф. Обуховой, факультет психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0777-1122>, e-mail: e-gorshkova@yandex.ru

## Information about the author

Elena V. Gorshkova, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Chair of Developmental Psychology named after Professor L.F. Obukhova, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0777-1122>, e-mail: e-gorshkova@yandex.ru

## Вклад автора

Горшкова Е.В. – идеи исследований, их планирование и проведение; сбор и анализ данных; обобщение результатов; аннотирование, написание и оформление рукописи данной статьи.

## Contribution of the author

Elena V. Gorshkova – research ideas; planning, implementation; data collection and analysis; synthesis of results; annotation, writing and formatting of the manuscript of this article.

## Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

## Conflict of interest

The author declares no conflict of interest.

Поступила в редакцию 21.11.2025

Received 2025.11.21

Поступила после рецензирования 05.12.2025

Revised 2025.12.05

Принята к публикации 10.12.2025

Accepted 2025.12.10

Опубликована 29.12.2025

Published 2025.12.29

Научная статья | Original paper

## Расширенная версия Шкалы самоуправления цифровой повседневностью (СУЦП-2): целостность как потенциал адаптации и благополучия

Г.У. Солдатова<sup>1, 2</sup>, С.В. Чигарькова<sup>1, 2</sup> , С.Н. Илюхина<sup>1, 2</sup>

<sup>1</sup> Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Московский институт психоанализа, Москва, Российская Федерация

 chigars@gmail.com

### Резюме

**Контекст и актуальность.** Цифровизация повседневности создает новый социотехнологический контекст для развития личности, требуя осмыслиения ее целостности в условиях цифрового опосредования. Исследование выполнено в русле развития культурно-исторического подхода и нацелено на поиск инструментов для изучения целостности технологически достроенной личности. Полученные данные внесут вклад в понимание оптимальных стратегий развития личности в цифровую эпоху.

**Цель.** Разработка и апробация новой версии Шкалы самоуправления цифровой повседневностью (СУЦП-2), дополненной субшкалой «Целостность технологически достроенной личности» («Целостность личности»), а также выделение профилей самоуправления цифровой повседневностью.

**Гипотеза.** Факторная структура опросника СУЦП сохранится при добавлении субшкалы «Целостность личности». **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 1841 респондент, среди которых 649 подростков 14–17 лет ( $M = 16,3$ ,  $SD = 0,7$ , 55% – женского пола), 1192 представителей молодежи 18–39 лет ( $M = 23,4$ ,  $SD = 6,1$ , 64,3% – женского пола). На основе теоретической модели была разработана новая субшкала. Для проверки ее валидности использовались методики: Тест жизнестойкости, Шкала базисных убеждений и Шкала субъективного счастья. Обработка данных проводилась с помощью конфирматорного факторного, корреляционного и кластерного анализа.

**Результаты.** Подтверждена четырехфакторная структура методики СУЦП-2, включающая субшкалы «Целостность личности», «Управление цифровыми устройствами», «Переживание цифровой повседневности», «Цифровая социальность». Показана положительная связь целостности со счастьем, жизнестойкостью и базисными убеждениями. Кластерный анализ позволил выделить четыре профиля самоуправления цифровой повседневностью, значимо различающихся по уровню благополучия и потенциала адаптации личности: «стратеги», «интеграторы», «дезадаптанты» и «минималисты».

**Выводы.** СУЦП-2 является надежным и валидным инструментом для диагностики ключевых аспектов технологически достроенной личности, в том числе ее целостности, индикаторы нарушения которой позволяют обозначить зоны актуального и ближайшего развития, связанного с овладением цифровыми инструментами как новыми психологическими орудиями, что определяет успешность управления цифровой повседневностью и возможности перехода к новой целостности.

**Ключевые слова:** целостность, благополучие, технологически достроенная личность, расширенное сознание, цифровая социализация, методика

**Финансирование.** Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-18-00350 (<https://www.rscf.ru/project/23-18-00350/>).

**Дополнительные данные.** Солдатова, Г.У., Чигарькова, С.В., Илюхина, С.Н. (2025). Расширенная версия Шкалы самоуправления цифровой повседневностью (СУЦП-2): целостность как потенциал адаптации и благополучия: Набор данных. RusPsyData: Репозиторий психологических исследований и инструментов. Москва. <https://doi.org/10.48612/MSUPE/2a43-2rtx-ap44>

**Для цитирования:** Солдатова, Г.У., Чигарькова, С.В., Илюхина, С.Н. (2025). Расширенная версия Шкалы самоуправления цифровой повседневностью (СУЦП-2): целостность как потенциал адаптации и благополучия. *Культурно-историческая психология*, 21(4), 25–37. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210403>

# Extended version of the Digital Daily Life Self-Management Scale (DDLSM-2): Integrity as a potential for adaptation and well-being

G.U. Soldatova<sup>1, 2</sup>, S.V. Chigarkova<sup>1, 2</sup>✉, S.N. Ilyukhina<sup>1, 2</sup>

<sup>1</sup> Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

<sup>2</sup> Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russian Federation

✉ chigars@gmail.com

## Abstract

**Context and Relevance.** The digitalization of everyday life creates a new socio-technological context for personality development, necessitating an understanding of its integrity under conditions of digital mediation. This study is grounded in the cultural-historical approach and aims to develop tools for studying the integrity of the technologically extended self. The findings will contribute to understanding optimal strategies for personality development in the digital age. **Objective.** To develop and pilot the Digital Daily Life Self-Management Scale (DDLSM-2), adding a subscale for the “Integrity of the Technologically Extended Personality” (“Integrity of Personality”) and identifying profiles of digital self-management. **Hypotheses.** The factor structure of the DDLSM will be retained with the addition of the “Integrity of Personality” subscale. **Methods.** The study included 1841 respondents: 649 adolescents (14–17 years,  $M = 16,3$ ,  $SD = 0,7$ , 55% female) and 1192 young adults (18–39 years,  $M = 23,4$ ,  $SD = 6,1$ , 64,3% female). A new subscale was developed and validated using the Hardiness Test, Basic Beliefs Scale, and Subjective Happiness Scale. Data were analyzed using confirmatory factor, correlation, and cluster analyses. **Results.** A four-factor structure was confirmed: “Integrity of Personality” “Management of Digital Devices,” “Experience of Digital Daily Life,” and “Digital Sociality.” Integrality correlated positively with happiness, hardiness, and basic beliefs. Cluster analysis revealed four profiles: “Strategists,” “Integrators,” “Maladaptives,” and “Minimalists” — differing in well-being and adaptability. **Conclusions.** The DDLSM-2 is a valid tool for assessing key aspects of the technologically extended self, including integrity. The indicators of its impairment help to identify zones of actual and proximal development related to mastering digital tools as new psychological instruments. This mastery determines the success of managing one’s digital everyday life and the potential for transitioning to a new, coherent integrity.

**Keywords:** integrity, well-being, technologically extended personality, extended mind, digital socialization, scale

**Funding.** The study was supported by the Russian Science Foundation, project number 23-18-00350 (<https://www.rscf.ru/project/23-18-00350/>).

**Supplemental data.** Soldatova G.U., Chigarkova S.V., Ilyukhina S.N. (2025). Extended Version of the Digital Daily Life Self-Management Scale (DDLSM-2): Potential for Adaptation and Well-Being: Data set. RusPsyData: Repository of psychological research and instruments. Moscow. DOI:110.48612/MSUPE/2a43-2rtx-ap44

**For citation:** Soldatova, G.U., Chigarkova, S.V., Ilyukhina, S.N. (2025). Extended version of the Digital Daily Life Self-Management Scale (DDLSM-2): Integrity as a potential for adaptation and well-being. *Cultural-Historical Psychology*, 21(4), –. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210403>

## Введение

Цифровые трансформации и появление все более «умных» персонализированных цифровых орудий (смартфоны, Интернет вещей, технологии искусственного интеллекта), составляющих техносистему, как важный компонент новой экосистемы развития современного человека, определяют формирование антропологического типа XXI века — технологически достроенную личность (Солдатова, Войскунский, 2021). В контексте социально-когнитивной концепции цифровой социализации, опирающейся на культурно-исторический подход

Л.С. Выготского, цифровые среды и устройства рассматриваются как культурные орудия опосредствования психических функций, социального взаимодействия, новых видов деятельности и культурных практик личности. Техносистема, как часть внешней среды, расширяет возможности и ребенка, и взрослого, встраивается в когнитивную, поведенческую и социальную системы человека, интегрируется с ними, видоизменяя и достраивая их. Развитие человека в такой экосистеме является закономерным этапом его социальной эволюции и требует осмысления в первую очередь целостности технологически достроенной личности (Солдатова, Илюхина,

2025), а также конструирования специальных инструментов ее изучения.

Универсальный принцип целостности находит свое отражение в различных психологических концепциях (Костромина, Гришина, 2024). Принцип целостности отражен в ключевых идеях Л.С. Выготского о единстве высших психических функций, сенсорных и моторных процессов, единстве аффекта и интеллекта, знаке как «определяющем целом», смысловом целом «предметно-орудийно-знаковой» деятельности (Выготский, 1984). Целостность рассматривается как методологическая оптика в рамках анализа индивидуальности как антропологического принципа (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова и А.В. Брушлинский, В.С. Мерлин, В.Д. Небылицын и др.). Проблеме целостности уделяется внимание в различных зарубежных психологических школах (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Юнг, К. Роджерс, Э. Эриксон). В практикоориентированных подходах целостность выступает как гипотетическая финальная точка человеческого и личностного развития, к которой человек стремится, но которой не может достигнуть раз и навсегда. Изменчивый мир становится источником постоянных вызовов целостности, а онтологическая расщепленность, сложность и многомерность мира на стыке смещения реального и цифрового приводят к необходимости выстраивать новую целостность, более сложную, учитывающую еще и цифровое измерение (Солдатова, Илюхина, 2025).

Становится очевидной необходимость учета целостности как важнейшего принципа организации саморегуляции человека в процессе адаптации в условиях стремительных изменений. Ранее нами была разработана Шкала самоуправления цифровой повседневностью (СУЦП), включающей такие показатели, как переживание цифровой повседневности, вовлеченность в цифровую социальность и управление цифровыми устройствами (Солдатова и др., 2024a). С учетом содержательной самостоятельности каждого из показателей, добавление нового параметра — целостности — позволит более полно проанализировать феномен технологически достроенной личности и рассмотреть возможные личностные профили в соответствии с разными вариантами сочетания указанных параметров. Остановимся на ключевых критериях целостности в условиях непрерывной дстройки личности технологическими орудиями в процессе цифровой социализации.

В рамках парадигмы культурно-исторический психологии телесность человека рассматривается как первый в онтогенезе предмет овладения и трансформации в универсальное орудие и знак (Тхостов, 2002). На основе развития идей Л.С. Выготского, тело можно обозначить как ключевой смысловой предел, задающий процессу овладения собой человеком целостность и определенную структуру (Смирнов, 2016). На основе психодинамического подхода, нейropsихологии и теории привязанности формулируется представление об интеграции телесного и психологического Я, как

основы переживания собственной психофизической целостности, непрерывности и уникальности (Krueger, 2013). Цифровые технологии оказывают воздействие на физическое состояние пользователя, а чрезмерное их использование связано с физическим дискомфортом и выражается в нарушениях сна, режима питания, физической активности, а также в негативных последствиях для здоровья (Kelley, Gruber, 2013; Kokka, 2021; Paakkari et al., 2021). В данном контексте телесная целостность может измеряться через внимание к своим физическим потребностям вне зависимости от вовлеченности в деятельность онлайн или онлайн, а ее нарушение может выражаться в продолжении цифровой активности при ощущении физического дискомфорта.

Идентичность как интегративное личностное образование представляется одним из ключевых феноменов для понимания целостности технологически достроенной личности (Солдатова и др., 2024б). Э. Эриксон определяет идентичность как непрерывность и тождественность человека самому себе. При этом идентичность динамична, меняется и развивается в течение всей жизни, одновременно сохраняя определенную протяженность во времени, что обеспечивает целостность личности (Эриксон, 1996). Процесс интеграции и создания целостной непротиворечивой идентичности представляется одной из основных траекторий личностного развития, признаваемой большинством исследователей (Гришина, 2024). Эмпирические исследования показывают тенденцию к сближению виртуальной и реальной идентичности в условиях жизни в смешанной реальности и возникновению гибридной идентичности (Коптева и др., 2024; Солдатова и др., 2022; Zimmermann et al., 2023). Целостность идентичности может выражаться в стремлении поддержания своего образа в онлайн-пространстве конгруэнтным актуальному состоянию в реальной жизни, а ее нарушение — в ощущении себя в цифровом пространстве другим человеком.

Цифровые устройства выступают новыми дстройками, которые расширяют границы Я и тем самым и его целостности. В описании развития проприума как пути обретения целостности Г. Олпорт выделяет стадию расширения границ самости, которая начинается примерно с четырех лет, когда ребенок осознает, что такое «мое» в отношении не только своего тела, но и элементов окружающего мира (мама, игрушка, кошка и т. д.) (Олпорт, 2002). В концепции расширенного сознания Э. Кларк и Д.Чалмерс показывают, что когнитивные процессы могут выходить за пределы человеческого мозга, включая в себя внешние объекты (например, смартфоны). Авторы выделяют ряд критериев, которые должны выполняться для включения объекта в целостное восприятие расширенного сознания: доступность, функциональная поддержка и надежность, доверие (Clark, Chalmers, 1998). В исследованиях, развивающих данную оптику, рассматриваются различные феномены, отражающие особые переживания близости с цифровыми объектами как значимой части себя: эмоциональная привязанность, выражая-

ющаяся в приписывании цифровому устройству характера и эмоций, проявлении к нему заботы (Park, Kaye, 2019); потребность в настройке устройства под свои персональные потребности; переживание тревоги при его отсутствии (Ross, Kushlev, 2025). Таким образом, целостность технологически расширенной личности может определяться стремлением к персонализации своего устройства для включения его в границы своего Я, а противоположным полюсом может выступать отсутствие какого-либо переживания привязанности к нему, отражающее восприятие его как чего-то чужого.

Автономия признается одной из важных характеристик личности, которая обеспечивает ее большую интегрированность и эффективную саморегуляцию. В отечественной психологии автономия рассматривается в контексте становления самостоятельности личности (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, С.Л. Рубинштейн, А.А. Бодалев). Автономия как одна из базовых потребностей личности занимает центральное место в теории самодетерминации (Deci, Ryan, 2015), выражается в ощущении самостоятельности, свободе действий и возможности достигать поставленных целей. Специфика цифрового пространства может создавать ощущение больших возможностей для реализации своей самостоятельности, выхода за ограничения реального мира. Это может приводить к нарушению баланса в самоощущении личности в реальном и виртуальном мирах. В данном контексте показателем целостности технологически расширенной личности может быть равнозначное восприятие значимости достижений в реальной и виртуальной жизни как результата реализации своей автономии. В этом случае нарушение целостности может отражаться в ощущении большей самостоятельности в виртуальном мире по сравнению с реальным.

С позиций культурно-исторического подхода целостность личности понимается как результат опосредствования ее психики культурными орудиями, обеспечивающими согласованность поведения и интериоризацию социальных норм. Цифровые платформы, выступая новым типом психологического орудия, способны нарушить это единство. Ярким феноменом, демонстрирующим это рассогласование, является эффект онлайн-растормаживания (Suler, 2004). Этот эффект отражает изменения социальной ситуации развития, когда онлайн-взаимодействие превращается в расщепленную деятельность в связи со специфичностью цифровой среды, характеризующейся анонимностью, дистанцированностью, отсутствием привычных социальных подсказок и обратной эмоциональной связи. Существенные различия в поведении в виртуальном мире по сравнению с реальным могут рассматриваться как риск для целостности технологически достроенной личности. Целостность может выражаться также в учете ожиданий значимых других при реализации поведения как в реальной, так и в виртуальной жизни.

Ценностно-смысловая сфера представляется одной из ключевых для понимания личности. Так,

Д.А. Леонтьев признает смысловую сферу главной, конституирующющей подструктурой личности. Личность можно понимать как «целостную систему смысловой регуляции жизнедеятельности», в которой учитывается вся система отношений с миром в целом, в том числе в контексте всей временной перспективы (Леонтьев, 2003). В условиях цифровизации такой критерий целостности личности определяется ее способностью наделять смыслами свою деятельность в Интернете на основе единства мотивов, ценностей, жизненных ориентаций в смешанной реальности. Противоположный полюс может выражаться в невозможности следования своим ценностям и принципам в онлайн-пространстве.

Самопознание в психологии рассматривается как важнейший инструмент для обретения целостности. В рамках субъектного подхода в психологии личности (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский) одним из основных критерии определения субъекта является его способность к рефлексии и развитые навыки самопознания. Цифровые трансформации порождают как новые возможности для самопознания, так и новые риски. С одной стороны, практики селф-трекинга и лайфлогинга (фиксация всех событий на цифровом носителе) обеспечивают небывалые возможности для самопознания (Lupton, 2016), позволяя квантифицировать себя и свой жизненный опыт и обращаться к нему в любой момент. С другой стороны, исследователи поднимают вопрос о «темной стороне» селф-трекинга — отрицательном влиянии на психологическое благополучие и здоровье, которые пока остаются плохо изученными (Feng et al., 2021). Они могут выражаться в экстернализации самопознания, когда фокус с внутренних самоощущений и развития таких способностей в себе смещается на внешние количественные показатели (лайки, шаги, рейтинги), что может явиться одним из шагов на пути потери агентности и субъектности личности.

Таким образом, проблема целостности приобретает новый ракурс, когда личность становится технологически расширенной и дополненной цифровыми орудиями, что ставит перед ней новые задачи по поиску стратегий интеграции для поддержания ее благополучия уже в другом культурно-историческом контексте (Солдатова, Илюхина, 2025). С учетом содержательной самостоятельности каждого из показателей, расширение Шкалы самоуправления цифровой повседневностью посредством добавления нового параметра — целостности позволит более полно проанализировать феномен технологически достроенной личности и рассмотреть возможные личностные профили с точки зрения адаптации и благополучия в смешанной реальности.

**Цель** — разработка и апробация расширенной версии Шкалы самоуправления цифровой повседневностью (СУЦП-2), дополненной субшкалой «Целостность технологически достроенной личности» (далее «Целостность личности»), а также выделение на основании всех субшкал профилей технологически достроенной личности.

В связи с поставленной целью были сформулированы следующие **гипотезы**.

1. При добавлении субшкал «Целостность личности» сохранится структура методики СУЦП, включающая субшкалы «Управление цифровыми устройствами», «Переживание цифровой повседневности», «Цифровая социальность».

2. Субшкала «Целостность личности» положительно связана с показателями счастья, жизнестойкости и базисными убеждениями.

3. Сочетание выраженности показателей четырех шкал позволяет выделить несколько профилей технологически достроенной личности, различающихся потенциалом их адаптации и благополучия в условиях смешанной реальности.

## Материалы и методы

**Выборка.** Выборку исследования составили 1841 респондент, среди которых 649 подростков 14–17 лет ( $M = 16,3$ ,  $SD = 0,7$ , 55% – женского пола), 1192 представителей молодежи 18–39 лет ( $M = 23,4$ ,  $SD = 6,1$ , 64,3% – женского пола), проживающих в городах: Москва (32,2%), Санкт-Петербург (14,9%), Тюмень (14,7%), Ростов-на-Дону (19,2%), Махачкала (19,1%). Респонденты представлены учащимися школ (17,3%), колледжей (24,7%), вузов (34%) и работающими (24%).

**Разработка пунктов субшкалы «Целостность личности».** При разработке субшкалы мы опирались на выделенные в теоретической части критерии целостности технологически достроенной личности. После экспертной оценки нескольких вариантов формулировок на каждый из критериев было отобрано по 2 пункта (прямой и обратный): телесное Я («Я прислушиваюсь к своему телу и физическим потребностям вне зависимости, делаю ли я что-то онлайн или офлайн», «Я часто продолжаю заниматься цифровой активностью, даже если чувствую дискомфорт в теле (голод, боль в спине, сонливость)», идентичность («Я меню аватары в социальных сетях и мессенджерах в соответствии с моей актуальной внешностью», «В Сети я чувствую себя другим человеком, не похожим на меня в реальной жизни»), расширение границ Я («Перед тем, как пользоваться новым устройством, я полностью настраиваю его под себя», «Я не привязываюсь к своему смартфону и могу легко его поменять»), автономия в смешанной реальности («Мои достижения в реальной и виртуальной жизни для меня одинаково важны», «Я ощущаю себя самостоятельным в виртуальном мире чаще, чем в реальном»), согласованность социальных норм поведения («В своих поступках, как в реальной, так и в виртуальной жизни, я учитываю ожидания значимых для меня людей», «В Сети я веду себя так, как не стал бы себя вести в окружении знакомых людей в реальной жизни»), ценностно-смысловые ориентации («То, что я делаю в Интернете, имеет смысл, для меня это тоже реальная жизнь», «В Интернете, в от-

личие от реального мира, мне не всегда удается следовать моим жизненным ценностям и принципам»), самопознание («Благодаря Интернету, разным приложениям и цифровым устройствам я лучше узнаю себя настоящего», «Иногда я больше ориентируюсь не на свои ощущения и опыт в физическом мире, а на лайки, количество шагов, навигатор, информацию из Интернета»). Респондентам предлагалось оценить пункты по шкале Лайкерта от 1 – «совершенно не согласен», до 5 – «полностью согласен».

Данные пункты были включены в методику СУЦП (Солдатова и др., 2024а), состоявшую из трех субшкал «Управление цифровыми устройствами» (осознанное отношение и контроль использования цифровых устройств для обеспечения своей безопасности и эффективности), «Переживание цифровой повседневности» (опора на цифровые устройства в повседневной жизни и эмоциональная привязанность к ним), «Цифровая социальность» (вовлеченность в цифровую социальную среду, включая значимость виртуальной самопрезентации, обратной связи, принадлежности к цифровому сообществу). Новый вариант методики обозначен как СУЦП-2.

**Методики.** Для проверки конвергентной валидности субшкалы «Целостность личности» были использованы следующие методики: Тест жизнестойкости Мадди (Осин, 2013), Шкала базисных убеждений (Падун, Котельникова, 2007), Шкала субъективного счастья (Осин, Леонтьев, 2020).

**Сбор данных.** Сбор данных проводился в ходе опроса в онлайн-формате с осени 2024 г. по зиму 2025 г. на базе исследовательской сети университетов, школ и колледжей.

**Обработка данных.** Обработка результатов проводились с помощью IBM SPSS Statistics 22.0 и JAMovi 2.4.8., с использованием CFA, коэффициента корреляции Пирсона, ANOVA, кластерного анализа.

## Результаты

**Факторная структура шкалы СУЦП-2.** Для проверки пригодности теоретической структуры шкалы СУЦП-2, состоящей из 4 субшкал («Управление цифровыми устройствами», «Переживание цифровой повседневности», «Цифровая социальность» и «Целостность личности»), использовался CFA. Была выбрана модель, в которой в субшкалу «Целостность личности» входили 7 пунктов (альфа Кронбаха = 0,82,  $M = 3,6$ ,  $SD = 0,9$ ), отражающие каждый критерий целостности и сформулированные как обратные (табл. 1, 2, рис.1, Приложение). Варианты субшкалы со смешением прямых и обратных пунктов либо состоящей только из прямых пунктов не продемонстрировали хорошие показатели надежности-согласованности.

По итогам анализа возможных направлений приближения структуры опросника к описанию реальных данных (post-hoc) были добавлены модификации: корреляции между пунктами 13 и 21 ( $\chi^2 = 154,8$ ,

Таблица 1 / Table 1

**Итоговые пункты субшкалы «Целостность личности»  
 Summary items of the subscale «Integrity of Personality»**

№ п/п	Пункт/Item	M	SD	Альфа Кронбаха без пункта / Cronbach's alpha if item deleted	Корреляция с субшкалой / Correlation with the subscale
4	Я часто продолжаю заниматься цифровой активностью, даже если чувствую дискомфорт в теле (голод, боль в спине, сонливость) / I often continue my digital activities even when I feel physical discomfort (like hunger, back pain, or drowsiness)	3,46	1,25	0,81	0,66**
8	В Сети я чувствую себя другим человеком, не похожим на меня в реальной жизни / I feel like a different person online than I am in real life	3,79	1,22	0,68	0,78**
12	Я ощущаю себя самостоятельным в виртуальном мире чаще, чем в реальном / I feel more self-assured in the virtual world than I do in the real one	3,68	1,27	0,67	0,77**
16	Я не привязываюсь к своему смартфону и могу легко его поменять / I'm not particularly attached to my smartphone and could easily replace it	3,02	1,30	0,84	0,46**
20	В Сети я веду себя так, как не стал бы себя вести в окружении знакомых людей в реальной жизни / I behave differently online than I would around people I know in real life	3,72	1,24	0,78	0,77**
23	В Интернете, в отличие от реального мира, мне не всегда удается следовать моим жизненным ценностям и принципам / It's harder for me to stick to my personal values online compared to offline	3,73	1,19	0,78	0,76**
24	Иногда я больше ориентируюсь не на свои ощущения и опыт в физическом мире, а на лайки, количество шагов, навигатор, информацию из Интернета / Sometimes I prioritize online feedback (likes, step counts, internet information, GPS) over my own physical sensations and real-world experience	3,51	1,31	0,80	0,69**

Примечание: «\*\*» — корреляция значима на уровне  $p < 0,01$ .

Note: «\*\*» — correlation is significant at the 0,01 level.

Остаточные факторные нагрузки = 0,28,  $p < 0,01$ , 25 и 27 ( $\chi^2 = 250,9$ , остаточные факторные нагрузки = 0,37,  $p < 0,01$ ) субшкалы «Управление цифровым устройством», пунктами 2 и 6 ( $\chi^2 = 96,7$ , остаточные факторные нагрузки = 0,23,  $p < 0,01$ ), 14 и 22 ( $\chi^2 = 102,5$ , остаточные факторные нагрузки = 0,24,  $p < 0,01$ ) субшкалы «Переживание цифровой повседневности», относящиеся к изначальным субшкалам СУЦП (табл. 2, Приложение).

**Социодемографические показатели субшкалы «Целостность личности».** По субшкале обнаружаются различия по возрастным группам

( $F(2,1838) = 11,2$ ,  $\eta^2 = 0,012$ ,  $p < 0,001$ ) и по группам разного пола ( $F(1,1833) = 4,0$ ,  $\eta^2 = 0,004$ ,  $p < 0,05$ ): значения по субшкале возрастают с возрастом и выше у девушек и женщин (рис. 2).

**Валидность субшкалы «Целостность личности».** Субшкала обнаруживает связь с общим показателем счастья, жизнестойкостью и такими ее компонентами, как вовлеченность, контроль и принятие риска, а также с базисными убеждениями о доброжелательности мира, положительным образом Я, верой в собственную удачливость и убеждением о контроле над своей жизнью (табл. 4).

Таблица 2 / Table 2

**Показатели качества внутренней структуры модели СУЦП-2  
 Quality indicators of the structure of the DDLSM-2**

Выборка / Sample	Df	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	RMSEA 90% confidence interval
Вся выборка (СУЦП-2) / The entire sample (DDLSM-2)	318	0,909	0,900	0,071	0,070	0,068–0,073
14–17 лет (СУЦП-2) / 14–17 years old (DDLSM-2)	321	0,919	0,911	0,064	0,069	0,065–0,073
18–39 лет (СУЦП-2) / 18–39 years old (DDLSM-2)	318	0,089	0,887	0,074	0,073	0,070–0,076
Вся выборка (СУЦП-2) (post-hoc) / The entire sample (DDLSM-2) (post-hoc)	314	0,925	0,916	0,071	0,064	0,062–0,067

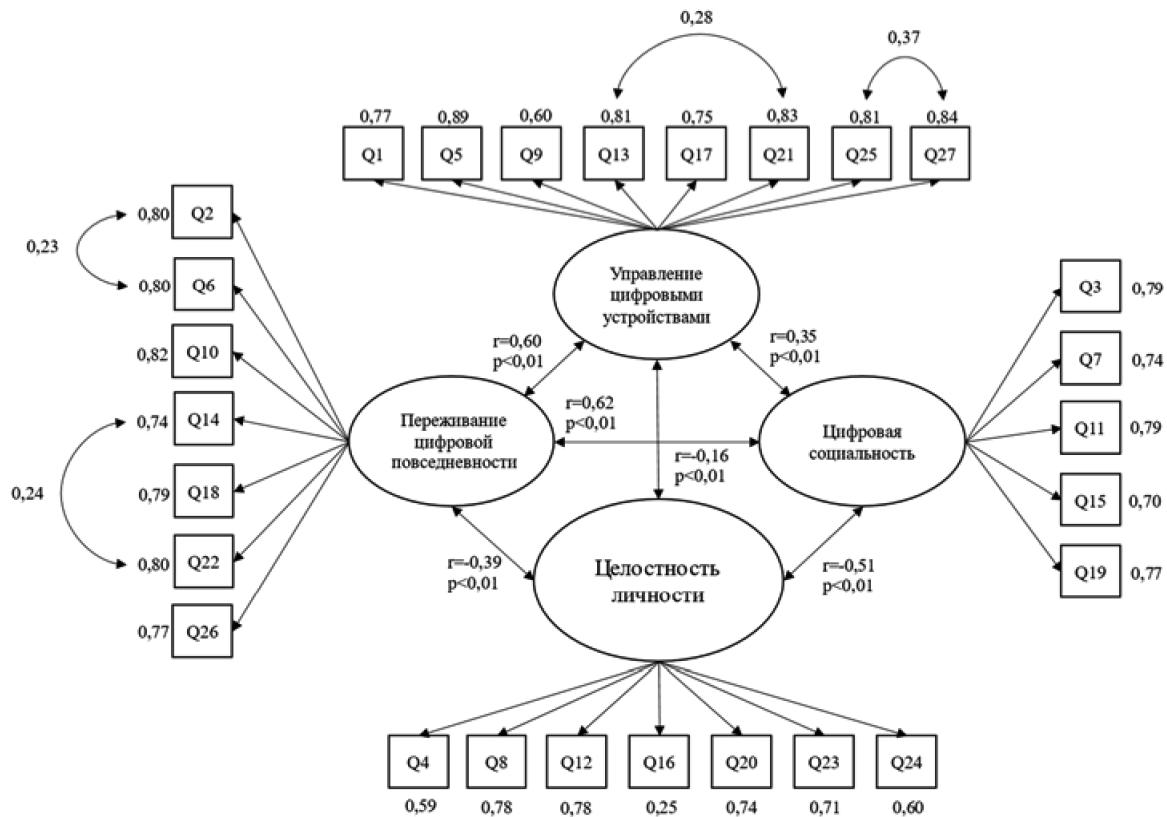


Рис. 1. Модель внутренней структуры СУЦП-2

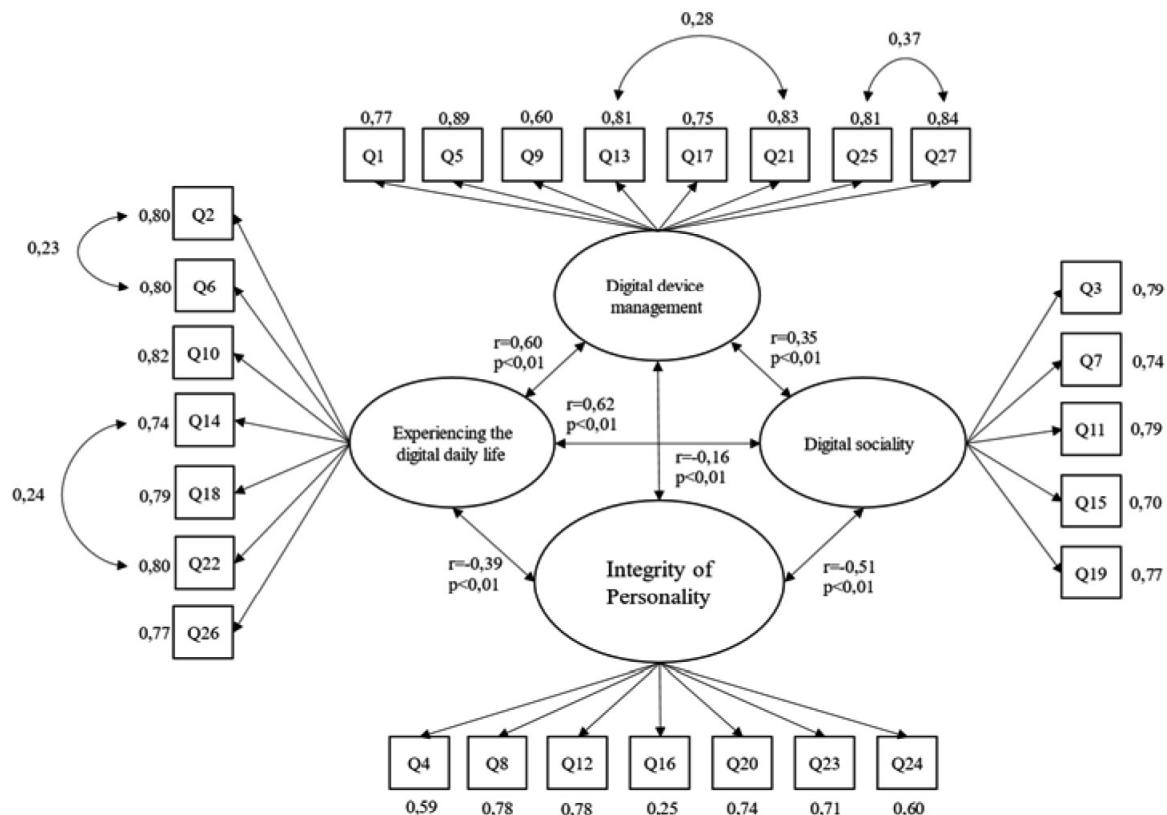
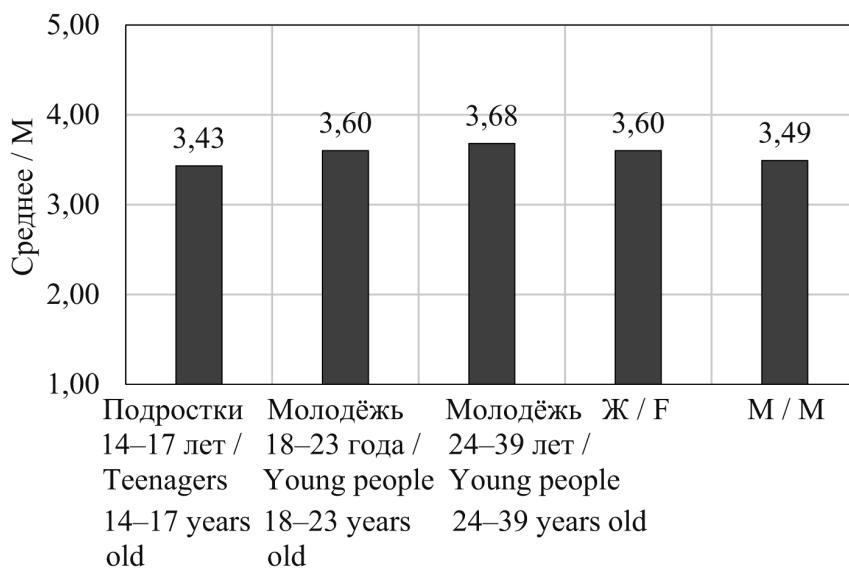


Fig. 1. Factor structure of the DDLSM-2

**Профили личности.** С использованием иерархического кластерного анализа (методом наибо-

лее удаленного соседа) были выделены 4 группы, которые продемонстрировали различия по всем



**Рис. 2. Социодемографические показатели субшкалы «Целостность личности»**  
**Fig. 2. Sociodemographic differences of the subscale «Integrity of Personality»**

**Корреляции показателей методик с субшкалой «Целостность личности»**  
**Correlations of the indicators with the subscale «Integrity of Personality»**

Таблица 4 / Table 4

Шкалы и субшкалы / Scales and subscales		Коэффициент корреляции Пирсона / Pearson correlation
Общий показатель счастья / Happiness		0,17**
Жизнестойкость / Hardiness	Вовлеченность / Commitment	0,28**
	Контроль / Control	0,21**
	Принятие риска / Challenge	0,23**
	Общий показатель / Hardiness	0,27**
Базисные убеждения / World assumptions scale	Доброжелательность окружающего мира / Benevolence of World	0,16**
	Справедливость / Justice	0,07
	Образ Я / Self-Worth	0,19**
	Удача / Luckiness	0,16*
	Убеждение О Контроле/Control	0,18*

Примечание: «\*\*» — корреляция значима на уровне  $p < 0,01$ .

Note: «\*\*» — correlation is significant at the 0,01 level.

субшкалам СУЦП-2: «Целостность личности» ( $F(3,1837) = 282,7$ ,  $\eta^2 = 0,32$ ,  $p < 0,001$ ); «Управление цифровыми устройствами» ( $F(3,1837) = 1767,9$ ,  $\eta^2 = 0,74$ ,  $p < 0,001$ ), «Переживание цифровой повседневности» ( $F(3,1837) = 1156,7$ ,  $\eta^2 = 0,65$ ,  $p < 0,001$ ), «Цифровая социальность» ( $F(3,1837) = 729,3$ ,  $\eta^2 = 0,54$ ,  $p < 0,001$ ) (рис. 3). Треть респондентов (31%) вошли в первую группу — «стратеги», более трети (40,4%) во вторую — «интеграторы», а в третью (14,3%) — «дезадаптанты», и четвертую (14,4%) — «минималисты» — вошел каждый седьмой (рис. 3).

В представленных группах обнаруживаются различия по шкале счастья ( $F(3,1835) = 24,4$ ,  $\eta^2 = 0,04$ ,  $p < 0,01$ ), с пиком у первой группы «стратеги» ( $M = 19,2$ ) и второй группы «интеграторы» ( $M = 18,0$ ), снижением у третьей группы «дезадаптанты» ( $M = 17,0$ ) и четвертой группы «минималисты» ( $M = 16,6$ ). Частично схожие различия получены и по

шкале Жизнестойкости ( $F(3,1835) = 32,3$ ,  $\eta^2 = 0,05$ ,  $p < 0,01$ ): пики у первой группы «стратеги» ( $M = 21,4$ ) и второй группы «интеграторы» ( $M = 18,3$ ), снижение у третьей группы «дезадаптанты» ( $M = 17,9$ ), но высокие показатели у четвертой группы «минималисты» ( $M = 20,7$ ).

## Обсуждение результатов

**Психометрические характеристики СУЦП-2.** Полученные результаты демонстрируют надежность-согласованность, хорошее качество внутренней структуры и факторную валидность шкалы СУЦП-2, включающую четыре субшкалы: «Управление цифровыми устройствами», «Переживание цифровой повседневности» и «Цифровая социальность», и новой субшколы «Целостность личности».

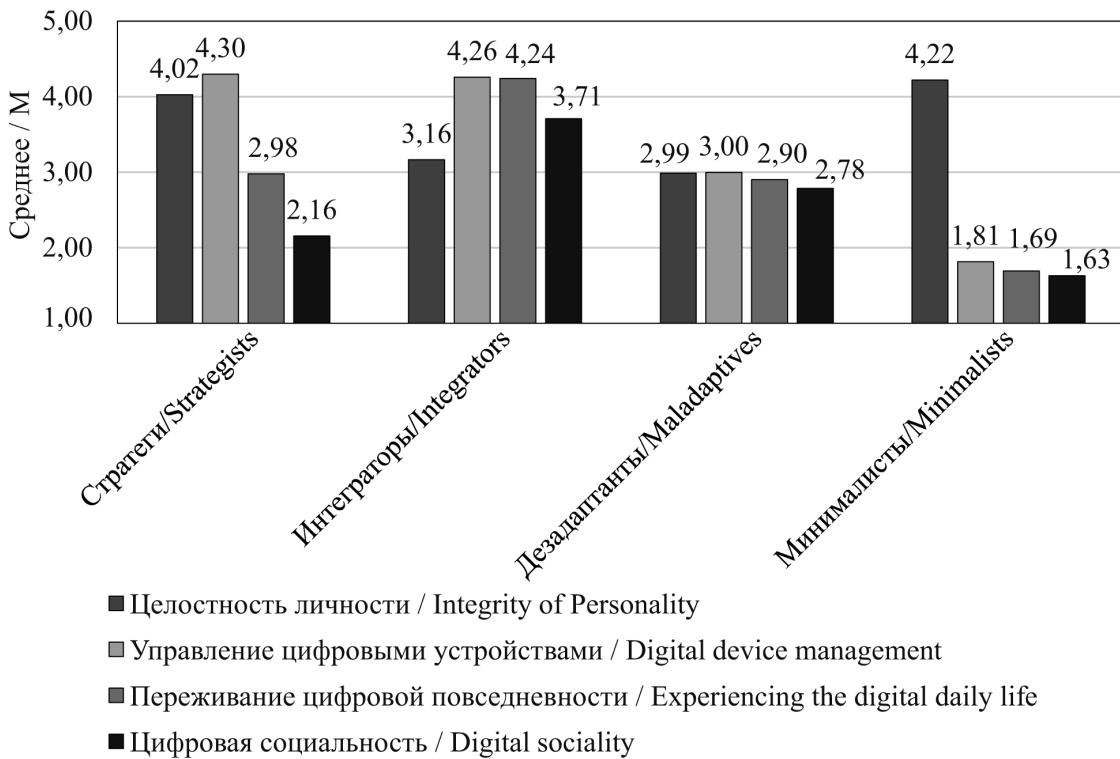


Рис. 3. Профили по субшкалам СУЦП-2

Fig. 3. Profiles by DDLSM-2 subscales

Связь субшкалы «Целостность личности» с общим показателем счастья, с жизнестойкостью, положительным образом Я и убежденностью в контроле над собственной жизнью демонстрируют ее конвергентную валидность. Полученные результаты согласуются с общепризнанной позицией о значимости целостности для устойчивости, развития и благополучия личности (Костромина, Гришина, 2024). Отрицательная связь субшкалы «Целостность личности» с другими субшкалами СУЦП-2 показывает, что целостность личности на данном эволюционном этапе подвергается испытанию в условиях цифровизации разных сфер жизни, когда, в первую очередь, большая вовлеченность в цифровую социальную жизнь, а также значимость цифровых достроек в повседневности и сильная эмоциональная привязанность к ним осложняют интегративные процессы. Можно провести параллель с существующими исследованиями негативных эффектов социальных сетей и цифровых зависимостей на благополучие личности (Karakose et al., 2023; Sala et al., 2024). Парadoxальная на первый взгляд отрицательная, хотя и слабая, связь с субшкалой «Управление цифровыми устройствами» может объясняться большим количеством усилий, которые приходится прикладывать личности для осознанного отношения к цифровым устройствам и контроля их использования. Это, по-видимому, истощает ресурсы личности, которые необходимо распределять, как на управление цифровыми достроеками для эффективного функционирования в смешанной реальности, так и на поддержание целостности.

**Целостность технологически достроенной личности.** В новую субшкалу вошли только обратные пункты, отражающие риски целостности достроенной личности, ее дефицитарность на основе совокупности симптомов цифровой дезадаптации. Этот факт является важным содержательным результатом и указывает на то, что в современном цифровом контексте целостность проявляется проблемно, через фиксацию ее нарушений. Это вполне согласуется с деятельностным подходом, где развитие часто идет через осознание и преодоление противоречий и трудностей и обозначение зон актуального и ближайшего развития личности в ее взаимодействии с технологиями. При этом пункты субшкалы в полной мере соответствуют изначальной теоретической модели, включающей семь критериев целостности, что подтверждает сложную и многоуровневую природу данного феномена. Полученные результаты дополняют существующие представления о целостности с учетом новых цифровых реалий и смешанной реальности в контексте значимости целостности телесного Я (Смирнов, 2016; Krueger, 2013), непрерывности и согласованности идентичности (Гришина, 2024), расширения границ Я (Clark, Chalmers, 1998), ценностно-смысовых ориентаций (Леонтьев, 2003), согласованности социальных норм поведения (Suler, 2004), автономии (Deci, Ryan, 2015), самопознания (Feng et al., 2021). В целостности технологически достроенной личности ключевой становится способность овладевать цифровыми инструментами через сохранение баланса между реальным и виртуальным, отдавая

приоритет первому, обеспечивая функциональное, инструментальное использование цифровых технологий без утраты связи с физической и социальной реальностью. Именно такая личность обнаруживает возможность к произвольной саморегуляции своих личностных границ между онлайном и офлайном. Это позволяет ей избегать «растворения» в цифровом пространстве и поддерживать непрерывность и целостность Я в условиях технологически опосредованной повседневности, преобразуя вызовы цифровизации в зону своего развития.

**Профили технологически достроенной личности.** По результатам кластерного анализа были выделены четыре группы респондентов, различающиеся по профилям субшкал СУЦП-2, а также по уровню счастья и жизнестойкости: «интеграторы», «стратеги», «дезадаптанты», «минималисты». Наиболее благополучными в контексте киберфизической по-вседневности выступают первые два профиля. Они же представляются наиболее распространенными по выборке (более 70%). Первая группа «стратеги» сочетает высокую целостность технологически расширенной личности и развитые стратегические навыки управления цифровыми устройствами с критическим отношением к цифровой среде и относительно низкой вовлеченностью в цифровую социальность. Такое сочетание характеристик технологически расширенной личности обеспечивает данному профилю наиболее высокие показатели счастья и жизнестойкости. Вторая и самая многочисленная группа «интеграторы» также демонстрирует хорошие показатели благополучия: умеренные показатели целостности сочетаются с развитыми способностями к управлению цифровыми устройствами, высокой значимостью цифровой повседневности и вовлеченностью в социальный онлайн-мир, что обеспечивает социальную интеграцию, эффективность и поддерживает субъективное благополучие в условиях смешанной реальности. В отличие от них, группа «дезадаптанты» характеризуется снижением всех показателей СУЦП-2, а также счастья и жизнестойкости, что позволяет рассматривать ее как относительно неблагополучную в цифровом и психологическом отношении. Четвертая «минималисты», напротив, демонстрирует высокие уровни целостности и жизнестойкости, однако низкая вовлеченность в цифровую повседневность ограничивает возможности реализации и позитивного функционирования в современных киберфизических условиях, что может ограничивать потенциал для переживания счастья в современном мире. В этом случае низкий уровень счастья может интерпретироваться не как личная неудача, а как возможная плата за автономию в цифровом обществе. Наибольшее благополучие и жизнестойкость достигаются при сочетании критического отношения к цифровой среде с умеренной или высокой степенью включенности в нее, тогда как чрезмерное ограничение цифрового участия либо недостаточная целостность личности сопряжены с рисками снижения адаптации и уровня счастья. Полученные данные вносят вклад в понимание оптималь-

ных стратегий развития технологически достроенной личности. Таким образом, мы видим, что в сложных системах (личность в смешанной реальности) целостность – это не простая сумма частей и возможно существование качественно различных конфигураций переменных на уровне различных типов. Выделенные профили представляют собой не «идеальные» типы, а различные адаптивные стратегии, к которым приходят люди в ответ на вызовы смешанной реальности. Каждый профиль – уникальный баланс между пользовательской и ценой цифровизации. Для верификации этих типов и понимания мотивации и жизненных стратегий респондентов, попавших в каждый кластер, требуется дополнительное качественное исследование.

Разработанный методический инструментарий СУЦП-2 может использоваться в психологическом консультировании для диагностики проблем адаптации в смешанной реальности и разработки индивидуальных стратегий поддержки, в образовании и организационной сфере для мониторинга цифровых аспектов благополучия учащихся и сотрудников, в академических исследованиях – как основа для дальнейшего изучения трансформаций личности в условиях цифровизации и сращивания с технологическими деструкциями.

## Заключение

1. Разработана и апробирована новая версия Шкалы самоуправления цифровой повседневностью (СУЦП-2), включающая субшкалу «Целостность личности». Подтверждена надежная факторная структура, состоящая из четырех компонентов, и валидность Шкалы.

2. Целостность технологически достроенной личности, теоретически определенная через семь критериев (телесное Я, идентичность, расширение границ Я, автономия, согласованность социальных норм поведения, единство ценностно-смысовых ориентаций и самопознание), эмпирически проявляет себя преимущественно через индикаторы своего нарушения. Этот факт свидетельствует о том, что в условиях цифровизации целостность переживается личностью не как данность, а как задача, требующая осознанного разрешения. Индикаторы нарушения целостности позволяют обозначить зоны актуального и ближайшего развития личности, связанного с овладением цифровыми инструментами как новыми психологическими орудиями, что определяет успешность управления цифровой повседневностью и возможности перехода к новой целостности.

3. Установлена положительная связь показателя целостности технологически расширенной личности с субъективным благополучием (счастьем), жизнестойкостью и базисными убеждениями, что подтверждает ее роль как ключевого ресурса адаптации и преадаптации в смешанной реальности.

4. Выделены четыре профиля технологически расширенной личности, различающиеся по адапта-

ционному потенциалу и благополучию: «стратеги», «интеграторы», «дезадаптанты», «минималисты». Наиболее благополучными являются профили «стратегов» и «интеграторов», сочетающие высокую или умеренную целостность с развитыми навыками управления цифровой средой. Выделение различных адаптивных стратегий позволяет наметить пути перехода от изучения простых линейных связей к анализу сложных, системных конфигураций личности в новой экосистеме развития человечества.

5. Результаты свидетельствуют о том, что для психологического благополучия и устойчивости в условиях смешанной реальности критически важным является не минимизация цифровой вовлеченности, а развитие способности к управлению цифровыми деструкциями и интеграции цифрового опыта в целост-

ную систему личности при сохранении автономии и связи с реальностью.

**Ограничения.** Ограничением исследования является необходимость дальнейшей верификации опросника на репрезентативных выборках различных возрастных групп и типов проживания. Кроме того, исследование проведено на российской выборке и его результаты могут быть специфичны для данного культурно-исторического контекста.

**Limitations.** A limitation of the study is the need for further verification of the questionnaire on representative samples from various age groups and types of residence. Additionally, as the research was conducted on a Russian sample, the findings may be specific to that cultural and historical context.

### Список источников / References

1. Выготский, Л.С. (1984). *Собрание сочинений: В 6 т.: Том 3*. М.: Педагогика.  
Vygotskij, L.S. (1984). *Collected Works: In 6 volumes: Volume 3*. Moscow: Pedagogy. (In Russ.).
2. Гришина, Н.В. (2024). Идентичность как проявление целостности личности. *Социальная психология и общество*, 15(4), 12–24. <https://doi.org/10.17759/sps.2024150402>  
Grishina, N.V. (2024). Identity as a Manifestation of the Wholeness of Personality. *Social Psychology and Society*, 15(4), 12–24. <https://doi.org/10.17759/sps.2024150402> (In Russ.).
3. Гуревич, П.С. (2004). *Проблема целостности человека*. М.: ИФРАН.  
Gurevich, P.S. (2004). *The problem of human integrity*. Moscow: Institute of Philosophy, Russian Academy of Sciences (IFRAN). (In Russ.).
4. Осин, Е.Н., Леонтьев, Д.А. (2020). Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ. *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены*, 1, 117–142. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06>.  
Osin, E.N., Leont'ev, D.A. (2020). Brief Russian-language scales for diagnosing subjective well-being: psychometric characteristics and comparative analysis. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, 1, 117–142. (In Russ.). <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06>.
5. Осин, Е.Н. (2013). Факторная структура краткой версии Теста жизнестойкости. *Организационная психология*, 3(3), 42–60.  
Osin, E.N. (2013). Factor structure of the short version of the Hardiness Test. *Organizational Psychology*, 3(3), 42–60. (In Russ.).
6. Коптева, Н.В., Калугин, А.Ю., Береснева, Е.Н. (2024). Шкала экспресс-оценки чувства онлайн-оффлайн идентичности: теоретическое и эмпирическое обоснование. *Сибирский психологический журнал*, 94, 41–66. <https://doi.org/10.17223/17267080/94/3>  
Kopteva, N.V., Kalugin, A.Y., Beresneva, E.N. (2024). Online-Offline Identity Sense Rapid Assessment Scale: Theoretical and Empirical Validation. *Siberian Journal of Psychology*, 94, 41–66. (In Russ.). <https://doi.org/10.17223/17267080/94/3>
7. Костромина, С.Н., Гришина, Н.В. (2024). Целостность как фундаментальная категория в описании природы личности. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, 14(3), 394–413. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2024.301>  
Kostromina S.N., Grishina N.V. (2024). Wholeness as a fundamental category in describing the nature of personality. *Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*, 14(3), 394–413. (In Russ.). <https://doi.org/10.21638/spbu16.2024.301>
8. Леонтьев, Д.А. (2003). *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности*. М.: Смысл.  
Leont'ev, D.A. (2003). *Psychology of meaning: Nature, structure, and dynamics of the semantic reality*. Moscow: Smysl. (In Russ.).
9. Маслоу, А. (2003). *Мотивация и личность*. СПб.: Питер.  
Maslow, A. (2003). *Motivation and personality*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.).
10. Олпорт, Г. (2002). *Становление личности*. М.: Смысл.  
Allport, G. (2002). *Becoming: Basic considerations for a psychology of personality*. Moscow: Smysl. (In Russ.).
11. Падун, М.А., Котельникова, А.В. (2007). *Методика исследования базисных убеждений личности*. М.: Лаборатории психологии и психотерапии посттравматического стресса ИПРАН  
Padun, M.A., Kotelnikova, A.V. (2007). *Methodology for studying basic beliefs of personality*. Moscow: Laboratory of Psychology and Psychotherapy of Post-Traumatic Stress, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences. (In Russ.).
12. Смирнов, С.А. (2016). Умное тело или проблема формирования человеческой телесности в ситуации жизненного аутсорсинга. Часть 1. *Культурно-историческая психология*, 12(1), 4–13. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120101>  
Smirnov, S.A. (2016). Smart Body or the Problem of Human Corporeality Development in the Context of Outsourced Life. Part 1. *Cultural-Historical Psychology*, 12(1), 4–13. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2016120101>
13. Солдатова, Г.У., Войскунский, А.Е. (2021). Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: Новая экосистема и социальная эволюция психики. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 18(3), 431–450. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-3-431-450>

- Soldatova, G.U., Voyskunkiy, A.E. (2021). Social-cognitive concept of digital socialization: New ecosystem and social evolution of the psyche. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 18(3), 431–450. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-3-431-450>
14. Солдатова, Г.У., Илюхина, С.Н. (2025). Человек технологически достроенный: в поисках целостности. *Культурно-историческая психология*, 21(1), 13–23. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210102>
- Soldatova, G.U., Ilyukhina, S.N. (2025). Digital Extended Man Looking for his Wholeness. *Cultural-Historical Psychology*, 21(1), 13–23. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2025210102>
15. Солдатова, Г.У., Чигарькова, С.В., Илюхина, С.Н. (2022). Я-реальное и Я-виртуальное: идентификационные матрицы подростков и взрослых. *Культурно-историческая психология*, 18(4), 27–37. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180403>
- Soldatova, G.U., Chigarkova, S.V., Ilyukhina, S.N. (2022). Real-Self and Virtual-Self: Identity Matrices of Adolescents and Adults. *Cultural-Historical Psychology*, 18(4), 27–37. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180403>
16. Солдатова, Г.У., Чигарькова, С.В., Илюхина, С.Н. (2024а). Технологически расширенная личность: разработка и апробация шкалы самоуправления цифровой повседневностью. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(2), 175–200. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-20>
- Soldatova, G.U., Chigarkova, S.V., Ilyukhina, S.N. (2024а). Digital extended personality: development and testing of a digital daily life self-management scale. *Lomonosov Psychology Journal. Series 14. Psychology*, 47(2), 175–200. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-20>
17. Солдатова, Г.У., Чигарькова, С.В., Илюхина, С.Н. (2024б). Метаморфозы идентичности человека достроенного: от цифрового донора к цифровому кентавру. *Социальная психология и общество*, 15(4), 40–57. <https://doi.org/10.17759/sps.2024150404>
- Soldatova, G.U., Chigarkova, S.V., Ilyukhina, S.N. (2024б). Metamorphosis of the Identity of the Human Completed: from Digital Donor to Digital Centaur. *Social Psychology and Society*, 15(4), 40–57. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2024150404>
18. Тхостов, А.Ш. (2002). Психология телесности. М.: Смысл. Tkhostov, A.Sh. (2002). *Psychology of embodiment*. Moscow: Smysl. (In Russ.).
19. Эриксон, Э. (1996). *Идентичность: юность и кризис*. М.: Прогресс. Erikson, E. (1996). *Identity: Youth and Crisis*. Moscow: Progress. (In Russ.).
20. Clark, A., Chalmers, D. (1998). The Extended Mind. *Analysis*, 58(1), 7–19.
21. Deci, E.L., Ryan, R.M. (2015). Self-Determination Theory. In: Elsevier eBooks (486–491). <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-097086-8.26036-4>
22. Feng, S., Mäntymäki, M., Dhir, A., Salmela, H. (2021). How self-tracking and the quantified self Promote Health and Well-being: Systematic review. *Journal of Medical Internet Research*, 23(9), e25171. <https://doi.org/10.2196/25171>
23. Karakose, T., Yıldırım, B., Tülübaş, T., Kardas, A. (2023). A comprehensive review on emerging trends in the dynamic evolution of digital addiction and depression. *Frontiers in Psychology*, 14. 1126815. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1126815>
24. Kelley, K.J., Gruber, E.M. (2013). Problematic Internet use and physical health. *Journal of Behavioral Addictions*, 2(2), 108–112. <https://doi.org/10.1556/jba.1.2012.016>
25. Kokka, I., Mourikis, I., Nicolaides, N.C., Darviri, C., Chrouzos, G.P., Kanaka-Gantenbein, C., Bacopoulou, F. (2021). Exploring the effects of problematic internet use on adolescent sleep: A Systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 760. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020760>
26. Krueger, D.W. (2013). *Integrating body self & psychological self*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203890202>
27. Lupton, D. (2016). *The Quantified Self*. John Wiley & Sons.
28. Paakkari, L., Tynjälä, J., Lahti, H., Ojala, K., Lyyra, N. (2021). Problematic Social Media Use and Health among Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1885. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041885>
29. Park, C.S., Kaye, B.K. (2019). Smartphone and self-extension: Functionally, anthropomorphically, and ontologically extending self via the smartphone. *Mobile Media & Communication*, 7(2), 215–231. <https://doi.org/10.1177/2050157918808327>.
30. Ross, M.Q., Kushlev, K. (2025). Antecedents and consequences of smartphone self-extension. *Psychology of Popular Media*, 14(1), 12–21. <https://doi.org/10.1037/ppm0000540>
31. Sala, A., Porcaro, L., Gmez, E. (2024). Social Media Use and adolescents' mental health and well-being: An umbrella review. *Computers in Human Behavior Reports*, 14, 100404. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2024.100404>
32. Suler, J. (2004). The Online Disinhibition Effect. *CyberPsychology & Behavior*, 7(3), 321–326. <https://doi.org/10.1089/1094931041291295>
33. Zimmermann, D., Wehler, A., Kaspar, K. (2023). Self-representation through avatars in digital environments. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 42, 21775–21789. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03232-6>

## Приложение / Appendix

**Приложение.** Бланк и ключ шкалы. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300>  
**Appendix A.** Form and key for the scale. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300>

## Информация об авторах

Солдатова Галина Уртабековна, доктор психологических наук, академик РАО, профессор кафедры психологии личности факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»); руководитель Центра изучения личности в цифровой и смешанной реальности, Московский институт психоанализа (НОЧУ ВО МИП), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6690-7882>, e-mail: soldatova.galina@gmail.com

*Чигарькова Светлана Вячеславна*, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры психологии личности факультета психологии Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»); старший научный сотрудник Центра изучения личности в цифровой и смешанной реальности, Московский институт психоанализа (НОЧУ ВО МИП), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7473-9025>, e-mail: chigars@gmail.com

*Илюхина Светлана Николаевна*, психолог кафедры психологии личности факультета психологии Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»); научный сотрудник Центра изучения личности в цифровой и смешанной реальности, Московский институт психоанализа (НОЧУ ВО МИП), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9947-450X>, e-mail: svetla.iluhina@gmail.com

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

*Galina U. Soldatova*, Grand PhD in Psychology, Academician of the Russian Academy of Education, Professor, Chair of Personality Psychology, Department of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Head of the Center for the Study of Personality in Digital and Mixed Reality at the Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6690-7882>, e-mail: soldatova.galina@gmail.com

*Svetlana V. Chigarkova*, PhD in Psychology, Senior Researcher, Chair of Personality Psychology, Department of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Senior Researcher of the Center for the Study of Personality in Digital and Mixed Reality at the Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7473-9025>, e-mail: chigars@gmail.com

*Svetlana N. Ilyukhina*, Psychologist, Chair of Personality Psychology, Department of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Researcher of the Center for the Study of Personality in Digital and Mixed Reality at the Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9947-450X>, e-mail: svetla.iluhina@gmail.com

#### **Вклад авторов**

Солдатова Г.У. — идея исследования; разработка Шкалы; контроль за проведением исследования; написание рукописи.

Чигарькова С.В. — планирование исследования; разработка Шкалы; сбор данных; визуализация результатов исследования; написание рукописи; аннотирование.

Илюхина С.Н. — разработка Шкалы; сбор и анализ данных; применение статистических, математических или других методов для анализа данных; визуализация результатов исследования; написание и оформление рукописи.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

#### **Contribution of the authors**

Galina U. Soldatova — ideas; development of the scale; control over the research; writing of the manuscript.

Svetlana V. Chigarkova — planning of the research; development of the scale; data collection; visualization of research results; annotation and writing of the manuscript.

Svetlana N. Ilyukhina — development of the scale; data collection and analysis; application of statistical, mathematical methods for data analysis; visualization of research results; writing and design of the manuscript.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

#### **Конфликт интересов**

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

#### **Conflict of interest**

The authors declare no conflict of interest.

#### **Декларация об этике**

Исследование было рассмотрено и одобрено Комиссией по биоэтике ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (протокол №164-д-з от 26.09.2024).

#### **Ethics statement**

The study was reviewed and approved by the Bioethics Committee of Lomonosov Moscow State University (report no 164-д-з, 2025/09/26).

Поступила в редакцию 06.10.2025

Received 2025.10.06

Поступила после рецензирования 04.11.2025

Revised 2025.11.04

Принята к публикации 10.12.2025

Accepted 2025.12.10

Опубликована 29.12.2025

Published 2025.12.29

Научная статья | Original paper

## Психологическое благополучие подростков, растущих в семье и вне семьи

Е.В. Дворская<sup>1,2</sup>, Т.О. Гордеева<sup>1,2</sup> 

<sup>1</sup> Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

 tamgordeeva@gmail.com

### Резюме

**Контекст и актуальность.** Проблема заботы о сиротах — одна из актуальных социальных проблем, и разработка научно обоснованных рекомендаций по снижению факторов риска развития детей, проживающих вне семьи, созданию оптимальной для поддержания благополучия социально-психологической среды крайне актуальна. **Цель.** Настоящее исследование ставит задачей понять специфику психологического благополучия современных подростков, растущих в семьях и вне семей. **Гипотеза.** У подростков из детских домов и семей разные потенциальные основания психологического благополучия, связанные с разной текущей и прошлой социальной ситуацией развития. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 405 подростков, проживающих в детских домах ( $M = 14,5$ ,  $SD = 1,16$ , 42% — девочки, 58% — мальчики) и семьях ( $M = 14,7$ ,  $SD = 1,21$ , 44% — девочки, 56% — мальчики). Потенциальные источники психологического благополучия оценивались с помощью батареи опросников (Многомерная шкала удовлетворенностью жизнью, Шкала диспозиционной витальности, Комплексная методика диагностики субъективного благополучия, Невербальная шкала отношения к жизни и к школе, Опросник диспозиционного оптимизма (ТДО-П)), а также был проведен дополнительный качественный контент-анализ методики незаконченных предложений. **Результаты.** Гипотеза о разных источниках благополучия подростков, растущих в семье и вне семьи, связанных с особенностями их текущей (и прошлой) социальной ситуации развития, была подтверждена. Были обнаружены специфические основания благополучия подростков из детских домов, связанные с оптимистическими представлениями о будущем, своей профессии, будущей семье и жизни, которую можно будет самостоятельно контролировать. Также удалось установить ряд общих оснований для радости и благополучия подростков двух групп — радость от общения с друзьями, достижения успеха в том, что ты делаешь, и ориентация на профессиональную самореализацию. **Выводы.** Полученные результаты свидетельствуют о важности учета социальной ситуации развития подростков и их переживаний при исследовании их психологического благополучия. Данные могут использоваться в консультативной работе с подростками из детских домов, при подготовке воспитателей.

**Ключевые слова:** подростки, растущие вне семьи; психологическое благополучие; социальная ситуация развития; копинг-стратегии

**Благодарности.** Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования А.Г. Долгих, Э.В. Працуун, М.А. Степанову, М.А. Фёдорову, а также О.А. Казанцеву и О.А. Сычева — за ценные советы.

**Для цитирования:** Дворская, Е.В., Гордеева, Т.О. (2025). Психологическое благополучие подростков, растущих в семье и вне семьи. *Культурно-историческая психология*, 21(4), 38–49. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210404>

# The psychological well-being of adolescents growing up within and outside the family

E.V. Dvorskaya<sup>1,2</sup>, T.O. Gordeeva<sup>1,2</sup>✉

<sup>1</sup> Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

<sup>2</sup> Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ tamgordeeva@gmail.com

## Abstract

**Context and relevance.** The problem of orphanhood is one of the pressing social issues, and the development of scientifically based recommendations for reducing risk factors for the development of children living outside the family, creating an optimal socio-psychological environment for maintaining well-being are extremely relevant. **Objective.** This study aims to understand the specifics of the well-being of modern adolescents growing up both within and outside their families. **Hypothesis.** Adolescents from orphanages and from families have different potential sources for psychological well-being, related to their varying current and past social development situations. **Methods and materials.** The study involved 405 adolescents living in orphanages ( $M = 14,5$ ,  $SD = 1,16$ , 42% girls, 58% boys) and in families ( $M = 14,7$ ,  $SD = 1,21$ , 44% girls, 56% boys). Potential sources of psychological well-being were assessed using a battery of questionnaires, including Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale, Dispositional Vitality Scale, Comprehensive Diagnostic Methodology for Subjective Well-Being, Nonverbal Scale of Attitudes Towards Life and School, and the Life Orientation Test (LOT-R). Additionally, a qualitative content analysis of the Unfinished Sentences Test was conducted. **Results.** The hypothesis about different potential sources of well-being of adolescents growing up in and outside the family, associated with the characteristics of their current and past social situation of development (L.S. Vygotsky), was confirmed. Specific potential sources of the well-being of adolescents from orphanages were found, related to optimistic ideas about the future, their profession, future family and life, which can be independently controlled. We have also found several common bases for joy and psychological well-being of adolescents in the two groups – joy from communicating with friends, achieving success in what you do and orientation towards professional self-realization.

**Conclusions.** The results obtained indicate the importance of considering the social situation of adolescent development and their experiences when investigating their psychological well-being. The data can be used in consulting work with adolescents from orphanages and in the training of caregivers.

**Keywords:** adolescents growing up outside the family; psychological well-being; social situation of development; coping strategies

**Acknowledgements.** The authors thank A.G. Dolgikh, E.V. Pratsun, M.A. Stepanova, and M.A. Fedorova for their assistance in collecting data for the study, as well as O.A. Kazantseva and O.A. Sychev for valuable advice.

**For citation:** Dvorskaya, E.V., Gordeeva, T.O. (2025). The psychological well-being of adolescents growing up within and outside the family. *Cultural-Historical Psychology*, 21(4), 38–49. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210404>

## Введение

Проблема сиротства, его последствий и его предотвращения — одна из ключевых социальных проблем современной России, и разработка научно обоснованных рекомендаций по созданию психологически оптимальной среды развития детей, растущих вне семьи, исключительно важна. В последние годы были предприняты существенные усилия государства, направленные на деинституционализацию сирот (разного типа замещающие семьи, семейные детские дома, совместное обучение в школах, подготовка специалистов) (Семья, Тарасова, Волчанская, 2024), что привело к существенному улучшению условий их жизни и в целом к снижению числа детей-сирот. В настоящее время в России — примерно 29 тысяч детей-сирот и детей,

оставшихся без попечения родителей, растущих под надзором организаций.

Психологические проблемы, связанные со спецификой личностного развития и благополучия современных подростков, оставшихся без попечения родителей, в связи с их особой социальной ситуацией развития и ее переживанием, требуют своего изучения и анализа. В культурно-историческом подходе, заложенном трудами Л.С. Выготского, социальная ситуация развития понимается как центральный психологический механизм, раскрывающий закономерности развития личности ребенка и определяющий его активность. При этом, «...среда определяет развитие ребенка через переживание среды, <...> силы среды приобретают направляющее значение благодаря переживанию ребенка» (Выготский, 2001, с. 213).

Проблема психологического благополучия интенсивно разрабатывалась в последние несколько десятилетий благодаря позитивной психологии, показавшей несводимость благополучия к его отсутствию, его самостоятельную ценность, следствия и особые источники (Селигман, 2013). Согласно известной модели PERMA (акроним) выделяются пять источников или оснований (эвдемонического) благополучия: Р — позитивные эмоции; Е — погруженность в деятельность, поток; R — позитивные (теплые и заботливые) отношения; М — смысл как наличие цели и понимание своего предназначения; А — достижения, успех в деятельности, чувство компетентности. Таким образом, два источника являются внешними — отношения и достижения, остальные три — внутренними, психологическими; мы сконцентрируемся на роли внешних причин в благополучии подростков, растущих без попечения родителей.

Подростковый возраст — критический для становления личности ребенка, сензитивный к выраженным флюктуациям в благополучии (Гордеева, Сычев, 2023). Сравнение уровня психологического благополучия у подростков в семье (далее — ПС) и вне семьи, в детских домах (далее — ПДД) (учитывая сирот и социальных сирот), показывает, что у ПДД удовлетворенность жизнью и осмысленность жизни ниже, чем у ПС (Сулимина, 2014; Головей, Данилова, Данилова, 2017; Данилова, Данилова, 2020), у них чаще обнаруживаются симптомы депрессивных и тревожных расстройств (Avakyan, Volikova, 2014; Золотарева, Хегай, 2024), они чаще переживают стресс и имеют суицидальные мысли (Sigal et al., 2003). У ПДД по сравнению с ПС обнаруживается более низкая общая самооценка и самооценка отдельных качеств и черт (Прихожан, Толстых, 2005; Головей, Данилова, Данилова, 2015; Холмогорова, Воликова, Сафонова, 2015; Жильцова, Солдатов, 2015; Сулимина, 2014). ПДД меньше удовлетворены своей учебой, но больше удовлетворены отдыхом и внеучебными занятиями, чем ПС (Данилова, Рыкман, 2018).

Вместе с этим есть данные и об отсутствии различий по ряду показателей (не)благополучия, например школьной и межличностной тревожности, у ПДД и ПС, а также более позитивном отношении к школе и учителям у ПДД (Avakian, Volikova, 2014). Есть первые данные, хотя и собранные на очень небольших выборках, также и об отсутствии различий в общей удовлетворенности жизнью между ПДД и ПС (Данилова, Рыкман, 2018). В другом исследовании на небольшой выборке выпускников детских домов и взрослых без опыта институционализации было показано, что у них отсутствуют различия по переживанию тревоги, депрессии, локусу контроля, делинквентному поведению, удовлетворенности межличностными отношениями, а также по соматическому и психологическому здоровью (Chumakova et al., 2020). В канадском исследовании отмечается, что взрослые, выросшие вне семьи и в семье, одинаково удовлетворены качеством жизни, а также не различаются по частоте хронических заболеваний (Sigal et al., 2003).

Семья — важный источник благополучия ребенка. Теплые и поддерживающие отношения с родителями являются важным предиктором счастья, удовлетворенности жизнью и позитивных эмоций у детей и подростков (Гордеева, Сычев, 2023). ПДД находятся в зоне риска сниженного психологического благополучия, поскольку им сложно установить соответствующие надежные и доверительные отношения с близкими людьми, и воспитатель, как правило, не обеспечивает необходимый уровень принятия, эмпатии и поддержки (Головей, Данилова, Данилова, 2017; Данилова, Данилова, 2020). Данные исследований свидетельствуют о том, что семьи ПДД отличаются более выраженной дисфункциональностью, чем семьи ПС, при этом опыт воспитания в дисфункциональной семье и вне семьи связан с более низким психологическим благополучием подростков (Холмогорова, Воликова, Сафонова, 2015; Ослон и др., 2022). Подростки попадают в институциональные учреждения из семей вследствие разных неблагоприятных причин, включающих жестокое обращение, употребление ПАВ, нахождение в местах лишения свободы, болезнь/смерть родителей (Suzuki & Tomoda, 2015).

У большинства подростков с опытом институционализации обнаруживаются ненадежные типы привязанности (Авакян, 2015; Subasi & Yildiz, 2022). В силу формирования проблемных типов привязанностей у ПДД наблюдается специфика в межличностных отношениях со взрослыми и сверстниками, сниженное доверие к другим и к себе, меньшая разви́тость коммуникативных умений (Прихожан, Толстых, 2005; Головей, Данилова, Данилова, 2017; Данилова, Данилова, 2020), страх социальной оценки (Холмогорова, Воликова, Сафонова, 2015; Avakyan, Volikova, 2014). Взрослые, выросшие вне семьи, реже выходят замуж/женятся, ведут более изолированный образ жизни (Sigal et al., 2003). С другой стороны, в недавнем исследовании показано, что замещающая семья для ПДД не всегда способствует более высокому благополучию выпускников из семей этого типа, по сравнению с выпускниками детских домов (Ослон и др., 2023), что свидетельствует в пользу важности изучения факторов благополучия детей и подростков, растущих в детских домах.

В исследовании А.Б. Холмогоровой и коллег было выявлено, что ПДД отличаются от ПС более низким стремлением к принятию, удовлетворенности социальной поддержкой и значимо более высоким страхом отвержения, что приводит к их сверхтребовательности, сниженной способности к взаимным, симметричным отношениям поддержки, проявлению благодарности и ответного стремления помочь. Также, согласно опросу, подростки не различались в удовлетворенности инструментальной (наличие помощи в решении повседневных проблем) и эмоциональной (наличие поддерживающих отношений) поддержкой (Холмогорова, Воликова, Сафонова, 2015).

Как следует из обзора литературы, ранее внимание исследователей было сосредоточено главным об-

разом на показателях неблагополучия ПДД: их тревожности, депрессивности, негативном настроении, суицидальных мыслях и поведении, гневе. В фокусе нашего исследования — благополучие и оптимизм. Цель настоящего исследования — изучение психологического благополучия, оптимизма, представлений о будущем у ПДД и ПС с использованием интегрированных данных современных опросников благополучия и полупроективных методик.

Основная **гипотеза** исследования состоит в предположении о разных потенциальных основаниях благополучия у ПДД и ПС, связанных с разной текущей и прошлой социальной ситуацией развития и большей вероятностью формирования теплых надежных отношений со взрослыми у ПС. В частности, мы предполагаем, что отношения с друзьями, конструктивные представления о будущем, своей профессии, семье и жизни, которую можно будет самостоятельно контролировать, могут выступать ресурсами психологического благополучия у ПДД.

## Материалы и методы

### Выборка

Для сопоставления в исследовании были использованы две выборки подростков 13–17 лет, без особенностей здоровья, обучавшихся в общеобразовательных школах: 1) 182 подростка ( $M_{\text{возраст}} = 14,5$ ,  $SD = 1,16$ ,  $N_{\text{девочки}} = 77$ ,  $N_{\text{мальчики}} = 105$ ), проживающих в детских домах г. Кемерово (ПДД), и 2) 223 подростка, проживающих в обычных семьях г. Москвы и Курской области (ПС,  $M_{\text{возраст}} = 14,7$ ,  $SD = 1,21$ ,  $N_{\text{девочки}} = 99$ ,  $N_{\text{мальчики}} = 124$ ).

### Процедура

Исследование для ПДД проводилось с помощью онлайн-форм, в компьютерных классах детских домов. В кабинете присутствовал педагог-психолог, подростки заходили в компьютерные классы по одному. С ПС исследование проводилось с помощью распечатанных бланков методик, участники заполняли опросники в школьном классе в присутствии психолога и учителя.

Для статистического анализа данных были использованы пакеты программ Jamovi 2.6.44 [rus] и Microsoft Excel 2007.

### Методы

Для оценки психологического благополучия подростков использовались следующие методики.

- Многомерная шкала удовлетворенностью жизнью, оценивающая удовлетворенность жизнью по пяти шкалам: «Друзья», «Школа», «Учителя», «Я сам(а)» (Сычев, Гордеева и др., 2018). Не использовалась шкала «Семья», чтобы не фрустрировать ПДД, растущих вне семьи.
- Шкала диспозиционной витальности (Александрова, 2014), позволяющая оценить субъективное переживание наличия физической и психической

энергии, использующейся для осуществления целенаправленной деятельности.

• Комплексная методика диагностики подросткового благополучия (MULTI-CAM, Little, Wanner, 1997, адаптация Т.О. Гордеевой), предназначенная для оценки самочувствия в последние две недели. Содержит 4 шкалы: «Радость» (пример утверждения: «Я чувствовал себя энергичным и жизнерадостным»), «Позитивные отношения» («Я чувствовал, что другим нравится быть вместе со мной»), «Тревога» («Я чувствовал, что волнуюсь»), «Гнев» («Я чувствовал, что мне хочется разбить что-нибудь вдребезги»). Все четыре шкалы использовались в наших предыдущих исследованиях (Гордеева, Сычев, Сухановская, 2020) и показали высокую надежность ( $\alpha_{\text{Кронбаха}} \geq 0,8$ ).

• Невербальная шкала отношения к жизни и к школе, содержащая семь символических изображений лиц — от грустного до радостного (Andrews, Withey, 1976).

• Для оценки оптимизма как коррелята и источника благополучия использовался опросник диспозиционного оптимизма (ТДО-П, Гордеева, Сычев, Осин, 2021), представляющий собой генерализованные позитивные ожидания относительно будущего.

• Кроме того, для оценки психологического благополучия, представлений о жизни, будущем и стратегий преодоления трудностей была использована полупроективная методика незаконченных предложений (НП). Использовались 5 НП: «Моя жизнь...», «В будущем я...», «Когда у меня возникает проблема...», «Мне нравится, когда...», «Мои любимые предметы — это...». Данные обрабатывались с помощью качественного контент-анализа (Савинская, 2023).

## Результаты

В табл. 1 приведены средние значения и стандартные отклонения шкал опросников. Поскольку распределение данных отлично от нормального (при  $p$  от  $< 0,001$  до  $0,045$ ), применялись непараметрические методы статистического анализа. Распределение по полу между ПДД и ПС статистически не различается (Хи-квадрат =  $0,178$ ,  $p=0,673$ ). Сравнение двух групп ПС из Москвы и Курской области показало наличие лишь единичных и статистически небольших различий между группами, поэтому далее они анализировались как единая выборка (ПС).

С целью проверки основной гипотезы исследования о различиях в потенциальных основаниях психологического благополучия, оптимизма и удовлетворенности отношениями у ПДД и ПС применялись непараметрический метод анализа для двух независимых выборок, критерий U Манна—Уитни. Как видно из табл. 1, имеет место отсутствие значимых различий по большинству переменных. При этом ПДД сообщали, что у них выше, чем у ПС, уровень витальности и удовлетворенности школой (оба  $p < 0,001$ ) и ниже показатели неблагополучия, такие как тревога и гнев.

Таблица 1 / Table 1

**Описательные статистики и различия по шкалам психологического благополучия  
 между подростками детских домов и семей**  
**Descriptive statistics and differences on scales of psychological well-being between  
 adolescents from orphanages and families**

Шкалы / Scales	Подростки из семей / Adolescents from families		Подростки из детского дома / Adolescents from orphanages		Различия (U Манна–Уитни) / Differences (U Manna–Whitney)	<i>p</i>	Размер эффекта / Effect size
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Оптимизм / Optimism	16,5	4,98	15,9	4,63	18379	0,102	0,09
Витальность / Vitality	32,7	8,54	35,8	7,82	15977	<0,001	-0,21
Радость / Joy	11,4	3,09	11,6	2,86	19921	0,75	-0,02
Тревога / Anxiety	8,65	3,70	7,41	2,78	16668	0,002	0,18
Гнев / Anger	10,2	4,39	8,97	3,69	16921	0,004	0,17
Позитивные отношения / Positive attitudes	12,7	3,12	12,5	2,85	19141	0,32	0,06
Отношение к жизни / Attitude towards life	5,42	1,45	5,58	1,44	18804	0,19	-0,07
Отношение к школе / Attitude towards school	4,24	1,62	4,55	1,66	18255	0,08	-0,10
Удовлетворенность школой / School satisfaction	17,2	5,22	19,3	5,83	15873	<0,001	-0,22
Удовлетворенность учителями / Teachers satisfaction	19,1	5,99	19,1	6,14	20211	0,94	-0,00
Удовлетворенность собой / Self-satisfaction	21,2	5,83	21,1	4,81	20092	0,86	0,01
Удовлетворенность друзьями / Satisfaction with friends	24,3	5,05	23,5	5,65	18908	0,24	0,07

Примечание: «М» — среднее значение; «SD» — стандартное отклонение; «*p*» — значимость.

Note: «M» — average value; «SD» — standard deviation; «*p*» — significance.

Анализ данных по полу в каждой выборке с помощью критерия Манна–Уитни показал, что и в выборке ПДД, и в выборке ПС у девочек выше эмоции тревоги ( $p < 0,01$ ) и гнева ( $p < 0,05$ ), чем у мальчиков. Это соответствует последним данным, полученным на российских выборках (Gordeeva, Sychev, Sheldon, 2024).

Для уточнения основной гипотезы исследования и расширения результатов количественного анализа был использован качественный контент-анализ пяти незаконченных предложений (НП): «Моя жизнь...», «В будущем я...», «Когда у меня возникает проблема...», «Мне нравится, когда...», «Мои любимые предметы — это...». Применялся метод экспертизы оценок, два эксперта (авторы данной публикации) независимо кодировали ответы. Для оценки достоверности различий для сравнения пропорций в категориях использовался Z-тест (Гласс, Стэнли, 1976). Для оценки связи между количественными переменными и выделенными качественными категориями использовалась ранговая бисериальная корреляция, которая является возможной мерой эффекта критерия Манна–Уитни (там же). Категории, которые содержали менее 10 ответов, не подвергались корреляционному анализу.

С использованием критерия Манна–Уитни было обнаружено, что ответы ПДД на НП являются менее длинными и развернутыми, чем у ПС ( $p < 0,001$ ). Кроме того, у ПДД было значимо больше пропусков, особенно по НП «В будущем я...» и «Мне нравится, когда...».

Данные по НП в отношении психологического благополучия частично подтверждают результаты опросниковых методик. В частности, ПС и ПДД в целом одинаково позитивно оценивают свою жизнь ( $N_{\text{дд}} = 89$  (60%);  $N_{\text{семья}} = 105$  (55%);  $p = 0,31$ ) (пример: «Моя жизнь — хорошая/прекрасная»). При этом позитивные ответы подростков обеих групп положительно связаны с большинством переменных благополучия и отрицательно — с тревогой и гневом ( $r$  — от -0,3 до 0,5;  $p < 0,05$ ). Однако указанные связи больше выражены у ПС, а у ПДД они чаще являются незначимыми (табл. 2).

Специфика ответов подростков по их связи с психологическим благополучием проявляется также в том, что ПС дают значимо больше нейтральных ответов в описании своей жизни (пример: «Моя жизнь... Нормальная/Обычная»), чем ПДД ( $N_{\text{дд}} = 10$  (7%);  $N_{\text{семья}} = 45$  (23%);  $p < 0,001$ ) и только у них эти ответы связаны с низким благополучием: сниженной витальностью, и особенно радостью, оптимизмом, повышенной тревогой ( $p < 0,01$ ).

Подростки одинаково часто упоминают роль друзей в их жизни. Так, им нравится проводить время с друзьями ( $N_{\text{дд}} = 11$  (7%);  $N_{\text{семья}} = 13$  (7%);  $p = 0,8$ ), при возникновении трудностей они могут обращаться к ним за помощью ( $N_{\text{дд}} = 10$  (6%);  $N_{\text{семья}} = 11$  (5%);  $p = 0,8$ ). При этом у семейных подростков упоминание друзей обнаруживает положительную связь только с удовлетворенностью друзьями, а у ПДД — и с другими показателями благополучия (табл. 2).

Стремление стать финансово обеспеченным — характерное жизненное стремление, не отличающее подростков из двух групп. В НП «В будущем я...» подростки из детских домов и семей не различаются по этой категории ( $N_{\text{дд}} = 7$  (5%);  $N_{\text{семья}} = 17$  (9%);  $p = 0,8$ ) (примеры предложений: «Богатый», «Буду много зарабатывать»). Подростки двух групп примерно одинаково часто говорят о получении удовольствия при достижении успеха в деятельности ( $N_{\text{дд}} = 20$  (14%);  $N_{\text{семья}} = 41$  (21%);  $p = 0,07$ ) (пример: «Мне нравится, когда... все получается / Я вижу хорошие результаты от работы»), однако эта категория связана с переменными благополучия преимущественно у ПДД.

### **Благополучие и межличностные отношения**

Говоря о своем будущем ПДД чаще говорят о семье. В НП «Моя жизнь...» ( $N_{\text{дд}} = 11$  (7%);  $N_{\text{семья}} = 5$  (3%);  $p = 0,037$ ) и «Мне нравится, когда...» ( $N_{\text{дд}} = 40$  (27%);  $N_{\text{семья}} = 32$  (16%);  $p = 0,02$ ) они дают больше ответов о том, что их жизнь наполняет наличие социальных отношений, выражают потребность в них. В НП «В будущем я...» ПДД чаще сообщают о желании в будущем иметь семью и детей, чем ПС ( $N_{\text{дд}} = 14$  (9%);  $N_{\text{семья}} = 6$  (3%);  $p = 0,03$ ) (пример: «В будущем я... буду женой и мамой/хочу большую и дружную семью/хорошая мама/хороший отец/...»). Напротив, ПС, говоря о своей текущей жизни, значительно чаще упоминают теплые отношения ( $N_{\text{дд}} = 17$  (11%);  $N_{\text{семья}} = 38$  (20%);  $p = 0,04$ ). Процитируем то, что пишут ПДД: «Мне нравится, когда... меня уважают / слушают / любят / уделяют внимание / понимают / учитывают мое мнение, прислушиваются ко мне».

Характерно, что у ПДД высоко выражена потребность в похвале ( $N_{\text{дд}} = 25$  (16%);  $N_{\text{семья}} = 5$  (3%);  $p < 0,001$ ) (пример: «Мне нравится, когда ... меня хвалят»). Также ПДД чаще сообщают о своем желании быть автономными, свободными от внешних правил, связанных с групповой регламентированностью жизни. Это проявляется в характерной фразе «Моя жизнь — мои правила», которая не встречается у ПС ( $N_{\text{дд}} = 10$  (7%);  $N_{\text{семья}} = 0$ ). Таким образом, текущие межличностные отношения со взрослыми у ПДД отличаются зависимостью от похвалы и неравноправностью.

Специфика отношений и зависимость от других у ПДД проявляется и в копинг-стратегиях. Так, ПДД чаще выбирают стратегию поиска социальной поддержки ( $N_{\text{дд}} = 60$  (37%);  $N_{\text{семья}} = 31$  (15%);  $p < 0,001$ ) (пример: «Делаю вместе с воспитателем», «Я советуюсь с близкими»), в то время как ПС чаще предпочитают самостоятельно справляться с трудностями (Активное совладание,  $N_{\text{дд}} = 64$  (40%);  $N_{\text{семья}} = 131$  (65%);  $p < 0,001$ ) (пример: «Стараюсь решить ее сам», «Я ее решаю»). При этом у ПС обнаруживается больше связей категорий активного совладания и благополучия, а у ПДД — при выборе стратегии поиска социальной поддержки (табл. 3). Интересно, что в отличие от ПС, у ПДД стратегия концентрации на эмоциях никак не связана с неблагополучием и удовлетворенностью отношениями.

### **Специфика оснований психологического благополучия в достижительской деятельности и отдыхе**

Говоря о любимых предметах, ПДД значимо реже выбирают основные предметы — математику, русский и

Таблица 2 / Table 2

**Связь между категориями незаконченных предложений и количественными переменными  
в двух группах подростков — из детских домов и семейные**

**The relationship between categories of incomplete sentences and quantitative variables  
in two groups of adolescents — from orphanages and from families**

Категории / Categories	N		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Поз. ответы / Pos. Aswers	105	ПС / AF	0,5***	0,5***	0,4***	-0,3***	-0,3***	0,4***	0,4***	0,24**	0,4***	0,34***	0,5***	0,4***
	89	ДД / АО	0,22*	0,2*	0,1	-0,01	-0,2*	0,12	0,2*	0,2*	0,14	0,2*	0,2*	0,3**
Успехи / Achievements	41	ПС/ AF	0,3**	0,1	0,1	-0,18	-0,06	0,15	0,3**	0,16	0,22*	0,1	0,14	0,16
	20	ДД / АО	0,22	0,25	0,26	-0,3	-0,4**	0,3*	0,3*	0,3*	0,4**	0,3*	0,3*	0,23
Друзья / Friends	13	ПС / AF	0,23	0,3	0,05	-0,07	-0,2	0,2	0,3	0,18	0,12	0,2	0,14	0,4*
	11	ДД / АО	0,4*	0,12	0,34	-0,34	-0,3	0,5**	0,24	0,16	0,13	0,14	0,24	0,4*

*Примечание:* «1» — оптимизм; «2» — витальность; «3» — радость; «4» — тревога; «5» — гнев; «6» — позитивные отношения; «7» — отношение к жизни; «8» — отношение к школе; «9» — удовлетворенность школой; «10» — удовлетворенность учителями; «11» — удовлетворенность собой; «12» — удовлетворенность друзьями; «Поз. ответы» — позитивные ответы; «ПС» — семейные подростки; «ДД» — подростки из детских домов; «\*» — корреляция значима на уровне 0,05; «\*\*» — корреляция значима на уровне 0,01; «\*\*\*» — корреляция значима на уровне 0,001.

*Note:* «1» — optimism; «2» — vitality; «3» — joy; «4» — anxiety; «5» — anger; «6» — positive attitude; «7» — attitude to life; «8» — attitude to school; «9» — satisfaction with school; «10» — satisfaction with teachers; «11» — satisfaction with oneself; «12» — satisfaction with friends; «PosAswers» — positive answers; «AF» — Adolescents from families; «AO» — Adolescents from orphanages. «\*» — correlation is significant at the 0,05 level; «\*\*» — correlation is significant at the 0,01 level; «\*\*\*» — correlation is significant at the 0,001 level.

Таблица 3 / Table 3

**Связь между категориями незаконченных предложений и количественными переменными  
 в двух группах подростков – из детских домов и семейные**  
**The relationship between categories of incomplete sentences and quantitative variables  
 in two groups of adolescents – from orphanages and from families**

Категории / Categories	N		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Активное совладание / Active coping	133	ПС / AF	0,2*	0,2*	0,03	-0,13	0,08	0,08	0,2*	0,1	0,2*	0,2*	0,2*	0,1
	64	ДД / АО	0,08	0,06	0,07	-0,1	-0,08	0,17	0,03	0,09	0,16	0,07	0,06	0,16
Концентрация на эмоциях / Focusing on emotions	12	ПС / AF	-0,5**	-0,4*	-0,4*	0,4*	0,5**	-0,4**	-0,6***	-0,4**	-0,5**	-0,6***	-0,6***	-0,5**
	22	ДД / АО	-0,2	-0,2	-0,15	0,3*	0,2	-0,12	0,04	-0,06	-0,09	-0,12	-0,06	-0,2
Поиск со- циальной поддержки / Search for social support	31	ПС / AF	0,3**	0,03	0,3*	0,06	-0,3*	0,24*	0,23*	0,1	0,2	0,2	0,1	0,04
	60	ДД / АО	0,3**	0,2*	0,15	-0,2	-0,3**	0,22*	0,22*	0,2*	0,14	0,23*	0,2*	0,24**

Примечание: см. табл. 1.

Note: see table 1.

другие (естественные и точные науки,  $p < 0,01$ ; социально-гуманитарные,  $p < 0,001$ ), отдавая предпочтение не основным предметам ( $N_{\text{ДД}} = 72$  (42%);  $N_{\text{семья}} = 32$  (16%);  $p < 0,001$ ), таким как физкультура, технология и ИЗО.

Как большинство ПС, так и ПДД ориентируются в будущем на получение профессии ( $N_{\text{ДД}} = 86$  (56%);  $N_{\text{семья}} = 84$  (47%);  $p = 0,08$ ). При этом обнаруживаются значимые различия в содержании выбираемых профессий. ПДД чаще выбирают более практические профессии ( $N_{\text{ДД}} = 45$  (29%);  $N_{\text{семья}} = 20$  (11%);  $p < 0,001$ ), такие как повар, сварщик, парикмахер. В то время как ПС чаще выбирают более сложные профессии, требующие высшего образования ( $N_{\text{ДД}} = 28$  (18%);  $N_{\text{семья}} = 50$  (28%);  $p = 0,04$ ), такие как врач, юрист, учитель. Также в НП «В будущем я...» ПС значительно чаще сообщают о стремлении стать успешными ( $N_{\text{ДД}} = 10$  (7%);  $N_{\text{семья}} = 24$  (13%);  $p = 0,04$ ). При этом для ПДД выбор предметных уроков и профессий положительно связан с переменными благополучия, а

выбор неосновных уроков и практически ориентированных профессий – не связан (табл. 4). Так, оптимизм, удовлетворенность собой и низкая тревога связаны с предпочтением более сложных профессий, требующих вузовского обучения.

Говоря о том, что радует подростков (НП «Мне нравится, когда...»), ПС в отличие от ПДД упоминают множество разного рода занятий и увлечений, включая учебу, репетиторов, но главным образом – игры (обычно компьютерные), музыку (слушание и игра на инструменте), а также спорт, танцы, рисование, другие хобби ( $N_{\text{ДД}} = 4$  (3%);  $N_{\text{семья}} = 24$  (12%)).

С другой стороны, ПС часто говорят о стремлении отдохнуть, когда можно расслабиться и ничего не делать ( $N_{\text{ДД}} = 3$  (2%);  $N_{\text{семья}} = 21$  (11%)), в то время как у ПДД эта категория крайне редка (поскольку в данных категориях у ПДД было выделено меньше 5 ответов, уровень значимости этих различий не оценивался) (Гласс, Стэнли, 1976).

Таблица 4 / Table 4

**Связь между категориями незаконченных предложений и количественными переменными  
 в двух группах подростков – из детских домов и семейные**  
**The relationship between categories of incomplete sentences and quantitative variables  
 in two groups of adolescents – from orphanages and from families**

Категории / Categories	N		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Профессия (любая) / Profession (any)	84	ПС / AF	-0,07	-0,02	0,01	0,02	0,01	-0,03	0,06	0,03	-0,02	0,04	-0,05	-0,05
	86	ДД / АО	0,15	0,08	0,14	-0,08	-0,09	0,2*	0,07	0,2*	0,2*	0,2*	0,16	0,3***
Профессии (вуз) / Profes- sions (university)	50	ПС / AF	-0,13	-0,06	-0,09	0,003	-0,06	-0,04	0,08	-0,02	0,02	-0,01	-0,07	-0,08
	28	ДД / АО	0,25*	0,22	0,13	-0,24*	-0,10	0,17	0,11	0,13	0,18	0,23	0,3*	0,4**
Практические профессии / Practical profes- sions	20	ПС / AF	0,20	0,31*	0,32*	-0,06	0,07	0,05	0,16	0,16	0,007	0,19	0,24	0,09
	45	ДД / АО	0,06	-0,02	0,07	0,06	-0,03	0,11	-0,03	0,07	0,07	0,07	0,05	0,18

Примечание: см. табл. 1.

Note: see table 1.

Таким образом, мы видим по ряду основных категорий анализа НП, что они имеют разный психологический смысл у ПДД и ПС.

## Обсуждение результатов

Проведенное исследование было направлено на изучение психологического благополучия и выявление его потенциальных источников у подростков, растущих вне семьи и в семье. В рамках анализа самоотчетных методик было обнаружено, что подростки двух групп не различались по уровню оптимизма, переживания радости, удовлетворенности жизнью и собой, а также по показателям позитивных отношений, удовлетворенности отношениями с друзьями и учителями. ПДД сообщали о более высоком уровне витальности и удовлетворенности школой и более низком уровне тревоги и гнева, чем ПС. Полученные результаты не согласуются с рядом ранних исследований, которые обнаружили более низкий уровень психологического благополучия у ПДД (Прихожан, Толстых, 2005; Головей, Данилова, Данилова, 2015; Холмогорова, Воликова, Сафонова, 2015; Жильцова, Солдатов, 2015; Сулимина, 2014; Головей, Данилова, Данилова, 2017), хотя и согласуется с данными более поздних исследований (Данилова, Рыкман, 2018; Chumakova et al., 2020), что может свидетельствовать в пользу позитивной динамики благодаря предпринимаемым мерам. Также большая удовлетворенность школой у ПДД, чем у ПС, согласуется с данными исследования Т. В. Авакян и С.В. Воликовой (2014), в котором было показано, что ПДД больше довольны школой, меньше прогуливают и лучше относятся к учителям как к значимым взрослым. Тем не менее, мы полагаем, что данные, полученные с помощью опросниковых методик, отличаются высокой социальной желательностью.

В этой связи нами были изучены разные потенциальные основания психологического благополучия у ПДД и ПС с опорой на данные опросников, дополненные анализом данных методики НП. Полученные результаты указывают на ряд сходств ПДД и ПС: они одинаково позитивно оценивают свою жизнь, мечтают о том «чтобы все было хорошо», радуются успеху в деятельности и стремятся в будущем получить профессию и стать материально обеспеченными. Однако отмечаются и определенные характерные различия, хорошо соотносимые с различиями в условиях социализации двух групп подростков. Можно выделить следующие три общих потенциальных основания психологического благополучия у подростков двух групп: радость от общения с друзьями (гулять, проводить вместе время), текущие успехи в деятельности, ориентация на профессиональную самореализацию. Первое носит межличностный характер, связанный с отношениями с другими, последние два — достижеческий, связанные с достижением успеха и ощущением

компетентности. В остальных потенциальных основаниях имеет место специфика, очевидно связанная с социальной ситуацией их развития, как до поступления в детский дом, так и во время нахождения в нем.

Полученные данные показывают, что уровень благополучия у ПДД очень слабо связан с характерным источником благополучия — более позитивными и надежными отношениями с близкими людьми в настоящем, и ПДД очевидно меньше удовлетворены этими отношениями, что согласуется с результатами прошлых исследований, сравнивающих уровень эмоционального дистанцирования, с одной стороны, и ощущение принятия и любви со стороны воспитателя у ПДД и родителей у ПС — с другой (Головей, Данилова, Данилова, 2017). Однако активно присутствующие у них мечты о семье в будущем выступают источником такого благополучия. ПДД чаще отмечали потребность в социальных отношениях, чем ПС, и в настоящий момент они ощущали нехватку теплых и принимающих отношений с другими и наличие отношений зависимости от других. ПДД чаще сообщали о потребности в похвале, что может характеризовать психологически незрелые отношения с другими, основанные на частой внешней оценке и подчинении. Данные результаты также согласуются с предыдущими данными исследований, показывающими, что одним из главных отличий ПДД являются высокий страх отвержения и социальная тревожность, неудовлетворенность интегрированностью в социальные взаимодействия (Холмогорова, Воликова, Сафонова, 2015; Avakyan, Volikova, 2014).

Нами было также обнаружено яркое проявление специфики переживаний и удовлетворенности базовых психологических потребностей у ПДД, в частности в автономии. Только у ПДД встречалось предложение «Моя жизнь — мои правила», которое не встречалось у ПС, за которым ясно просматривается фрустрация потребности в автономии. Очевидно, что в данной установке отражается опыт жизни по заданным правилам, которые регулируют взрослые, а не сам подросток, что хорошо соотносится с оценкой фигуры воспитателя ПДД как более директивной, чем родителей ПС (Головей, Данилова, Данилова, 2017). Это ощущение может приводить к более выраженному у ПДД внешнему локусу контроля (Прихожан, Толстых, 2005; Жильцова, Солдатов, 2015; Сулимина, 2014).

Разные основания благополучия у подростков в зависимости от условий социализации и специфики отношений прослеживаются и через различные копинг-стратегии. У ПДД благополучие связано с поиском социальной поддержки, а у ПС — с активным совладанием. Полученный результат отличается от данных А.М. Прихожан (2015), в соответствии с которыми ПДД реже используют стратегию поиска социальной поддержки и не отличаются в предпочтении активного совладания с трудностями от ПС. Возможно, что это расхождение связано со временем,

прошедшим между двумя исследованиями или с различиями в диагностических методиках.

Благополучие во многом связано с тем, как подростки видят свое будущее (Прихожан, Толстых, 2005). В целом, ориентация на достижения связана с благополучием у всех подростков вне зависимости от условий социализации. Но у семейных подростков было более выражено желание в будущем стать успешными, чем у подростков без попечения родителей. Говоря о будущем, ПДД чаще выбирали практические профессии, требующие подготовки в колледже, а ПС – требующие вузовского обучения. Также ПДД реже выбирали как любимые неосновные предметы. Оба результата согласуются с более ранними исследованиями (Прихожан, Толстых, 2005; Головей, Данилова, Данилова, 2015; Жильцова, Солдатов, 2015; Данилова, Рыкман, 2018) и хорошо соответствуют социальной ситуации развития ПДД. При этом у ПДД в отличие от ПС выбор более сложных профессий связан с благополучием.

Обнаруженная специфика времепровождения подростков двух групп, отражающая бедность увлечений, разного рода внешкольных занятий и проведения досуга у ПДД соотносится с предыдущими данными о том, что ПДД отмечают меньшую насыщенность значимыми событиями в прошлом, настоящем и будущем, чем семейные (Жильцова, Солдатова, 2015).

Причинами психологических проблем у ПДД могут являться ранняя семейная травматизация, с одной стороны (Ослон и др., 2022), а также недостаточная поддержка взрослыми психологических потребностей ребенка, регламентация жизни, связанная с фрустрацией автономии (Головей, Данилова, Данилова, 2017). С другой стороны, особенностями проблем у ПС могут являться загруженность учебой, тревоги в связи с поступлением в вуз и реализацией сложных жизненных планов, выполнением ожиданий и давление родителей.

Перспектива исследования психологического благополучия подростков в зависимости от особенностей переживаний и социальной ситуации развития состоит в выявлении условий ощущения контроля своей жизни, поддержки автономии и компетентности при контроле факторов времени жизни в детском доме и качества привязанности к значимым взрослым.

## Заключение

Результаты самоотчетных методик не позволяют отличить ПДД и ПС по большинству показателей психологического благополучия, что с высокой долей вероятности свидетельствует о вкладе социальной желательности. С другой стороны, результаты качественного анализа методики незаконченных предложений позволили выявить существенные различия в представлениях о жизни, будущем и разные основа-

ния психологического благополучия у подростков в зависимости от специфики их социальной ситуации развития, связанной прежде всего с недостатком понимающего общения со взрослыми и бедностью возможностей для социально-эмоциональной и интеллектуальной жизни подростков.

Проведенный анализ позволил обнаружить как общие характеристики развития и потенциальные источники благополучия, релевантные данной возрастной группе (общение с друзьями, успехи в деятельности, профессиональная самореализация и финансовое благополучие), так и специфические, связанные с конкретной социальной ситуацией их развития. Специфика психологического благополучия ПДД во многом связана с фрустрацией потребностей в компетентности, автономии и принадлежности, что ведет к поиску опоры не в текущем настоящем, а в будущем. Показано, что благополучие выше у тех, кто ожидает в будущем профессиональной самореализации, надеется на возможность построения близких семейных отношений, а также собственной жизни, организованной «по своим правилам».

Специфика благополучия ПС связана с текущими теплыми отношениями с близкими людьми, реализацией своих способностей в рамках учебы, ориентацией на достижения компетентности и статуса в будущем, а также с разного рода увлечениями, развлечениями и отдыхом (гедонистической ориентации). Вместе с тем у них отмечается несколько большая личностная зрелость, выражаясь в готовности самостоятельно решать возникающие проблемы, активно с ними справляться.

При диагностике психологического благополучия ПДД желательно использование как опросниковых, так и качественных методов, прежде всего методики незаконченных предложений, несмотря на трудоемкость ее анализа, в силу большей информативности и меньшей подверженности социальной желательности.

Обнаруженные потенциальные основания для психологического благополучия подростков, растущих вне семьи, их сильные и слабые стороны важно учитывать при разработке современных программ для их успешной интеграции в социум, а также при подготовке воспитателей для детских домов.

**Ограничения.** К ограничениям исследования можно отнести недоступность исследователям информации о времени пребывания подростков в детских домах и истории их жизни, включая текущее наличие у них членов семьи, близких. Другое ограничение состоит в возможной социальной желательности ответов ПДД при заполнении опросников.

**Limitations.** The limitations of the study include the inaccessibility for researchers of information about the time adolescents spend in orphanages and their life histories, including the current presence of family members and relatives. Another limitation is the potential social desirability bias of adolescents' responses.

### Список источников / References

1. Авакян, Т.В. (2015). Тип привязанности и особенности социального познания у детей-сирот. *Психологическая наука и образование*, 7(3), 119–132. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2015070312>  
Avakian, T.V. (2015). Type of Attachment and Social Cognition Characteristics in Orphans. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie*, 7(3), 119–132. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2015070312>
2. Александрова, Л.А. (2014). Субъективная витальность как предмет исследования. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 11(1), 133–163.  
Aleksandrova, L. A. (2014). Subjective vitality as a subject of research. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 11(1), 133–163. (In Russ.).
3. Выготский, Л.С. (2001). *Лекции по педагогии*. Ижевск: Удмуртский университет.  
Vygotsky, L.S. (2001). *Lectures on pedology*. Izhevsk: Udmurt University. (In Russ.).
4. Гласс, Д., Стэнли, Д. (1976). *Статистические методы в педагогике и психологии*. М.: Прогресс.  
Glass, D., Stanley, D. (1976). *Statistical methods in pedagogy and psychology*. Moscow: Progress. (In Russ.).
5. Головей, Л.А., Данилова, М.В., Данилова, Ю.Ю. (2017). Самоотношение и отношения со значимыми взрослыми как факторы удовлетворенности жизнью у подростков. *Социальная психология и общество*, 8(1), 108–125. <https://doi.org/10.17759/sps.2017080107>  
Golovey, L.A., Danilova, M.V., Danilova, Y.Y. (2017). Self-relation and relations with significant adults as factors of satisfaction with life in adolescents. *Social Psychology and Society*, 8(1), 108–125. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2017080107>
6. Головей, Л.А., Данилова, М.В., Данилова, Ю.Ю. (2015). Становление личности и профессиональное самоопределение подростков из детских домов. В: *Проблема сиротства в современной России: Психологический аспект* (с. 273–300). М.: Институт психологии РАН.  
Golovey, L.A., Danilova, M.V., Danilova, Y.Y. (2015). Personality development and professional self-determination of adolescents from orphanages. In: *The problem of orphanhood in modern Russia: A psychological aspect* (pp. 273–300). Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ. (In Russ.).
7. Гордеева, Т.О., Сычев, О.А. (2023). От чего зависит психологическое благополучие российских подростков: анализ результатов PISA 2018. *Сибирский психологический журнал*, 88, 85–104. <https://doi.org/10.17223/17267080/88/5>  
Gordeeva, T.O., Sychev, O.A. (2023). What Determines the Psychological Well-Being of Russian Adolescents: Analysis of PISA 2018 Results. *Siberian journal of psychology*, 88, 85–104. (In Russ.). <https://doi.org/10.17223/17267080/88/5>
8. Гордеева, Т.О., Сычев, О.А., Осин, Е.Н. (2021). Диагностика диспозиционного оптимизма, валидность и надежность опросника ТДО-Р. *Психология. Журнал Высшей Школы экономики*, 1, 34–55.  
Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Osin, E.N. (2021). Diagnostics of Dispositional Optimism: Validity and Reliability of Russian Version of LOT-R. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 1, 34–55.
9. Данилова, Ю.Ю., Данилова, М.В. (2020). Доверие и удовлетворенность жизнью у подростков в условиях материнской депривации. *Проблемы современного педагогического образования*, 66(4), 320–323.
10. Данилова, М.В., Рыкман, Л.В. (2018). Психоэмоциональное благополучие и особенности саморазвития подростков с разным семейным статусом. *Психологическая наука и образование*, 23(5), 40–50. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230505>  
Danilova, M.V., Rykman, L.V. (2018). Psychoemotional Well-being and Features of Self-Development of Teenagers with Different Family Status. *Psychological Science and Education*, 23(5), 40–50. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2018230505>
11. Жильцова, О.Н., Солдатов, Д.В. (2015). Временная трансспектива в контексте личностного развития подростков из детских домов. В: *Проблема сиротства в современной России: Психологический аспект* (с. 252–272). М.: Институт психологии РАН.  
Zhiltsova, O.N., Soldatov, D.V. (2015). A temporary transperspective in the context of the personal development of adolescents from orphanages. In: *The problem of orphanhood in modern Russia: A psychological aspect* (pp. 252–272). Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ. (In Russ.).
12. Золотарева, А.А., Хегай, А.С. (2024). Соматические, тревожные и депрессивные симптомы у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. *Сибирский психологический журнал*, 91, 174–188. <https://doi.org/10.17223/17267080/91/10>  
Zolotareva, A. A., Khegai, A. S. (2024). Somatic, Anxiety and Depressive Symptoms in Orphans and Children without Parental Care. *Siberian journal of psychology*, 91, 174–188. (In Russ.). <https://doi.org/10.17223/17267080/91/10>
13. Ослон, В.Н., Одинцова, М.А., Семья, Г.В., Зайцев, Г.О., Колесникова, У.В. (2023). Субъективное благополучие молодых людей из числа детей-сирот в условиях перехода в самостоятельную жизнь. *Психология и право*, 13(4), 272–293. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2023130419>  
Oslon, V.N., Odintsova, M.A., Semya, G.V., Zaitsev, G.O., Kolesnikova, U.V. (2023). Subjective Well-Being of Young People from Among Orphans in the Conditions of Transition to Independent Life. *Psychology and Law*, 13(4), 272–293. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psylaw.2023130419>
14. Ослон, В.Н., Одинцова, М.А., Семья, Г.В., Колесникова, У.В. (2022). Психологические ресурсы и личностные дефициты у выпускников организаций для детей-сирот. *Социальные науки и детство*, 3(2–3), 69–89. <https://doi.org/10.17759/ssc.2022030205>  
Oslon, V.N., Odintsova, M.A., Semya, G.V., Kolesnikova, U.V. (2022). Psychological resources and personal deficits of graduates of organizations for orphans. *Social Sciences and Childhood*, 3(2–3), 69–89. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/ssc.2022030205>
15. Приходжан, А.М. (2015). Активность/пассивность стратегий копинг-поведения воспитанников детского дома. В: *Проблема сиротства в современной России: Психологический аспект* (с. 180–192). М.: Институт психологии РАН.  
Prihozhan, A.M. (2015). Activity/passivity of coping strategies for orphans. In: *The problem of orphanhood in modern Russia: A psychological aspect* (pp. 180–192). Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ. (In Russ.).

16. Прихожан, А.М., Толстых, Н.Н. (2005). *Психология сиротства*. СПб.: Питер.  
Prihodzhan, A. M., Tolstykh, N. N. (2005). *Psihologiya sirotstva*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.).
17. Савинская, О.Б. (2023). Качественный контент-анализ: возможности, методика, процедуры. В: *Практики анализа качественных данных в социальных науках* (с. 99–112). М.: дом Высшей школы экономики.  
Savinskaya, O.B. (2023). Qualitative content analysis: opportunities, methodology, procedures. In: *Practices of qualitative data analysis in social sciences* (pp. 99–112). Moscow: Higher School of Economics Publ. (In Russ.).
18. Селигман, М. (2013). *Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия*. М.: МИФ.  
Seligman, M. (2013). *Flourish: a new understanding of happiness and well-being*. Moscow: MIF. (In Russ.).
19. Семья, Г.В., Тарасова, А.Е., Волчанская, В.О. (2024). Развитие института усыновления: правовое регулирование и социально-психологические аспекты. *Социальные науки и детство*, 5(4), 23–43. <https://doi.org/10.17759/ssc.2024050402>  
Semya, G.V., Tarasova, A.E., Volchanskaya, V.O. (2024). Development of the Institution of Adoption: Legal Regulation and Socio-Psychological Aspects. *Social Sciences and Childhood*, 5(4), 23–43. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/ssc.2024050402>
20. Сулимина, О.В. (2014). Особенности личностного развития юношей и девушек, воспитывавшихся в семье и вне семьи. *Культурно-историческая психология*, 10(3), 54–70.  
Sulimina, O.V. (2014). Features of Personality Development in Young People Brought Up in Families and in Orphanages. *Cultural-historical psychology*, 10(3), 54–70. (In Russ.).
21. Сычев, О.А., Гордеева, Т.О., Лункина, М.В., Осин, Е.Н., Сиднева, А.Н. (2018). Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников. *Психологическая наука и образование*, 23(6), 5–15. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230601>  
Sychev, O.A., Gordeeva, T.O., Lunkina, M.V., Osin, E.N., Sidneva, A.N. (2018). Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Psychological Science and Education*, 23(6), 5–15. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2018230601>
22. Холмогорова, А.Б., Воликова, С.В., Сафонова, Н.С. (2015). Эмоциональная дезадаптация и интерперсональные отношения детей-сирот. В: *Проблема сиротства в современной России: Психологический аспект* (с. 224–251). М.: Институт психологии РАН.  
Kholmogorova, A.B., Volikova, S.V., Safonova, N.S. (2015). Emotional maladjustment and interpersonal relationships of orphaned children. In: *The problem of orphanhood in modern Russia: A psychological aspect* (pp. 224–251). Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ. (In Russ.).
23. Andrews, F.M., Withey, S.B. (1976). *Social indicators of well-being*. New York: Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2253-5>
24. Avakyan, T.V., Volikova, S. V. (2014). Social anxiety in children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 7(1), 73–82. <https://doi.org/10.11621/pir.2014.0108>
25. Чумакова, М., Жукова, М.А., Корнилов, С.А., Голованова, И., Давыдова, А., Логвиненко, Т., Овчинникова, И., Петров, М., Антонова, А., Наумова, О., Григоренко, Е. (2020). Psychological, Social and Emotional Well-Being of Adults with a History of Institutionalization: The Pilot Study Findings. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 17(1), 102–117.
26. Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Sheldon, K.M. (2024). Negative changes in emotional well-being and motivation in Russian adolescents between 1999 and 2020. *Culture and Education: Cultura Y Educacion*, 36(4), 915–941. <https://doi.org/10.1177/11356405241291955>
27. Little, T.D., Wanner, B. (1997). *The Multi-CAM: A multidimensional instrument to assess children's action-control motives, beliefs, and behaviors*. Max-Planck Institute for Human Development and Education.
28. Sigal, J.J., Perry, J. C., Rossignol, M., Ouimet, M.C. (2003). Unwanted infants: Psychological and physical consequences of inadequate orphanage care 50 years later. *American Journal of Orthopsychiatry*, 73(1), 3–12. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.73.1.3>
29. Subasi, H., Yildiz, N.G. (2022). Attachment Relationships and Learned Resourcefulness Levels of Institutionalized Adolescents. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(1), 100–114. <https://doi.org/10.47750/pegegog.12.01.10>
30. Suzuki, H., Tomoda, A. (2015). Roles of attachment and self-esteem: impact of early life stress on depressive symptoms among Japanese institutionalized children. *BMC Psychiatry*, 15(8). <https://doi.org/10.1186/s12888-015-0385-1>

### Информация об авторах

Тамара Олеговна Гордеева, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии, МГУ имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»); ведущий научный сотрудник лаборатории консультативной психологии и психотерапии, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, tamgordeeva@gmail.com

Елена Владимировна Дворская, аспирант кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии, МГУ имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»); младший научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4099-8210>, dvorskaaelena100@gmail.com

### Information about the authors

Tamara O. Gordeeva, Grand PhD in Psychology, Professor, Chair of Psychology of Education and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Leading Researcher at Laboratory of Counseling Psychology and Psychotherapy, Federal Scientific Centre for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, tamgordeeva@gmail.com

Elena V. Dvorskaya, Postgraduate Student, Chair of Psychology of Education and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Junior Researcher at Laboratory of Child Psychology and Digital Socialization, Federal Scientific Centre for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4099-8210>, dvorskaelen@gmail.com

**Вклад авторов**

Гордеева Т.О. — планирование исследования; контроль за проведением исследования; сбор и анализ данных; математико-статистическая обработка эмпирических материалов; написание рукописи.

Дворская Е.В. — идея исследования; сбор и анализ данных; математико-статистическая обработка эмпирических материалов; написание и оформление рукописи.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

**Contribution of the authors**

Tamara O. Gordeeva — planning of the research; control over the research; data collection and analysis; mathematical and statistical processing of empirical materials; writing the manuscript.

Elena V. Dvorskaya — idea; data collection and analysis; mathematical and statistical processing of empirical materials; writing and design of the manuscript.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

**Конфликт интересов**

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

**Conflict of interest**

The authors declare no conflict of interest.

**Декларация об этике**

Эмпирическое исследование соответствует «Этическому кодексу психолога» Российского психологического общества.

**Ethics statement**

The empirical study complies with the “Code of Ethics of Psychologist” of the Russian Psychological Society.

Поступила в редакцию 30.06.2025

Received 2025.06.30

Поступила после рецензирования 14.08.2025

Revised 2025.08.14

Принята к публикации 10.12.2025

Accepted 2025.12.10

Опубликована 29.12.2025

Published 2025.12.29

Научная статья | Original paper

## Аватар-опосредствованная идентичность и смысложизненные ориентации интернет-пользователей

М.В. Клементьева<sup>1</sup> , В.И. Иванова<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Тульский государственный университет, Тула, Российская Федерация

 marinaklementyva@yandex.ru

### Резюме

**Контекст и актуальность.** В цифровой реальности привязанность молодых интернет-пользователей к своему аватару связана с поиском смыслов жизни и проблемным путем развития идентичности, но мало известно об ассоциированном с этими явлениями механизмом знакового опосредствования. Теоретической основой исследования послужила культурно-историческая теория, в контексте которой предпринята попытка осмыслиТЬ аватар как знак. **Цель.** Изучить опосредствующую роль аватара в развитии виртуальной идентичности и смысложизненных ориентаций. **Гипотеза.** Показатели сигнifikативных и коннотативных значений идентификационных характеристик аватара опосредствуют связи между виртуальной идентичностью, идентификацией с аватаром, смысложизненными ориентациями. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 457 молодых интернет-пользователей онлайн-платформ ( $M = 20,6$ ,  $SD = 2,6$ , 67% женщин). В исследовании измерялись показатели виртуальной идентичности («Статус ВИ»), смысложизненных ориентаций (СЖО), идентификации с аватаром (IOS), идентификационные характеристики аватара (тест «Кто Я?» с измененной инструкцией). **Результаты.** Результаты показали, что коннотативные и сигнifikативные значения социальных, физических, рефлексивных характеристик, приписываемых аватару, являются медиаторами эффектов влияния поиска и принятия виртуальной идентичности на смысложизненные ориентации (цели, результат, локус контроля) и идентификацию с аватаром так, что аватар-опосредствованная идентичность способствует повышению ясности жизненных целей и удовлетворенности самореализацией, но снижает осмысленный контроль над поведением интернет-пользователей. **Выводы.** Показано, что семиозис аватара, опосредствуя преадаптивный путь развития идентичности и смысложизненных ориентаций, зависит от опыта и пола интернет-пользователя. Материалы могут быть использованы в разработке новых методов применения аватар-технологий для содействия психосоциальному благополучию молодых интернет-пользователей.

**Ключевые слова:** знаковое опосредствование, значение, смысложизненные ориентации, идентичность, виртуальная идентичность, аватар, идентификация с аватаром

**Финансирование.** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках научного проекта № 25-28-00056, <https://tscf.ru/project/25-28-00056/>

**Для цитирования:** Клементьева М.В., Иванова В.И. (2025). Аватар-опосредствованная идентичность и смысложизненные ориентации интернет-пользователей. *Культурно-историческая психология*, 21(4), 50–58. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210405>

# Avatar-mediated identity and life meaning orientations among internet users

M.V. Klementeva<sup>1</sup> , V.I. Ivanova<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation

<sup>2</sup> Tula State University, Tula, Russian Federation

 marinaklementyva@yandex.ru

## Abstract

**Context and relevance.** In digital reality, the attachment of young Internet users to their avatar — the digital self-image — is linked to the search for life's meaning and the problematic pathway of identity development. However, little is known about the sign mediation mechanism associated with these phenomena. The theoretical basis of the research was cultural-historical theory, within which an attempt was made to interpret an avatar as a sign. **Objective.** To study the mediating role of the avatar in the development of virtual identity and life-meaning orientations. **Hypothesis.** The avatar identification characteristics mediate the connections between virtual identity, identification with the avatar, and life-meaning orientations. **Methods and materials.** The study involved 457 young Internet users of online platforms ( $M = 20,6$ ,  $SD = 2,6$ , 67% female). The study measured the indicators of virtual identity (VISI), Purpose-in-Life Test, (PIL), avatar identification (IOS), and avatar identification characteristics (the "Who am I?" test with modified instructions). **Results.** The results showed that the social, physical, and reflective characteristics attributed to the avatar are mediators of the effects of the search for and acceptance of virtual identity on life-meaning orientations (Goals, Result, Locus of control) and avatar identification. This means that avatar-mediated identity enhances clarity in life goals and satisfaction with self-realization, while reducing the flexibility of meaningful control over behavior among Internet users. **Conclusions.** It has been shown that the semiosis of the avatar, mediating the preadaptive pathway of development of identity and life-meaning orientations, depends on the experience and gender of the Internet user. The materials can be used in the development of new methods of applying avatar technologies to foster the psychosocial well-being of young Internet users.

**Keywords:** sign mediation, meaning, life meaning orientations, identity, virtual identity, avatar, avatar identification

**Funding.** The study was supported by the Russian Science Foundation, project number 25-28-00056, <https://rscf.ru/en/project/25-28-00056/>

**For citation:** Klementeva, M.V., Ivanova, V.I. (2025). Avatar-mediated identity and life meaning orientations among internet users. *Cultural-Historical Psychology*, 21(4), 50–58. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210405>

## Введение

Согласно принципу опосредствования, принятому в культурно-исторической психологии (Завершева Е., ван дер Веер Р. (ред.), 2018), экзистенциально-личностное развитие человека опосредствовано знаковыми системами и практиками. Достижения в области цифровых технологий стимулировали развитие метавселенной — сгенерированной компьютером иммерсивной имитирующей физический мир цифровой среды, в которой происходит социальное взаимодействие между людьми (Giang Barrera, Shah, 2023) — и вызвали декарнацию физической среды, сопряженную с усложнением механизмов знаково-символического опосредствования в развитии человека-пользователя: цифровые технологии как «вторичные» знаки (Рубцова, 2019) «переопределяют» ранее сформировавшиеся психические и личностные структуры (Тихомиров, 1993), приводят к цифровому расширению личности и трансформации идентичности (Солдатова, Чигарькова,

Илюхина, 2024), стиранию границ между личностью и технологиями.

И хотя большинство исследований феномена присутствия человека в метавселенной ведется с технологической точки зрения (Crespo-Pereira, Sánchez-Amboage, Membiela-Pollán, 2023), наиболее заметной темой в психологических исследованиях *идентичности* в метавселенной становятся явления, связанные с опосредствующей ролью *аватара* — цифрового визуализированного образа, управляемого человеком-пользователем или программным обеспечением, способного к взаимодействию (Mancini et al., 2024). Исследователи отмечают, что формируется новый тип технологически опосредованного отношения человека-пользователя к своему воплощенному в виртуальной среде Я-образу — *идентификация с аватаром* (Brown et al., 2024), привязанность к аватару (Stavropoulos et al., 2023), слияние с аватаром (Müsseler, von Salm-Hoogstraeten, Bäffel, 2022).

Стало очевидно влияние аватара на когнитивные, аффективные и поведенческие аспекты развития че-

ловека в виртуальной среде (Peng, Cowan, Lo Ribeiro, 2025). Однако современные эмпирические исследования демонстрируют противоречивые данные о роли идентификации с аватаром в психосоциальном благополучии молодых людей. Исследователи отмечают, что идентификация с аватаром отрицательно коррелирует с показателями психосоциального благополучия (Mancini et al., 2024), ясностью смыслов жизни (Клементьева, 2024) и самовосприятия (Yang et al., 2024), но положительно — с кризисом идентичности (Müller, Bonnaire, 2021) и поиском смысла жизни (Fraser, Slattery, Yakovenko, 2023). Другие авторы утверждают позитивную связь между аватар-опосредованными технологиями и показателями психического здоровья (Барабанщиков, Селиванов, 2023). Объяснение противоречивых эффектов современные психологи часто находят в русле теорий «расширенного Я» Р. Бэлка (R.W Belk) и «самонесоответствия» Э.Т. Хиггинса (E.T Higgins), предполагая дополнение «Я-реального», «Я-идеального» и аватара (Snodgrass et al., 2025). Возникшая система «Я—аватар» характеризуется мерами идентификации с аватаром, объективации, идеализации, самоактуализации пользователя через аватар, а также представляется фактором компенсаторного поведения человека в виртуальной среде.

Однако в этой системе неоднозначно определено отношение аватара и *виртуальной идентичности*, интегрирующей переживание уникальности и принадлежности к виртуальному сообществу. Одни исследователи истолковывают аватар как виртуальную идентичность (Nagy, Koles, 2021), другие различают виртуальную идентичность и аватар, выделяя разные типы отношения пользователя к аватару — самоидентификацию, симбиоз, субъект-объектное и субъект-субъектное отношение (Banks, Bowman, 2021), подчеркивая относительную независимость аватара от предпочтений и черт личности пользователя (Lemnager et al., 2020; Mancini et al., 2024; Zimmermann, Wehler, Kaspar, 2023). Иначе говоря, аватары, с помощью которых пользователи самовыражаются, формируют идентичность и создают социальное партнерство в виртуальной среде и не эквивалентны виртуальной идентичности.

Полемика о роли аватара в психосоциальном развитии пользователей высвечивает проблемные вопросы, касающиеся атрибутивных характеристик аватара. Предыдущие исследования сосредоточились на *технических характеристиках* аватара — реалистичности формы и поведения как коррелятах «реальной» идентичности пользователей (Stavropoulos et al., 2023; Snodgrass et al., 2025; Wang et al., 2024; Zimmermann, Wehler, Kaspar, 2023), подчеркивая более высокий уровень самопрезентации в действиях с реалистичными и «интеллектуальными» аватарами, по сравнению с нералистичными (Miao et al., 2022). Современные исследователи подчеркивают преимущественное использование в самопрезентации онлайн-пользователей антропоморфных реалистичных аватаров — «металюдей» в виртуальном мире (Pawar, Mishra, 2025).

Безусловно, подобный подход имеет свои преимущества. Однако такая интерпретация является неполной, поскольку затрудняет психологический анализ идентификации с аватаром. Подобный анализ возможен, как мы полагаем, в контексте *принципа «опосредования»*, где аватар может быть осмыслен как *знак*, психологическое средство формирования виртуальной идентичности и содействия психосоциальному благополучию человека в виртуальной среде.

В работах отечественных исследователей (Клементьева, 2024; Рубцова, 2019; Солдатова, Чигарько-ва, Илюхина, 2024) намечен путь применения идей культурно-исторической психологии в объяснении знаково-символического опосредования процессов развития идентичности в цифровой среде, однако исследований знаковой функции аватара нет.

Настоящим исследованием мы вносим свой вклад в существующие исследования, касающиеся роли аватара в развитии идентичности пользователей и предлагаем использовать культурно-исторический подход к психологической интерпретации идентификации с аватаром.

Продолжая традиции культурно-исторической психологии, полагаем, что аватар может быть истолкован в экстраполяции атрибутивных характеристик знаков, обобщенных в работах отечественных психологов (Веракса, 2024; Завершнева Е., ван дер Веер Р. (ред.), 2018): социальность, опосредованность, произвольность, системность, интенциональность, конвенциональность, осмысленность. С этой точки зрения *аватар* представляется *сигнификативной (знаковой) функцией самосознания человека-пользователя*, отражающей и формируя в цифровой среде его виртуальную идентичность в обобщенном и структурированном виде с целью генерации, хранения, переработки и передачи лично значимой информации. Иначе говоря, как знак аватар функционально замещает и моделирует *идентичность* человека в виртуальной среде, одновременно выступая средством *формирования* ее и самоосмысливания. В знаковой структуре аватара можно различить материальную сторону аватара и идеальную сторону, осуществляющую воздействие на идентичность — значение. Идентификация с аватаром может быть рассмотрена как результат виртуального сотрудничества с аватарами других пользователей (и/или аватаров под управлением искусственного интеллекта), в ходе которого возникает «означивание» аватара и приданье ему субъективного смысла. Возникшая сеть значений и смыслов аватара, как полагаем, направляет процесс идентификации пользователя в виртуальной среде. Переход от интерпсихического к интрапсихическому плану использования аватара подчиняется механизмам интиериоризации и касается *формирования нового типа идентичности — виртуальной*.

Косвенным подтверждением нашего предположения могут служить исследования, в которых обоснована опосредующая роль аватара в психических и поведенческих функциях: 1) в аватаре обнаружена как близость к самовосприятию пользователя (Yang

et al., 2024), так и соответствие «идеальному Другому» (Snodgrass et al., 2025; Wang et al., 2024); 2) данные «эффекта Протея» демонстрируют тенденции пользователей переносить в естественную среду поведение, которое соответствовало особенностям аватаров (Coesel, Biancardi, Buisine, 2024).

Исследование идентификации с аватаром возможно в рамках изучения процесса наделения аватара значением и смыслом, в диалектике осмысливания значений и означивания смыслов. Основная функция знака — семиозис, образование значений. Наиболее важное место в культурно-исторической психологии отведено исследованиям фиксированных в языке значений, в которых обобщена и осмыслена «превращенная» форма существования мира культурных предметов и социальных отношений. Анализ сигнifikативных и коннотативных значений аватара, которыми наделяет его пользователь, позволит психологически проанализировать становление аватар-опосредованной идентичности в системе связей с экзистенциально-личностными свойствами. И хотя в современной психологии осуществлена попытка семантического анализа идентификации с аватаром (Banks, Bowman, 2021; Brown et al., 2024), интерпретация полученных результатов не касается значений аватара, а идентификация с аватаром ведется в психодинамическом контексте «самонесоответствия».

Таким образом, многочисленные попытки понять механизм идентификации пользователя с аватаром, а через него — способы становления идентичности и осмысливания жизни в виртуальной среде способствуют быстрому накоплению эмпирического материала, который отличает многоаспектность и трудность обобщения, что делает актуальной проблему ограниченности контекстов исследования аватар-опосредованной идентичности. Очевидно противоречие между накопленными научно-психологическими знаниями об идентификации с аватаром и отсутствием концептуального представления об ассоциированных с этим феноменом механизмом знакового опосредствования.

Исходя из вышеизложенного, **цель настоящего исследования** — изучить знаковую функцию аватара в системе связей виртуальной идентичности, идентификации с аватаром, смысложизненных ориентаций среди интернет-пользователей.

**Гипотеза исследования** — сигнifikативные и коннотативные значения идентификационных характеристик аватара опосредствуют связи между показателями виртуальной идентичности, идентификации с аватаром и смысложизненными ориентациями.

Общая гипотеза конкретизирована в **частных гипотезах**:

1) существует взаимосвязь между значениями аватара, виртуальной идентичностью, идентификацией с аватаром и смысложизненными ориентациями;

2) показатели сигнifikативных и коннотативных значений аватара являются медиаторами влияния виртуальной идентичности на смысложизненные ориентации и идентификацию с аватаром.

## Материалы и методы

**Выборка.** Приняли участие 457 интернет-пользователей в возрасте 18–25 лет, обучающихся в вузах г. Москвы ( $n = 257$ ) и г. Тулы ( $n = 200$ ). Медиана — 20 лет. Из них: 67,5% ( $n = 308$ ) женщин и 32,5% ( $n = 149$ ) мужчин. Выборка рандомизирована.

**Процедура.** Методики предъявлялись заочно анонимно. От респондентов получено письменное информированное согласие на участие в этом исследовании.

Использован смешанный план исследования, который объединил количественные и качественные методы.

**Инструментарий.** Использованы методики оценки виртуальной идентичности (Клементьева, 2024), смысложизненных ориентаций (Осин, Кошелева, 2020), идентификации с аватаром (Yang et al., 2024), идентификационных характеристик аватара (методика «Кто Я?» (Румянцева, 2006) с измененной инструкцией: «Вам необходимо дать как можно больше ответов на один вопрос, относящийся к вашему аватару: Какой аватар?»).

**Обработка количественных данных** осуществлена с использованием сравнительного ( $t$ -критерий) и  $\phi^*$ -критерий углового преобразования Фишера), корреляционного ( $r$ -критерий Пирсона) и регрессионного (Hayes process) анализа.

**Обработка качественных данных** (идентификационных характеристик аватара) осуществлена с использованием контент-анализа. Выделены 30 К-переменных, сгруппированных в 8 классов сигнifikативных значений (сигнifikаты) идентификационных характеристик: социальная, коммуникативная, материальная, физическая, деятельная, перспективная, рефлексивная, проблемная (Румянцева, 2006).

Дополнительно ответы респондентов были классифицированы на две группы по степени реализма аватара (Miao et al., 2022): 1) нереалистичные — 2D-изображение, аниме, статичное изображение (45% участников); 2) реалистичные — 3D-изображение, визуально динамическое изображение, антропоморфное изображение (55% участников).

## Результаты

Сравнительный анализ частоты встречаемости идентификационных характеристик аватара в группах, ранжированных по полу, показал, что мужчины чаще выделяют социальную характеристику аватара ( $\phi^* = 2,14, p = 0,016$ ), а женщины — физическую характеристику аватара ( $\phi^* = 1,71, p = 0,045$ ). Кроме того, обнаружены сравнительно более низкие показатели физической и рефлексивной характеристик аватара среди интернет-пользователей с мораторием виртуальной идентичности ( $\phi^* \leq 2,32, p \leq 0,01$ ). При попарном сравнении обнаружено преимущественное использование рефлексивной ( $\phi^* \leq 2,49, p \leq 0,005$ ) и физической

( $\varphi^* \leq 1,98$ ,  $p \leq 0,02$ ) характеристик аватара, по сравнению с другими характеристиками.

Также выявили, что участники наделяют реалистичных аватаров чаще рефлексивными характеристиками ( $\varphi^* = 1,91$ ,  $p = 0,03$ ), а нереалистичных – физическими ( $\varphi^* = 1,8$ ,  $p = 0,04$ ). Участники исследования, указавшие на использование реалистичных аватаров, продемонстрировали более высокие показатели идентификации с аватаром ( $t = 2,4$ ,  $p = 0,01$ ), по сравнению с теми участниками, которые использовали нереалистичных аватаров.

Результаты корреляционного анализа представлены в табл. 1. В таблице представлены только показатели сигнifikативных значений (сигнifikаты) идентификационных характеристик аватара, которые имеют значимые корреляции.

Исходя из данных корреляционного анализа, преимущественное использование физической характеристики аватара (внешний вид аватара) отличает интернет-пользователей, которые осмысленно приспособливают свою идентичность к виртуальной среде, идентифицируют себя со своим аватаром, а также демонстрируют ясность жизненных целей, общую осмысленность реальной жизни и удовлетворенность самореализацией. Напротив, акцентирование социальной характеристики аватара (позиция, роль, статус и принадлежность к социальным группам аватара) присуще интернет-пользователям, которые ориентированы на бессмысленное приспособление к виртуальной среде наряду с низкой осмысленностью реальной жизни, спутанностью жизненных целей и утратой чувства контроля над жизнью. Ин-

тернет-пользователи, ориентированные на приписывание своему аватару экзистенциально-личностных свойств (рефлексивная идентификационная характеристика аватара), склонны к идентификации со своим аватаром в виртуальной среде, а наделяющие своего аватара коммуникативной характеристикой, удовлетворены самореализацией в реальном мире. Проблемная характеристика аватара присуща интернет-пользователям, избегающим взаимодействия в виртуальной среде с использованием аватара, испытывающим трудности с виртуальной идентификацией и неудовлетворенным самореализацией. Интернет-пользователи, использующие негативные коннотации аватара, испытывают затруднения в смысложизненных ориентациях.

Кроме того, обнаружена корреляция величины опыта использования аватара с физической ( $r = 0,12$ ,  $p = 0,01$ ) и рефлексивной ( $r = 0,15$ ,  $p = 0,003$ ) характеристиками аватара, а также идентификацией с аватаром ( $r = 0,20$ ,  $p < 0,001$ ), поиском и принятием виртуальной идентичности ( $r \leq 0,14$ ,  $p \leq 0,004$ ).

В табл. 2 представлены значимые результаты анализа медиации, где параметры смысложизненных ориентаций и идентификации с аватаром – зависимые переменные, показатели виртуальной идентичности – предикторы, а коннотативные и сигнifikативные значения (сигнifikаты) идентификационных характеристик аватара – медиаторы, опосредующие эффекты связи между зависимыми и независимыми переменными.

Результаты демонстрируют статистически значимый косвенный эффект влияния показателей поиска

Таблица 1 / Table 1

**Корреляция показателей виртуальной идентичности, смысложизненных ориентаций, идентификации с аватаром и идентификационных характеристик аватара (N = 457) / Correlation of indicators of virtual identity, life-meaning orientations, avatar identification and avatar identification characteristics (N = 457)**

Параметры / Parameters	Показатели идентификационных характеристик аватара / Avatar identification characteristics						
	Сигнifikаты / Significants					Коннотации / Connotations	
	C	K	Ф	P	П	+	-
Осмысленное принятие виртуальной идентичности / Meaningfulness of commitment of virtual identity	-0,16*	0,03	0,15*	0,05	-0,13*	-0,01	-0,03
Инициативный поиск виртуальной идентичности / In-depth exploration of virtual identity	-0,12*	-0,01	-0,03	-0,01	0,03	-0,01	0,02
Идентификация с аватаром / Avatar identification	0,06	0,07	0,14*	0,12*	-0,21*	0,14*	0,05
Цель / Purpose	-0,18*	0,08	0,13*	0,01	-0,05	0,07	-0,18*
Процесс / Process	-0,06	0,04	0,06	0,02	-0,02	0,09	-0,20*
Результат / Result	-0,05	0,14*	0,13*	0,01	-0,14*	0,08	-0,20*
Локус контроля / Locus of control	-0,15*	0,05	0,09	-0,01	-0,06	0,03	-0,08
Общий показатель осмысленности жизни / Overall index of meaningfulness of life	-0,16*	0,08	0,14*	0,01	-0,07	0,09	-0,22*

Примечание: «\*» – корреляция значима на уровне 0,01 (двусторонняя). Идентификационные характеристики аватара: «C» – социальная, «K» – коммуникативная, «Ф» – физическая, «P» – рефлексивная, «П» – проблемная; «+» – позитивные коннотативные значения; «-» – негативные коннотативные значения.

Note: «\*» – correlation is significant at the 0,01 level (two-sided). Avatar identification characteristics: «C» – social, «K» – communicative, «Ф» – physical, «P» – reflective, «П» – problematic; «+» – positive connotative meanings; «-» – negative connotative meanings.

и принятия виртуальной идентичности на смысложизненные ориентации и идентификацию с аватаром через показатели сигнификативных и коннотативных значений идентификационных характеристик аватара (социальную, физическую, коммуникативную и рефлексивную), что подтверждает выдвинутую гипотезу. Кроме того, присутствует статистически значимое прямое влияние виртуальной идентичности на смысложизненные ориентации и идентификацию с аватаром. Иначе говоря, аватар-опосредованная виртуальная идентичность вносит больший вклад в вариативность показателей смысложизненных ориентаций (цель в жизни, результат жизни, локус контроля) в сравнении с аватар-неопосредованной виртуальной идентичностью, повышая ясность жизненных целей и удовлетворенность жизнью, но снижая чувство контроля над жизнью в реальном мире.

**Анализ эффектов влияния аватар-опосредованной виртуальной идентичности  
 на смысложизненные ориентации и идентификацию с аватаром (N = 457) /  
 Analysis of the effects of avatar-mediated virtual identity on the life-meaning orientations  
 and avatar identification (N = 457)**

Зависимые переменные / Dependent variables	Медиаторы / Mediators	Показатели качества медиационной модели / Quality indicators of the mediation model		
		Общий эффект (b) / Total effect	Прямой эффект (b) / Direct effect	Косвенный эффект (b) / Indirect effect
<i>Предиктор – Осмысленное принятие виртуально идентичности / Predictor – Meaningfulness of commitment of virtual identity</i>				
Цель / Purpose (F = 7,2***; R <sup>2</sup> = 0,11)	Социальные сигнификаты	b = 0,16 (t = 5,6***)	b = 0,14 (t = 5,0***)	b = 0,02 (t = -2,42*)
	Негативные коннотации			b = 0,01 (t = -3,47**)
Результат / Result (F = 4,9***; R <sup>2</sup> = 0,09)	Коммуникативные сигнификаты	b = 0,10 (t = 4,43***)	b = 0,08 (t = 4,02***)	b = 0,02 (t = 2,41**)
	Негативные коннотации			b = 0,01 (t = -4,00***)
Локус контроля / Locus of control (F = 4,7***; R <sup>2</sup> = 0,06)	Социальные сигнификаты	b = 0,06 (t = 2,89**)	b = 0,04 (t = 2,38*)	b = 0,02 (t = -2,01*)
Идентификация с аватаром / Avatar identification (F = 6,3***; R <sup>2</sup> = 0,10)	Социальные сигнификаты	b = 0,28 (t = 2,92***)	b = 0,26 (t = 4,72***)	b = 0,01 (t = 2,01*)
	Рефлексивные сигнификаты			b = 0,01 (t = 1,98*)
<i>Предиктор – Инициативный поиск виртуально идентичности / Predictor – In-depth exploration of virtual identity</i>				
Локус контроля / Locus of control (F = 2,8**; R <sup>2</sup> = 0,05)	Социальные сигнификаты	b = -0,06 (t = -1,98*)	b = -0,04 (t = -2,12*)	b = 0,01 (t = -2,98**)
	Физические сигнификаты			b = 0,01 (t = 2,08*)
Идентификация с аватаром / Identification with an avatar (F = 4,1***; R <sup>2</sup> = 0,05)	Физические сигнификаты	b = 0,16 (t = 3,00**)	b = 0,18 (t = 3,11**)	b = 0,01 (t = 2,00*)
	Рефлексивные сигнификаты			b = 0,01 (t = 2,12*)

Примечание: «\*» – p < 0,05; «\*\*» – p < 0,01; «\*\*\*» – p < 0,001.

Note: «\*» – p < 0,05; «\*\*» – p < 0,01; «\*\*\*» – p < 0,001.

## Обсуждение результатов

Настоящее исследование расширяет рамки предшествующих исследований идентификации с аватаром, предлагая новый взгляд на изученную в зарубежной психологии связь интернет-пользователя со своим аватаром в рамках культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. Мы продолжаем традиции отечественной психологии в изучении механизма знакового опосредствования в условиях виртуальной среды (Рубцова, 2019; Солдатова, Чигарькова, Илюхина, 2024), истолковывая аватар как знак и анализируя его значения (сигнификативные и коннотативные).

В работе подтверждено предположение о том, что сигнификативные и коннотативные значения идентификационных характеристик аватара опосредуют взаимосвязь виртуальной идентичности,

Таблица 2 / Table 2

идентификации с аватаром и смысложизненными ориентациями — одним из ключевых показателей психологического благополучия человека, что в целом согласуются с выводами предшествующих работ (Барабанчиков, Селиванов, 2023; Солдатова, Чигарькова, Илюхина, 2024; Banks, Bowman, 2021; Müssele, von Salm-Hoogstraeten, Böffel, 2022). Выявлено, что осмысленное принятие аватар-опосредованной идентичности интернет-пользователями способствует повышению ясности жизненных целей и удовлетворенности самореализацией. Происходит это преимущественно за счет приписывания своему аватару сигнификативных значений социальных, физических и рефлексивных идентификационных характеристик. Негативные коннотации снижают эффект позитивного влияния аватар-опосредованной идентичности на осмысленность жизни в будущем и прошлом. По-видимому, выстраиваемое подобным образом смысловое пространство значений аватара в диалектике отношений «внешнее—внутреннее» обеспечивает переход от социокультурного оперирования аватаром как посредником (или инструментом) во взаимодействии между пользователями (например, для обыгрывания роли или представительства в социальной сети) к экзистенциально-личностному использованию аватара в новой психической системе «Я—аватар», где аватар воплощает идентичность пользователя. Интерес в этом контексте представляется обнаруженное в нашем исследовании снижение сознательного чувства контроля за жизнью и поведением среди молодых интернет-пользователей с аватар-опосредованной виртуальной идентичностью, что, вероятно, вызвано декарнацией физической среды, повышением неопределенности виртуальной среды и зависимости от технических настроек аватара (степени реализма аватара), снижением свободы выбора из-за ограниченных условий виртуальной среды.

Позитивный эффект влияния, как мы полагаем, обусловлен механизмом знакового опосредствования в искусственной системе «идентичность—аватар(знак)—смысл жизни», который создает новые социокультурные связи между функциями, где идентичность доминирует. Однако ограниченные технические характеристики аватара представляют барьер в дальнейшем психологическом посредничестве аватара-знака, затрудняют гибкость сознательного контроля за поведением и шире — жизнью в целом, вынуждая пользователя перестраивать систему «идентичность—аватар(знак)—смысл жизни» под возможности и ограничения аватара. В этом случае не идентичность, а аватар приобретает функцию доминанты. Затруднения саморегуляции, возникающие в данной искусственной системе, по нашему мнению, являются одной из причин фиксируемой в современных исследованиях корреляции психосоциального неблагополучия и проблемного пути идентификации с аватаром (Brown et al., 2024; Mancini et al., 2024; Mller, Bonnaire, 2021; Yang et al., 2024).

В исследовании обнаружено, что частота встречаемости социальных, физических и рефлексивных

идентификационных характеристик, приписываемых своему аватару, отражает зависимость сигнификативной функции аватара от пола, опыта использования и статуса виртуальной идентичности. Полученные данные уточняют выводы современных исследователей о более высокой вовлеченности мужчин в аватар-опосредсованный опыт (Lemenager et al., 2020; Wang et al., 2024; Zimmermann, Wehler, Kaspar, 2023): начинающие пользователи-мужчины, испытывающие трудности в описании внешнего вида и приписывании экзистенциально-личностных характеристик своему аватару, чаще переживают кризис идентичности, чем женщины.

## Заключение

Результаты исследования позволяют сделать вывод о связи между аватар-опосредованной виртуальной идентичностью и смысложизненными ориентациями. Означивание физических, рефлексивных (экзистенциально-личностных) и социальных идентификационных характеристик аватара сопряжено с преадаптивным путем формирования виртуальной идентичности, сопровождая повышение удовлетворенности самореализацией и ясности жизненных целей. Однако семиозис аватара не только расширяет возможности для успешной самореализации и эффективного целеполагания в виртуальной среде, но ставит перед человеком в искусственно созданной системе «Я—аватар» экзистенциальнально-личностную задачу саморегуляции и самоопределения, решение которой имеет барьеры, связанные с сигнификативными и техническими характеристиками аватара. Значение для будущих психологических исследований идентичности сделанные нами выводы о роли сигнификативной функции аватара имеют в условиях метавселенной, где взаимодействие между людьми опосредовано аватарами, а процессы экзистенциальнально-личностного развития человека являются зависимыми от цифровых технологий. Материалы исследования могут быть использованы в разработке новых методов применения аватар-опосредкованных технологий для содействия психосоциальному благополучию молодых пользователей.

**Ограничения.** Ограничение связано с выборкой и исследовательским планом. Во-первых, нельзя делать выводы об изменениях связи между аватар-опосредованной идентичностью и смысложизненными ориентациями во времени. Во-вторых, ограничение выборки социально-демографическим и территориальным признаками не позволяет широко обобщать результаты.

**Limitations.** The limitations are related to the sampling and the research plan. Firstly, no conclusions can be drawn about the changes in the relationship between avatar-mediated identity and life-meaning orientations over time. Secondly, the limitation arising from the sampling based on socio-demographic and territorial characteristics does not allow for broad generalizations of the results.

### Список источников / References

1. Барабанчиков, В.А., Селиванов, В.В. (2023). Редукция тревоги и депрессии через программы на гарнитуре виртуальной реальности высокой иммерсивности. *Экспериментальная психология*, 16(2), 36–48. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2023160203>
2. Веракса, Н.Е. (2024). Проблема средств в культурно-исторической теории. *Культурно-историческая психология*, 20(3), 69–76. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200307>
3. Завершнева Е., ван дер Веер Р. (Ред.). (2018). *Записные книжки Л.С. Выготского. Избранное*. М.: Канон+.
4. Клементьева, М.В. (2024). Статусы виртуальной идентичности: понятие и методика оценки («Статус ВИ»). *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 21(1), 79–100. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2024-1-79-100>
5. Осин, Е.Н., Кошелева, Н.В. (2020). Тест смысложизненных ориентаций: новые данные о структуре и валидности. *Вопросы психологии*, 6, 150–163.
6. Рубцова, О.В. (2019). Цифровые технологии как новое средство опосредования (статья вторая). *Культурно-историческая психология*, 15(4), 100–108. <https://doi.org/10.17759/chp.2019150410>
7. Румянцева, Т.В. (2006). *Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре*. СПб.: Речь. 176 с.
8. Солдатова, Г.У., Чигарькова, С.В., Илюхина, С.Н. (2024). Метаморфозы идентичности человека достроенного: от цифрового донора к цифровому кентавру. *Социальная психология и общество*, 15(4), 40–57. <https://doi.org/10.17759/sps.2024150404>
9. Тихомиров, О.К. (1993). Информационный век и теория Л.С. Выготского. *Психологический журнал*, 14(1), 114–119.
10. Banks, J., Bowman, N.D. (2021). Some Assembly Required: Player Mental Models of Videogame Avatars. *Frontiers in psychology*, 12, Art. 701965. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.701965>
11. Brown, T., Blinck, L., Dadswell, K., Kowert, R., Zarate, D., Stavropoulos, V. (2024). User-Avatar discrepancy scale: a comparative measurement of self and avatar views. *Behaviour & Information Technology*, 44(9), 1907–1924. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2024.2381603>
12. Coesel, A., Biancardi, B., Buisine, S. (2024). A theoretical review of the Proteus effect: understanding the underlying processes. *Frontiers in Psychology*, 15, Art.1379599. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1379599>
13. Crespo-Pereira, V., Sánchez-Amboage, E., Membiela-Pollán, M. (2023). Facing the challenges of metaverse: a systematic literature review from Social Sciences and Marketing and Communication. *Profesional de la información*, 32(1), e320102. <https://doi.org/10.3145/epi.2023.ene.02>
14. Giang Barrera, K., Shah, D. (2023). Marketing in the Metaverse: Conceptual understanding, framework, and research agenda. *Journal of Business Research*, 155, 113420. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2022.113420>
15. Fraser, R., Slattery, J., Yakovenko, I. (2023). Escaping through video games: Using your avatar to find meaning in life. *Computers in Human Behavior*, 144, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107756>
16. Lemenager, T., Neissner, M., Sabo, T., Mann, K., Keifer, F. (2020). “Who Am I” and “How Should I Be”: A Systematic Review on Self-Concept and Avatar Identification in Gaming Disorder. *Curr Addict Rep*, 7, 166–193. <https://doi.org/10.1007/s40429-020-00307-x>
17. Mancini, T., Imperato, C., Sibilla, F., Musetti, A. (2024). Can personal identity protect against problematic gaming? A study on the relationships between identity motives, user–avatar bond, and problematic gaming in a sample of MMORPG players. *Identity*, 24(1), 64–78. <https://doi.org/10.1080/15283488.2023.2291644>
18. Miao, F., Kozlenkova, I.V., Wang, H., Xie, T., Palmatier, R. W. (2022). An emerging theory of avatar marketing. *Journal of Marketing*, 86(1), 67–90. <https://doi.org/10.1177/0022242921996646>
19. Müller, T., Bonnaire, C. (2021). Intrapersonal and interpersonal emotion regulation and identity: A preliminary study of avatar identification and gaming in adolescents and young adults. *Psychiatry Research*, 295, Art. 113627. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113627>
20. Müsseler, J., von Salm-Hoogstraeten, S., Böffel, C. (2022). Perspective Taking and Avatar-Self Merging. *Frontiers in psychology*, 13, Art.714464. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.714464>
21. Nagy, P., Koles, B. (2021). Digital object attachment. *Current Opinion in Psychology*, 39, 60–65. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2020.07.017>
22. Pawar, S.S., Mishra, A.A. (2025). From efficiency to immersion: understanding generational differences in avatar interactions. *Computers in Human Behavior*, 172, 108732. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2025.108732>
23. Peng, Y., Cowan, K., Lo Ribeiro, J. (2025). Into the virtual worlds: conceptualizing the consumer-avatar journey in virtual environments. *Psychology & Marketing*, 42, 374–394. <https://doi.org/10.1002/mar.22129>
24. Stavropoulos, V., Zarate, D., Prokofieva, M., Van de Berg, N., Karimi, L., Gorman Alesi, A., Richards, M.,

- Bennet, S., Griffiths, M. D. (2023). Deep learning(s) in gaming disorder through the user-avatar bond: A longitudinal study using machine learning. *Journal of behavioral addictions*, 12(4), 878–894. <https://doi.org/10.1556/2006.2023.00062>
25. Snodgrass, J.G., Sagstetter, S.I., Branstrator, J.R., Giardina, A., Lacy, M.G., Bollinger-Deters, A.T., Callendar, C.L., Zhao, K.X., Dengah II, H.F., Billieux, J. (2025). Player-avatar bonds and gaming benefits and risks: Assessing self-discrepancy theory against a broader range of character and play experiences. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 19(3), Art. 10. <https://doi.org/10.5817/CP2025-3-10>
26. Yang S., Kim H., Song M., Lee S., Jang L. (2024). The Double-Edged Influence of Self-Expansion in the Metaverse: A Two-Wave Panel Assessment of Identity Perception, Self-Esteem, and Life Satisfaction. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 27(1), 37–46. <https://doi.org/10.1089/cyber.2022.0400>
27. Wang, Yu., Zeng, X., Wan, K., Zhou, Z., Ye, Z., Shan, X., Wang, Ya. (2024). Paying for beloved game characters: Congruence with ideal others predicts purchase intention. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 43(29), 24149–24158. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06059-5>
28. Zimmermann, D., Wehler, A. Kaspar, K. (2023). Self-representation through avatars in digital environments. *Current Psychology*, 42(3), 21775–21789. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03232-6>

### Информация об авторах

Клементьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и развития человеческого капитала, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (ФБГОУ ВО Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8712-9282>, e-mail: marinaklementyva@yandex.ru

Иванова Виктория Ивановна, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой лингвистики и перевода, Институт гуманитарных и социальных наук, Тульский государственный университет (ФГБОУ ВО ТулГУ), Тула, Российская Федерация ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1339-4304>, e-mail: vik2662009@yandex.ru

### Information about the authors

Marina V. Klementyeva, Grand PhD in Psychology, Professor of Chair of Psychology and Human Capital Development, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8712-9282>, e-mail: marinaklementyva@yandex.ru

Victoriya I. Ivanova, Grand PhD in Pedagogy, Head of Chair of Linguistics and Translation Studies, Institute of Humanities and Social Sciences, Tula State University, Tula, Russian Federation. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1339-4304>, e-mail: vik2662009@yandex.ru

### Вклад авторов

Клементьева М.В. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; применение статистических, математических или других методов для анализа данных; планирование и проведение исследования; сбор и анализ данных; визуализация результатов исследования; контроль за проведением исследования.

Иванова В.И. — аннотирование, написание и оформление рукописи; проведение исследования; сбор и анализ данных; применение статистических, математических или других методов для анализа данных.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

### Contribution of the authors

Marina V. Klementyeva — ideas; annotation, writing and design of the manuscript; planning of the research; control over the research; application of statistical, mathematical or other methods for data analysis; conducting the study; data collection and analysis; visualization of research results.

Victoriya I. Ivanova — annotation, writing and design of the manuscript; application of statistical, mathematical and other methods for data analysis; conducting the study; data collection and analysis.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

### Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

### Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

### Декларация об этике

Письменное информированное согласие на участие в этом исследовании было предоставлено респондентами.

### Ethics statement

Written informed consent for participation in this study was obtained from the participants.

Поступила в редакцию 03.09.2025

Received 2025.09.03

Поступила после рецензирования 16.10.2025

Revised 2025.10.16

Принята к публикации 10.12.2025

Accepted 2025.12.10

Опубликована 29.12.2025

Published 2025.12.29

## ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Научная статья | Original paper

# Преодоление знаковой натурализации при обучении школьников программированию и работе в информационных системах

А.И. Федосеев<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Ассоциация участников технологических кружков, г. Москва, Российская Федерация  
 fedoseev@kruzhok.org

### Резюме

**Контекст и актуальность.** Предложенный С. Пейпертом конструкционистский подход в настоящее время является доминирующим при обучении школьников программированию, в том числе реализован в таких образовательных средах, как Scratch и LEGO Mindstorms. Это соответствует эволюции цифровых человеко-машинных систем, которые вместе с популярностью и ориентацией на неподготовленных пользователей реализуют в качестве ведущего метод проб и ошибок и не направлены на развитие учащихся. **Цель.** Рассмотреть явление знаковой натурализации при обучении работе в информационных системах и возможность его преодоления. **Гипотеза.** Подходом к преодолению знаковой натурализации учащимися может стать моделирование исходного отношения осваиваемой системы программируемых вычислений на основе конкретного языка программирования. **Методы и материалы.** Данная теоретическая статья опирается на принципы мыследеятельностной педагогики и идеи развивающего образования В.В. Давыдова, В.В. Рубцова, Ю.В. Громыко. В статье рассматриваются история вопроса и современные научные представления о преодолении знаковой натурализации при работе в информационных системах, в том числе посредством организации деятельности моделирования на материале игровых и учебных ситуаций с использованием современных киберфизических систем и сред. **Результаты.** Предметом моделирования становится отношение идеального компьютера (notional machine) к программируемой, регулируемой системе автоматизированных материальных процессов в разных практических контекстах. **Выводы.** Рассмотренный в статье подход при последующем исследовании, реализации и внедрении в образовательный процесс дает возможность выстроить альтернативную среду развития мышления учащихся при работе в цифровых средах и обучении программированию.

**Ключевые слова:** знаковая натурализация, конструкционизм, моделирование, мыследеятельностный подход, мышление, операции в цифровой системе, программирование, развивающее образование, рефлексия, человеко-машинные системы

**Для цитирования:** Федосеев А.И. (2025). Преодоление ограничений конструкционизма и знаковой натурализации при обучении школьников программированию. *Культурно-историческая психология*, 21(4), 59–69. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210406>

# Overcoming the sign naturalization in learning programming and working in information systems

A.I. Fedoseev<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Kruzhok Association, Moscow, Russia  
 fedoseev@kruzhok.org

## Abstract

**Context and relevance.** The constructionist approach proposed by S. Papert is currently dominant in teaching students programming, including implemented in educational environments such as Scratch and LEGO Mindstorms. This corresponds to the evolution of digital human-machine systems, which, along with their popularity and focus on untrained users, implement trial and error as a leading method and are not aimed at student development. **Objective.** The goal is to consider the phenomenon of sign naturalization in learning programming. **Hypothesis.** An approach to overcoming the phenomenon of sign naturalization involves solving practical problems while modeling the original relations of the mastered computational system based on a specific programming language. **Methods and materials.** This theoretical study is based on the principles of cognitive and activity-based approach, thinking and the ideas of developmental education by V.V. Davydov, V.V. Rubtsov, and Y.V. Gromyko. The article examines the history of the issue and modern scientific ideas about overcoming sign naturalization when working within information systems, including the organization of modeling activities based on game- and educational-based situations using modern cyber-physical systems and environments. **Results.** The subject of modeling is the relationship of a notional machine to a programmable, regulated system of automated material processes in various practical contexts. **Conclusions.** The approach considered in the study being researched and implemented in the educational process makes it possible to build an alternative environment for the development of students' thinking when working in digital environments and learning programming.

**Keywords:** sign naturalization, constructionism, modeling, cognitive and activity-based approach, thinking, operations in digital system, programming, developmental education, reflection, human-machine systems

**For citation:** Fedoseev, A.I. (2025). Overcoming the sign naturalization in learning programming and working in information systems. *Cultural-Historical Psychology*, 21(4), 59–69. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210406>

## Введение

Обучению программированию в школе уже больше полувека. Информатика, программирование, информационные технологии, цифровая грамотность — акцент менялся, но всякий раз речь шла о необходимости познакомить школьника с непрерывно растущим и усложняющимся миром цифровых систем, научить его применять цифровые технологии и включать их в осмысленную жизнь людей. Академик А.П. Ершов, один из отцов-основателей урока информатики, писал в своем манифесте начала 1980-х о программировании как о *всеобщей второй грамотности* (Ершов, 1983) — уже тогда компьютеры и программирование виделись как новый способ познания и среда развития ребенка. Всемирно известный педагог и энтузиаст обучения детей программированию Сэймур Пейперт сформулировал следующую педагогическую максиму (Papert, 1980): сам способ обучения не только программированию, но и другим наукам должен измениться — на смену готовому знанию должна прийти работа по самостоятельному конструированию знания ребенком, и незаменимым инструментом в этом становится программируемый компьютер.

Педагогическая инновация Пейперта — *конструкционизм* — стала ответом на традиционный подход к обучению школьников программированию, который С. Пейперт называл *инструкционизмом*, подразумевая обучение посредством инструкций учителя. Вместо этого Пейперт предложил создавать ситуации, в которых ребенок будет самостоятельно *конструировать* новые знания. Для того, чтобы на практике исследовать процессы развития ребенка, Пейперт с коллегами из Массачусетского технологического института создал игровой язык программирования LOGO, позволяющий рисовать фигуры на экране компьютера при помощи программируемого движения маленькой черепашки.

Еще в 1980-е и 90-е ряд исследователей за рубежом и в нашей стране показали ограничения подхода Пейперта при обучении программированию и информатике (Реа и др., 1985), а также в более широком контексте развития ребенка (Давыдов, Рубцов, 1990). Это не умаляет революции, которую данный подход совершил в развитии педагогической психологии, дав уникальный пример формирования условий для *самостоятельных* учебных действий ребенка. Предложенный Пейпертом способ работы и обучения за компьютером был больше похож не на системное обучение инструменту, но на игру или *брюколаж* (Turkle, Papert, 1990).

Несмотря на скептическое отношение многих исследователей и педагогов, годы спустя этот прием был тиражирован в рамках школьной LEGO-робототехники (Resnik и др., 1988) и в программировании в визуальных средах, наиболее популярной из которых является Scratch<sup>1</sup>. Сейчас эти инструменты стали повсеместными: зачастую первые шаги младших школьников в программировании начинаются в Scratch или вместе с роботами LEGO Mindstorms, а с 2022 года в России — с продолжающими эти идеи аналогами (Овсянников и др., 2023). Педагогика конструкционизма находит также продолжение в «фаблабах» — средах цифрового производства — через создание собственными руками материальных воплощений цифровых моделей (LaParde, Lassiter, 2023).

Популярность конструкционизма не случайна и опирается на эволюцию компьютеров и ведущего способа работы пользователей за компьютером. Вместе с формированием массовой культуры общества потребления и ростом популярности цифровых устройств все меньшие требования выдвигались к профильным знаниям и культуре пользователя. Не без влияния идей Пейперта самостоятельное исследование пользователем доступного интерфейса, действие методом «проб и ошибок» стали основным способом работы. «Не заставляйте пользователя думать» — широко распространенный девиз дизайнеров интерфейсов цифровых систем в течение более чем 30 лет (Krug, 2000).

Анализ эволюции операционных систем показывает, что пользователю современного компьютера или смартфона стал предлагаться ограниченный набор конкретных операций или *процедур*, что позволяет совершать только заложенные разработчиком действия в системе (Курячий, 2004). Такие *процедурные* человеко-машинные системы опираются на самостоятельные пробы в опоре на графический интерфейс и подкрепление правильного поведения пользователя, манипулирующего виртуальными объектами. Благодаря этому требования к предварительным знаниям, необходимым для работы, снижаются, а самообучение базируется на конструкционистском подходе.

С психологической точки зрения такой тип систем предлагает пользователю ограниченный набор операций со знаками в неизменных знаковых системах, предназначенных для решения конкретных практических задач. При этом за рамками работы пользователя остается восстановление оснований знаковых систем и предлагаемых операций, пользователь зачастую лишается необходимости моделировать предметное содержание объектов, с которыми осуществляется работа (Давыдов, Рубцов, 1990).

Сама идея того, что школа должна готовить грамотных потребителей, не раз обсуждалась в педагогических кругах и шире. Такой школе современные цифровые технологии только помогают, ведь необходимость специально учить детей пользоваться подобными программами с каждым годом снижается. Дети

с рождения находятся в цифровом окружении и как «аборигены» осваивают новые интерфейсы естественно, перебирая доступные операции (Palfrey, Gasser, 2011). При этом им все сложнее избегать тех шаблонов и ограничений развития мышления, которые таят в себе современные процедурные системы (Федосеев, 2013). Следствиями этого являются и эпистемологический релятивизм, когда место *ошибок* занимает *обратная связь* (Turkle, Pargert, 1990), и распространение среди непрофессионалов явлений вроде «техномагии» — форм невежества, при котором цифровые системы перестают восприниматься как познаваемые инженерные устройства управления.

В оппозицию к потребительскому подходу выдающиеся педагоги — от Пейперта и Ершова до В.В. Давыдова — утверждали, что *школа должна развивать ребенка и учить его мыслить*. Этот подход нашел свое отражение в реализации мыследеятельностной педагогики и школы будущего (Громыко, Рубцов, Марголис, 2020). В продолжение идей В.В. Давыдова отечественными педагогами и психологами уже формулировались требования к компьютерным развивающим технологиям обучения, в основу которых могут быть положены *принцип компьютерного моделирования деятельности* (Давыдов, Рубцов, 1990) и обеспечение освоения учащимися культуры мышления (Жегалин, 2007).

Можно ли сохранить предложенную в рамках педагогики конструкционизма учебную субъектность школьника, но преодолеть при этом ограничения современных цифровых систем? Выйти из ловушки противопоставления формально-логического «инструкционистского» способа обучения программированию и ограничений конструкционистского самостоятельного движения в опоре на рассудочно-эмпирическое мышление, например через работу с идеальным? Можно ли предложить переход от операций без понимания их содержания к моделированию на материале программирования и работы с цифровыми системами — по аналогии с работами В.В. Давыдова на примере формирования понятия числа или А.А. Устиловской на примере работы с геометрическим объектом (Устиловская, 2008)?

В статье рассматриваются теоретические основания данной проблемы и предлагается возможное направление преодоления ограничений конструкционизма в условиях цифрового образования школьников.

## Педагогический подход Сеймура Пейпера

В 1980-е основным способом работы на компьютере было программирование с использованием текстовых языков, в том числе выполнение отдельных операций в командной строке. Такой способ программирования требовал серьезной математической подготовки: основ алгебры (переменные и операции), функционального анализа (функции и рекурсия), формальной логики

<sup>1</sup> <https://scratch.mit.edu>

доказательства теорем (логические условия, последовательное выполнение программы) и др. Это не могло не сказаться на том, что процент школьников, успешно осваивающих информатику, был в значительной степени ограничен. Реализуя гуманитарный проект *массовой компьютерной грамотности*, Сеймур Пейперт представил книге «Mindstorms» альтернативный подход под названием *конструкционизм*<sup>2</sup> (Papert, 1980). Развивая идеи конструктивизма Жана Пиаже, Пейперт поставил на первое место простые операции учащихся с виртуальным объектом и конструирование ими новых объектов, что позволяло школьникам самостоятельно исследовать доступную виртуальную среду и создавать собственные более сложные операции, тем самым конструировать предмет своей работы и знания о нем.

Это стало возможно благодаря ключевому педагогическому приему Пейперта, реализованному в визуальной среде программирования LOGO — визуальному конструированию — обеспечению прямого соответствия между командами на языке программирования и результатом их выполнения (рис. 1) в виде траектории, которую черепашка рисует на экране, следя командам программы.

Пользователь мог последовательно выполнять команды и одновременно видеть на экране изменения, которые являлись следствием их выполнения. Гипотетически такой подход позволял ребенку строить собственный процесс учения, со временем самостоятельно складывать более сложные операции из элементарных, тем самым формировать различные концепции структурного *императивного программирования* и даже обучаться основам алгоритмического, конструирующего, геометрического мышления. Аскетичные по нынешним временам возможности языка LOGO, предложенного Пейпертом, давали новые возможности педагогу — дать ребенку возможность строить собственный виртуальный мир, обозначая словами в программе конкретные действия черепашки. Несмотря на вполне материальное представление объекта на экране компьютера, такой подход позволял выходить на идеальные представления о предмете. Созданная ребенком

команда «ТРЕУГОЛЬНИК», состоящая из более простых команд-операций рисования отрезков, воспроизводила на экране компьютера треугольник согласно прозрачным и строгим математическим правилам. Тем самым знаковые представления в тексте программы и на экране начинали выражать ключевые характеристики идеальных объектов (рис. 2). В опоре на рассмотренный *элементарный шаг* конструирования и самостоятельного именования объекта Пейперт предложил по индукции строить более сложные идеальные объекты.

Реализованный в LOGO конструкционистский подход получил свое развитие в последующих экспериментальных педагогических практиках. Так, М. Бейнон предложил расширить работу с графическими объектами до более сложных операций конструирования динамических объектов с целью формирования идеального представления о процессах (Beupop, 2017). В рамках создания материальных объектов в цифровых производственных пространствах «фаблабов» исследователи из Массачусетского технологического института предложили формировать у школьников первичные представления об онтологиях (LaParde, Lassiter, 2023).

Тем не менее массовое применение LOGO в школе вызвало не только энтузиазм педагогов, но и критику, которая указывала в том числе на ограничения конструкционистского подхода в обучении программированию и формировании связанных с программированием способностей (Реа и др., 1985). К основным направлениям критики можно отнести отсутствие влияния LOGO на формирование таких базовых способностей программиста, как планирование и решение задач, а также сложности с переносом знаний и навыков из области программирования на другие учебные ситуации, в том числе при погружении в профессиональный контекст. Но к наиболее важным замечаниям стоит отнести критическую значимость педагога в проведении таких занятий. Еще Пейперт отмечал важность подготовки педагога, который сможет сопровождать детей, вставших на путь конструирования нового знания. На первый план выходят такие аспекты работы педагога, как сопоставление идеаль-



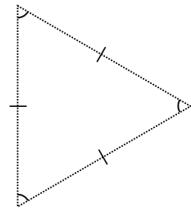
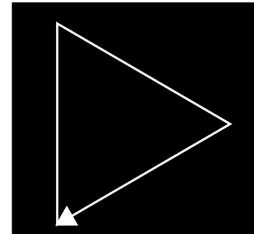
Рис. 1. Связь, лежащая в основе конструкционистского подхода С. Пейперта



Fig. 1. The main relation of the constructionist approach by S. Papert

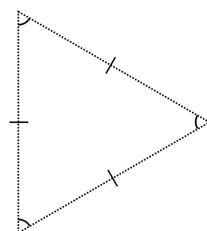
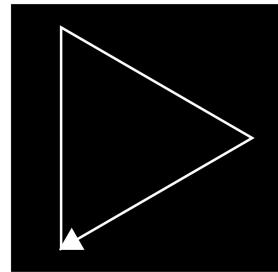
<sup>2</sup> Конструкционизм (constructionism) С. Пейперта важно не путать с конструктивизмом (constructivism) Ж. Пиаже.

РИСУЕМ ТРЕУГОЛЬНИК  
ВПЕРЕД 100  
НАПРАВО 120  
ВПЕРЕД 100  
НАПРАВО 120  
ВПЕРЕД 100  
КОНЕЦ



**Рис. 2.** Конструирование треугольника программой и идеальные характеристики геометрического объекта

TO TRIANGLE  
FORWARD 100  
RIGHT 120  
FORWARD 100  
RIGHT 120  
FORWARD 100  
END



**Fig 2.** The construction of a triangle and the ideal characteristics of the geometrical object

ного содержания с контекстом визуальной среды, работа с идеальным представлением о вычислительной системе. Конструирование собственных действий из элементарных операций при работе с определенной предметной областью и практической задачей предполагает выход учащихся в процесс моделирования, что выдвигает высокие требования к цифровой системе и педагогу (Рубцов, Марголис, Пажитнов, 1987).

Сегодня идеи Пейперта нашли свое воплощение не только в начальной, но и в средней школе — в виде среды визуального программирования Scratch, в которой школьники переходят к созданию мультифильмов и простых видеоигр, и в пластиковых роботах LEGO Mindstorms (Resnick и др., 1988) и их современных аналогах, которые школьники программируют для езды по линии и выполнения других простых действий. Среда визуального программирования Scratch (рис. 3)

реализует тот же принцип связи программы и управляемого ей объекта, только язык и сама среда, реализованная в виде современного графического интерфейса, куда более разнообразна, чем текстовый интерфейс и черепашка в LOGO. При этом *написание* программ сменилось их *составлением*, ведь учащимся не нужно именовать какие-то новые сущности, достаточно лишь выбирать и комбинировать имеющиеся характерные блоки при составлении программы. С психологической точки зрения это изменение фундаментально: вместо продумывания и ввода новых понятий в опоре на существующие (как в примере про рисование треугольника, которое состояло из трех перемещений и поворотов), учащиеся стали визуально комбинировать знаки, за которыми скрываются отдельные операции над объектами, в определенной знаковой системе из слов, иконок и числовых параметров.



**Рис. 3.** Интерфейс Scratch: та же связь между программой и результатом ее выполнения, но в куда более богатом окружении

**Fig. 3.** The user interface of Scratch: we see similar connection between the program and its result in a rich visual environment

Такой интерфейс выполнен в традициях современного дизайна цифровых систем: пользователь работает с графическими объектами, выбирает и перемещает их с помощью мыши. Для детей, с детства привыкающих к графическим и тактильным интерфейсам на экране компьютера и смартфона, такой способ создания программ может показаться более привлекательным.

Однако требует более подробного рассмотрения вопрос о *знаковой натурализации*, возникающей вследствие оперирования объектами без выделения лежащей за операциями структуры действий и сущностных характеристик рассматриваемых объектов (Устиловская, 2008), к чему подталкивает в том числе визуально богатый интерфейс. Рассмотрим подробнее явление знаковой натурализации, в том числе при работе в современных информационных системах.

### Знаковая натурализация в информационных системах

Явление знаковой натурализации рассматривается в педагогической психологии в контексте различения освоения конкретных операций в ходе решения практических задач и восстановления обучающимся исходных отношений, лежащих в основе данных операций, и связанных с ними идеальных характеристик (Давыдов, 1996; Медведев, 2010). Натурализация (овеществление) сопровождает практическую работу в заданной системе операций, если для работы нет необходимости восстанавливать ее устройство, заложенные в работу системы законы и идеальные представления. При работе в знаковых системах натурализация означает оперирование знаками без восстановления их исходного содержания.

Сама по себе натурализация в педагогическом контексте может быть необходима как первый шаг в преодолении *вербализма* (т. е. воспроизведения текста без его понимания), что было показано на примере изучения школьниками геометрии (Устиловская, 2008): учащиеся сперва должны начать совершать

предметные действия с чертежом, чтобы вырваться за рамки простого проговаривания, но затем педагогу в целях обеспечения освоения обобщенных способов действия необходимо специально организовать процесс преодоления знаковой натурализации, чтобы выйти к исходным идеальным отношениям, характеризующим геометрические объекты.

В настоящий момент при работе с информационными системами проблема вербализации не стоит так остро<sup>3</sup> ведь даже начинающий пользователь совершают простые операции в системе, которые приводят к ее видимым изменениям. Но за богатством интерфейса и возможными сюжетами (например, в Scratch или LEGO) ребенок попадает в ловушку знаковой натурализации: объекты на экране *овеществляются* ребенком — начинают восприниматься непосредственно так, как выглядят, без восстановления лежащего за ними идеального содержания.

Знаковая натурализация — общее явление для современных информационных систем, поскольку со времен появления LOGO произошла революция взаимодействия пользователя с системой. Большинство систем для конечного пользователя, будь то персональный компьютер или смартфон, можно охарактеризовать как *процедурные* (Курячий, 2008). Это касается самого принципа работы пользователя (рис. 4). Если для профессионального программиста компьютер и набор программ являются инструментами, в опоре на которые он сам конструирует необходимую для решения конкретной задачи среду, то пользователь в процедурной системе может решать только те задачи, которые покрываются выбором из списка предлагаемых процедур — возможных операций в системе, встроенных в интерфейс, и их комбинацию. Устройство такой системы не прозрачно для пользователя, поэтому ее поведение предсказуемо только при совершении стандартных действий.

Интересный эффект применения таких систем состоит в том, что заданный список процедур зачастую определяет не только способ решения задачи, но и сильно влияет на саму постановку задач пользователем — внешняя задача трансформируется до возмож-

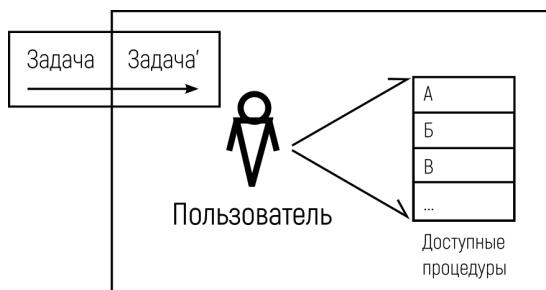
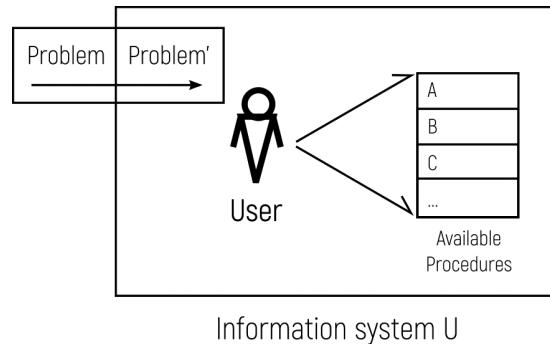


Рис. 4. Особенности работы пользователя в процедурной информационной системе

<sup>3</sup> В связи с ростом популярности диалоговых интерфейсов, опирающихся на инструменты искусственного интеллекта, и частичного вытеснения ими графических интерфейсов, проблема вербализма в информационных системах может стать актуальной.



**Fig. 4.** The characteristics of user experience in a procedural information system

ностей системы. Например, работая в популярном текстовом редакторе, пользователь редактирует документ на уровне его *внешнего представления*, как будто документ создается непосредственно на бумаге. При этом зачастую пользователем упускается множество уникальных особенностей цифровых документов: разделение информации и формы ее представления, использование инструментов автоматизации, например нумерации библиографии, работа со словарями.

Ярким признаком знаковой натурализации в современных информационных системах с графическим интерфейсом стало появление особых знаков («иконок» или «виртуальных объектов»), напоминающих пользователю объекты реального мира, операции над которыми пользователь может выстраивать исходя не из имеющихся знаний об устройстве системы, а из соответствующих *овеществленных представлений* об этих объектах. На экране предстает «рабочий стол», на нем лежат «папки», в них хранятся «листочки-файлы», которые можно отправить в «облако» или в «корзину», — пользователь видит в этих действиях с информацией привычные или легко воображаемые для себя операции с реальными и воображаемыми объектами.

Натурализация действительно позволяет самостоятельно выполнять доступные операции и формировать из них простые предметные действия, видеть непосредственный результат своих шагов, трансформации объектов и т. п. Это хорошо работает в случае простых операций, которые должны привести к понятным и однозначным результатам, а также для самостоятельного индуктивного овладения доступными операциями в системе, что соответствует идеям конструкционизма. Неудивительно, что дизайнеры интерфейсов коммерческих продуктов, по сути своей процедурных систем с четким и ограниченным функционалом, ухватились за этот прием и осознанно формируют знаковую натурализацию у пользователей, что позволяет быстро и без лишних раздумий освоить и использовать продукт, ускорить действия пользователя, довести их до автоматизма (Krug, 2000).

С психологической точки зрения можно отметить важные ограничения процедурных систем, основанных на механизмах знаковой натурализации. Это отказ пользователя от ответственности за свои действия — плохо работать может все что угодно: неисправное оборудование, программы с ошибками или

неумелые программисты. Массовый переход к процедурным системам связан с коммерциализацией и превращением пользователя в *потребителя* — потребитель получает готовый продукт и не должен разбираться с проблемами, вызванными в том числе его собственными некорректными действиями.

Другое ограничение связано с потенциалом развития мышления пользователя. Работая с готовыми процедурами, шаблонами и мастерами («wizards»), пользователи не выходят на понимание ограничений системы, на деятельность моделирования или конструирования, которые характерны для инструментального использования систем программистами. Еще М. Вейтгеймер отмечал, насколько привычка действовать только последовательно, шаг за шагом, согласно выученному шаблону препятствует развитию мышления (Вейтгеймер, 1987). Можно обнаружить ограничения в обнаружении пользователями идеальных представлений и удержания этих представлений при использовании интерфейсов, характерных для современных процедурных систем (Федосеев, 2013).

Знаковая натурализация является принципиальным ограничением при обучении программированию. Неизменность такой системы, ее процедурный характер, невозможность переконфигурирования или смены используемой модели деятельности ограничивают возможности пользователя и начинающего программиста в выделении *идеального компьютера* (notional machine), т. е. вычислительной модели или идеального представления о программируемой системе (Sorva, 2013). Так, используемая в языке LOGO Сеймура Пейперта «черепашка» неизменна, язык управления ею, как и более современный язык Scratch, могут расширяться пользователем, но эти системы не предназначены для того, чтобы пользователь «заглядывал им под капот», восстанавливая заложенные в них принципы управления или модели, на которые системы опираются, тем более меняя внутренние правила работы этих систем. Именно выделение *идеального компьютера* (notional machine) при освоении способов программирования фиксируется большинством исследователей как ключевая педагогическая задача (Munasinghe, Bell, Robins, 2023; Papert, 1980; Sorva, 2013).

Б.В. Давыдов, В.В. Рубцов и другие (Давыдов, Рубцов, 1990), проанализировав подход С. Пейперта, установили, что в педагогической системе этого

выдающегося исследователя основное осваиваемое учащимся содержание сводится к выполнению операций, заданных механизмом работы электронного устройства. В системе развивающего образования Давыдова это соответствует пооперационному контролю при освоении *учебных действий контроля*. Другие учебные действия, связанные с выделением исходного отношения изучаемой системы, действия моделирования, действия преобразования модели значительно слабее представлены в системе Пейперта. Более того, следуя подходу Ж. Пиаже, С. Пейперт отождествляет (реализуя принцип изоморфизма) операциональную форму осуществления действия и само ситуативное действие, имеющее определенный смысл для учащегося. Как утверждают авторы (Давыдов, Рубцов, 1990): «Если учесть взаимопревращаемость учебных действий и операций, то определить сколько-нибудь однозначно состав операций очень трудно».

Игрово-педагогический подход С. Пейперта критикуется и исследователями и разработчиками образовательных видеоигр, например Я. Богостом (Bogost, 2010). Учащийся, работая по системе С. Пейперта, принимает за данность представленное изображение предметов и набор операций в конкретной компьютерной системе. Учащийся в данной системе обучения не ставится в ситуацию построения знакового отношения и создания моделей существенных характеристик используемой системы вычислений в заданном языке программирования. А именно этот тип моделей может быть наиболее принципиальным и важным, поскольку он позволяет ответить учащемуся на вопросы, зачем он использует системы программируемых вычислений, как он вмешивается в регулирование автоматизированных физических процессов. То есть системы программируемых вычислений в компьютере могли бы стать средством организации деятельности учащегося.

Таким образом, при работе с информационными системами, в том числе при обучении программированию, необходимы инструменты и педагогические практики, направленные на преодоление знаковой натурализации и создающие ситуации, способствующие развитию мышления учащихся. Рассмотрим подробнее возможный поход, направленный на решение поставленной проблемы, в опоре на работы В.В. Давыдова, В.В. Рубцова и Ю.В. Громыко (Громыко, Просекин, 2024; Громыко, Рубцов, Марголис, 2020).

### Преодоление знаковой натурализации

В работах отечественных авторов В.В. Давыдова, В.В. Рубцова, Ю.В. Громыко преодоление ограничений конструкционизма и знаковой натурализации связано с действиями моделирования учащегося. Компьютерное моделирование деятельности может создавать условия для поиска и выделения существенных характеристик объектов (Давыдов, Рубцов, 1990). Преодоление знаковой натурализации с помощью специальных действий и инструментов явля-

ется принципиальным шагом на пути формирования мышления ребенка (Устиловская, 2008). Для этого необходимо выйти за ограничения избыточной иллюстративной наглядности к выделению мысленных структур, встроенных в язык (Громыко, 2023).

В.В. Давыдовым была разработана образовательная система, которая также исключает получение учащимся знания «в готовой форме», на чем настаивал и С. Пейперт. Но, в отличие от конструкционизма Пейперта, основу системы Давыдова образует технология представления теоретического понятия в виде специфических предметных действий, позволяющих прослеживать условия происхождения знания (понятие числа, понятие фонемы). Для освоения понятия В.В. Давыдовым была разработана методическая система формирования учебной деятельности младшего школьника, состоящая из самостоятельных учебных действий учащегося: специфических предметных действий по выделению исходного отношения изучаемой системы, действий моделирования отношения, действий преобразования модели для изучения этого отношения, решения частных задач на основе освоения общего способа решения, действий контроля предыдущих действий и действий оценки освоения общего способа решения учебной задачи. Осуществляя данные учебные действия, младший школьник и осваивает содержание понятия.

Преодоление знаковой натурализации возможно через выделение существенных характеристик объекта и построение *собственных знаковых систем*, задающих его идеальное представление, в рамках деятельностной человеко-машинной системы. Этот процесс исследовался отечественными психологами в контексте формирования у школьников обобщенного способа действия через самостоятельные построения учащимися моделей в результате циклического движения от предметных действий к идеальным представлениям через введение новых символов, слов (Давыдов, Андронов, 1997). В экспериментах Л.В. Берцфай (Давыдов, 1996) и А.М. Медведева (Медведев, 2010) рассматривались процессы перехода от освоения отдельных операций к освоению обобщенных способов через формирование школьниками собственных знаковых представлений. При переносе этого подхода на работу в информационной системе учащиеся могут восстановить идеальную действительность ситуации управления, в рамках которой используется программируемая система, тем самым обнаружить ограничения используемых моделей или предложить собственные.

С точки зрения мыследеятельностной педагогики, теории и практики развивающего образования перед учащимся должна быть поставлена задача моделирования исходного отношения осваиваемой системы программируемых вычислений. В этом случае предметом такого моделирования становится отношение *идеального компьютера (notional machine)* к программируемой, регулируемой системе автоматизированных материальных процессов в разных практических контекстах. Именно эта форма моделирования позво-

лит учащемуся превратить *вычислительное мышление* (*computational thinking*) (Grover, Pea, 2013) в средство работы с системой деятельности, в которую включено компьютерное устройство. Подобное моделирование позволяет превратить знаки в целенаправленно создаваемые средства выражения понятого. Например, предметом работы в игре, обучающей программированию, должно стать не столько конструирование программ из готовых блоков или элементов языка программирования, сколько восстановление принципов, заложенных разработчиком в такой конструктор, обнаружение моделирующего отношения в данном языке программирования и его ограничений, а также выход за границы этих принципов при решении более сложных практических задач, в том числе построение новых более сложных моделей.

Такой подход также может найти опору на специальные инструменты, такие как среды *имитационного моделирования* (Жегалин, 2007), моделирующие агентные системы, предложенные в рамках *цифрокогнитивного подхода* (Громыко, 2023), а также системы искусственного интеллекта и *киберфизические системы*, обладающие большим потенциалом для обучения моделированию, поскольку связаны с решением задач с неопределенностью на стыке детерминированных цифровых систем и стохастической физической реальности. Работа с киберфизическими системами и лежащими за ними физическими, а не только цифровыми процессами обладает куда большим потенциалом для освоения деятельности моделирования. Киберфизические системы составляют основу для запуска новой метапредметной дисциплины деятельности киберфизики (Громыко, Просекин, 2024), которая в России уже развивается рамках Национальной киберфизической платформы (Федосеев, 2023) на базе сети технологических кружков (Андрюшков, 2023). Работа в таких системах предполагает непосредственное участие школьников в построении модели целевой системы и только затем в создании программы (управлении процессом или его цифровой симуляции) в опоре на предложенную модель.

Говоря об исключительной важности предложенных еще в рамках конструкционизма принципов формирования учебной субъектности школьников и их самостоятельных учебных действий в органи-

зованных педагогом ситуациях, следует отметить большой потенциал игровых форм обучения (Федосеев и др., 2025; Bogost, 2010), в том числе при вовлечении участников в такие сложные формы деятельности, как исследование (Fedoseev, Vdovenko, 2014). Совмещение игровых, моделирующих и организующих рефлексивную коммуникацию и деятельность учащихся инструментов может стать важным шагом к реализации означенных в статье педагогических подходов.

## Заключение

В статье была рассмотрена проблема знаковой натурализации в обучении программированию и при работе в информационных системах в целом, ставшая особенно актуальной вследствие массового перехода от традиционных методов обучения к конструкционизму, предложенному С. Пейпертом и реализованному как в современных программно-методических средах, таких как Scratch, так и в широко популярных информационных системах.

Рассмотренный в статье подход, направленный на преодоление знаковой натурализации и связанный с восстановлением исходного моделирующего отношения в системе и его преодолением в ходе решения сложных практических задач, дает возможность при реализации и внедрении в образовательный процесс выстроить альтернативную среду развития мышления учащихся при работе в цифровых средах и обучении программированию. Это позволит на практике осуществить идеи школы будущего, построенной на освоении учащимися способов мышления, коммуникации и действия в опоре на погружение их в конструкторскую, исследовательскую, проектную и другие ведущие культурные формы деятельности.

Для выявления психологических механизмов преодоления знаковой натурализации в современных цифровых системах и средах и создания условий для реализации соответствующей педагогической практики в младшей и, особенно, средней школе необходимо проведение дальнейших психолого-педагогических исследований, в том числе экспериментальных подтверждений отдельных означенных в статье подходов.

## Список источников / References

1. Андриушков, А.А., Просекин, М.Ю., Старостинская, А.С., Федосеев, А.И. (2025). *Как стать технологическим кружком Национальной киберфизической платформы? Методическое пособие*. М.: Ассоциация участников технологических кружков. URL: <https://platform.kruzhok.org/toolkit> (дата обращения: 08.10.2025).
- Andryushkov, A.A., Prosekin, M.Y., Starostinskaya, A.S., Fedoseev, A.I. (2025). *How to Start a Technology Circle of the National Cyber-physical Platform. Methodical Manual*. Moscow. Kruzhok Association. (In Russ.). URL: <https://platform.kruzhok.org/toolkit> (viewed: 08.10.2025).
2. Вейтгеймер, М. (1987). *Продуктивное мышление*. М.: Прогресс.
- Wertheimer, M. (2020). *Productive thinking*. Springer Nature.
3. Громыко, Ю.В. (2023). Культурно-историческая психология овладения деятельностью и альтернативы цифровизации. *Культурно-историческая психология*, 19(2), 27–40. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190204>
- Gromyko, Y.V. (2023). Cultural-Historical Psychology of Mastering Activity and Alternatives to Digitalization. *Cultural-Historical Psychology*, 19(2), 27–40. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2023190204>

4. Громыко, Ю.В., Просекин, М.Ю. (2024). Деятельностная когнитивистика в условиях цифровизации. *Вопросы философии*, 4, 45–52. <https://doi.org/10.21146/0042-8744-2024-4-42-52>
- Gromyko Y.V., Prosekin M.Y. (2024). Activity Cognitivistics under the Conditions of Digitalization. *Problems of Philosophy*, 4, 45–52. (In Russ.). <https://doi.org/10.21146/0042-8744-2024-4-42-52>
5. Громыко, Ю.В., Рубцов, В.В., Марголис, А.А. (2020). Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего. *Культурно-историческая психология*, 16(1), 57–67. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160106>
- Gromyko, Y.V., Rubtsov, V.V., Margolis, A.A. (2020). The School as Ecosystem of Developing Child-Adult Communities: Activity Approach to Designing the School of the Future. *Cultural-Historical Psychology*, 16(1), 57–67. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2020160106>
6. Давыдов, В.В. (1996). *Теория развивающего обучения*. М.: Интор.
- Davidov, V.V. (1996). *The concept of developmental teaching*. Moscow. Intor. (In Russ.).
7. Давыдов, В.В., Андронов, В.П. (1997). Психологические условия происхождения идеальных действий. *Психологическая наука и образование*, 2(3), Статья 3. URL: [https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1997\\_n3/Davydov](https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1997_n3/Davydov) (дата обращения: 08.10.2025).
- Davidov, V.V. Andronov, V.P. (1997). The psychological conditions of the origin of ideal actions. *Psychological Science and Education*, 2(3), Article 3. (In Russ.). URL: [https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1997\\_n3/Davydov](https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1997_n3/Davydov) (viewed: 08.10.2025).
8. Давыдов, В.В., Рубцов, В.В. (1990). Тенденции информатизации советского образования. *Советская педагогика*, 2, 50–55.
- Davidov, V.V., Rubtsov, V.V. (1990). Trends in the informatization of Soviet education. *Soviet Pedagogy*, 2, 50–55. (In Russ.).
9. Ершов, А.П. (1983). Программирование — вторая грамотность. *Квант*, 2, 2–7.
- Ershov, A.P. (1983). Programming is the Second Literacy. *Kvant*, 2, 2–7. (In Russ.).
10. Жегалин, В.А. (2007). *Школа мышления: Академия практического образования*. М.: ЭКАР.
- Zhegalin, V.A. (2007). *The School of Thinking. Academy of Practical Education*. Moscow. Ecar. (In Russ.).
11. Курячий, Г.В. (2004). *Операционная система UNIX: Курс лекций*. Учебное пособие. М.: ИНТУИТ.РУ.
- Kouryachy, G.V. (2004). *Operating System UNIX. A Course of Lectures. Tutorial*. Moscow. Intuit.Ru. (In Russ.).
12. Медведев, А.М. (2010). Генетико-моделирующий метод и диагностика новообразований учебной деятельности. *Психологическая наука и образование*, 15(4), 91–99.
- Medvedev, A.M. (2010). Genetic modeling method and diagnosis of new formations of educational activity. *Psychological Science and Education*, 15(4), 91–99. (In Russ.).
13. Овсянников, А.Ю., Дятлова, П.А., Федосеев, А.И. (2023). Исследование технологического обеспечения кружков НТИ: робототехника. М.: Ассоциация участников технологических кружков.
- Ovsyannikov, A.Y., Dyatlova, P.A., Fedoseev, A.I. (2023). *Research of the Technological and Methodological Support of the Circles of National Technology Initiative: Robotics*. Moscow. Kruzhok Association. (In Russ.).
14. Рубцов, В.В., Марголис, А.А., Пажитнов, А. (1987). Компьютер как средство учебного моделирования. *Информатика и образование*, 5, 8–13.
- Rubtsov, V.V. Margolis, A.A. Pazhitnov. A. (1987). Computer as a means of educational modeling. *Informatics and Education*, 5, 8–13. (In Russ.).
15. Устиловская, А.А. (2008). *Психологические механизмы преодоления знаковой натурализации идеального содержания геометрических понятий*: дис. ... канд. психол. наук. Психологический институт РАО. М.
- Ustilovskaya, A.A. (2008). *Psychological Mechanisms for Overcoming the Sign Naturalization of the Ideal Content of Geometric Concepts*: Dis. kand. psichol. Nauk. Institute of Psychology of the Russian Academy of Education. Moscow. (In Russ.).
16. Федосеев, А.И. (2013). Диагностика ограничения развития мышления учащихся при работе в современных информационных системах на примере задачи классификации. *Информатика и образование*, 3, 22–32.
- Fedoseev, A.I. (2013). Study of the Children Thought Development Limitations in the Modern Information Systems Concerning the Case of a Classification Problem Solving. *Informatics and Education*, 3, 22–32. (In Russ.).
17. Федосеев, А.И. (2023). Концепция Национальной киберфизической платформы. В: *Доклады IV Всесоюзного Конгресса по сенсорике и экономике «Сенсорное слияние-2023»*. (с. 13–19). Санкт-Петербург.
- Fedoseev, A.I. (2023). The Concept of the National Cyber-physical Platform. In: *Proceedings of the IV Congress on Sensory Science and Economics «Sensors Fusion-2023»* (pp. 13–19). Saint-Peterburg. (In Russ.).
18. Федосеев, А.И., Андрюшков, А.А., Горбунов, Г.Г., Зарипов, Н.А., Земцов, Д.И., Мумина, М.М., Пашкова, Д.В., Пигуз, А.А., Старостинская, А.С., Фахретдинов, А.Р., Яськов, И.О. (2025). *Полезные игры и польза игр*. М.: Издательство НИУ ВШЭ.
- Fedoseev, A.I., Andryushkov, A.A., Gorbunov, G.G., Zaripov, N.A., Zemtsov, D.I., Mumina, M.M., Pashkova, D.V., Piguz, A.A., Starostinskaya, A.S., Fakhretdinov, A.R., Yaskov, I.O. (2025). *Serious Games and Games for Good*. Moscow. HSE Publishing House. (In Russ.).
19. Beynon, M., (2017). Mindstorms revisited: Making new construals of Seymour Papert's legacy. In: *Educational Robotics in the Makers Era* (pp. 13–19). Springer International Publishing.
20. Bogost, I. (2010). *Persuasive games: The expressive power of videogames*. mit Press.
21. Fedoseev, A.I., Vdovenko, D. (2014). Playing Science: Role-Playing Games as a Way to Enter Scientific Activity. In: *Frontiers in Gaming Simulation* (pp. 3–12). <https://doi.org/10.1007/978-3-319-04954-0>
22. Grover, S., Pea, R. (2013). Computational thinking in K–12: A review of the state of the field. *Educational researcher*, 42(1), 38–43. <https://doi.org/10.3102/0013189X12463051>
23. Krug, S. (2000) *Don't make me think!: a common sense approach to Web usability*. Pearson Education India.
24. LaPrade, M., Lassiter, S. (2023). From LOGO programming to Fab Labs: the legacy of constructionist learning in K 12 education technology. *International Journal on Integrating Technology in Education*, 12(2), 1–18. <https://doi.org/10.5121/ijite.2023.12201s>
25. Munasinghe, B., Bell, T., Robins, A. (2023). Computational thinking and notional machines: The missing link. ACM

- Transactions on Computing Education*, 23(4), 1–27.  
<https://doi.org/10.1145/3627829>
26. Palfrey, J., Gasser, U. (2011). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. ReadHowYouWant.com.
27. Papert, S. (1980). *Mindstorms. Children, Computers, and Powerful Ideas*. New York: Basic Books, Inc.
28. Pea, R., Kurland, M., Hawkins, J. (1985). LOGO and the Development of Thinking Skills. In: *Children and Microcomputers: Research on the Newest Medium* (pp. 193–317). Beverly Hills, Calif.: Sage Publications.
29. Resnick, M., Ocko, S., Papert, S. (1988). LEGO, Logo, and design. *Children's Environments Quarterly*, 5(4), 14–18.
30. Sorva, J. (2013). Notional machines and introductory programming education. *ACM Transactions on Computing Education*, 13(2), 1–31. <https://doi.org/10.1145/2490822>
31. Tenenberg, J. (2024). Notional machines: Retrieving background practices of perception and action. *ACM Transactions on Computing Education*. <https://doi.org/10.1145/3688390> (viewed: 08.10.2025).
32. Turkle, S., Papert, S. (1990). Epistemological pluralism: Styles and voices within the computer culture. *Signs: Journal of women in culture and society*, 16(1), 128–157. <https://doi.org/10.1086/494648>

### Информация об авторе

Федосеев Алексей Игоревич, президент Ассоциации участников технологических кружков, Москва, Российская Федерация, ORCID: ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1652-6982>, e-mail: fedoseev@kruzhok.org

### Information about the author

Alexey I. Fedoseev, President of Kruzhok Association, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1652-6982>, e-mail: fedoseev@kruzhok.org

### Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

### Conflict of interest

The author declares no conflict of interest.

### Декларация об этике

Исследование соответствует Кодексу этики научных публикаций. [https://psyjournals.ru/info/code\\_of\\_ethics](https://psyjournals.ru/info/code_of_ethics)

### Ethics statement

The study research complies with the Scientific Publications Ethic Policy. [https://psyjournals.ru/en/info/code\\_of\\_ethics](https://psyjournals.ru/en/info/code_of_ethics).

Поступила в редакцию 28.01.2025

Received 2025.01.08

Поступила после рецензирования 10.10.2025

Revised 2025.10.10

Принята к публикации 10.12.2025

Accepted 2025.12.10

Опубликована 29.12.2025

Published 2025.12.29

Научная статья | Original paper

## Особенности личностного развития обучающихся в инклюзивной образовательной среде

С.В. Алехина<sup>1</sup> , Ю.А. Быстрова<sup>1</sup>, Е.В. Самсонова<sup>1</sup>, А.Ю. Шеманов<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация  
 alehinav@mgppu.ru

### Резюме

**Контекст и актуальность.** Образовательная среда современной школы характеризуется разнообразием особых образовательных потребностей обучающихся. Условием получения качественного обра-

зования в ситуации разнообразия является психологическая помощь всем нуждающимся в ней обучающимся, направленная на развитие их личности. Важным показателем личностного развития младшего школьника является его самооценка, которая может косвенно свидетельствовать об адекватности созданных в образовательной организации условий для развития ребенка как субъекта деятельности и межличностных отношений. **Цель.** Выявить особенности самооценки как важного показателя личностного развития младших школьников с особыми образовательными потребностями и нормативно развивающихся сверстников в условиях совместного обучения в инклюзивной образовательной среде. **Гипотеза.** Личностное развитие разных категорий обучающихся младшего школьного возраста характеризуется особенностями самооценки и уровнем притязаний, которые следует учитывать при оказании психологической помощи в инклюзивной образовательной организации.

**Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 1713 обучающихся 4-х классов (от 10 до 11 лет) из 55 инклюзивных школ 6 регионов Российской Федерации. Для исследования самооценки и уровня притязаний была использована методика Дембо–Рубинштейн (модификация А.М. Приходян); применены статистические методы: для оценки нормальности распределений – тест Шапиро–Уилка, для сравнения распределения показателей самооценки – непараметрический дисперсионный анализ, по Краскелу–Уоллису с апостериорной оценкой. **Результаты.** Выявлены значимые различия в показателях самооценки между различными категориями обучающихся (ученики с нормативным развитием, обучающиеся с ОВЗ, с неродным русским языком, одаренные обучающиеся) младшего школьного возраста в инклюзивной образовательной среде. В целом в выборке инклюзивных школ у младших школьников преобладает благоприятный вариант личностного развития (74%). Каждый четвертый младший школьник находится в зоне риска по формированию неблагоприятного варианта личностного развития, нуждается в психологической помощи. Наибольший риск неблагоприятного варианта развития наблюдается у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (34%), демонстрирующих низкую самооценку. **Выводы.** Как показано в работе, самооценка в качестве показателя возрастного развития личности младшего школьника различается у обучающихся с различными особыми образовательными потребностями, что требует разработки различных моделей оказания психологической помощи разным категориям детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивной образовательной среде.

**Ключевые слова:** младший школьный возраст, особые образовательные потребности, самооценка, уровень притязаний, инклюзивная образовательная среда, личностное развитие

**Финансирование.** Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00069-25-04 от 05 июня 2025 года «Психологическая помощь обучающимся с особыми образовательными потребностями в инклюзивной общеобразовательной организации».

**Благодарности.** Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования М.Н. Алексееву и Г.И. Толчкова.

**Для цитирования:** Быстрова Ю.А., Алехина С.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. (2025). Особенности личностного развития обучающихся в инклюзивной образовательной среде. *Культурно-историческая психология*, 21(4), 70–80. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210407>

# Peculiarities of personal development of students in inclusive educational environment

S.V. Alekhina<sup>1</sup> , Yu.A. Bystrova<sup>1</sup>, E.V. Samsonova<sup>1</sup>, A.Yu. Shemanov<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

 alehinasy@mgppu.ru

## Abstract

**Context and relevance.** The educational environment of a modern school is characterized by a variety of special educational needs of students. A condition for obtaining quality education in a situation of diversity is psychological assistance to all students who need it, aimed at developing their personality. An important indicator of the personal development of a primary school student is his or her self-assessment, which can indirectly indicate the adequacy of the conditions created in the educational organization for the development of the child as a subject of activity and interpersonal relationships. **Objective.** The aim is to identify the features of self-assessment as an important indicator of the personal development of primary school students with special educational needs and normatively developing peers within the context of joint education in an inclusive educational environment. **Hypothesis.** The personal development of different categories of primary school students is characterized by the features of self-esteem and the level of aspirations, which should be taken into account when providing psychological assistance in an inclusive educational organization. **Methods and materials.** The study involved 1713 fourth-grade students (aged 10 to 11 years) from 55 inclusive schools in 6 regions of the Russian Federation. The Dembo-Rubinstein method (modified by A.M. Prikhozhan) was used to study self-assessment and the level of aspirations; the following statistical methods were applied: the Shapiro-Wilk test was used to assess the normality of distributions, and the Kruskal-Wallis nonparametric ANOVA with a post hoc assessment was applied to compare the distributions of self-assessment indicators. **Results.** Significant differences in self-assessment indicators were revealed between different categories of students (students with normal development, students with disabilities, students with a non-native Russian language, gifted students) of primary school age in an inclusive educational environment. In general, in the sample of inclusive schools, a favorable variant of personal development prevails among primary school students (74%). Every fourth junior schoolchild is at risk of developing an unfavorable variant of personal development, which requires psychological assistance. The greatest risk of an unfavorable variant of development is observed in students with disabilities (34%), demonstrating low self-assessment. **Conclusions.** As shown in the study, self-assessment as an indicator of age-related personality development of a junior schoolchild varies among students with different special educational needs. This necessitates the development of various models for providing psychological assistance to different categories of children with special educational needs in an inclusive educational environment.

**Keywords:** primary school age, special educational needs, self-esteem, level of aspirations, inclusive educational environment, personal development

**Funding.** The study was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 05.06.2025 No. № 073-00069-25-04 "Psychological assistance to students with special educational needs in an inclusive general education organization".

**Acknowledgements.** The authors thank M.N. Alekseeva and G.I. Tolchkov for their assistance in collecting data for the study.

**For citation:** Bystrova, Yu.A, Alekhina, S.V., Samsonova, E.V., Shemanov, A.Yu. (2025). Peculiarities of personal development of students in inclusive educational environment. *Cultural-Historical Psychology*, 21(4), 70–80. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210407>

## Введение

Современная образовательная среда характеризуется разнообразием у обучающихся образовательных потребностей, обусловленных как ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), так и иными факторами (отличие родного языка обучающихся от языка обучения, одаренность, трудная жизненная ситуация и др.). В ситуации разнообразия потребностей обу-

чающихся личностное развитие школьников имеет специфику, которая должна учитываться в процессе оказании адресной психологической помощи целевым группам (Распоряжение Минпросвещения России от 28.12.2020 № Р-193). При возникновении школьных трудностей у обучающихся успешное включение в образовательный процесс требует их психолого-педагогического сопровождения, что становится содержанием работы психологической службы образователь-

ных организаций (Левченко И.Ю. и др., 2016; Бабкина Н.В., 2023; Самсонова, Е.В. и др., 2023), определенной Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 № 273-ФЗ) и профессиональным стандартом педагога-психолога (Приказ Минтруда от 24 июля 2015 г. № 514н). Модели оказания психологической помощи должны учитывать не только образовательные потребности, но и возрастные особенности обучающихся.

В младшем школьном возрасте происходят существенные личностные изменения: дети начинают оценивать свои умения, качества и знания, осознавать свои достоинства и недостатки. Л.С. Выготский предполагал, что именно в младшем школьном возрасте начинает формироваться самооценка — как обобщенное, т. е. устойчивое, внеситуативное и вместе с тем дифференцированное отношение ребенка к себе. Самооценка является важным показателем развития ребенка как субъекта деятельности — важной составляющей саморегуляции личности (Выготский Л.С., 2009, с. 203). Самооценка опосредует отношение ребенка к самому себе, интегрирует опыт его деятельности, общение с другими людьми. Это важнейшая личностная инстанция, позволяющая контролировать собственную деятельность с точки зрения нормативных критериев, строить свое целостное поведение в соответствии с социальными нормами. Учебная деятельность, как ведущая в младшем школьном возрасте, способствует развитию оценочных отношений, которые формируют самооценку ребенка (Гуцу и др., 2023). У младшего школьника оценочные отношения становятся более сложными — появляются formalizованные оценки его школьных достижений и неудач, сравнение своих образовательных результатов с результатами сверстников (Бороздина, 2011; Фомина и др., 2022), неформальные (чаще эмоциональные, чем рациональные) реакции родителей на оценки.

Инклюзивная образовательная среда, где обучаются дети с разными возможностями, должна обеспечивать необходимые условия поддержки, принятия и участия каждому ученику. В этом случае можно ожидать позитивных изменений самооценки и уровня притязаний младшего школьника как важных составляющих личностного развития. Таким образом, уровень притязаний и особенности самооценки младшего школьника могут косвенно свидетельствовать об адекватности созданных в образовательной организации условий для развития ребенка как субъекта деятельности и межличностных отношений.

**Цель** статьи — на основе эмпирического исследования выявить особенности самооценки и притязаний как важных показателей возрастного развития личности младших школьников с особыми образовательными потребностями и нормативно развивающихся сверстников при совместном обучении в инклюзивной образовательной среде.

**Гипотеза.** В условиях инклюзивной образовательной среды, отличающейся разнообразием особых образовательных потребностей, личностное развитие разных категорий обучающихся младшего

школьного возраста характеризуется особенностями самооценки и притязаний, которые следует учитывать при оказании психологической помощи.

## Материалы и методы

**Методологическую основу исследования** составили идеи Л.С. Выготского о социогенезе, согласно которым психологические механизмы развития личности ребенка запускают социальная среда с ее определенной системой знаков, ценностей, взаимодействий, диалогичностью; достижения современной психологии в области изучения социально-исторической природы психики человека и самоотношения; идеи о единстве возрастных закономерностей при нормальном и отклоняющемся психическом развитии ребенка и роли субъектного фактора в этом процессе (Выготский Л.С. и др.); идеи о влиянии инклюзивной образовательной среды на личностное развитие при совместном обучении детей с особыми образовательными потребностями и нормативно развивающихся сверстников (Быстрова, 2022; Конокотин, 2022; Williams et al., 2024).

**Выборка:** В исследовании приняли участие 55 инклюзивных школ, отобранных по инициативе регионов для апробации модели инклюзивной школы, разработанной Минпросвещения России (Калининградская область, Ставропольский край, Липецкая область, Красноярский край, ХМАО, Донецкая Народная Республика). Количество обучающихся, участвовавших в исследовании, составляет 1713 обучающихся 4-х классов в возрасте на момент обследования между 10 и 11 годами, как имевших особые образовательные потребности (ООП), так и нормотипичных (табл. 1). Категория учеников с ОВЗ не дифференцировалась по нозологии. Как показано нами в работе, выполненной в 2022 г. на основе анализа отобранных методом случайных чисел 3054 школ из 82 регионов России, среди обучающихся с ОВЗ значительно преобладали обучающиеся с умственной отсталостью и задержкой психического развития — 21,23% и 60,23% соответственно (Алехина и др., 2024). Нет оснований считать, что показатели выборки, исследованной в настоящей работе, могут сильно нарушать выявленную тенденцию. Отнесение обучающихся к категориям ООП, отличных от учеников с ОВЗ, школы проводили самостоятельно, опираясь на собственные критерии. Доли обучающихся с ООП рассчитывались исходя из предоставленных школами данных о частотах обучающихся в категориях ООП.

Исследование проводилось в начале 4-го года обучения, когда примерный возраст младших школьников составляет около 10 лет (между 10 и 11 годами), к которому, по мнению Л.В. Бороздиной (2011), формируется самооценка как новообразование младшего школьного возраста.

Для последующего анализа особенностей личностного развития младших школьников в инклюзивной образовательной среде pilotных школ были выбраны

Таблица 1 / Table 1

**Количество обучающихся разных категорий с особыми образовательными потребностями в школах, участвовавших в исследовании (N = 1713)**  
**Number of students of different categories with special educational needs in schools which participated in the study (N = 1713)**

Категории обучающихся с ООП / Categories of students with special educational needs	Четвертые классы / Fourth grade	
	N	%
Всего обучающихся / Total students	1713	100
Нормотипичные обучающиеся / Normotypical students	1370	79,98
Обучающиеся с ОВЗ / Students with disabilities	132	7,71
Обучающиеся с девиантным поведением / Students with deviant behavior	38	2,22
Обучающиеся дети-сироты / Students from orphans	2	0,12
Обучающиеся, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации / Students in difficult life situations	13	0,76
Обучающиеся из этнических меньшинств / Students from ethnic minorities	4	0,23
Обучающиеся из замещающих семей / Students from foster families	9	0,52
Одаренные обучающиеся / Gifted students	69	4,03
Обучающиеся, чей родной язык отличается от основного языка обучения (с неродным русским) / Students whose mother tongue is different from the main language of instruction (with a non-native Russian)	76	4,44

группы обучающихся с ООП, значимо представленные в общей выборке всего исследования — нормотипичные обучающиеся (79,98%), обучающиеся с ОВЗ (7,71%), одаренные обучающиеся (4,03%), обучающиеся с неродным русским языком (4,44%).

## Методики

Для исследования личностного развития детей младшего школьного возраста, в том числе с ООП, в инклюзивной образовательной среде образовательной организации в начальных классах (4-й класс) использована методика исследования самооценки и уровня притязаний Дембо—Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан). Согласно А.М. Прихожан (Прихожан, 2007), неблагоприятными для личностного развития и для обучения являются все случаи низкой самооценки (1-й тип), а также случаи, когда школьник имеет среднюю, слабо дифференциированную самооценку, сочетающуюся со средними притязаниями и характеризующуюся слабым расхождением между притязаниями и самооценкой (2-й тип). Очень высокая, слабо дифференциированная самооценка, сочетающаяся с предельно высокими, слабо дифференцированными притязаниями, со слабым расхождением между притязаниями и самооценкой, препятствует конструктивному личностному развитию (3-й тип).

**Методы математической статистики:** тесты Шапиро—Уилка для проверки нормальности распределений; Ливиня (Фишера) для проверки равенства дисперсий; для сравнения выборок категорий обучающихся с ООП использовался непараметрический однофакторный дисперсионный анализ Краскела—Уоллиса с апостериорным тестом Двасса—Стила—Кричлоу—Флигнера. Сравнение распределений ме-

тодом Хи-квадрат Пирсона при больших частотах выборок может давать завышенные результаты, не позволяет оценить направленность сдвига в частотах и поэтому нами не применялось. Анализ проводился на основе пакета программ по математической статистике SPSS v. 23.0.

Проверка нормальности распределения показателей самооценки по тесту Шапиро—Уилка показала статистически достоверное отличие распределения всех показателей от нормального ( $p < 0,001$ ). Проверка равенства дисперсий показателей самооценки (тест Ливиня) также выявила статистически значимые различия дисперсий между категориями ООП для уровня притязаний ( $p < 0,01$ ), степени расхождения притязаний и самооценки ( $p < 0,05$ ) и степени дифференциации притязаний ( $p < 0,001$ ).

Размер выборки обучающихся 4-х классов позволил определить нормы по данной выборке для следующих переменных по значениям 25 и 75 процентиляй распределения после перевода сырых баллов в Z-оценки: уровень самооценки, уровень притязаний и степень расхождения притязаний и самооценки. Для остальных двух переменных были взяты нормы методики, полученные ранее в работе А.М. Прихожан. Нормы были определены с разбиением на 4, а не на 3 диапазона (Прихожан, 2007), где средний и высокий она считает нормальным уровнем, а границы всего нормального диапазона для детей 10–11 лет находятся в пределах 61–85 баллов. В нашем исследовании нормальные значения самооценки находятся в диапазоне 65–85 баллов. В работе А.М. Прихожан нормальные значения по уровню притязаний заключены в диапазоне 68–97, а в настоящем исследовании средний диапазон простирается от 84 до 96. Степень расхождения притязаний и самооценки, по нашим данным, имеет нормальные значения в диапазоне 8–23. Нормальные значения для степени

дифференцированности самооценки и для степени дифференцированности притязаний, на основании данных А.М. Прихожан, расположены в диапазонах 6–20 и 5–19 соответственно.

## Результаты

На основании норм, представленных выше, определялось распределение значений показателей самооценки по трем диапазонам — низкому, среднему и высокому. В ходе эмпирического исследования были получены следующие данные (табл. 2).

Как видно из табл. 2, распределение значений самооценки обучающихся с неродным русским и учеников без ОВЗ (нормотипичных) по категориям низкого, среднего и высокого уровней сходно. У одаренных обучающихся преобладает высокая самооценка по сравнению с низкой. У учеников с ОВЗ преобладает низкий уровень самооценки по сравнению с высоким. Такой характер распределения может говорить о том, что для этой группы обучающихся повышен риск неблагоприятного развития, обусловленный низкой самооценкой.

Статистически значимых различий между уровнями притязаний обучающихся разных категорий не обнаружено (табл. 4).

При анализе выборки по степени расхождения между уровнями самооценки и притязаний у нормотипичных обучающихся высокие и низкие значения показателя представлены примерно поровну — чуть больше 20% от численности в данной категории обучающихся, при превалировании среднего уровня (табл. 3). Во всех группах преобладает средний уровень расхождения, кроме одаренных детей, у которых более выражено слабое расхождение. Для одаренных обучающихся слабая степень расхождения самооценки и притязаний обусловлена более высоким уровнем самооценки, что само по себе ограничивает различия между уровнями.

В табл. 4 представлена описательная статистика различных показателей самооценки по совокупной выборке и по категориям ОВЗ обучающихся 4-х классов.

По результатам сравнения анализ Краскела—Уоллиса показал статистически значимые различия между группами для всех показателей самооценки, кроме уровня притязаний, с уровнем значимости по меньшей мере  $p < 0,05$  (табл. 4).

**Таблица 2 / Table 2**  
**Распределение обучающихся различных категорий по уровню самооценки**  
**Distribution of students of different categories by self-assessment level**

Категория обучающихся / Categories of students		Самооценка / Self-assessment				
		Пропущенные / Missed	Низкая / Low	Средняя / Intermediate level	Высокая / High	Всего / Total
Нормотипичные / Normo-typical	N	47	336	694	293	1370
	%	3,4	24,5	50,7	21,4	100,0
С ОВЗ / With Disabilities	N		45	72	15	132
	%		34,1	54,5	11,4	100,0
С неродным русским / With a non-native Russian	N		19	35	22	76
	%		25,0	46,1	28,9	100,0
Одаренные / Gifted	N		7	33	29	69
	%		10,1	47,8	42,0	100,0

**Таблица 3 / Table 3**  
**Распределение обучающихся различных категорий по уровню расхождения**  
**между притязаниями и самооценкой**  
**Distribution of students of different categories by level of discrepancy between aspirations and self-assessment**

Категория обучающихся / Categories of students		Уровень расхождения / Level of discrepancy				
		Пропущенные / Missed	Слабый / Weak	Умеренный / Moderate	Сильный / Strong	Всего / Total
Нормотипичные / Normo-typical	N	79	334	659	298	1370
	%	5,8	24,4	48,1	21,8	100,0
С ОВЗ / With Disabilities	N	2	22	66	42	132
	%	1,5	16,7	50,0	31,8	100,0
С неродным русским / With a non-native Russian	N		23	43	10	76
	%		30,3	56,6	13,2	100,0
Одаренные / Gifted	N		31	28	10	69
	%		44,9	40,6	14,5	100,0

Таблица 4 / Table 4

**Описательная статистика по показателям самооценки и уровню притязаний  
по основным категориям обучающихся**

**Descriptive statistics on self-assessment indicators and level of aspirations for the main categories of students**

Категория обучающихся / Categories of students	N*	C / SA (N* = 1671)	УП / LA (N* = 1638)	СР С и УП / LD SA and LA (N* = 1637)	СДП / LDA (N* = 1606)	СДС / LDSA (N* = 1670)
Нормотипичные / Normo-typical	1370	73,54 ± 14,1	88,30 ± 11,4	15,81 ± 11,2	24,91 ± 24,4	38,62 ± 21,1
С ОВЗ / With Disabilities	132	68,24 ± 15,9	86,52 ± 12,4	20,20 ± 14,9	27,18 ± 26,0	43,56 ± 23,6
С неродным русским / With a non-native Russian	76	74,91 ± 14,6	87,03 ± 12,2	14,25 ± 11,2	19,72 ± 18,5	38,28 ± 19,0
Одаренные / Gifted	69	79,86 ± 13,0	91,05 ± 7,47	11,93 ± 11,9	15,08 ± 14,2	34,14 ± 17,6
$\chi^2_{\text{emp}}$	-	30,12	5,17	24,57	8,69	12,41
p-value**	-	<0,001	0,160	<0,001	0,006	0,034
<b>Всего / Total</b>	<b>1713</b>	<b>73,2 ± 14,5 (Me = 74,3)</b>	<b>88,1 ± 11,5 (Me = 92,0)</b>	<b>16,2 ± 11,8 (Me = 14,7)</b>	<b>24,4 ± 23,9 (Me = 18,0)</b>	<b>39,2 ± 21,2 (Me = 39,0)</b>

*Примечание:* «\*» – число валидных измерений по переменным; в графах таблицы представлены средние и стандартные отклонения: С – самооценка, УП – уровень притязаний, СР С и УП – степень расхождения самооценки и уровня притязаний, СДП – степень дифференциации притязаний, СДС – степень дифференциации самооценки, Me – медиана; «\*\*» – по итогам сравнения методом непараметрического однофакторного дисперсионного анализа Краскела–Уоллиса.

*Note:* «\*» – number of valid measurements by variables; the columns in the table present the means and standard deviations: SA – self-assessment, LA – level of aspirations, LD SA and LA – level of discrepancy between self-assessment and level of aspirations, LDA – level of differentiation of aspirations, LDSA – level of differentiation of self-assessment, Me – median; «\*\*» – based on the results of comparison using the nonparametric one-way Kruskal–Wallis analysis of variance.

Таблица 5 / Table 5

**Попарное сравнение значений самооценки обучающихся без ООП и различных  
категорий ООП по апостериорному тесту Двасса–Стила–Кричлоу–Флигнера**  
**Pairwise comparison of self-assessment values of students without SEN and different categories  
of SEN using the Dwass-Steele-Critchlow-Fligner post-hoc test**

Переменная / Variable	Категория обучающихся / Categories of students	Категория обучающихся / Categories of students	W	p
Самооценка (С) / Self-assessment (SA)	Нормотипичные / Normotypical	С ОВЗ / With disabilities	-5,01	0,002
	Нормотипичные / Normotypical	Одаренные / Gifted	5,50	<0,001
	с ОВЗ / With disabilities	С неродным русским / With a non-native Russian	3,84	0,033
	С ОВЗ / With disabilities	Одаренные / Gifted	7,57	<0,001
Степень расхождения С и УП / Level of discrepancy of SA and LA	Нормотипичные / Normotypical	С ОВЗ	4,56	0,007
	Нормотипичные / Normotypical	Одаренные / Gifted	-4,72	0,005
	С ОВЗ / With disabilities	С неродным русским / With a non-native Russian	-4,34	0,012
	С ОВЗ / With disabilities	Одаренные / Gifted	-6,25	<0,001
Степень дифференциации притязаний / Level of differentiation of aspirations	Нормотипичные / Normotypical	Одаренные / Gifted	-4,39	0,010
	С ОВЗ / With disabilities	Одаренные / Gifted	-4,28	0,013
Степень дифференциации самооценки / Level of differentiation of self-assessment	С ОВЗ / With disabilities	Одаренные / Gifted	-3,86	0,032

*Примечание:* приведены только статистически значимые сравнения.

*Note:* Only statistically significant comparisons are shown.

Как видно из таблиц 4 и 5, можно говорить о том, что среди обучающихся с ОВЗ больше учеников с низкой самооценкой. Самооценка одаренных обучающихся повышена, а у обучающихся с неродным русским находится практически на уровне нормотипичных обучающихся и всей выборки, незначительно их

превышая. Значения среднего, медианы и стандартного отклонения каждого показателя по всей выборке в нижней строке таблицы 4 дают референтные точки для сравнения отдельных категорий ООП.

Как видно из табл. 5, от нормотипичных обучающихся статистически достоверно отличаются обучаю-

щицеся с ОВЗ и с одаренностью, причем если у обучающихся с ОВЗ самооценка понижена, то у одаренных учеников она повышенна. Таким образом, обучающиеся данной группы потенциально более уязвимы к риску неблагоприятного типа развития, связанного с низкой самооценкой, что видно также и из табл. 2.

Различие распределений уровня самооценки (табл. 2) и уровня расхождения между притязаниями и самооценкой (табл. 3) подтверждается сравнением выборок методом непараметрического однофакторного дисперсионного анализа Краскела—Уоллиса с попарным сравнением категорий обучающихся с ООП по апостериорному тесту Двасса—Стила—Кричлоу—Флигнера (табл. 4 и 5). Это сравнение в достаточной мере подтверждает выдвинутую нами гипотезу о различии показателей самооценки как индикаторов рисков неблагоприятного развития у разных категорий обучающихся с ООП.

Благоприятный вариант развития преобладает во всех анализируемых категориях младших школьников. Если учитывать анализируемые нами категории, то наибольшая доля обучающихся с риском неблагоприятного варианта развития наблюдается у обучающихся с ОВЗ (34%, 45 из 132), а наименьшая — у одаренных обучающихся (12%, 8 из 69). У обучающихся с неродным русским языком (26%, 20 из 76) эта доля практически равна доле нормотипичных обучающихся с риском неблагоприятного варианта развития (25%, 347 из 1370) и всей выборки (26%, 446 из 1713), составляя около четверти обучающихся по этим категориям.

Среди типов неблагоприятного варианта развития (Прихожан, 2007) количественно сильно преобладает первый тип (низкая самооценка): нормотипичные обучающиеся — 336, обучающиеся с ОВЗ — 45, обучающиеся с неродным русским языком — 19, одаренные обучающиеся — 7, — т.е. всего — 407 учеников (96,9%) из 420 обучающихся с неблагоприятным вариантом развития в этих категориях. По второму типу неблагоприятного варианта развития — всего один человек из нормотипичных обучающихся. По третьему типу — 10 человек из нормотипичных обучающихся, 1 из обучающихся с неродным русским и 1 из одаренных обучающихся (всего 13 учеников со 2-м и 3-м типами неблагоприятного варианта развития).

## Обсуждение результатов

Исследование показало, что есть значимые различия в показателях самооценки (уровень самооценки, уровень притязаний, степень расхождения самооценки и притязаний и степень дифференциации притязаний и самооценки) между различными категориями обучающихся (нормотипичные, обучающиеся с ОВЗ, с неродным русским языком, одаренные обучающиеся) младшего школьного возраста в инклузивной образовательной среде. Показатели самооценки выступают индикаторами благоприятного и неблагоприятного вариантов личностного развития младших школьников.

По всей выборке доля обучающихся с неблагоприятным типом развития составляет 26%. Наибольшая доля обучающихся с неблагоприятным типом развития в 4-х классах имеет место среди учеников с ОВЗ (34%). Среди обучающихся с неродным русским — 26%, среди одаренных обучающихся таких детей всего 12%. Четверть (25%) нормотипичных младших школьников тоже имеют риск неблагоприятного варианта личностного развития. Таким образом, в исследовании нашла подтверждение выдвинутая гипотеза.

Поскольку все изученные категории включали школьников с риском неблагоприятного развития, то можно полагать, что они имеются как среди учеников с нарушениями интеллекта или задержкой психического развития, так и с другими нарушениями. Распределение обучающихся с ОВЗ, имеющих риски неблагоприятного развития (такие как заниженная самооценка, завышенная самооценка и завышенный уровень притязаний), по нозологии нами не изучалось и может составлять предмет специального изучения.

В качестве причин своеобразия самооценки обучающихся с разными образовательными потребностями часть исследователей отмечают зависимость самооценки от особенностей самих обучающихся, другие исследователи предлагают рассматривать внешние причины — отношения взрослых (учителей и родителей) и сверстников.

Так, согласно исследованиям ученых, формирование самооценки учащихся с ОВЗ сильно отстает от нормы, отличается нерасчлененностью, упрощенностью, противоречивостью, неустойчивостью. Г.Н. Пенин и Н.М. Назарова отмечают, что «...к числу недостатков развития, характерных для всех категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья, относятся... недостатки в развитии личности (неуверенность в себе и неоправданная зависимость от окружающих, низкая коммуникабельность, эгоизм, пессимизм и заниженная или завышенная самооценка» (Пенин, Назарова, 2021).

Другие исследователи говорят о том, что уровень адекватности самооценки может варьироваться не только в зависимости от типа и глубины того или иного нарушения, но и от окружающих условий: «...у определенных детей выделяется пониженная и слабая самооценка; эти дети очень зависят от оценки со стороны окружающего мира» (Пинский, 1985, с. 111). Отсутствие должной поддержки со стороны учителя, низкий уровень принятия такого ребенка сверстниками зачастую являются причиной формирования у него чувства неполноценности, заниженной самооценки, а при высоком уровне притязаний в силу особенностей интеллекта становятся причиной неблагоприятного личностного развития. На возможные перекосы во взаимодействии с детьми с ОВЗ и в оказании им помощи со стороны взрослых указывают различные отечественные исследования, в которых говорится о том, что вследствие гиперопеки у ребенка может развиваться феномен, схожий с «феноменом выученной беспомощности» (Зарецкий, Гордон, 2011). Этот факт тормозит развитие не только самооценки, но и самосознания в целом, по-

скольку не позволяет ребенку стать субъектом своей собственной деятельности. Чувство принадлежности к школе и классу рассматривается как существенный фактор, влияющий на самооценку, самоуважение и субъективное благополучие обучающихся различных уязвимых групп, и является важным показателем успешности их инклюзии (Zaman et al., 2025). Помещение в инклюзивные классы или отдельные классы влияло на академическую самооценку учеников 5–6-х классов с ОВЗ, а наличие учеников с ОВЗ в общеобразовательном классе — на тот же показатель учеников без ОВЗ (Piker et al., 2025).

Учет всех этих факторов необходим при организации психологической помощи обучающимся с ОВЗ.

В качестве основных факторов успешной адаптации в школе и формирования адекватной самооценки детей с неродным языком обучения ученые чаще всего называют принятие взрослыми и наличие заботящихся друзей. По данным исследователей, такие дети нуждаются в психологической помощи при адаптации в коллективе сверстников (Alivernini et al., 2019). К рискам неблагоприятного развития личности и затруднению процесса интеграции таких обучающихся можно отнести «...недостаточный уровень владения русским языком, препятствующий успешному освоению образовательной программы и социализации... эмоциональные трудности, вызванные переживанием миграционного стресса; отсутствие или нехватка социальных навыков, соответствующих возрасту... ориентация на нормы и правила культуры страны и региона исхода, отличающиеся от принятых в регионе обучения в России» (Письмо Минпросвещения России от 16.08.2021 № НН/202-07). Поддержка самооценки, развитие саморегуляции и поощрение чувства самоэффективности учеников из малообеспеченных семей в ЮАР способствовало преодолению разрыва между притязаниями и уровнем достижений (Masinga, 2025).

По данным исследователей, среди одаренных учеников наблюдалась обучающиеся с конфликтным самоотношением, неадекватной самооценкой, которая могла быть и заниженной, и завышенной. При анализе психологических защит одаренных школьников было выявлено, что завышенная самооценка выступала в качестве защитного механизма (Семенова, 2016). Одаренные дети более ранимы при оценке своей репутации, что свидетельствует о низком уровне эмоциональной стабильности при высоком уровне достижений. Им трудно установить контакт со сверстниками, отстоять свое мнение. Часто они недооценивают или переоценивают свои потенциальные возможности (Парц, 2007). По мнению Е.Н. Волковой, одаренные школьники нередко нуждаются в психологической помощи по формированию жизнестойкости, субъектности, чувства самоэффективности и позитивного самоотношения (Волкова и др., 2022). Как полагают М. Элиас и коллеги (Elias et al., 2024), более правильно для развития инклюзивного и принимающего общества в работе с одаренными обучающимися адресовать педагогические усилия всем обучающимися, не выделяя кого-либо из них по признаку одаренности на

основании тестирования, поощряя сотрудничество и социально-эмоциональное взаимодействие в их среде.

В то же время, как показало наше исследование и целый ряд других (Прихожан, 2007; Бороздина, 2011), обучающиеся с нормотипичным развитием также могут находиться в зоне риска по неблагоприятному варианту развития. Причины рисков для личностного развития могут быть различными и нуждаются в диагностике, а дети — в оказании психологической помощи с учетом ее результатов.

Таким образом, исследования российских и зарубежных исследователей подтверждают нашу гипотезу о том, что самооценка младших школьников, как ключевой показатель их личностного развития, имеет особенности у различных категорий обучающихся с особыми образовательными потребностями, что требует учета этих особенностей при оказании психологической помощи.

## Заключение

Таким образом, исследование показало, что в целом в выборке pilotных инклюзивных школ у младших школьников преобладает благоприятный вариант личностного развития (74%). Среди учеников с ОВЗ более выражена низкая самооценка, чем высокая, а у одаренных обучающихся — наоборот. При этом средние значения самооценки у нормотипичных обучающихся и с неродным русским примерно совпадают, а у одаренных обучающихся — больше, чем у нормотипичных обучающихся. У нормотипичных обучающихся и обучающихся с неродным русским низкая и высокая самооценка представлены примерно поровну, они составляют приблизительно половину от их числа со средним уровнем.

Таким образом, наше исследование, исходя из наличия рисков неблагоприятного развития у детей с низкой самооценкой, позволяет говорить о важности внимания к психологическому состоянию обучающихся с подобными рисками во всех изученных категориях, чтобы при необходимости своевременно оказать им психологическую помощь.

Перспективой дальнейшего исследования станет разработка моделей психологической помощи, учитывающих особенности личностного развития обучающихся всех категорий, имеющих различные образовательные потребности, в условиях совместного обучения в инклюзивной образовательной среде.

**Ограничения.** В качестве показателя личностного развития изучались только индикаторы самооценки обучающихся с особыми образовательными потребностями. Отнесение к категориям обучающихся с ООП школы проводили самостоятельно.

**Limitations.** As an indicator of personal development, only self-assessment indicators of students with special educational needs were studied. The assignment of students with special educational needs to the categories of students was carried out independently by the school.

### Список источников / References

1. Алехина, С.В., Быстрова, Ю.А., Самсонова, Е.В., Шеманов, А.Ю. (2024). Реализация принципа непрерывности в инклюзивном образовании в России. *Психологическая наука и образование*, 29(5), 31–48. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290503>
2. Бороздина, Л.В. (2011). Сущность самооценки и ее соотношение с Я-концепцией. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 1, 54–65.
3. Быстрова, Ю.А. (2022). Развитие социальной компетентности у подростков с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. *Психологическая наука и образование*, 27(6), 102–114. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270608>
4. Волкова, Е.Н., Микляева, А.В., Хороших, В.В. (2022). Субъективные предпосылки психологического благополучия одаренных подростков. *Психологическая наука и образование*, 27(1), 92–103. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270108>
5. Выготский, Л.С. (2009). *Вопросы детской психологии*. СПб.: Союз.
6. Гуцу, Е.Г., Арсланова, С.И., Рунова, Т.А. (2023). Формирование адекватной самооценки у младших школьников в учебной деятельности. *Проблемы современного педагогического образования*, 81(2), 225–229.
7. Зарецкий, В.К., Гордон, М.М. (2011). О возможности индивидуализации образовательного процесса на основе рефлексивно-деятельностного подхода в инклюзивной практике. *Психологическая наука и образование*, 16(3), 19–26.
8. Конокотин, А.В. (2022). Особенности взаимодействий детей младшего школьного возраста в процессе решения учебных задач: дис. ... канд. психол. наук: 5.3.7. ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»; Диссовет Д 850.013.XX (33.2.012.01). Москва.
9. Конокотин, А.В. (2022). *Features of interactions of primary school children in the process of solving educational problems: Diss. Cand. of Psychol. Sci.: 5.3.7.* Moscow State University of Psychology and Education; Dissertation Council D 850.013.XX (33.2.012.01). Moscow. (In Russ.).
10. Лаврух, Н.А. (2012). Особенности формирования и коррекции самооценки младших школьников с ограниченными возможностями здоровья. *Современная педагогика*, 1. URL: <https://pedagogika.snauka.ru/2012/12/815> (дата обращения: 25.04.2025).
11. Парц, О.С. (2007). *Педагогические условия самореализации одаренных детей: автореф. дис. ... канд. пед. наук*. Омск.
12. Пенин, Г.Н., Назарова, Н.М. (2021). *Специальная педагогика: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» (квалификация (степень) «бакалавр»): в 3 т.* М.: ИНФРА-М.
13. Пинский, Б.И. (1985). *Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы*. М.: Педагогика.
14. Приходжан, А.М. (2007). *Диагностика личностного развития детей подросткового возраста*. М.: АНО «ПЭБ».
15. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 28.12.2020 № Р-193 «Об утверждении методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях». СПС GARANT. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 12.28.2020 No. R-193 “On approval of methodological recommendations for the system of functioning of psychological services in general education organizations”. SPS GARANT. (In Russ.).
16. Самсонова, Е.В., Быстрова, Ю.А., Мануйлова, В.В. (2023). Актуальное состояние инклюзивной образовательной среды в профессиональных образовательных организациях среднего профессионального образования: пилотное исследование. *Клиническая и специальная психология*, 12(2), 192–214. <https://doi.org/10.17759/cpse.2023120209>

- Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Manuilova V.V. (2023). The Current State of the Inclusive Educational Environment in Vocational Educational Institutions of Secondary Vocational Education: A Pilot Study. *Clinical Psychology and Special Education*, 12(2), 192–214. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpse.2023120209>
17. Семенова, А.А. (2016). Специфика характера самоотношения интеллектуально одаренных учащихся и его взаимосвязь с составляющими самосознания личности. *Педагогическое образование в России*, 3, 138–144.
- Semenova, A.A. (2016). Specifics of the nature of self-attitude of intellectually gifted students and its relationship with the components of personality self-awareness. *Pedagogical education in Russia*, 3, 138–144. (In Russ.).
18. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (последняя редакция). (2012). M. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 15.03.2025).
- Federal Law of 29.12.2012 No. 273-FZ "On Education in the Russian Federation (latest revision)*. (2012). Moscow. (In Russ.). URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (viewed: 15.03.2025).
19. Фомина, Т.Г., Филиппова, Е.В., Жемерикина, Ю.И. (2022). Регуляторные и личностные ресурсы психологического благополучия и академической успеваемости младших школьников: дифференциальный-психологический аспект. *Психолого-педагогические исследования*, 14(2), 32–47. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140203>
- Fomina, T.G., Filippova, E.V., Zhemerikina, Yu.I. (2022). Regulatory and personal resources of psychological well-being and academic performance of primary school students: differential psychological aspect. *Psychological and pedagogical studies*, 14(2), 32–47. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140203>
20. Хухлаев, О.Е., Чибисова, М.Ю., Ткаченко, Н.В. (ред.) (2023). *Методические рекомендации по проведению программы психолого-педагогического сопровождения* процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан. М.: ФГБОУ ВО МГППУ.
- Khukhlaev, O.E., Chibisova, M.Yu., Tkachenko, N.V. (eds.) (2023). *Methodological recommendations for implementing the program of psychological and pedagogical support for the learning processes, social, linguistic and cultural adaptation of children of foreign citizens*. Moscow: FGBOU VO MGPPU. (In Russ.).
21. Alivernini, F., Cavicchioli, E., Manganelli, S., Chirico, A., Lucidi, F. (2019). Students' psychological well-being and its multilevel relationship with immigrant background, gender, socioeconomic status, achievement, and class size. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 172–191. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1642214>
22. Elias, M.J., Marsili F., Fullmer, L., Morganti, A., Bruno, E. (2024) The social-emotional competencies of gifted children must be intentionally developed, ideally in inclusive education contexts. *Gifted Education International*, 41(2). <https://doi.org/10.1177/02614294241300393>
23. Masinga, N. (2025). Navigating aspirations: the role of self-concept in shaping academic performance among diverse adolescents. *Front. Educ.*, 10, Article 1634375. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1634375>
24. Pirker, A., Lindner, K.-T. & Schwab, S. (2025) The influence of school placement on students' emotional school well-being, social inclusion and academic self-concept of students with and without learning disability. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 25, 1021–1035. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.70026>
25. Williams, C.J., Chen, J.M., Quirion A., Hoeft F. (2024). Peer mentoring for students with learning disabilities: the importance of shared experience on students' social and emotional development. *Front. Educ.*, 9, Article 1292717. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1292717>
26. Zaman, R.A., Sharma, U. & Round, P. (2025). Key factors influencing the sense of belonging in students experiencing marginalisation: a systematic literature review. *International Journal of Inclusive Education*, <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2556000>

### Информация об авторах

Светлана Владимировна Алехина, кандидат психологических наук, директор Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: alehinasy@mgppu.ru

Юлия Александровна Быстрова, доктор психологических наук, доцент, заведующая научной лабораторией Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru

Елена Валентиновна Самсонова, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: samsonovaev@mgppu.ru

Алексей Юрьевич Шеманов, доктор философских наук, профессор кафедры специальной психологии и реабилитологии, факультет клинической и специальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: shemanovayu@mgppu.ru

### Information about the authors

Svetlana V. Alekhina, PhD in Psychology, Chief of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: alehinasy@mgppu.ru

*Yuliya A. Bystrova*, Grand PhD in Psychology, Associate Professor, Head of Scientific Laboratory of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru

*Elena V. Samsonova*, PhD in Psychology, Leading Researcher of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: samsonovaev@mgppu.ru

*Alexey Yu. Shemanov*, Grand PhD in Philosophy, Professor, Chair of Special Psychology and Rehabilitation, Department of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: shemanovayu@mgppu.ru

### **Вклад авторов**

Алехина С.В. — общая организация исследования, идея исследования; формулирование гипотезы исследования; планирование исследования; написание и оформление рукописи; обсуждение результатов, контроль за проведением исследования.

Быстрова Ю.А. — планирование исследования; сбор и анализ данных, методы исследования; написание и оформление рукописи; обсуждение результатов.

Самсонова Е.В. — планирование исследования, обсуждение результатов, написание и оформление рукописи; формулирование целей и выводов статьи.

Шеманов А.Ю. — формулирование гипотезы исследования; описание и обсуждение результатов, применение статистических методов для анализа данных; аннотирование, визуализация результатов исследования, написание и оформление рукописи; формулирование выводов; оформление списка литературы.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

### **Contribution of the authors**

Svetlana V. Alekhina — general organization of the study, the idea of the study; formulating the study hypothesis; planning the study; discussing the results, monitoring the study.

Yuliya A. Bystrova — participating in planning the study; collecting and analyzing data, research methods; discussing the results.

Elena V. Samsonova — planning the study, discussing the results, writing and formatting the manuscript; formulating the objectives and conclusions of the article.

Alexey Yu. Shemanov — formulating the study hypothesis; describing and discussing the results, using statistical methods for data analysis; annotating, visualizing the study results, writing and formatting the manuscript; formulating conclusions; formatting the list of references.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

### **Конфликт интересов**

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

### **Conflict of interest**

The authors declare no conflict of interest.

### **Декларация об этике**

Исследование проводилось педагогами-психологами школ, имеющих информированное согласие родителей на проведение психологических замеров у их детей.

### **Ethics statement**

The study was conducted by educational psychologists at schools that had informed consent from parents to conduct psychological measurements on their children.

Поступила в редакцию 04.06.2025

Received 2025.06.04

Поступила после рецензирования 29.11.2025

Revised 2025.11.29

Принята к публикации 10.12.2025

Accepted 2025.12.10

Опубликована 29.12.2025

Published 2025.12.29

Научная статья | Original paper

## Безопасность детства как фундаментальная проблема развивающего дошкольного образования

Ю.И. Родин<sup>1, 2</sup> ☐ О.Г. Чугайнова<sup>1, 2</sup>

<sup>1</sup> Институт развития, здоровья и адаптации ребенка, Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Московский педагогический государственный университет, Москва, Российская Федерация

✉ rodin\_yuri@mail.ru

### Резюме

**Контекст и актуальность.** В начале XXI века дошкольное детство все больше подвергается глобальным цивилизационным воздействиям, угрожающим ее трансформации до начальной ступени организованного обучения и воспитания ребенка с заранее заданным набором компетенций, позволяющих занять достойное место в технологической цепочке создания человекомашины, целиком погруженной в свои функции (образовательные, производственные, семейные и т. п.). Представленные положения актуализируют проблему безопасности детства, обладающую растущей теоретической и практической значимостью. **Цель статьи.** Актуализация проблемы безопасности и ценности дошкольного детства как феномена культуры и фундаментальной проблемы развивающего дошкольного образования в период обострения глобальных проблем человечества в начале третьего тысячелетия. **Гипотеза.** Рефлексия генезиса научных знаний об амплификации развития ребенка, введенного в обиход в теории деятельности А.В. Запорожцем, и положения Л.С. Выготского о зонах развития ребенка, позволит выработать теоретические основания разработки представлений о современном дошкольном детстве как феномене культуры и его безопасности. **Методы и материалы.** Достижение цели и проверка реалистичности гипотезы достигались совокупностью теоретических методов исследования: анализа, синтеза, индукции, дедукции. **Результаты.** Проведенное исследование позволяет констатировать что лавинообразное нарастание достижений научно-технического прогресса, приводящее к увеличению плотности событийности дошкольного детства, актуализирует проблему безопасности физического и психического развития ребенка. **Выводы.** Научная рефлексия проблемы исследования актуализировала ряд теоретических положений, позволяющих противостоять превращению дошкольного образования в сферу удовлетворения запросов коллективного взрослого на интенсификацию развития ребенка посредством конверсии средств и методов школьного обучения и воспитания за счет создания безопасной для физического и психического развития образовательной среды в дошкольных образовательных организациях и семье. Практическая значимость исследования состоит в возможности применения материалов статьи при разработке концептуальных положений дошкольного образования.

**Ключевые слова:** детство как феномен культуры, амплификация развития, зоны развития ребенка, безопасность дошкольного детства

**Финансирование.** Исследование выполнено в рамках государственного задания №073-00070-25-03 на 2025 год и на плановый период 2026 и 2027 годов.

**Для цитирования:** Родин Ю.И., Чугайнова О.Г. (2025). Безопасность детства как фундаментальная проблема развивающего дошкольного образования. *Культурно-историческая психология*, 21(4), 81–88. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210408>

# The safety of childhood as a fundamental issue of developing preschool education

Yu.I. Rodin<sup>1, 2</sup> , O.G. Chugainova<sup>1, 2</sup>

<sup>1</sup> The Federal State Budgetary Scientific Institution «Institute of child development, health and adaptation», Moscow, Russian Federation

<sup>2</sup> Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation

 rodin\_yurii@mail.ru

## Abstract

**Context and relevance.** At the beginning of the 21st century, preschool childhood is increasingly exposed to global civilizational influences, threatening its transformation into the initial stage of organized education and upbringing of a child with a predetermined set of competencies that allow them to take a worthy place in the technological chain of training a human machine completely immersed in its functions (educational, industrial, family, etc.). The presented provisions actualize the problem of childhood safety, which has growing theoretical and practical significance. **Objective.** To update the understanding of safety and the value of preschool childhood as a cultural phenomenon and a fundamental issue in developing preschool education, especially in light of the exacerbation of global problems faced by humanity at the beginning of the third millennium. **Hypothesis.** Reflection on the genesis of scientific knowledge about the amplification of child development, introduced into circulation by the theory of activity of A.V. Zaporozhets and the position of L.S. Vygotsky on the zones of child development, will allow us to develop theoretical foundations for the development of ideas about modern preschool childhood as a cultural phenomenon and its safety.

**Methods and materials.** Achievement of the goal and verification of the realism of the working hypothesis were accomplished through a combination of theoretical research methods: analysis, synthesis, induction, and deduction. **Results.** The conducted research allows us to state that the avalanche-like growth of scientific and technological achievements, leading to an increase in the density of events in preschool childhood, actualizes the problem of safety of the child's physical and mental development. **Conclusions.** Scientific reflection on the research problem allowed us to formulate a number of theoretical provisions that make it possible to resist the transformation of preschool education into a sphere of satisfying the requests of collective adults for the intensification of a child's development (often achieved through the conversion of means and methods of school education and upbringing), by creating an educational environment in preschool educational organizations and in the family that is safe for the child's physical and mental development. The practical significance of the study lies in the possibility of using the materials of the article in the development of conceptual provisions of preschool education.

**Keywords:** childhood as a phenomenon of culture, amplification of development, zones of child's development, safety of preschool childhood

**Funding.** The study was carried out within the framework of state assignment No. 073-00070-25-03 for 2025 and for the planning period of 2026 and 2027.

**For citation:** Rodin, Yu.I, Chugainova, O.G. (2025). The safety of childhood as a fundamental issue of developing preschool education. *Cultural-Historical Psychology*, 21(4), 81–88. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210408>

## Введение

Сегодня не найдется ни одной авторитетной психологической и педагогической научной школы, которая бы не отмечала уникальность и самоценность дошкольного детства как автономного этапа развития человека, связанного с формированием сознания ребенка в виде первых робких попыток установления причинно-следственных связей в предметном познании окружающей действительности, осмыслиения своих действий, эмоций и мыслей, первых обобщений о себе и окружающем мире, игрового моделирования действительности. При этом подчеркивается высокая степень событийности детства, которую связывают с

творческим воспроизведением филогенеза в первые семь лет жизни ребенка (Зинченко, 2018, с. 20).

На этом фоне педагоги и родители, увлеченные модными социальными трендами об уникальных возможностях детей и заботой об их будущем, эксплицитно превращают их жизнь в бесконечную погоню за стремительно уходящим временем в виде интенсификации детского развития в различных видах имитации исторически сложившихся деятельности человека, в которых живое движение, живое чувство, живое слово, живая мысль ребенка не рождаются, а в спешке механически усваиваются. Желая блага своим детям, взрослые подменяют процесс деятельностного присвоения объективных форм (обра-

зов) культуры механическим (стимул-реактивным) переносом ее ценностей из одной головы в другую (там же, с. 22). Максимально к чему способен прийти ребенок при такой заботе взрослого — это «...к искусственноому или, что тоже самое, к “инвалидному” интеллекту» (там же, с. 159), расчленяющему, дробящему в его сознании мир на мелкие осколки, в которых он заучивает технику движения, а не строит живое движение в условиях соотнесения своей телесности с заданным культурным образцом, заучивает социально одобряемый способ выражения чувства, а не переживает его в различных ситуациях общения с другим человеком, пополняет память новыми словами без постижения их смысла.

**Результаты научной рефлексии.** В своих крайних проявлениях дошкольные образовательные организации порой напоминают фабрики по педагогическому проектированию будущих первоклассников с набором требуемых качеств и свойств личности, определяющих готовность к обучению в школе. При этом не учитывается, что плотность событийности дошкольного детства значительно превышает событийность культурно-исторического развития человечества за счет способности ребенка удивляться, останавливая ход времени, жить одновременно в прошлом, настоящем и будущем, реальной и воображаемой действительности, в которых привычный, ретроспективный способ воспоминаний сочетается с проспективным моделированием, обращенным в будущее, позволяющим детям проживать за относительно небольшой период дошкольного детства многовековой путь становления человека разумного.

В этом ренессансе культуры проявляется детская гениальность, позволяющая преобразовать вымысел в реальность, а реальность в вымысел, прошлое в будущее, а будущее в прошлое, принимать поликентрическую позицию в игровой деятельности. Избыточная и назойливая забота взрослого о будущем ребенка коверкает его настоящее интенсификацией развития и, как следствие, стирает грань между стимул-реактивным обучением и его развитием, сводит уникальность дошкольного детства до беглого усвоения продуктов культуры, делает детей беззащитными к вызовам стремительно ускоряющегося двадцати первого века, в котором взаимодействие и общение, как соучастие, сопереживание, взаимопроникновение миров, приобщение к ценностям культуры, становится непозволительной роскошью. В результате процесс содействия в формировании органичного единства прошлого, настоящего и будущего, реального и воображаемого в сознании ребенка подменяется проживанием в спешке стремительно ускользающего настоящего. Процесс деятельности постижения воспитанником ценностей культуры замещается тренажем социально одобряемых форм поведения и деятельности. Педагогика со-деятельности, сотрудничества взрослого и ребенка деградирует до применения неадекватных его возрастным возможностям педагогических средств, форм и методов обучения и воспитания (Родин и др., 2022, с. 29), чем наносится ребенку непоправимый вред.

На этом фоне актуализируется созданный А.В. Запорожцем и его учениками обобщенный образ ребенка дошкольного возраста как микрокосмоса, в котором в зачаточном состоянии вмещается весь реальный мир, все великие культурно-исторические эпохи, которые по мере расширения сознания детей раскрываются, а само сознание становится универсальной формой психического отражения прошлого, настоящего и вероятностного будущего. Развивая представления о личности как высшей формы социальности и драмы человека возможного, А. В. Запорожец предложил создание условий для наиболее полной реализации потенциальных возможностей детей к самопорождению знаний о себе, об окружающем мире путем деятельностного постижения ценностей культуры на каждом этапе дошкольного детства, имплицитно связав их с представлениями Л.С. Выготского о зонах актуального и ближайшего развития ребенка. Эта теоретическая конструкция получила название амплификации развития.

Необходимость ее введения в лексикон детской психологии и дошкольной педагогики была связана с развитием возрастного аспекта деятельностной парадигмы А.Н. Леонтьева, в частности, с наиболее полной реализацией потенциала всего ансамбля детских деятельности в раннем и дошкольном возрасте.

В развитии представлений А.В. Запорожца об амплификации развития в начале двадцать первого века можно выделить ряд важных положений.

*Первое положение* заключается в востребованности современных реалий, связанных с появлением новых форм деятельности (цифровые технологии, виртуальные коммуникации, гибридные образовательные среды), что обуславливает необходимость принять за аксиому:

1) расширение онтогенетических границ понятия амплификации развития на все периоды жизни человека;

2) многосмысловой характер амплификации развития педагогическими средствами, методами, формами обучения и воспитания и педагогически неоформленными моделями исторически сложившихся и складывающихся видов человеческого образа жизни разных эпох и культур (Кудрявцев, 2022.).

*Второе положение* обусловлено вызовами неопределенности, сложности и разнообразия современного мира, которые требуют рассмотрения амплификации развития в эволюционной логике простраивания также и иных, несбыточных пространств развития человека в ситуации неопределенности изменяющегося мира, его релятивистского восприятия, позволяющего ребенку прорываться поверх барьеров традиционного мышления в процессе познания стремительно меняющегося мира и себя в нем за счет сложившихся смеховых и карнавальных форм действия и игры ради игры (Асмолов, 2015), условной реальности и клоунады в понимании М.М. Бахтина, которые дают возможность ребенку путать, передразнивать, гиперболизировать жизнь, говорить парадирия, «... не быть буквальным, не быть самим собой, право изображать

жизнь как комедию и людей как актеров, право снимать маски с других...» (Бахтин, 1975).

*Третье положение* отражает развитие представлений Л. С. Выготского о зонах развития ребенка как сложном структурированном многовекторном феномене (Выготский, 1984, с. 243) в соответствии с которыми:

1) любой аспект (вектор) когнитивного и личностного развития ребенка может быть рассмотрен через понятие зоны ближайшего развития (ЗБР);

2) расширение ЗБР в процессе развития ребенка происходит в сотрудничестве со взрослым и ровесниками и, следовательно, зависит от качества их совместно-разделенной деятельности;

3) многовекторность зон актуального и ближайшего развития, величина которых определяется закономерностями психогенеза и психолого-педагогическими воздействиями;

4) наличие как минимум трех зон развития ребенка: зоны актуального, ближайшего и актуально недоступного развития; последняя характеризуется как зона, в которой ребенок не может осознанно, «с умом», не подражая, по выражению Л.С. Выготского, взаимодействовать со взрослым (Выготский, 1984; Зарецкий, 2007, 2016, 2024; Зинченко, 2016, 2000; Рубцов, 2016; Эльконин, 2016), при наличии возможности у малыша осуществления совокупной деятельности и общения, детерминированного взрослым, как потенциальной способности, как потенции приведения в движение психических процессов, которые становятся затем внутренним достоянием ребенка (Леонтьев, 2001; Выготский, 2005, с. 11).

Пересечение мыслей Л.С. Выготского о многовекторности и иерархичности зон развития с положениями А.В. Запорожца об амплификации, интенсификации и симплификации развития фиксирует точки бифуркации в развитии ребенка как весьма сложной структурированной психологической системы.

Приведенные положения о зонах развития ребенка тесно связаны не только с мыслями Л.С. Выготского о саморазвитии по собственным, внутренним законам, как оппозиции превращения ребенка в социально детерминированную реальность, но и с заботой об охране здоровья, физического и психического развития, т. е. с необходимостью беречь психику ребенка, учитывая его личностный возраст, каждая из эпох которого имеет свой универсальный строй переживаний, свой драматизм. Игнорирование этого губительно для личности ребенка. В набросках о теории возраста Л.С. Выготский настаивал на практических действиях по «охране развития ребенка» (Ярошевский, 2020, с. 271). «Можно сказать без всякого преувеличения, что решительно все практические мероприятия по охране развития ребенка, по его воспитанию и обучению, поскольку они связаны с особенностями того или иного возраста, необходимо нуждаются в диагностике развития. Применение диагностики развития к решению бесчисленных и бесконечно многообразных практических задач определяется в каждом конкретном случае степенью

научной разработки самой диагностики развития и теми запросами, которые предъявляются ей при разрешении каждой конкретной практической задачи» (Выготский, 1984а, с. 268). Этим же светом, по мысли М.Г. Ярошевского, озарено разработанное им понятие о переживании, ставшее его последним словом в поисках интегральной схемы, отражающей драматизм организации и истории личности (Ярошевский, 2020, с. 271).

Проблема амплификации развития в совместно-разделенной предметной деятельности актуализируется в эпоху постиндустриального общества, в котором бездуховный материализм под лозунгами гуманизма занял место просвещенного философа, продекларировав технический прогресс условием благоденствия человечества и неиссякаемым источником неожиданностей и неосмысливших явлений. Робототехника, ИТ-технологии, искусственный интеллект выступают дополнительными факторами и одновременно проблемой расширения адекватных действий, орудий и форм деятельности культурного развития ребенка.

Необходимость переработки ребенком большого количества информации в виде ярких постоянно меняющихся визуальных образов при отсутствии времени на их осмысление приводит к разрыву мыслительных связей. Его сознание, перегруженное потоком информации, становится неспособным к расчленению и осмыслинию многомерности бытия. Жизнь ребенка окутана иллюзией всезнания, всеучастия, сопричастности к витальному потоку, а по существу, семулякрами, не позволяющими сформировать в сознании ясную картину мира, промерить ее четкими культурно оформленными ориентирами добра и зла, реальности и вымысла. При этом процесса экстерiorизации не происходит, информация инкорпорируется в качестве отдельных элементов в сознание ребенка. Все происходит здесь и сейчас и одновременно под слабым контролем сознания человека, замещая его пристрастными образами. Ф.И. Гиренок утверждает, что в современном постиндустриальном мире нет места для детства, с его всеобъемлющей наивностью, яркостью и конкретностью проживания настоящего, в котором ум ребенка еще не отделяется от чувства и косноязычья и которое невозможно понять полноценно, не пережив драматизм формирования его сознания и личности. Бессмысленной событийности мира, приближающейся к скорости света, лишенной возможности созерцания, в котором ничего нельзя увидеть и понять и из чего нельзя извлечь смысл, он противопоставляет целостность наивного всеобъемлющего миросозерцания ребенка пронзительными строками из рассказа А.П. Платонова «Корова». Вот эти слова: «Ученикам задали написать сочинение из своей жизни. Вася написал в тетради: «У нас была корова. Когда она жила, из нее ели молоко мать, отец и я. Потом она родила себе сына — теленка, и он тоже ел из нее молоко, мы трое и он четвертый, а всем хватало. Корова еще пахала и возила кладь. Потом ее сына продали на мясо. Коро-

ва стала мучиться, но скоро умерла от поезда. И ее тоже съели, потому что она говядина. Корова отдала нам все, то есть молоко, сына, мясо, кожу, внутренности и кости, она была доброй. Я помню нашу корову и не забуду» (Гиренок, 2021; Платонов, 1983.).

Этого всеобъемлющего приятия ребенка как проявления наивного общечеловеческого начала не хватает своевременному дошкольному и начальному образованию. Мира, сотворение которого начинается с приобретением младенцем опыта расчленения слитых ощущений с последующим их дроблением на фоне заботы о нем и стимуляции его активности по отношению к окружающей среде взрослым. Затем развитием способности мыслить в раннем возрасте абстрактами или символами в совокупной деятельности, тяжко опосредованной взрослым — посредником культуры, знаком (семиотическим артефактом), орудием (техническим артефактом). Далее — возникновением и развитием внешнечувственного мышления и способности мыслить идеальными образами и оперировать «чистыми» знаками и другими знаково-символическими средствами в дошкольном возрасте в совместной разновозрастной деятельности ребенка с коллективным Другим (Родин, 2023).

Активно познавая окружающий предметный мир и себя в нем, ребенок как бы раздваивается. С одной стороны, он органично находится в чувственно данной ему очеловеченной среде, в мире вещей с закрепленными способами деятельности. С другой стороны, он находится в системе форм общественного выражения этого чувственно данного мира, общественно осознаваемого и духовно усвоенного мира посредством постижения смысла деятельности в слове. Физическое действие ребенка не может быть постигнуто как акт его познавательной деятельности (его мотивы, цели, степень осознанности) вне его знакового выражения (Родин, 2023). Перефразируя слова М.М. Бахтина, мы как бы конструируем «... его важные показания, объяснения, исповеди, признания, доразвиваем его возможную или действительную внутреннюю речь» (Бахтин, 1979, с. 292). Раскрываясь и самоидентифицируясь в слове, инициативность ребенка перерастает в предметное действие и осмыслиенный человечески значимый поступок. Здесь речь идет о словах, рождающихся в процессе сотворчества ребенка с коллективным взрослым, который поставлен перед необходимостью постоянно рефлексировать, что происходит с воспитанником, и согласно этому пониманию содействовать его движению в деятельностном постижении общечеловеческой культуры (Ильинков, 2019; Родин, 2023).

## Заключение

Нам и нашим детям выпало жить в эпоху радикальных цивилизационных изменений, переосмысления основополагающих для существования человека идей бытия и разума, решения вопросов, сформулированных еще И. Кантом, о возможностях человеческого разума, но не в качестве познающего

как такового, сложившегося, а становящегося в течение всей жизни, разума не только постигающего смыслы культуры, но и порождающего его. Для этого требуется напряженное рассмотрение проблемы во множестве ее ракурсов, провоцирующих мысль исследователя на раскрытие феномена детства в развитии культуры человека, понимание беззащитности детства перед стихией технократической цивилизации и необходимости сбережения его культурообразующего начала.

Первый ракурс заключается в гениальной неслучайности пересечения мыслей Л.С. Выготского о многовекторности и иерархичности зон развития с положениями А. В. Запорожца об амплификации, интенсификации и симплификации развития, фиксирующими точки бифуркации психогенеза ребенка как сложноструктурированной психологической системы.

Второй ракурс состоит в том, что вдумчивая рефлексия генезиса научных знаний об амплификации развития ребенка, введенного в обиход в теории деятельности А.В. Запорожцем, и положения Л.С. Выготского о зонах развития ребенка позволяют приоткрыть эту тайну, выработать теоретические представления о дошкольном детстве как феномене культуры, задающем вектор познания о развитии мысли ребенка, перемалывающего в своем развивающем сознании цивилизационные изменения XXI века. В связи с этим задача взрослого не мешать этому процессу интенсификацией развития сознания ребенка, а с первых дней его жизни сопровождать процесс познания динамичных, диалектически противоречивых отношений — «человек—человек», «человек—общество», «человек—природа», «человек—цивилизация», «человек культура».

Третий ракурс позволяет утверждать, что положения о зонах развития ребенка тесно связаны не только с мыслями Л.С. Выготского о саморазвитии по собственным, внутренним законам, как оппозиции, превращения ребенка в социально детерминированную реальность, но и с заботой об охране его физического и психического развития. Игнорирование их губительно для формирования личности, судьба которой закладывается в детстве. В данном контексте обеспечение безопасности детства является необходимым условием успешного воспитания и развития личности.

Четвертый ракурс раскрывает феномен детства; без понимания детства, с его всеобъемлющим доверием, приобретаемым ребенком практически с первых дней жизни в условиях взаимодействия со взрослым и определяющим появление собственно человеческих чувств и переживаний, невозможно представить будущее человечества. Детство и культура — смысловые синонимы, заполняющие пространство между человеком и окружающей предметной средой, в которой «... складываются разнообразные формы знаково-символической, предметной, речевой и в широком смысле психической деятельности» (Зинченко, 2016 с. 224). Потребительское отношение к детству, его спонтанности на фоне технократического детер-

минизма в виде интенсификации и симплификации развития ребенка грозит замещением культуры окружающей средой, превращением человека в функцию, в «человейника».

Пятый ракурс связан с акцентированием внимания на том, что происходящие изменения в мире выдвигают перед дошкольным образованием проблему обеспечения безопасности дошкольного детства как феномена культуры. Эта проблема непосредственно связана с преобразованием природы человека. Педагогические воздействия на ребенка должны быть ответственными, основанными на знании общих закономерностей роста и развития ребенка в условиях постоянно меняющейся среды, базирующими на трансдисциплинарном синтезе достижений биологии, психологии, педагогики, позволяющими минимизировать дидактические риски и обеспечивающими устойчивое обогащенное психическое развитие ребенка как залог дальнейшего развития культуры и сохранения разумной жизни на Земле.

Шестой ракурс требует выдвижения в качестве сверхзадачи педагогики, психологии и философии изучения феноменов амплификации и зон развития ребенка как модели развития человечества. Промежуточным результатом решения этой задачи является раскрытие закономерностей движения ребенка от одного вида саморегуляции к другому более совершенному и адекватному по отношению к постоянно

меняющимся условиям жизнедеятельности. Главное, — опираясь на биологические и психологические законы развития человека-разумного, приобщить ребенка к общечеловеческим ценностям: доброте, красоте, гуманизму, разуму, любви, стремлению к совершенству, полноценному здоровью.

**Ограничения.** Рамки данного исследования ограничены рефлексией генезиса идей Л.С. Выготского о зонах ближайшего развития и А.В. Запорожца об амплификации детского развития. В фокусе анализа находятся теоретические основания, позволившие говорить о необходимости обеспечения безопасности дошкольного детства, которое рассматривается как феномен культуры и залог решения фундаментальных проблем человечества, центром которых является изменение природы самого человека и его будущего.

**Limitations.** The framework of this study is limited to the reflection of the genesis of L.S. Vygotsky's ideas on zones of proximal development and A.V. Zaporozhets' ideas on the amplification of child development. The focus of the analysis is on the theoretical foundations that allow for the discussion of the necessity to ensure the safety of early childhood. This is viewed as a phenomenon of culture and a guarantee for solving fundamental problems of humanity, at the center of which is the change in the nature of man himself and his future.

### Список источников / References

1. Асмолов, А.Г. (2015). Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия. *Психологические исследования*, 8(40), 1–13. <https://doi.org/10.54359/ps.v8i40.550>
2. Бахтин, М.М. (1975). Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература.
3. Бахтин, М.М. (1979). Эстетика словесного творчества. М.: Искусство.
4. Выготский, Л.С. (1984). Собрание сочинений: В 6 т.: Том 4. Вопросы детской (возрастной) психологии. М.: Педагогика.
5. Выготский, Л.С. (1984а). Собрание сочинений: В 6 т.: Том 4. Детская психология (Д.Б. Эльконин, ред.). М.: Педагогика.
6. Выготский, Л.С. (2005). Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо.
7. Гиренок, Ф.И. (2021). Удовольствие мыслить иначе. М.: Проспект.
8. Зарецкий, В.К. (2007). Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский... *Культурно-историческая психология*, 3(3), 96–104. URL: [https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2007\\_n3/Zaretsky](https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2007_n3/Zaretsky) (дата обращения: 02.07.2025).
9. Зарецкий, В.К. (2024). Зона ближайшего развития: эволюция понятия. *Культурно-историческая психология*, 20(3), 45–57. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200305>
10. Зарецкий, В.К. (2016). Один шаг в обучении — сто шагов в развитии: от идеи к практике. *Культурно-историческая психология*, 12(3), 149–188. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120309>
- Vygotsky, L.S. (2005). *Psychology of Human Development*. Moscow: Smysl; Eksmo. (In Russ.).
- Girenok, F.I. (2021). *The Pleasure of Thinking Differently*. Moscow: Prospect. (In Russ.).
- Zaretsky, V.K. (2007). Zone of proximal development: what Vygotsky did not have time to write about... *Cultural-Historical Psychology*, 3(3), 96–104. (In Russ.). URL: [https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2007\\_n3/Zaretsky](https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2007_n3/Zaretsky) (viewed: 02.07.2025).
- Zaretsky, V.K. (2024). Zone of Proximal Development: Evolution of the Concept. *Cultural-Historical Psychology*, 20(3), 45–57. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2024200305>
- Zaretsky, V.K. (2016). One step in learning — one hundred steps in development: from ideas to practice. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 149–188. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2016120309>

11. Зинченко, В.П. (2016). *Лев Выготский: жизнь и деятельность*. Философия психологии М.: Политическая энциклопедия.  
Zinchenko, V. P. (2016). *Lev Vygotsky: life and work. Philosophy of Psychology* Moscow: Politicheskaya encyclopedia. (In Russ.).
12. Зинченко, В.П. (2018). *Психология образования*. М.: Центр гуманитарных инициатив.  
Zinchenko, V.P. (2018). *Psychology of Education*. Moscow: Center gumanitarnykh initiative. (In Russ.).
13. Зинченко, В.П., Мещеряков, Б.Г. (2000). Совокупная деятельность как генетически исходная единица психического развития. *Психологическая наука и образование*, 5(2), URL: [https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2000\\_n2/Zinchenko2](https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2000_n2/Zinchenko2) (дата обращения: 02.07.2025).  
Zinchenko, V.P., Meshcheryakov, B.G. (2000). Aggregate activity as a genetically original unit of mental development. *Psychological Science and Education*, 5(2), 86–95. (In Russ.). URL: [https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2000\\_n2/Zinchenko2](https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2000_n2/Zinchenko2) (viewed: 02.07.2025).
14. Ильенков, Э.В (2019). *Собрание сочинений: Том. 3: Абстрактное и конкретное*. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация».  
Ilyenkov, E.V. (2019). *Collected Works: Vol. 3. Abstract and Concrete*. M.: ‘Canon+’ ROOI ‘Rehabilitation’. (In Russ.).
15. Кудрявцев, В.Т. (2022). Амплификация – источник и инструмент развития (слово выпускающего редактора). *Культурно-историческая психология*, 18(1), 4–5. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180100>  
Kudryavtsev, V.T. (2022). Amplification – a source and tool for development (foreword by the editor-in-chief). *Cultural-Historical Psychology*, 18(1), 4–5. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2022180100>
16. Леонтьев, А.А. (2001). *Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность)*. М.: Смысл.  
Leontiev, A.A. (2001). *Active Mind (Activity, Sign, Personality)*. Moscow: Smysl. (In Russ.).
17. Платонов, А.П. (1983) *Избранные произведения: Рассказы. Повести*. М.: Мысль.  
Platonov, A.P. (1983) *Selected Works: Stories. Novels*. Moscow: Mysl. (In Russ.).
18. Родин, Ю.И. (2023). Генезис совместной деятельности как условие формирования способности ребенка мыслить идеальными образами. *Проблемы современного образования*, 1, 42–53. URL: <http://pmedu.ru/index.php/ru/2023-god/nomer-1> (дата обращения: 02.07.2025).  
Rodin, Yu.I. (2023). The genesis of collaborative activity as a condition for the formation of a child's ability to think in ideal images. *Problems of modern education*, 1, 42–53. (In Russ.). URL: <http://pmedu.ru/index.php/ru/2023-god/nomer-1> (viewed: 02.07.2025).
19. Родин, Ю.И., Лушникова, Е.Н. Мишина, А.В. (2022). Здоровьесберегающая среда дошкольной образовательной организации (начало). *Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения*, 3, 29–35. URL: [https://www.elibrary.ru/keyword\\_items.asp?id=22219188](https://www.elibrary.ru/keyword_items.asp?id=22219188) (дата обращения: 02.07.2025).  
Rodin, Yu.I., Lushnikova, E.N., Mishina, A.V. (2022). Health-preserving environment of preschool educational organization (part one). *Preschooler. Methods and practices of education and upbringing*, 3, 29–35. (In Russ.). URL: [https://www.elibrary.ru/keyword\\_items.asp?id=22219188](https://www.elibrary.ru/keyword_items.asp?id=22219188) (viewed: 02.07.2025).
20. Рубцов, В.В. (2016). Культурно-историческая научная школа: проблемы, которые поставил Л.С. Выготский. *Культурно-историческая психология*, 12(3), 4–14. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120301>  
Rubtsov, V.V. (2016). Cultural-historical scientific school: problems posed by L.S. Vygotsky. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 4–14. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2016120301>
21. Эльконин, Б.Д. (2016). Посредническое Действие и Развитие. *Культурно-историческая психология*, 12(3), 93–112. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120306>  
Elkonin, B.D. (2016) Mediating Action and Development. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 103–112. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2016120306>
22. Ярошевский, М.Г. (2020). *Л.С. Выготский: В поисках новой психологии* М.: Книжный дом «Либроком».  
Yaroshevsky, M.G. (2020) *L.S Vygotsky: In Search of New Psychology*. Moscow: Book House “Librocom” (In Russ.).

### Информация об авторах

Юрий Иванович Родин, доктор психологических наук, доцент, главный научный сотрудник лаборатории развития дошкольного образования, Институт развития, здоровья и адаптации ребенка (ФГБНУ ИРЗАР), Москва, Российская Федерация; профессор кафедры теории и методики дошкольного образования, факультет дошкольной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВО МПГУ), Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3360-8787>, e-mail: rodin\_yurii@mail.ru

Оксана Геннадьевна Чугайнова, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории развития дошкольного образования, Институт развития, здоровья и адаптации ребенка (ФГБНУ ИРЗАР), Москва, Российская Федерация; доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, факультет дошкольной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВО МПГУ), Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8366-1933>, e-mail: chugaynova@mail.ru

### Information about the authors

Yuri I Rodin, Grand PhD in Psychology, Associate Professor, Chief Researcher at the Laboratory for Preschool Education Development, The Federal State Budgetary Scientific Institution «Institute of child development, health and adaptation», Moscow, Russian Federation; Professor, Chair of Preschool Education Theories and Methods, Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3360-8787> , e-mail: rodin\_yurii@mail.ru

Oksana G. Chugaynova, PhD in Pedagogy, Senior Researcher at the Laboratory for Preschool Education Development, The Federal State Budgetary Scientific Institution «Institute of child development, health and adaptation», Moscow, Russian Federation; Associate Professor, Chair of Preschool Education Theories and Methods, Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation, <https://orcid.org/0000-0002-8366-1933> e-mail: chugaynova@mail.ru

### **Вклад авторов**

Родин Ю.И. — идеи исследования и его основное содержание, аннотирование, анализ результатов и выводы, написание рукописи; контроль за проведением исследования.

Чугайнова О.Г. — написание и оформление рукописи, отдельные содержательные аспекты и выводы.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

### **Contribution of the authors**

Rodin Yu.I. — research ideas and its main content, annotation, analysis of results and conclusions, writing the manuscript; supervision of the research.

Chugainova O.G. — writing and design of the manuscript, individual substantive aspects and conclusions.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

### **Конфликт интересов**

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

### **Conflict of interest**

The authors declare no conflict of interest.

### **Декларация об этике**

Исследование было рассмотрено и одобрено Этическим комитетом ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (№ протокола от .....2025 г.).

### **Ethics statement**

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of Moscow State University of Psychology and Education (report no, .....).

Поступила в редакцию 23.08.2025

Received 2025.08.23

Поступила после рецензирования 02.12.2025

Revised 2025.12.02

Принята к публикации 10.12.2025

Accepted 2025.12.10

Опубликована 29.12.2025

Published 2025.12.29

Научная статья | Original paper

# Восхождение от абстрактного к конкретному в предметном курсе основной школы (к проблеме развития научных понятий в школьном обучении)

Е.В. Чудинова 

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований  
(Психологический институт имени Л.В. Щукиной), Москва, Российская Федерация  
 chudinova\_e@mail.ru

## Резюме

**Контекст и актуальность.** Восхождение от абстрактного к конкретному как принцип развития теоретических понятий в обучении представляет собой важный принцип современной дидактики, однако построение курсов обучения на этой основе требует логико-предметного и логико-психологического анализа, поэтому примеров-описаний обучения в логике восхождения немного. **Цель.** Описать логику построения и результаты обучения школьников 6–7 классов, направленного на уяснение одного из ключевых понятий биологии — понятия организма. **Гипотеза.** Обучение в логике восхождения от абстрактного к конкретному обеспечивает развитие понятийного мышления и преобразует житейские представления учеников. **Методы и материалы.** Логико-предметный и логико-психологический анализ понятия организма. Формирующий эксперимент. Сравнительное диагностическое обследование развития понятия организма с помощью методики «Воробей и береза»: экспериментальные классы (227 учеников, 104 девочки и 123 мальчика), контрольные классы (всего 199 учеников, из них 86 девочек и 113 мальчиков), обучавшиеся по традиционной методике. **Результаты.** Описан пример построения обучения ключевому понятию школьной биологии на принципе восхождения от абстрактного к конкретному. Сравнение между экспериментальными и контрольными классами с использованием критерия Манна—Уитни выявило значимые различия как в 6-м, так и в 7-м классах, а также при объединенном анализе всех данных ( $p < 0,001$ ). **Выводы.** Традиционное обучение биологии не позволяет достигать существенного прогресса в освоении школьниками теоретического понятия, обучение ключевым понятиям основной школы должно быть выстроено в логике восхождения от абстрактного к конкретному. Основанное на этом принципе обучение не только формирует научные понятия, становящиеся опорой в решении разнообразных задач, но и преобразует житейские представления учеников.

**Ключевые слова:** восхождение от абстрактного к конкретному, клеточка, противоречие, понятийное мышление, научные понятия, содержание обучения

**Благодарности.** Автор благодарит за помощь в осуществлении логико-предметного анализа В.Е. Зайцеву, О.А. Красных и Б.Д. Эльконина, а также за помощь в сборе и обработке данных В.Е. Адашева, А. Броман, В.Е. Зайцеву, О.А. Красных, В.Г. Куксины, А.В. Тавровскую, Л.В. Трубицыну, Р.А. Филатову, И.А. Шишкуну.

**Дополнительные данные.** Наборы данных доступны по адресу: <https://ruspsydata.mgppu.ru/workspaceitems/504/view>

**Для цитирования:** Чудинова, Е.В. (2025). Восхождение от абстрактного к конкретному в предметном курсе основной школы (к проблеме развития научных понятий в школьном обучении). *Культурно-историческая психология*, 21(4), 89–99. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210409>

# The process of ascending from the abstract to the concrete in a school course (on the problem of developing scientific concepts in school education)

E.V. Chudinova ✉

Federal Scientific Center of Psychological and Interdisciplinary Research (Psychological Institute),  
Moscow, Russian Federation  
✉ chudinova\_e@mail.ru

## Abstract

**Context and relevance.** The ascent from the abstract to the concrete as a principle for developing theoretical concepts in teaching is an important principle of modern didactics. However, building courses on this basis requires logical-subject and logical-psychological analysis. Therefore, there are few examples and descriptions of teaching based on the principle of ascent. **Objective.** A detailed description of the logic behind the structure and results of teaching 6th and 7th grade students, aimed at clarifying one of the key concepts in biology – the concept of an organism. **Hypothesis.** Teaching using the logic of progression from the abstract to the concrete ensures the development of conceptual thinking and transforms students' everyday perceptions. **Methods and materials.** Logical-subject and logical-psychological analysis of the concept of an organism. Formative experiment. Comparative diagnostic examination of the development of the concept of organism using the 'Sparrow and Birch' method: experimental classes (227 students, 104 girls and 123 boys), control classes (a total of 199 students, including 86 girls and 113 boys). **Results.** An example is given of how to teach a key concept in school biology based on the principle of moving from the abstract to the concrete. A comparison between experimental and control classes using the Mann–Whitney criterion revealed significant differences in both the 6th and 7th grades, as well as in the combined analysis of all data ( $p < 0,001$ ). **Conclusions.** Traditional biology teaching does not allow students to make significant progress in mastering theoretical concepts. Teaching key concepts in primary school should be structured according to a logic that moves from the abstract to the concrete. Teaching based on this principle not only forms scientific concepts that become the basis for solving various problems, but also transforms students' everyday ideas.

**Keywords:** ascent from the abstract to the concrete, cell, contradiction, conceptual thinking, scientific concepts, content of education

**Acknowledgements.** The author would like to thank V.E. Zaitseva, O.A. Krasnykh, and B.D. Elkonin for their help in conducting the logical-subject analysis, as well as V.E. Adashev, A. Broman, V.E. Zaitseva, O.A. Krasnykh, V.G. Kuksin, A.V. Tavrovskaya, L.V. Trubitsyna, R.A. Filatova, and I.A. Shishkina for their assistance in collecting and processing data.

**Supplemental data.** Datasets available from <https://ruspsydata.mgppu.ru/workspaceitems/504/view>

**For citation:** Chudinova, E.V. (2025). The process of ascending from the abstract to the concrete in a school course (on the problem of developing scientific concepts in school education). *Cultural-Historical Psychology*, 21(4), 89–99. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210409>

## Введение

Одной из важнейших линий исследований в рамках культурно-исторической психологии была и остается проблема исследования развития научных понятий средствами школьного образования (Чапаев, 2015; Gennen, 2024; Romashchuk, 2024; Waermö, M., Broman, A., 2024; и др.). Настоящий прорыв в этой проблематике был достигнут благодаря работам выдающегося философа-диалектика Э.В. Ильенкова (Ильенков, 1974; 2017) и создателей теории учебной деятельности Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова (Давыдов, 1996; 1999; Эльконин, Д., 1989). Они вскрыли принципиальное различие в характере и результатах усвоения эмпирических

общений и теоретических понятий, показав, что именно усвоение теоретических понятий приводит к развитию рефлексивного мышления и сознания. «Специфика “обобщения” в понятии состоит не в выявлении абстрактно-общего, но в выявлении *всеобщего*, т. е. закона, благодаря которому вещь является именно этой вещью, а не иной, во всей ее определенности, особенности и единичности» (Ильенков, 2017, 213).

Идеи Ильенкова, Эльконина и Давыдова были сформулированы больше полувека назад, но содержание обучения в основной школе изменилось за прошедшие десятилетия незначительно. Отчасти это связано с тем, что радикальное изменение содержания учебного предмета требует осуществле-

ния глубокого логико-предметного анализа с целью представления развития понятия от «исходной клеточки», исходной абстракции, до всей его конкретной полноты (в логике восхождения от абстрактного к конкретному).

Примеров выстраивания содержания в такой логике на данный момент явно недостаточно. Образцовые примеры сделаны для начальной школы для линий развития понятий числа и фонемы (Давыдов, 1998 и др.). Делаются попытки построения курсов на основе теории учебной деятельности для учеников основной школы, студентов и в образовании взрослых людей (Рубцов, Эльконин, Цукерман, Улановская, 2024; Эльконин, Воронцов, Чудинова, 2004; Энгестрем, 2020 и др.). Однако эти разработки сфокусированы, в первую очередь, на методических аспектах обучения.

Задача этой статьи — показать на примере, что собой представляет система учебных задач как восхождение от абстрактного к конкретному, какой образовательный путь проходят ученики, как развивается при этом их мышление и сознание.

**Гипотеза исследования** заключается в том, что понятие, выстроенное классом в логике восхождения, может стать не только средством мышления в рамках учебного предмета, но и средством осознания и преобразования учеником собственного жизнестойкого опыта.

## Материалы и методы

Материалом для исследования послужило обучение школьников 11–13 лет биологии (тема «Организм, его строение и работа»). В качестве методов разработки нового содержания обучения были применены логико-предметный и логико-психологический анализ понятия организма. Затем осуществлялся формирующий эксперимент, — обучение детей по курсу «Новая биология», модуль «Животные», — продолжающийся примерно один учебный год (60–70 учебных часов). Для проверки гипотезы исследования была применена диагностическая методика «Воробей и береза» (Чудинова, Броман, 2025), с помощью которой было обследовано 227 учеников 6-х и 7-х экспериментальных классов (104 девочки и 123 мальчика), и 6-х и 7-х контрольных классов (всего 199 учеников, из них 86 девочек и 113 мальчиков), обучавшихся в той же школе и двух других школах, сходных по месту расположения и социальному составу контингента учащихся. Ученики из контрольных классов обучались по наиболее распространенному на настоящий момент в школах России курсу школьной био-

логии<sup>1</sup>. Им предлагалось записать 5 утверждений (что мне уже известно) и 5 вопросов (хочу узнать) про хорошо знакомых им птицу воробья и дерево березу, чтобы понять, как устроен и работает их организм. Каждое высказывание оценивалось тремя независимыми экспертами по шкале содержательности и научности (от 0 до 5 баллов). Сравнение между экспериментальными и контрольными классами осуществлялось с использованием критерия Манна—Уитни.

## Результаты

### Результаты логико-предметного анализа материала. Определение предметного содержания обучения, понятийной логики

Разработчикам учебного курса необходимо прежде всего самим найти и понять то, что Ильенков называет законом, определяющим данную «вещь», т. е. тот логический путь, которым мысль приходит к дефиниции организма как связи структур и функций. Эта работа создателей учебного курса называется логико-предметным анализом (Давыдов, 1996). Такой анализ выявляет, а иногда и достраивает для целей обучения, логику развития понятия, скрытую во тьме истории развития научной мысли.

Ильенков пишет: «Человеческое мышление оказывается способным раскрыть объективное “начало” процесса лишь путем анализа его высших результатов» (Ильенков, 2017, с. 241), поэтому первичная работа разработчиков состояла в том, чтобы, анализируя современные достижения науки и ее исторический путь развития, понять, как устроены и работают высокоразвитые организмы (например, организм человека, высших животных и растений). Рассматривая устройство и работу высокоразвитых организмов, необходимо было найти ту «исходную клеточку», развитие которой может привести к появлению прошлого и существующего ныне биологического разнообразия. В нашем примере логико-предметный анализ научного понимания организма как связи структур и функций потребовал поиска и достраивания такой исходной клеточки — понимания границы тела как отношения между внутренней и внешней средой<sup>2</sup>.

Граница является структурным элементом, который делает живое существо дискретным и отделяет его внутреннее содержимое от внешнего окружения. Понятие границы тела — исходная клеточка, потому что содержит в себе потенцию развития в понятие организма. Граница внутренне противоречива, так как одновременно разде-

<sup>1</sup> В этом кратком биографическом очерке использованы материалы моей статьи «Философия и теоретическая психология Ф.Т. Михайлова» [4].

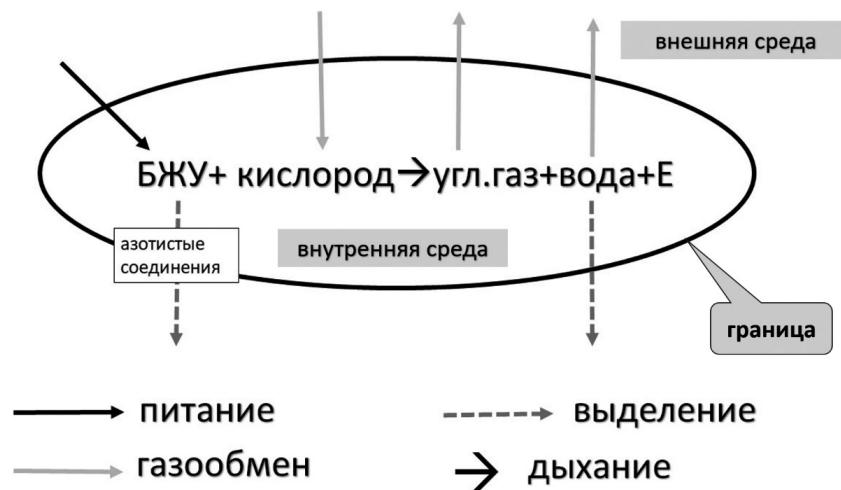
<sup>2</sup> В истории биологии мы не нашли такой простой абстракции, которая могла бы стать прототипом исходного понятия для учебного предмета.

ляет и связывает внутреннюю и внешнюю среду. Именно эта абстракция может стать основой развивающейся учебной модели — будущего понятия организма<sup>3</sup>. Противоречие границы разрешается в разнообразии созданных природой структурных вариантов живых существ. Логика возникновения этого разнообразия может быть основой для системы учебных задач курса.

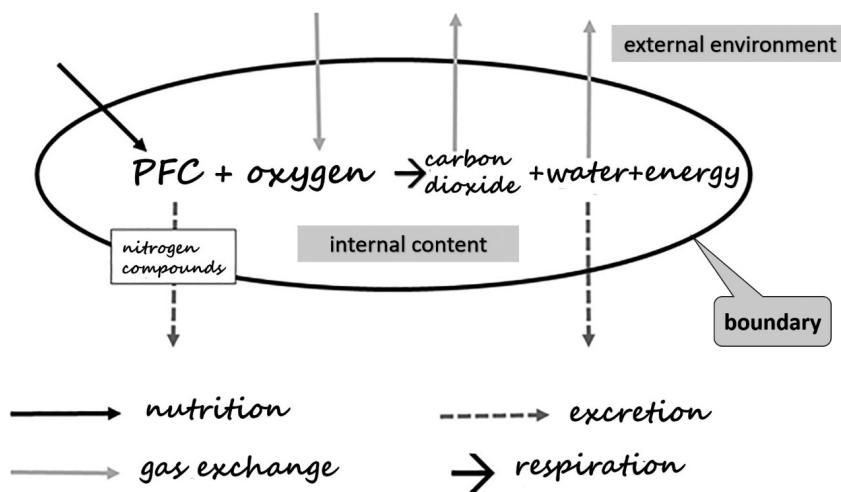
Содержание курса, таким образом, было представлено как системное теоретическое знание, где исходная абстракция конкретизируется в более частных, логически выводимых из нее случаях (восхождение от абстрактного к конкретному). Исходной модельной формой стала схема, фиксирующая связь основ-

ных вегетативных процессов в организме (рис. 1) (Chudinova, Zaytseva, 2022).

В этой схеме показаны логическая связь процессов дыхания, питания, газообмена и выделения, а также «место», где эти процессы происходят. Дыхание<sup>4</sup>, как получение энергии, осуществляется внутри тела, все остальные процессы — на границе между внутренней и внешней средой. В ходе этих процессов внутрь тела попадают вещества, нужные для дыхания, и удаляются из тела вещества, ненужные или вредные. Таким образом, исходное отношение между внутренней и внешней средой фиксировано первоначально в виде замкнутой линии, которая названа словом «граница».



**Рис. 1.** Схема, фиксирующая связь основных вегетативных процессов в организме. В ней впервые для учеников появляется граница тела, разделяющая внутреннюю среду, в которой осуществляется дыхание, и другие процессы, которые происходят на границе



**Fig. 1.** The diagram illustrating the relationship between the main vegetative processes in the body. In it, for the first time, students encounter the boundary of the body, which separates the internal content where respiration takes place from other processes that occur at the boundary

<sup>3</sup> Несколько лет назад обнаружилось, что понятие «граница тела» в упомянутом смысле появилось в современных научных докладах (Василов, 2020). Возможно, ранее оно не было востребовано в научных исследованиях, однако, когда наука занялась вплотную проблемами иммунитета, т. е. проблемами целостности организма человека, введение этого понятия оказалось неизбежным.

<sup>4</sup> Здесь и далее термин «дыхание» используется в значении «клеточное дыхание», однако ученикам еще только предстоит обнаружить существование клеток.

## Результаты логико-психологический анализа. Определение дефицитов в исходных знаниях и умениях учеников, конструирование последовательности учебных задач

С помощью логико-психологического анализа можно положить найденную предметную логику в систему учебных задач для учеников определенной возрастной и образовательной категории. По словам В.В. Давыдова: «...психологу и дидакту порой очень трудно определить те конкретные действия, которые открывают содержание понятий» (Давыдов, 2006, с. 42), и это, действительно, так, поскольку нужно не только оценить наличный уровень детских понятий и представлений, но также понимать возможности учеников в развитии понятия (зону ближайшего развития их биологического мышления). Ученики, начинающие изучать биологию, имеют определенные начальные представления о живых существах, но не имеют многих необходимых для обучения биологии понятий из области химии и физики. Результатом логико-психологического анализа должно было стать понимание того, как ученики могут прийти к первой исходной абстракции, в какой форме и каким образом она может появиться в обучении. Для этого нужно было выстроить методику анализа учениками явлений, наблюдаемых в простых опытах, методику преобразования их житейских представлений для того, чтобы появилась возможность постановки первой учебной задачи.

В нашем случае оказалось, что нельзя привести учеников к исходной абстракции границы без развития их первоначальных представлений о дыхании (Chudinova, Zaytseva, 2022), а также представлений о составе внутренней и внешней среды. Это означало необходимость предварительной работы с учениками в течение нескольких месяцев (Чудинова, 2019). Предметом совместного исследования класса должны были быть изменения воздуха в ходе дыхания, процессы пи-

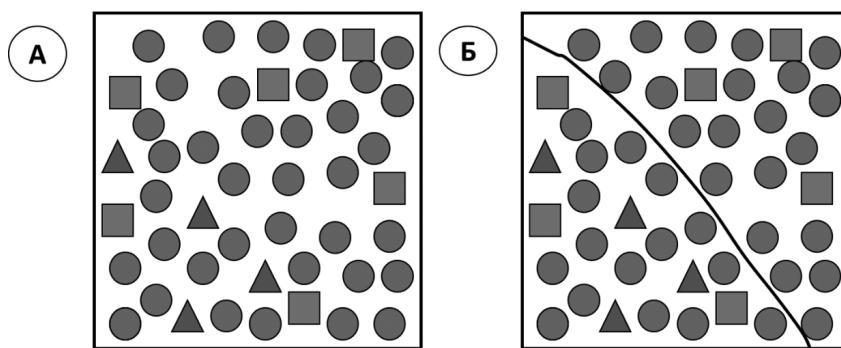
тания, газообмена и выделения. Главным материалом для анализа должны были служить наблюдения и эксперименты с собственным телом. В тех случаях, когда они были невозможны по физическим или этическим причинам, можно было использовать тексты-описания наблюдений работы организма животных. Таким образом, «сведение» к исходному отношению также должно было происходить на материале анализа развитых форм, сложно устроенных организмов.

В результате логико-психологического анализа стало понятно, какие именно шаги конкретизации будут уместны в данном обучении. От каких-то интересных логико-предметных находок пришлось отказаться, так как нужно было соотнести возможные результаты обучения с требованиями образовательного стандарта. Последовательность учебных задач определялась тем, что результаты решения одних были необходимы для решения последующих.

## Описание формирующего эксперимента. Движение в содержании как восхождение от абстрактного к конкретному

Как было сказано выше, граница тела для учеников возникла первоначально максимально абстрактно — как линия на схеме, названная учителем словами «граница тела живого существа». Про нее ученикам было понятно лишь то, что она ограничивает тело — делит всё пространство на то, что «внутри», и то, что «снаружи». Таким образом, граница между внутренней и внешней средой первоначально возникала как общее для всех учеников класса представление. Слово-термин «граница» появлялось в ходе рассуждений класса о том, где происходят обнаруженные ранее в исследовании процессы питания, газообмена, дыхания и выделения.

Первый содержательный шаг в понимании собственно границы происходил в процессе обнару-



**Рис. 2.** Слева рисунок, на котором представлена «молекулярная картинка» внутренней среды и внешней среды медузы, между которыми, по сути, нет границы (вариант «А»). На втором рисунке граница между внутренней и внешней средой обозначена линией (вариант «Б»). Квадратиками обозначены «молекулы» минеральных солей<sup>5</sup>, кружками — молекулы воды, треугольниками — молекулы органических веществ

**Fig. 2.** On the left is a diagram showing a ‘molecular picture’ of the internal and external environments of a jellyfish, between which there is essentially no boundary (option “A”). In the second diagram, the boundary between the internal and external environments is marked by a line (option “B”). Squares represent mineral salt molecules, circles represent water molecules, and triangles represent organic molecules

<sup>5</sup> На данном, начальном этапе обучения естественным наукам у учеников — такое, не вполне верное, представление; о веществах с ионной связью и об электролитической диссоциации они узнают позже.

жения школьниками ее основного противоречия и попыток его разрешить. Граница тела должна одновременно удерживать, сохранять внутреннюю среду отличной по свойствам и составу от внешней и, с другой стороны, пропускать через себя какие-то вещества. Так, она должна пропускать воздух, воду и органические вещества, нужные для клеточного дыхания. Таким образом, граница должна выполнять две, противоположные по смыслу, задачи. Это противоречие никогда не осознаются в момент совместного создания учениками исходной схемы (рис. 1).

Выполняя задание нарисовать «молекулярную схему» края тела медузы в морской воде, исходя из данного на диаграммах состава внутренней и внешней среды, ученики высказывали две противоположные версии (рис. 2).

Чтобы дети основательно прочувствовали это противоречие, учитель намеренно усиливал его. Обсуждалось, какой рисунок больше соответствует истине. Поскольку нужно было нарисовать «молекулярную картинку», никаких «немолекулярных» линий не должно было быть, ведь и медуза, и морская вода состоят только из молекул. Получалось, что вариант «Б» не подходил.

Для оценки варианта «А» учитель вызывал к доске несколько человек, чтобы они изобразили схему «А» на магнитной доске с помощью круглых магнитов разного цвета. Магниты, в отличие от кружков на рисунке, можно двигать, и многим ученикам сразу приходила в голову мысль показать диффузию<sup>6</sup>.

«Медуза растворяется!!!» — обнаруживали ученики. Получалось, что и вторая версия не является удачной. Учитель продолжал заострять возникшее противоречие, и ученики начинали ощущать действительную проблему границы — им становилось непонятно, что она такое и как она работает. Непонятно было даже, есть ли она вообще. Осознавая противоречие, ученики формулировали его словесно, например так: «Но это парадоксально! Какие-то молекулы граница пропускает, а какие-то не пропускает!». Или так: «Возможно, какие-то части границы пропускают, а какие-то нет...». Противоречие фиксировалось письменно, а затем школьникам предлагался ряд работ, которые могли помочь в решении вопроса, а именно: эксперименты с границами из полистирина, целлофана и марли; домашний эксперимент с представителем живой природы — морковью, виртуальный эксперимент в практикуме «Типы границ»<sup>7</sup>.

При анализ этих работ исходная абстракция границы тела развивалась и конкретизировалась в понятии избирательно проницаемой границы. Впоследствии ученики, изучая «простейшее» живое существо амебу, знакомились с клеточной мембраной, как конкретным воплощением такой «наиболее простой» границы (по тексту)<sup>8</sup>.

Следующий шаг в развитии понятия был связан с преодолением фиксации на структурной целостности и неподвижности границы — сначала при рассмотрении передвижения амебы, а затем при анализе ее питания. Выстраивая свои гипотезы о питании амебы, ученики обнаруживали, что размеры пищи амебы создают проблему перехода нужных амебе веществ через границу ее тела. Одноклеточные, которыми питается амeba, слишком велики, чтобы пройти через мембрану во внутреннюю среду. Возникала задача рассмотрения этапов питания (предварительное измельчение пищи), а представление о границе тела менялось — она воспринималась теперь как достаточно подвижная и активная, меняющая форму для захвата пищи.

В процессе изучения одноклеточных возник вопрос: что мешает им быть большими, например, размером с человека? Проводилось исследование соотношения площади поверхности границы тела и объема этого тела. Обнаруживалась одна из причин, мешающая одноклеточным преодолеть порог размера: чем больше объем тела (при неизменной форме), тем меньшая площадь поверхности приходится на каждую единицу объема. Для преодоления порога размеров ученики «изобретали» многоклеточное существо. Основное противоречие границы воспроизвело с новой силой на новом уровне. Ученики понимали, что клетки внутри многоклеточного тела будут нуждаться в кислороде и органических веществах из внешней среды, а также в удалении всего ненужного или вредного из внутренней среды. Только границей тела теперь будет не мембрана отдельной клетки, а слои клеток, соприкасающихся с внешней средой.

Как решить проблему внутренних клеток? Работа над новой задачей приводила к изобретению конструкций со специализацией клеток. Как правило, хотя бы одной из групп учеников придумывалась конструкция с подвижными клетками («клетками-переносчиками»), курсирующими между границей и внутренними клетками. В этой точке возникали новые возможные пути познавательного движения — к изучению транспортных систем и к изучению типов тканей живых существ.

Далее учитель предлагал для исследования новое явление: медуза выброшена штормом на берег, она гибнет. Многим случалось это наблюдать. Но почему это происходит? Обсуждались разные версии. Версия «медуза растворяется» отвергалась при близком рассмотрении. Ученики понимали, что медуза высыхает. Но это противоречило тому, что другие многоклеточные существа, например люди, могут находиться на воздухе, не высыхают.

Мысль о том, что «возможно, какие-то части границы пропускают, а какие-то нет...» приходила в голову многим. Возврат к модели «Размер тела/площадь его

<sup>6</sup> То, что все молекулы находятся в постоянном хаотическом тепловом движении, детям уже было освоено в серии заданий предыдущего этапа.

<sup>7</sup> [https://urok.1c.ru/library/biology/virtualnaya\\_laboratoriya\\_po\\_biologii\\_dykhaniye\\_i\\_obmen\\_veshchestv\\_4\\_11\\_klass/tipy\\_granits/](https://urok.1c.ru/library/biology/virtualnaya_laboratoriya_po_biologii_dykhaniye_i_obmen_veshchestv_4_11_klass/tipy_granits/)

<sup>8</sup> Понятно, что представления о жироподобных веществах и белках у учеников на этот момент были очень абстрактными, но развитие этих понятий находится на других предметных линиях и зависит от того, как и когда этот материал будет изучаться на уроках химии.

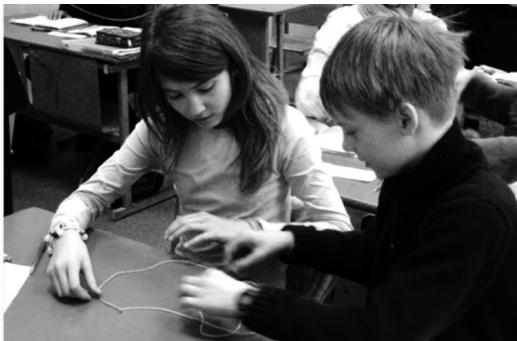
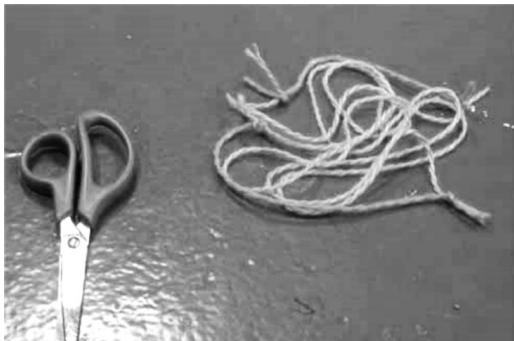
поверхности» позволял понять, что обменная часть границы тела должна быть значительно обширнее защитной ее части. Учитель предлагал моделирование с помощью ниток разной толщины. Связав две нитки — длинную тонкую и короткую толстую, — получали подвижную модель границы тела, состоящей из двух частей: обменной и защитной<sup>9</sup>.

Задача состояла в том, чтобы усилить защиту внутренней среды, не проиграв при этом в способности осуществлять обмен с внешней средой (рис. 3). Все возможные решения состоят в «комканьи» обменной части границы и «запрятывании» ее, полном или частичном, под защитную часть. Полученные варианты оказывались впоследствии разными типами газообмена многоклеточных животных. На протяжении нескольких уроков ученики изучали конкретный материал по типам газообмена многоклеточных, в том числе человека, читая тексты.

Далее полученные типы структур опробовались на пригодность для осуществления функции питания.

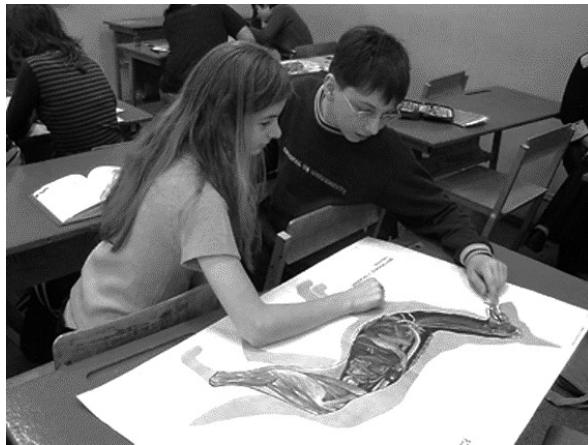
Оказывалось, что они по разным причинам не слишком удобны для новой задачи. Анализ их несовершенств приводил к открытию сквозной пищеварительной системы. Все структурные изобретения способствовали появлению нового видения, нового способа рассмотрения строения многоклеточных животных, «чтения» изображений этого строения с различием внутренней и внешней среды, обменных и защитных частей границы тела. Понятие границы все более конкретизировалось путем анализа разнообразных структур многоклеточных животных. Ученики могли видеть, что с преобразованием границы видоизменяются структуры и формы тела живых существ, меняющие пространственное отношение внутреннего и внешнего: «внутри тела» появляется внешняя среда (к примеру, воздух в легких или содержимое нашего кишечника).

Чем конкретнее ученики понимали границу, чем больше вдавались в детали ее возможного строения, тем шире становилось представленное и понятное им многообразие вариантов возможного строения и функци-



**Рис. 3.** Ученики моделируют границу многоклеточного тела живого существа, состоящую из двух частей — «обменной» и «защитной»

**Fig. 3.** Students are modelling the boundary of a multicellular living organism, which consists of two parts: the ‘exchange’ part and the ‘protective’ part



**Рис. 4.** Работая в парах, ученики анализируют изображение внутренних органов собаки, пытаясь самостоятельно понять, где (на каких границах) происходит газообмен, всасывание органических веществ, выделение.

Понимание общих принципов строения многоклеточных животных позволяет им сделать это

**Fig. 4.** Working in pairs, students analyse an image of a dog's internal organs, trying to figure out on their own where (at which boundaries) gas exchange, absorption of organic substances, and excretion occur. Understanding the general principles of the structure of multicellular animals allows them to do this

<sup>9</sup> Идея моделирования с помощью ниток родилась в обсуждении курса с С.Ю. Кургановым.

нирования организма. Понятие становилось «очками», через которые человек начинает видеть предлагаемый ему для изучения материал: тексты-описания живых существ; схематические рисунки, изображающие их строение; видеофрагменты их жизни (рис. 4).

При дальнейшем изучении работы выделительной системы человека (7-й класс) учениками обнаруживалось явление активного транспорта, т. е. обменная «работа» границы с затратой энергии.

В конце 6-го класса, завершив изучение основных вегетативных функций организма животных и особенностей их строения, ученики, по сути, выстраивали понятие организма. Только теперь вводилось слово-термин «организм». Раньше это слово-термин не употреблялось учителем, а если его произносил кто-то из учеников, учитель спрашивал: «Ты знаешь, что такое организм? Не точно? Тогда давайте пока не будем это слово произносить».

Демонстрируя построенную учениками схему, показывающую связи основных вегетативных функций организма животных, учитель произносил: «Вот это и называется организмом. Попробуйте сформулировать, что же это такое» Ученики зачитывали свои определения и, отбирая наиболее удачные формулировки, составляли общее для класса определение, примерно такое: «Организм — это связанные между собой структуры (органы), выполняющие разные функции».

После этого класс переходил к изучению растений. Учитель показывал изображение ели — знакомого всем новогоднего дерева: «На ель можно посмотреть разными глазами. Садовник будет радоваться тому, какая она пушистая, зеленая, как быстро растет. Художник увидит, как ель вписывается в пейзаж, как она освещена... Попробуйте посмотреть на ель как на организм. Запишите, что вы можете утверждать и на какие вопросы вам хотелось бы получить ответы». Так начинался следующий большой этап конкретизации понятия границы и других понятий, развитие которых началось на предыдущем этапе.

### **Результаты диагностики развития понятия организма в традиционном обучении и обучении по курсу «Новая биология»**

О развитии научного понимания можно говорить в том случае, если усвоенные понятия существуют не только в виде словесных формулировок, которые ученик воспроизводит, отвечая на соответствующие вопросы. Усвоенные понятия должны менять взгляд человека на вещи, которые его окружают, даже на те, которые не рассматривались на уроках.

В исследовании участвовали московские школьники, обучавшиеся один и два года по традиционной программе (всего 199 чел.) и ученики, обучавшиеся один и два года по курсу «Новая биология» (всего 227 чел.). Ученики 6-х и 7-х классов записывали, что им известно и что хотелось бы узнать о строении и работе организмов березы и воробья — двух, знакомых каждому с детства объектов. Каждое высказывание оценивалось тремя независимыми экспертами по согласованным критериям от 0 до 5 баллов, в зависимости от степе-

ни его содержательности, близости к научному пониманию. Содержательность вопросов и высказываний учеников, обучавшихся описанным выше способом, была существенно выше (рис. 5). Сравнение между экспериментальными и контрольными классами с использованием критерия Манна—Уитни выявило значимые различия, как в 6-м, так и в 7-м классе, а также при объединенном анализе всех данных ( $p < 0,001$ ).

Опора на научное понимание организма прослеживалась в распространении общих принципов на знакомые в обычной жизни и не изучаемые в школе конкретные птицу и дерево. Например: «Дыхание у воробья происходит в каждой клетке», «Воробей содержит неорганические вещества» «Береза — многоклеточное существо». Собственно говоря, именно «понятийные очки» обостряют видение предмета, позволяют обнаружить в нем новое, загадочное: «Какого типа граница воробья?», «Возможны ли в березе сократительные вакуоли?», «Где береза берет воду и минеральные соли?» «Транспортная система воробья замкнутая или не замкнутая?».

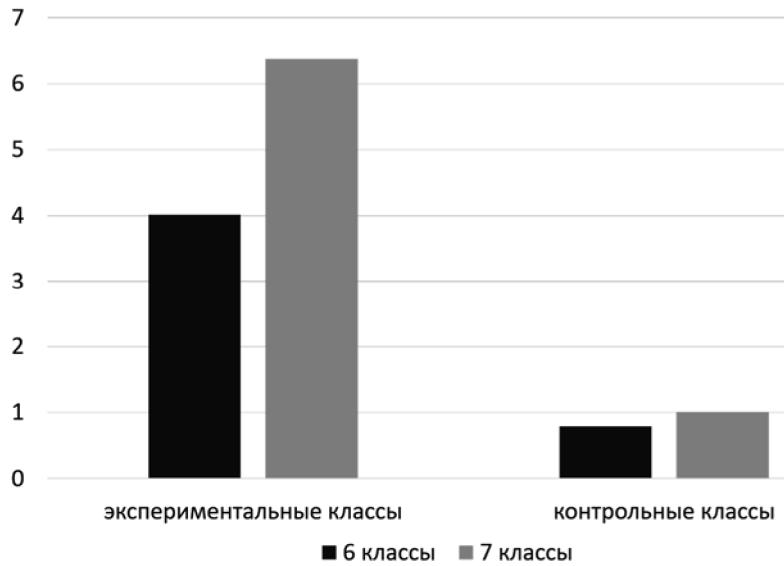
Подавляющая часть вопросов и высказываний, формулируемых школьниками, обучавшимися традиционно, носили бытовой характер, не уходили от личных переживаний, непосредственных наблюдений и представлений, зачастую вообще не имели отношения к тому, что такое организм. Например: «Моя мама обожает березы», «Почему кора у березы белая?», «Березовая пыльца вызывает аллергию», «У воробья есть две ноги и два крыла».

Таким образом, различия между группами носят качественный характер: учащиеся в условиях развивающего обучения демонстрируют заметное увеличение числа содержательных высказываний по мере обучения, тогда как традиционная методика не приводит к существенному прогрессу.

## **Обсуждение результатов**

Важность изменения содержания традиционного образования и построения курсов обучения на основе принципа восхождения от абстрактного к конкретному подчеркивается в современных исследованиях (Чапаев, 2022; Энгестрем, 2020, Генне, 2024), но проблема заключается в трудности перехода от понимания общего философского принципа к конкретной методике обучения, который необходимо связан с осуществлением логико-предметного и логико-психологического анализа (Давыдов, 1998). Описанный выше путь демонстрирует пример подобного перехода.

Разворачивание в обучении понятийной логики через систему учебных задач показывает трансформацию исходной абстракции границы тела в понятие организма, являющееся одним из ключевых понятий школьного курса биологии. На этом примере хорошо видна трансформация моделей и роль совместного познавательного движения класса в их построении. Путь абстрагирования, формы моделирования и логика конкретизации определяется самим предметом мышления,



**Рис. 5.** На диаграмме представлено среднее число утверждений, оцененных экспертами  $\geq 3$  баллов из 5, в экспериментальных и контрольных классах 6-го и 7-го годов обучения. Видно, что в экспериментальной группе к концу 6-го класса ученики в среднем записывают около четырех содержательных утверждений, у семиклассников это число возрастает до шести и более (из 10 возможных). В контрольной группе показатели остаются крайне низкими: менее одного утверждения в 6-м классе и около одного — в 7-м классе

**Fig. 5.** The diagram shows the average number of statements rated by experts ( $\geq 3$  points out of 5) in the experimental and control classes (1 and 2 years of learning biology). It is clear that in the experimental group, by the end of the 6th grade, students on average write down about four meaningful statements, while for seventh-graders this number increases to six or more (out of 10 possible). In the control group, the indicators remain extremely low: less than one statement in the 6th grade and about one in the 7th grade

что подчеркивают и другие исследователи (Waermö, M., Broman, A., 2024). На этом пути необходимой является конструктивная критика предшествующих представлений, понятий («снятие») (Romashchuk, 2023). Акцентируя роль подобной конструктивной критики, А.Н. Ромашук пишет: «Данный тип критики задает особую форму перехода от одной теории к другой, от одного понятия к другому. Но остается вопрос, насколько эта форма актуальна не только для собственно переходов в науке, а и для переходов между обыденными и научными теориями в процессе обучения».

В данном примере можно видеть, что исходное общее для учеников абстрактное представление о границе тела сначала преобразуется в более развернутое представление о разных типах границ с помощью экспериментов и виртуальных опытов, а затем подвергается конструктивной критике путем анализа опытов с помощью моделей (например, «изобретение» многоклеточного тела с границей в виде слоя клеток является результатом конструктивной критики учениками строения одноклеточного организма и преодолением ограниченности его размеров и т. п.). Таким образом, развивающаяся, строящаяся в детских «головах» система научного знания сохраняет в себе предыдущие представления, по-прежнему нуждаясь в них, как своих основаниях. Частичное несоответствие понятия реальности, тревожащая неисчерпаемость предмета, сопротивляющегося сознанию, непонятное, о котором пишет L. Radford (Radford, 2020), могут стать ощутимыми как раз в процессе конкретизации и благодаря ей, что прояв-

ляется в возникающих содержательных вопросах о знакомых с детства объектах.

Г.Г. Микулина и О.В. Савельева установили, что способность к конкретизации является решающим отличительным критерием теоретического мышления, а, следовательно, и полноценного знания (Микулина, Савельева, 1997). Проведенное с помощью диагностической методики «Воробей и береза» исследование выявило существенные различия в результатах усвоения понятия «организм» в экспериментальной и контрольной группах. Эти различия касаются, в первую очередь, способности учеников орудийно использовать освоенные понятийные средства для осмысливания конкретных примеров из своего прошлого опыта, т. е. двигаться в понимании строения и работы организма от общих принципов к частным случаям. Это позволяет говорить о развитии у них биологического мышления и полноценного биологического знания.

## Заключение

Разрабатываемый учебный предмет не должен быть прямой проекцией научного знания в пространство обучения. Если создавать курс для школьников как упрощенное изложение материала для студентов университета, то знания усваиваются большинством учеников формально, без понимания. Введение термина «организм» через перечисление примеров живых существ, к которым можно отнести этот термин, например: «Роза, сельдь, крокодил, мышь — живые

организмы», порождает эмпирическое обобщение, общее представление, но не понятие. Слово «организм» для ученика будет означать примерно следующее: «что-то существующее отдельно и живое, как я или моя кошка». Не случайно это слово часто употребляется учителями и учениками как полный синоним слов «живое существование».

Разработка учебного содержания в логике восхождения от абстрактного к конкретному требует не только поиска в истории науки, но иногда и достраивания в целях обучения особого модельно-схематического представления «исходной клеточки», исходного отношения, несущего в себе потенции развития в ключевое понятие учебного предмета. Здесь это прослеживается на примере развития представления о границе тела в понятие организма.

Ключевые предметные понятия, сформированные путем восхождения от абстрактного к конкретному,

как было показано на данном примере, становятся настоящей опорой мышления, служат для решения многообразных задач, а также постепенно преобразуют индивидуальный житейский опыт. У человека появляются основания для осмысленных вопросов и утверждений относительно того, что он встречает в обыденной жизни.

**Ограничения.** В сравнении результатов итоговой диагностики мы не учитывали множество факторов, способных повлиять на результаты работы учеников, таких как, например, образовательный уровень родителей, опыт преподавания учителей и т.п.

**Limitations.** When comparing the results of the final diagnostics, we did not consider many factors that could influence pupils' performance, such as, for example, parents' educational level, teachers' teaching experience, and so on.

### Список источников / References

1. Василов, Р.Г. (2020). *Иммунитет: стратегия обороны*. М.: НИЦ «Курчатовский институт». URL: [https://biorosinfo.ru/upload/file/vasilov\\_immunitet\\_strategiya\\_oborony.pdf](https://biorosinfo.ru/upload/file/vasilov_immunitet_strategiya_oborony.pdf) (дата обращения: 15.07.2021)
2. Давыдов, В.В. (1996). *Теория развивающего обучения*. М.: ИНТОР.
3. Давыдов, В.В. (1999). Что такое учебная деятельность? *Начальная школа*, 7, 12–18.
4. Ильенков, Э. В. (1974). *Диалектическая логика. Очерки истории и теории*. М.: Политиздат.
5. Ильенков, Э.В. (2017). *От абстрактного к конкретному. Крутой маршрут. 1950–1960*. М.: «Канон+»; РОИИ «Реабилитация».
6. Микулина, Г.Г., Савельева, О.В. (1997). К психологической оценке качества знаний у младших школьников. *Психологическая наука и образование*, 2(2), Статья 7. URL: [https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1997\\_n2/Mikulina](https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1997_n2/Mikulina) (дата обращения: 23.08.2025)
7. Рубцов, В.В., Эльконин, Б.Д., Цукерман, Г.А., Улановская, И.М. (2024). Школа Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова: от истории к перспективам. *Культурно-историческая психология*, 20(1), 16–26. URL: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200104>
8. Чапаев, Н.К. (2015). Разработка метода восхождения от абстрактного к конкретному в диадактике. *Инновационные проекты и программы в образовании*, 3, 6–16. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-metoda-voskhozhdeniya-ot-abstraktnogo-k-konkretnomu-v-didaktike>
9. Чудинова, Е.В., Броман, А. (2025) Влияние сформированных теоретических понятий на содержательность рассуждений школьников (рукопись).
10. Чудинова, Е.В., Зайцева, В.Е. (2022). «Трудное дыхание»: к вопросу о преодолении натурального в культурном. *Культурно-историческая психология*, 18(1), 60–68. URL: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180106>

11. Чудинова, Е.В. (2017). Учебная проба как проект и реальность в учебной деятельности подростков. *Культурно-историческая психология*, 13(2), 24–30. <https://doi.org/10.17759/chp.2017130203>
- Chudinova, E.V. (2017). Uchebnaya proba kak proekt i real'nost' v uchebnoj deyatel'nosti podrostkov [Educational trial as a project and reality in the educational activities of adolescents]. *Cultural-historical psychology*, 13(2), 24–30. <https://doi.org/10.17759/chp.2017130203>
12. Чудинова, Е.В.(Ред). (2019). *Учим понимать биологию*. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб».
- Chudinova, E.V. (Ed.). (2019). *Uchim ponimat' biologiyu*. [Learning to understand biolog]. M.: Nekommercheskoe partnerstvo «Avtorskij klub». (In Russ.).
13. Эльконин, Б.Д. (2010). *Опосредствование. Действие. Развитие*. Ижевск: ERGO.
- El'konin, B.D. (2010). *Oposredstvovanie. Dejstvie. Razvitie* [Mediation. Action. Development]. Izhevsk: ERGO. (In Russ.).
14. Эльконин, Б.Д. (2020). Современность теории и практики Учебной Деятельности: ключевые вопросы и перспективы. *Психологическая наука и образование*, 25(4), 28–39. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250403>
- El'konin, B.D. (2020). Sovremennost' teorii i praktiki Uchebnoj Deyatel'nosti: klyuchevye voprosy i perspektivy [Modernity of the theory and practice of educational activities: key issues and prospects]. *Psychological Science and Education*, 25(4), 28–39. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250403>
15. Эльконин Б.Д., Воронцов А.Б., Чудинова Е.В. (2004). Подростковый этап школьного образования в системе Эльконина—Давыдова. *Вопросы образования*, 3, 118–142.
- El'konin B.D., Voroncov A.B., Chudinova E.V. (2004). Podrostkovyy etap shkol'nogo obrazovaniya v sisteme El'konina — Davydova [Adolescent stage of school education in the Elkonin-Davydov system]. *Voprosy obrazovaniya* = *Educational issues*, 3, 118–142. (In Russ.).
16. Эльконин, Д.Б. (1989). *Избранные психологические труды*. М.: Педагогика.
- El'konin, D.B. (1989). *Izbrannye psihologicheskie trudy* [Selected psychological works]. M.: Pedagogika. (In Russ.).
17. Энгестрем, У. (2020). Восхождение от абстрактного к конкретному как принцип экспансивного обучения. *Психологическая наука и образование*, 25(5), 31–43. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250503>
- Engestrem, U. (2020). Voskhozhdenie ot abstraktnogo k konkretnomu kak princip ekspansivnogo obucheniya [Ascent from the abstract to the concrete as a principle of expansive learning]. *Psychological Science and Education*, 25(5), 31–43. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250503>
18. Чудинова, Е.В., Зайцева, В.Я. (2022) Scientific concept development of respiration on the base of “New Biology” course (Elkonin-Davidov system), *Revista Educativa*, 25, 1–31. URL: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/issue/view/401/showToc>
19. Gennen, T. (2024). Reevaluating student-centred education: uncovering learning difficulties stemming from empiricist epistemological assumptions. *Educational Review*, 77(3), 894–920. <https://doi.org/10.1080/00131911.2024.2409949>
20. Radford, L. (2020). Davydov's concept of the concept and its dialectical materialist background. *Educational Studies in Mathematics*, 1–16. URL: <https://www.luisradford.ca/pub/2020%20-%20Radford%20-%20Davydov%20concept%20of%20the%20concept%20-%20Author%20copy.pdf> (viewed: 23.08.2025). <https://doi.org/10.1007/s10649-020-09959-y>
21. Romashchuk A.N. (2023). Activity-Based Approach to the Teaching and Psychology of Insightful Problem Solving: Scientific Concepts as a Form of Constructive Criticism *Psychology in Russia: State of the Art*, 16(3), 14–29.
22. Waermö, M., Broman, A. (2024). Lärandeteoretisk förankring i lärarens tolkning av undervisningsuppdraget — En dimension i rekonstruktion av skolan. In: Rönnström & O. Johansson (Red.), *Att rekonstruera skolor med stöd i forskning — om vägar till likvärdiga skolor* (pp. 291–310). Natur & Kultur.

### Информация об авторе

Елена Васильевна Чудинова, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (Психологический институт имени Л.В. Щукиной) (ФГБНУ ПИ РАО), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3923-781X>, e-mail: chudinova\_e@email.ru

### Information about the author

Elena V. Chudinova, PhD in Psychology, Leading Researcher, Federal Scientific Center of Psychological and Interdisciplinary Research (Psychological Institute), Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3923-781X>, e-mail: chudinova\_e@mail.ru.

### Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

### Conflict of interest

The author declares no conflict of interest.

### Декларация об этике

Исследование было рассмотрено и одобрено Этическим комитетом ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (№ протокола от 10.01.2025 г.).

### Ethics statement

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of Moscow State University of Psychology and Education (report no, 2025/01/10).

Поступила в редакцию 26.08.2025

Поступила после рецензирования 01.11.2025

Принята к публикации 10.12.2025

Опубликована 29.12.2025

Received 2025.08.06

Revised 2025.11.01

Accepted 2025.12.10

Published 2025.12.29

Научная статья | Original paper

# Формирование исследовательского видения у школьников с использованием цифровых средств-посредников с точки зрения культурно-исторической психологии

## Часть 2

Е.Н. Павловский<sup>1</sup>, Т.А. Сидорова<sup>1</sup>, С.А. Смирнов<sup>2</sup> , Б.Н. Тучинов<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Новосибирский государственный университет, Новосибирск, Российская Федерация

<sup>2</sup> Институт философии и права СО РАН, Новосибирск, Российская Федерация

 smirnoff1955@yandex.ru

### Резюме

**Контекст и актуальность.** Во второй части статьи авторы обобщают результаты исследования, эмпирическим материалом для которого послужил проект «Школьники — научные волонтеры». Предметом обеих частей является проблема формирования исследовательского видения у школьников, включенных в исследовательскую деятельность. Авторы показывают, что в проекте школьники были погружены в новый для них тип деятельности, пробно-поисковый, принципиально отличный от того опыта, с которым они сталкиваются в массовой школе. **Цель.** Выяснить вопрос о роли цифровых средств в формировании исследовательского видения у школьников. **Гипотеза.** Включение школьников, участников проекта «Школьники — научные волонтеры» (далее — ШНВ), в исследовательскую деятельность и встраивание в нее цифровых средств будет способствовать формированию у них желаемого *исследовательского видения*, нового функционального органа. **Методы и материалы.** Авторы проводят сравнение двух типов знаков — классического знака (слово, речь, символ) и цифры, как виртуальной знаковой формы. Первый тип знака, которому в культурно-исторической психологии приписывается роль опосредующего звена как психологического орудия, обладает такими качествами (в качестве психологического орудия), как направленность вовнутрь, социальная, деятельностная природа, включенность в акт взаимодействия взрослого и ребенка, знаковая природа. В отличие от классического психологического орудия для цифры характерны иные качества: смена вектора направленности (цифра не направлена на ребенка), превращенная форма, не встроенность в акт взаимодействия взрослого и ребенка, замещение цифрой человека. Согласно базовым идеям КИП, роль знака (речи) как психологического орудия заключается в том, чтобы, овладевая им, человек с помощью значимого взрослого овладевал своими естественными, натуральными процессами, своим поведением. Но именно это «отнимает» у ребенка цифра, погружая его в виртуальную реальность и навязывая ему готовый сценарий поведения. Авторы предложили принципиально иной сценарий, в котором цифра не забирает «социальную силу» (Л.С. Выготский) у человека, а, наоборот, рассматривается как орудие, инструмент, интенсифицирующий пробно-испытательный опыт школьника, его пробно-поисковую деятельность. В этой связи в статье предложен пример такого нового психологического орудия, как цифровая карта, составляя которую школьник формировал у себя новое видение натурального материала, тем самым у него выстраивалась исследовательская позиция. **Результаты.** Показано, что такая смена сценария возможна при перестраивании способа деятельности, при включении рефлексии со стороны школьника. Авторы показывают, что в этой связи выстраивание пробно-поисковой совместной деятельности взрослого и школьника никак от самой по себе цифры не зависит. Цифра становится лишь новым типом психологического орудия, а сам школьник с помощью взрослого выстраивает посредническое действие, что предполагает рефлексивную позицию самого школьника. Показано, что именно в этом проекте ШНВ школьники столкнулись с трудностью рефлексивно описать свою активность в проекте, связанную со сбором и систематизацией материала под руководством взрослых. В проекте не была включена рефлексивная деятельность школьников как его необходимая часть, а сами школьники не выступали в роли активных субъектов. Это было главным уроком проекта. **Выводы.** Цифра сама по себе не может быть посредником. Она может выполнять опосредующую функцию при организации совместного действия взрослого наставника и школьника, выступая в интерфейсе с человеком в качестве умного помощника, позволяя делать работу быстрее и эффективнее, но не замещая человека.

**Ключевые слова:** культурно-историческая психология, опосредствование, цифровые средства-посредники, датасеты, цифровая карта, исследовательское видение, проект «Школьники — научные волонтеры»

**Финансирование.** Исследование выполнено за счет финансовой поддержки (гранта) исследовательских центров, предоставленной Автономной некоммерческой организацией «Аналитический центр при Правительстве Российской Федерации», идентификатор соглашения о предоставлении субсидии — 000000D730324P540002, договор о предоставлении гранта с Новосибирским государственным университетом — от 27.12.2023 № 70-2023-001318.

**Благодарности.** Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования М.О. Гичгелдиеву.

**Для цитирования:** Павловский, Е.Н., Сидорова, Т.А., Смирнов, С.А., Тучинов, Б.Н. (2025). Формирование исследовательского видения у школьников с использованием цифровых средств-посредников с точки зрения культурно-исторической психологии. Часть 2. *Культурно-историческая психология*, 21(4), 100–110. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210410>

## Formation of research vision in schoolchildren using digital mediation tools according to cultural-historical psychology. Part 2

E.N. Pavlovsky<sup>1</sup>, T.A. Sidorova<sup>1</sup>, S.A. Smirnov<sup>2</sup>✉, B.N. Tuchinov<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Novosibirsk State University, Novosibirsk, Russian Federation

<sup>2</sup> Institute of Philosophy and Law of the Siberian Branch of Russian Academy of Sciences, Novosibirsk, Russian Federation

✉ smirnoff1955@yandex.ru

### Abstract

**Context and relevance.** In the second part of the article, the authors summarize the results of a study, empirically based on the “Schoolchildren as Scientific Volunteers” project. The subject matter in both parts is the problem of developing research vision in schoolchildren involved in research activities. The authors demonstrate that in course of the project pupils were immersed into a new type of activity for them — experimental searching, fundamentally different from their typical experience at mainstream school. **Objective.** To determine the role of digital tools in shaping a research vision among schoolchildren. **Hypothesis.** Engaging schoolchildren, who participate in the “Schoolchildren — Scientific Volunteers” project (hereinafter referred to as SSV), in research activities and integrating digital tools into these activities will contribute to the formation of the desired research vision and a new functional organ in them. **Method and materials.** The authors compare two types of signs: classical (word, speech, symbol) and digital as a virtual symbolic form. Cultural-historical psychology attributes the role of a mediating element as a psychological tool to the classical sign, which has such qualities (in its capacity of a psychological tool) as inward orientation, social and activity-oriented nature, involvement in the act of interaction between an adult and a child, and sign nature. In contrast, the digital exhibits other characteristics: changed vector orientation (digital is not directed at a child), transformed form, lack of integration into the act of interaction between an adult and a child, and replacement of humans by the digital. According to the basic ideas of cultural-historical psychology, the role of the sign (speech) as a psychological tool is that by mastering it with the help of a significant adult, a person is able to control one's natural processes and behavior. However, it is exactly what the digital takes away from children, immersing them in virtual reality and offering a ready-made behavioral script. The authors propose a fundamentally different scenario where the digital does not deprive humans of their “social power” (L.S. Vygotsky), but rather serves as a tool or instrument enhancing the of a schoolchildren's experience of experimental searching, their try-and-search activity. In this context, the article presents an example of such a new psychological tool as a digital map, creating which a schoolchild formed a new vision of natural materials, thereby establishing one's research position. **Results.** The study reveals that such a change in scenario is possible through restructuring the mode of activity and incorporating reflection on the part of a schoolchild. The authors illustrate that in this respect, constructing collaborative experimental-searching activity between an adult and a schoolchild is totally independent of the digital. The digital becomes only a new type of psychological tools, while a schoolchild, builds up a mediating action with the help of an adult, which implies a reflective standpoint of the pupil. It is shown that in the SSV project schoolchildren faced particular difficulties reflexively describing their activity associated with gathering and systematizing material under adult supervision. Reflexive activity of schoolchildren was not included as an integral part of the project, and the pupils did not act as active participants. This is the

main lesson drawn from the project. **Conclusions.** Digital cannot be a mediator on its own. It can perform a mediating function when organizing collaborative actions between an adult mentor and a pupil; acting as a smart interface assistant for a person to speed up work and make it more efficient but not replacing humans.

**Keywords:** cultural-historical psychology, mediation, digital mediating tools, datasets, digital map, research vision, the “Schoolchildren – scientific volunteers” project

**Funding.** This work was supported by a grant for research centers, provided by the Ministry of Economic Development of the Russian Federation in accordance with the subsidy agreement with the Novosibirsk State University dated April 17, 2025 No. 139-15-2025-006: IGK 000000C313925P3S0002.

**Acknowledgements.** The authors are grateful for assistance in data collection M.O. Gitchgeldieva.

**For citation:** Pavlovsky, E.N., Sidorova, T.A., Smirnov, S.A., Tuchinov, B.N. (2025). Formation of research vision in schoolchildren using digital mediation tools according to cultural-historical psychology. Part 2. *Cultural-Historical Psychology*, 21(4), 100–110. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210410>

## Введение

В первой части статьи мы предложили модель опосредствования в качестве опорной, на языке которой в рамках традиции культурно-исторического подхода описывается опыт развития школьников и формирования у них деятельностных новообразований, т. е. высших способностей, в том числе способности к исследовательской деятельности с включением в этот опыт цифровых устройств (Павловский и др., 2024).

Важнейшим качеством шага развития ребенка является, говоря на языке модели опосредствования, то, что он овладевает с помощью взрослого-посредника новым способом действия, в силу чего внешний стимул становится внутренним деятельностным образованием. Внешнее средство-стимул, психологическое орудие, превращается во внутренний опорный способ действия, осмысленный и отрефлексированный, в силу чего он и присваивается, становится частью личностной органики человека, новым «функциональным органом». Стимул, ранее бывший внешним для человека, превращается во внутреннее средство, знак «...превращается в средство построения действия» (Эльконин, 2010, с. 233).

Нами была выдвинута гипотеза, согласно которой включение школьников, участников проекта «Школьники – научные волонтеры» (далее – ШНВ), в исследовательскую деятельность и встраивание в нее цифровых средств будет способствовать формированию у них желаемого исследовательского видения, нового функционального органа.

Чтобы это выявить, нами после проекта были проведены полуструктурированные интервью с разными

группами участников из разных регионов (6 групп); было проведено анкетирование, в котором участвовали 70 школьников. Также были проведены экспертные интервью со взрослыми, наставниками и учеными-исследователями (всего 6 таких интервью). Интервью состояли из реперных вопросов рефлексивного плана. Мы старались обратиться к рефлексивному опыту школьников, к осмыслиению ими самими своего опыта участия в проекте. Всего в разных форматах опросов приняли участие более 100 участников проекта.

## Знак и цифра

Для понимания специфики нового опосредующего звена в виде цифровых инструментов в модели опосредствования необходимо вспомнить базовые качества знака, понимаемого как психологическое орудие в рамках культурно-исторического подхода (далее – КИП). Каковы признаки знаково-символического опосредствования? Чем особенны психологические орудия классического, знаково-символического типа (см. также: Выготский, 1982; Выготский, 1984; Павленко, 2020; Поляков, 2022; Хозиев, 2005; Эльконин, 2010; Эльконин, 2016; Смирнов, 2023а)?

1. *Направленность на себя.* Л.С. Выготский настойчиво акцентировал внимание на том, что психологическое орудие прежде всего направлено на самого человека (ребенка), овладевающего им и посредством этого овладевающего собой<sup>1</sup>.

2. *Социальная, деятельностная природа.* Психологическое орудие сначала выработано в социальной, внешней по отношению к индивиду, среде<sup>2</sup>. Психиче-

<sup>1</sup> «Существеннейшее отличие психологического орудия от технического — направленность его воздействия на психику и поведение, <...> психологическое орудие ничего не меняет в объекте; оно есть средство воздействия на самого себя (или другого) — на психику, на поведение, а не средство воздействия на объект» (Выготский, 1982, с.106). Надо сказать, что именно аспект, связанный с овладением ребенком своим поведением до сих пор оказывается недооцененным в КИП. Многие исследователи либо описывают различие знака и орудия, либо выстраивают классификацию психологических орудий, либо говорят об опосредующей функции знака, но, как мы полагаем, важнейшее начинается для Л.С. Выготского там и тогда, где и когда ребенок с помощью знака-речи начинает при посредничестве взрослого овладевать своей естественной психикой, своим натуральным поведением (см. также: Павленко, 2020; Поляков, 2022; Хозиев, 2005).

<sup>2</sup> См. у Л.С. Выготского: «Психологические орудия — искусственные образования; по своей природе они суть социальные, а не организационные или индивидуальные приспособления» (Выготский, 1982, с. 103).

ская функция сначала представлена во вне, в социальных связях, вне индивида, формируясь как «функциональный орган» деятельности. Собственно, в самом эмпирическом индивиде, внутри его, нет локализованных отдельных «высших психических функций». Они все вырабатываются в деятельности и становятся частями, новообразованиями деятельностного, функционального тела личности человека (орган ходьбы, орган письма, орган счета, орган чтения и т. д.).

3. *Включенность в акт взаимодействия «взрослый—ребенок».* Д.Б. Эльконин в развитие идей своего учителя ввел фигуру значимого «общественного взрослого» (который проговаривался у Л.С. Выготского, но не был встроен в модель, да и саму модель он достроить не успел). Психологическое орудие не существует само по себе. Оно не наделено качествами агентности и субъектности. Оно всегда представлено ребенку в руках значимого для него взрослого, переходит к нему через его руки, голос, тело. Взрослый показывает ребенку образец действия с психологическим орудием. Именно взрослый включает психологическое орудие в акт общения с ребенком, осуществляя совместное с ним посредническое совокупное действие. В этой связи Б.Д. Эльконин вслед за Д.Б. Элькониным стал говорить не только об опосредующей роли знака-орудия, сколько о совместном (взрослого и ребенка) построении посреднического действия (Эльконин, 1994; Эльконин, 2016).

4. *Знаковая природа психологического орудия.* Ребенок опосредует через взрослого-посредника свое поведение именно с помощью «знаковой операции» — голосом, бормотанием, жестами, речеговорением, постоянно держа в своем внимании взрослого, и показывая ему то, как он ест кашу или строит домик из кубиков, или рисует каракули на листочке. Это действие со знаком уже направлено им на себя, на свое поведение. Ребенок подкрепляет свое предметное действие знаковым действием, переплетающимся с предметным. Параллельно с реальностью орудийной деятельности выстраивается реальность знаковая. В знаковой реальности и рождается речь, делающая человека. Именно это, акцентировал свою позицию Л.С. Выготский, делает человека свободным, не зависимым от натурального зрительного поля. Чем более развита речь у ребенка, тем более свободным и целенаправленным становится его предметное действие (Выготский, 1984, с. 85, 86)<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> См. также: «... опосредование – это способ выращивания Произвольности человеческой активности, т.е. подлинной человеческой самостоятельности и инициативы, выращивание свободного действия» (Эльконин, 2016, с. 111).

<sup>4</sup> Фактически Л.С. Выготский и сам процесс воспитания к идеи овладения: «Воспитание есть искусственное овладение естественными процессами развития. Воспитание не только влияет на те или иные процессы развития, но перестраивает самым существенным образом все функции поведения» (Выготский, 1982, с. 107).

<sup>5</sup> Это признают многие исследователи, работающие в традиции КИП. Г. Рюкним, например, утверждает, что концепция Л.С. Выготского была выработана еще «в эпоху Гутенберга», до цифры. Но именно цифра коренным образом перестраивает весь процесс опосредования. На этом основании Г. Рюкним допускает, что модель опосредования не является вполне исторической, она применима к доцифровой реальности, а потому не может быть подходящим инструментом для понимания современной цифровой реальности (Ruckriem, 2010, p. 32). Выводы Г. Рюкrima внутренне противоречивы. Он также полагает, что цифровые технологии выступают новым ведущим орудием опосредования в цифровую эпоху. Вместе с тем полагает, что по своей базовой структуре теория деятельности, принадлежащая доцифровой, «книжной» культуре, является уже анахронизмом, в связи с чем требуется серьезный пересмотр основных положений теории деятельности в свете новых областей знания, таких как история и теория мультимедиа и др.

сического представления о роли психологического орудия, изложенного выше.

1. *Смена вектора направленности.* Многочисленные данные исследований, посвященные влиянию цифры (гаджетов, Интернета) на детей и подростков, т. е. людей, не освоенных и не обладающих полнотой опыта овладения собой, своим поведением, показывают, что цифра как раз, будучи активной и направленной на ребенка, не берется им как психологическое орудие, направленное на себя, она как раз направлена через ребенка вовне, в цифровую среду. То есть она не становится знаком-орудием, помогающим овладевать способом действия. Наоборот, она забирает силу способа действия и предлагает ребенку готовое действие. Ребенку здесь не нужно овладевать собой. Он берет готовый сценарий поведения, защищенный в гаджете (см. подробнее: Смирнов, 2023а).

2. *Виртуальная, превращенная природа.* Цифра и в целом виртуальная реальность суть превращенная форма реальности. Она, разумеется, существует как реальность, но реальность превращенная. Да, она вполне реальна, только это превращенная реальность, замещающая собой иную, родовую, деятельностную реальность, как, например, денежная форма замещает собой реальную стоимость товара, как это было показано у К. Маркса (Смирнов, 2023б).

Иначе говоря, цифровая реальность не обладает собственной «социальной силой», как писал Л.С. Выготский, не выступает формой реальных социальных отношений, она их замещает виртуальными формами отношений, кажущимися человеку, находящемуся в виртуале, реальными, настоящими. А потому она создает иллюзию полноценной реальности.

3. *Цифра как среда обитания.* Если известная в традиции КИП ложка, с помощью которой малыш научается есть кашу, или любой другой предмет (ручка, вилка, молоток, механизм) были придуманы взрослыми, обладающими опытом людьми, по отношению к которым новый человек выступает ребенком, т. е. не освоенным, не повзрослевшим, то цифра входит в жизнь ребенка наравне с самим взрослым, и происходит это слишком рано, уже в первые месяцы жизни, вместе с игрушками и предметами обихода<sup>6</sup>. Цифра для него выступает средой обитания, тотальной, всеобщей, а значит, — больше, чем знаком-орудием. Но средой овладеть невозможно. В среду входят и в ней живут по ее правилам. Цифра окружает ребенка независимо от взрослого, по самому факту существования.

И поэтому мы здесь не можем выделить акт коммуникации, в котором взрослый предлагает образец действия с орудием и свернутый в нем способ действия. Зачастую цифра обволакивает саму среду оби-

тания и взрослого и, ребенка, и главного носителя об разца действия здесь нет.

4. *Замещение виртуальным знаком — человека.* Именно это качество цифры как знака в конце концов и приводит к вытеснению цифрой не только взрослого, другого человека, но и всякой иной социальной реальности. Процесс замещения начался до цифры. Знаковое опосредование, естественное для культурного развития человека, описанное в традиции КИП, получает свое историческое продолжение. Как получает свое продолжение дальнейшее превращение превращенных форм — когда бумажные деньги, например, замещаются уже виртуальными. И этот процесс превращения происходит не в головах отдельных индивидов, а в их реальной жизни, только формы жизни все более превращаются в виртуальные формы.

Учитывая названные выше качества психологического орудия, необходимо рассматривать цифру не как ту среду и силу, которая лишает ребенка (и вообще человека) субъектной позиции, а как тот знак, с помощью которого возможно перестраивать гибридную цифровую среду в *смысловое поле нового совокупного, посреднического действия*, в котором цифра становится помощником для построения «пробно-испытательного разыгрывания» всевозможных ситуаций развития (Эльконин, 2023а; Эльконин, 2023б).<sup>7</sup>

Поэтому проблема заключается не в самой по себе цифре. Все зависит от изначальной установки обучающего исследования: ориентировано ли оно на то, чтобы использовать цифру в качестве развивающего средства или оно предполагает лишь его использование в качестве инструмента.

Учитывая риски, связанные с перекладыванием работ на цифровых помощников, особенно на генеративные модели, задачи рефлексивного характера, уровень целевой ориентации и осмыслинного использования таких помощников, являются обязательными. Иначе цифровое устройство будет доминировать в деятельности и сценировать поведение и обучаемого, и даже исследователя, либо, наоборот, человек будет играть активную роль, а цифровое устройство будет использоваться для расширения его возможностей в качестве эффективного орудия.

Б.Д. Эльконин в одном из своих интервью зафиксировал эту разницу.

«Первый пример. Везет мамочка в коляске ребенка пяти-шестимесячного. И, чтобы он дал ей поговорить по телефону, она ему включает экран, и он весь там и не морочит ей голову со своими нуждами. Первое, что здесь происходит <...> не ребенок управляет гаджетом, а гаджет ребенком, <...> не ребенок семимесячный своими глазами, их движениями, пониманием, каким-то видением картинками

<sup>6</sup> По данным разных исследований, первый опыт взаимодействия с цифрой подавляющее большинство детей получают в первые три месяца жизни, а к двум годам 90% детей имеют регулярный доступ к гаджетам, включая мобильные телефоны и планшеты (Cognitive development..., 2017).

<sup>7</sup> См.: «Умные способы цифровизации открывают возможности пробно-поисково-испытательных форм ориентировки. Думаю, что здесь и так выступает, “обнажается” мышление» (Эльконин, 2023б). О структуре поисковой ситуации с использованием цифры см. также в нашей работе (Смирнов, 2023а).

управляет, а картинка управляет движениями глаз ребенка.

Другой пример <...> В МГППУ был проведен эксперимент, в котором на планшете разыгрывали мультик, некую сказку. Но сделали так, чтобы тот, кто его смотрел, мог управлять изображением. И выявились три группы детишек. Первая группа — просто пролистывает. Вторая группа что-то делает с изображением, например, цвет листочек изменяет, чтобы были более яркие и прочее. А третья группа детишек управляет самой кульминацией, то есть интригой, ключевым событием этой сказки — она меняет ситуацию. <...> Эти дети <...> играют с сюжетом, они работают с самой фокусировкой сюжета этого произведения. Для этой группы ребятишек «цифра» становится средством-усилителем понимания-переживания сказки» (Эльконин, 2023а, с. 225).

## Цифра в проекте ШНВ

Как использовалась цифра в проекте ШНВ?

Во-первых, использовались гаджеты как инструменты со вшитыми в них функциями, для фотографирования и определения растений и грибов.

Во-вторых, часть школьников участвовали в составлении цифровых карточек, на которых наносились данные о природном объекте. Сначала школьник видел само растение, а затем наносил данные о нем на языке систематики растений.

Эта работа кажется несложной. Но здесь вступают в силу правила опосредствования. Как, например, это вышло с детской сказкой в рассказе Б.Д. Эльконина (см. выше). Одно дело — фотографировать растение с помощью готового инструмента, другое дело — составлять о растении картотеку, т. е. создавать самому новый инструмент. Постепенное наполнение данных

сетов растений, грибов и птиц создает у школьника более панорамное, объемное видение биологического разнообразия, в формировании которого (видения) он сам и участвовал. Тем самым мы видим разную роль школьника — он не только собиратель материала, ориентирующийся на местности, но и активный составитель коллекции, цифрового классификатора.

Теперь перейдем к главному. Очевидно, что названные выше характеристики цифры как виртуальной знаковой формы при отсутствии управляющей роли человека могут управлять поведением не способленного ребенка. В таком случае задача заключается в том, чтобы вернуть новому знаку-орудию, цифре, не только его опосредующую функцию, но и функцию владения, с тем, чтобы школьник, овладевал своим поведением, выстраивал свое предметное действие с помощью взрослого, создавая новое смысловое поле пробного предметного действия. Но тогда надо вернуть в акт виртуальной коммуникации и самого взрослого.

В качестве такого пробного действия нами была предложена работа по составлению цифровых карточек, выполняющих роль цифрового дневника-посредника. Школьники заполняли цифровые карточки, которые были составлены с помощью определенной разметки данных (датасетов). По каждому природному объекту (отдельный гриб, растение, птица) составлялась отдельная цифровая карточка. Заполненная карточка заносилась в базу данных. Хранение данных было организовано таким образом, чтобы заполненные школьниками цифровые карточки сразу могли быть использованы для машинного обучения как размеченные датасеты. Вся работа в проекте дублировалась внесением информации во фреймворк Каппа. В таблице приведены виды работ по этапам проекта.

Таблица / Table

Этапы проекта и виды работ школьников  
Project stages and types of work for schoolchildren

Этапы проекта / Project stages	Виды работ школьников / Types of work for schoolchildren
Выбор не менее 4 площадок для наблюдений: — умение обосновать выбор целями исследований; — умение работать с координатами; — умение фиксировать признаки площадки / Selection of at least 4 sites for observations: — ability to justify the choice by the objectives of the research; — ability to work with coordinates; — ability to record the site's features	1. Создание площадки с выбором точки на карте. Ориентация на местности. 2. Внесение описания площадки. Привязка к территории. Обозначения себя на местности* / 1. Creating a place with a point on the map. Orientation on the terrain. 2. Entering a description of the place. Linking to the territory. Designating yourself on the terrain
Выезд на площадку / Departure to the place	3. Получение GPS-координат со смартфона. 4. Внесение данных о погоде в дату визита на площадку / 3. Receiving GPS coordinates from a smartphone. 4. Entering weather data on the date of the visit to the site
Ведение полевого дневника наблюдений: — фотография — текстовое описание / Keeping a field diary of observations: — photo — text description	5. Выявление, обнаружение в локации разных природных объектов (гриб/растение/птица/другое). 6. Фиксация с помощью гаджетов природных объектов, определение их с помощью приложений. 7. Создание записи о наблюдении (гриб/растение/птица/другое). 8. Прикрепление фотографии, звука, видео. 9. Описание наблюдения по протоколу* / 5. Identification, detection of various natural objects in the location (mushroom/plant/bird/other).

Этапы проекта / Project stages	Виды работ школьников / Types of work for schoolchildren
	6. Recording natural objects using gadgets, identifying them using applications. 7. Creating a record of observation (mushroom/plant/bird/other). 8. Attaching a photo, sound, video. 9. Description of the observation according to the protocol
Проверка экспертом / Expert verification	10. Валидация записей в базе данных / Validation of records in the database.
Защита проекта / Project protection	11. Формирование выборки / Formation of a sample
Поддержка базы данных в актуальном состоянии / Maintaining the database up to date	12. Постоянный доступ к валидированным записям / Хранение записей / Constant access to validated records / Storage of records

Примечание: «\*» — Эта работа, хоть и простая, но важнейшая. Некоторые школьники (старший класс!) впервые оказались в лесу, за городом. Они его просто боялись. Некоторых школьников родители были вынуждены увезти домой, поскольку пошли стрессы, слезы, отказ.. «\*\*» — Имеется в виду алгоритм описания объектов, данный на платформе проекта ШНВ<sup>8</sup>.

Note: «\*» — This work, though simple, is crucial. Some of the students (senior students!) found themselves in the forest outside the city for the first time. They were simply afraid of it. Some parents were forced to take them home due to stress, tears, and rejection.

Из указанных в правой колонке этапов практически все задачи выполняет школьник вместе с наставником, за исключением п. 10, где ученые, участники проекта, проверяют точность данных, внесенных в цифровые карточки. Таким образом, школьник получает обратную связь на свой дневник наблюдений и

происходит уточнение формируемого датасета. Затем школьники заполняли цифровую карточку по каждому природному объекту (цифровая запись). Пример карточки объекта «Гриб» изображен на рис. 1.

Фактически вся пошаговая работа по проекту выстраивалась в логике расширения познавательного

**Наблюдение: гриб**

ФИО наставника, школьника	Фамилия Имя Отчество												
<b>Площадка и климатические условия</b>													
Площадка	площадка №1 Городец, деревня Тарханово -39   культурное природное сообщество на высоком берегу реки Волги, высота над уровнем моря												
Дата и время выхода на площадку	16.08.2024, 15:04												
Погодные условия 18 °C / рассеянные облака: 25-50%													
<a href="#">Узнать погоду</a>													
Стартовое латинское название (лат. Lepiota aspera)													
Русское название Лепиота шерховатая													
Описание места сбора городок, в целом ровная поверхность, заросшая многолетними травами, есть пеньки от старой сливы, грядки обнесены													
Субстрат	Почва, подстилка												
Плодовое тело	Шляпка и ножка (агариоидное)												
Гименофор	Пластинчатый (включая складчатый или сrudиментарными пластинками)												
Комментарий	Грибы собирали , высушивали 2 месяца-август и сентябрь на площади 8 соток , на нашем огороде, на нем луговина, которую не распахивали уже лет 10. Грибы находили на почве в траве, на пнях сливы и яблони, на старых досках, компостной куче.												
<input checked="" type="checkbox"/> Я прочитал(а) и согласен(сна) с условиями пользовательского соглашения													
<table border="1"> <thead> <tr> <th>КАРТИНКА</th> <th>ИМЯ ФАЙЛА</th> <th>ТИП ФАЙЛА</th> <th>ДЕЙСТВИЯ</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>20231015_133809_1.JPG</td> <td>image/jpeg</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>20231009_160739.JPG</td> <td>image/jpeg</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		КАРТИНКА	ИМЯ ФАЙЛА	ТИП ФАЙЛА	ДЕЙСТВИЯ		20231015_133809_1.JPG	image/jpeg			20231009_160739.JPG	image/jpeg	
КАРТИНКА	ИМЯ ФАЙЛА	ТИП ФАЙЛА	ДЕЙСТВИЯ										
	20231015_133809_1.JPG	image/jpeg											
	20231009_160739.JPG	image/jpeg											

**Рис. 1. Цифровая карточка (Гриб)**  
**Fig 1. Digital Card (Mushroom)**

<sup>8</sup> <https://syncwoia.com/event/datavolunteers/stages>

горизонта: место, ориентация на месте — привязка к месту — выявление и определение объекта — фиксация и описание объекта — нанесение объекта на карту — внесение и описание объекта в цифровой карточке — составление коллекции объектов в виде фото, видео — внесение карточек в базу данных на платформу — выход через платформу к цифровой коллекции — составление систематики, классификация объектов — картина мира.

Тем самым у школьников формировалось новое видение природы не только глазами своими, но и вооруженными с помощью данных наблюдения и цифровых средств.

Тем самым для школьников, заполнивших эти цифровые карточки, последние становились новым типом психологического орудия, с помощью кото-

рого они опосредовали свою исследовательскую деятельность и у них формировались элементы исследовательского видения. У школьников расширялся горизонт видения, формировалась картина мира. Обобщим сказанное на рисунке (рис. 2).

## Обсуждение результатов

Какие первоначальные выводы мы можем сделать, анализируя собранные материалы и удерживая обозначенную выше оптику относительно того, что такое знаковое и цифровое опосредствование?

1. В ходе рефлексивных интервью мы обнаружили, что, несмотря на включение школьников в основы исследовательской деятельности, им было трудно

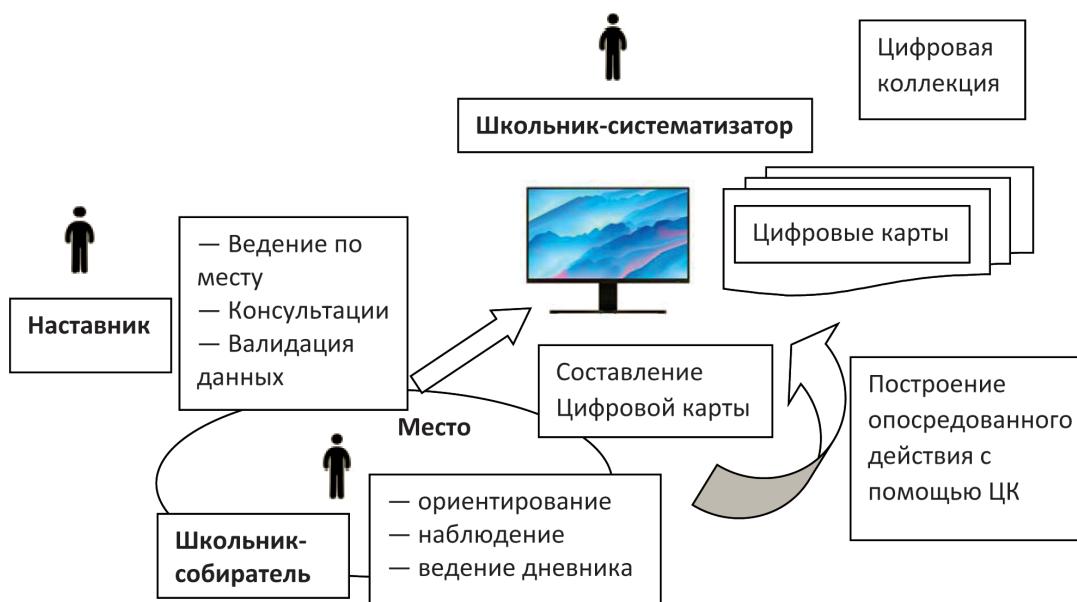


Рис. 2. Опосредование через цифровую карту

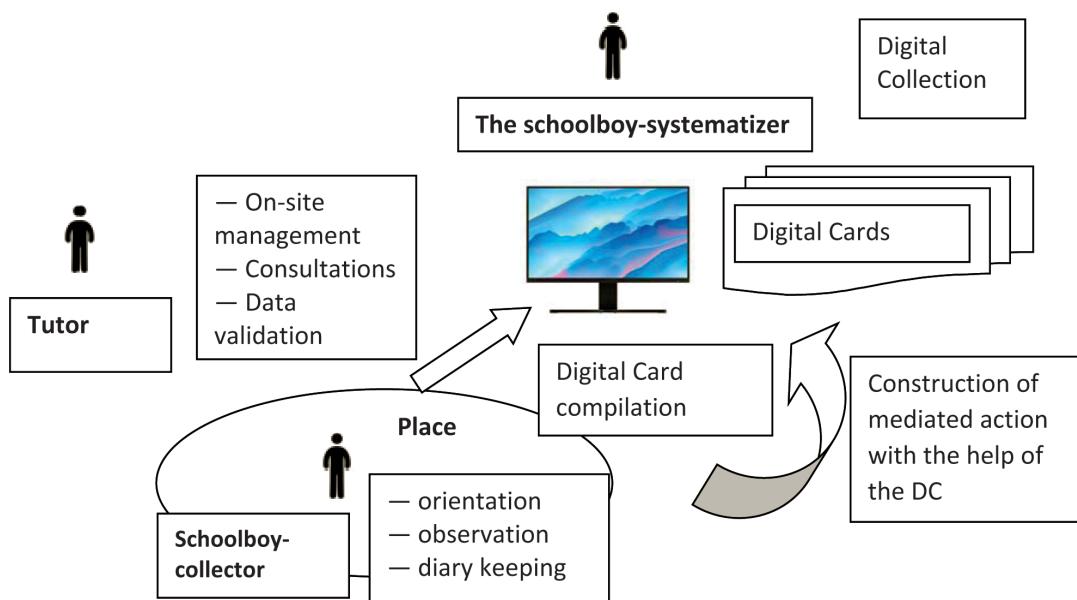


Fig. 2. Mediation via digital card

оценить свой опыт и описать его. У большинства из них оказалась не сформирована собственная рефлексивная оценка своего опыта овладения новыми способами действия, исследовательского действия в процессе изучения в данном случае природного материала, чему был посвящен проект ШНВ. Школьники испытывали языковой дефицит, им не хватало слов, языка, чтобы описать даже свои ощущения, свои переживания и впечатления, свой первый элементарный опыт участия в исследовательских практиках в рамках проекта ШНВ. Их про это никто никогда не спрашивал, такого рода вопросы им никто не задавал.

То, что связано с рефлексией опыта, фактически в сам проект ШНВ не вошло. Поэтому, когда мы предложили школьникам вопросы рефлексивного характера относительно своего собственного исследовательского опыта, они столкнулись с явными трудностями, связанными с опытом самоосмыслиения — что же с ними происходило? Им было трудно ответить на эти простые вопросы на своем языке, они не могли ничего сказать по части того, освоили они новый способ действия или нет. Школьники при оценке своего опыта использовали лексику взрослых. Говорили не от себя, с трудом подбирая слова.

2. В основном реакция школьников при описании своего опыта в проекте носила характер личного переживания, эмоциональной оценки: было интересно, в школе такого нет, это полезно, можно использовать, потом буду, наверное, поступать в вуз, это расширяет кругозор, много узнал нового... В этом плане фактически у школьников доминировала рефлексия мотивационного-смыслового плана, опережающая предметно-орудийный. Последний могли продемонстрировать лишь единицы. Для большинства из участников важным было отношение со взрослыми, школьники вступали в новый для них тип социального взаимодействия. Но для части школьников был важен скорее орудийный аспект — они овладевали новыми операциями, процедурами, возились в лабораториях, изучали природные объекты, собирали материал<sup>9</sup>.

В первой части статьи мы предположили, что у школьников, помещенных в поисковую ситуацию, связанную с освоением новой предметной деятельности, должны формироваться новые способности, новое видение, видение исследователя, или то, что можно назвать новым функциональным органом, идею которого мы ввели в первой части статьи. То есть способность видеть скрытые природные процессы, тот самый третий глаз.

Но оказывается, что дело не в цифре как инструменте, цифра тут вообще ни при чем! Не цифра формирует новый орган. И она не выступает его обязательной частью. Само по себе включение циф-

ры в каком-то ее виде в предметную деятельность не означает, что у человека будет формироваться новый орган. Последний формируется в результате специально выстроенной, организованной рефлексивно обрамленной предметной деятельности, предполагающей активную роль человека — будь то школьник, будущий исследователь или ребенок, играющий в сказку и вовлеченный в нее в качестве активного участника, имеющего возможность менять ее сюжет.

Цифра (гаджет, планшет, цифровая карта) может быть частью орудийных средств, а может и не быть. Можно сколько угодно использовать цифровые средства, включая самые продвинутые. Но если соответствующая предметная деятельность взрослого-посредника и ребенка не продумана и не выстроена, если она не предполагает активную роль ребенка как субъекта, имеющего возможность выстраивать саму эту предметную деятельность, то никакая продвинутая цифра, никакая цифровая платформа, никакие цифровые технологии не сформируют у ребенка соответствующих способностей.

В итоге мы пришли к подтверждению известного положения. Давно известной в рамках КИП идеи, согласно которой человеческие способности формируются в совместной (взрослого и ребенка) пробно-поисковой предметной деятельности, и эта идея подтверждается нашими наблюдениями. Само по себе включение цифры, использование цифры как знака-орудия, не предвещает и не предполагает обязательного формирования нового органа, новой способности. Последнее связано не с цифрой, а со специально организованной предметной деятельностью взрослого и ребенка.

## Заключение

В настоящее время многие исследователи, в том числе последователи концепции КИП испытывают жгучее желание включить цифру в модель опосредствования.

Мы также полагали, что включение цифрового устройства в предметную деятельность школьников будет способствовать формированию у них нового ФО, новой способности — видеть природный объект, видеть то, чего он не видел ранее. И этому будет способствовать именно цифра.

Но оказалось, что дело заключается не в гаджете, не в цифровых средствах.

Фактически концепция КИП подтвердила самое себя: формирование способностей у человека происходит при построении новой предметной деятельности, в которой ключевую роль играет взрослый-по-

<sup>9</sup> В работах Д.Б. Эльконина было показано, что мотив и смысл опережают овладение способом и орудием. Сначала смысл — затем орудие: «...всякому периоду, характеризующемуся усвоением операционально-технической стороны деятельности в предметном мире, предшествует период освоения мотивационно-потребностной стороны деятельности людей, <...> освоение отдельного предметного действия построено по тому же принципу. Освоению операционально-технической стороны отдельного действия у ребенка предшествует выяснение смысла этого освоения в системе отношения со взрослым» (Эльконин, 1994, с. 100).

средник, а ребенок выступает активным субъектом, овладевающим новым способом действия.

И то, что школьники в проекте ШНВ столкнулись с трудностью рефлексивно описать свою активность в проекте, связанную со сбором и систематизацией материала под руководством взрослых, и при этом в сборе материала они использовали гаджеты, говорит о том, что в этот опыт не была включена рефлексивная деятельность самих школьников как его необхо-

димая часть, а сами школьники не выступали в роли активных субъектов.

Сказанное означает, что цифра сама по себе не может быть посредником! Она может выполнять опосредующую функцию при организации совместного действия взрослого наставника и школьника, выступая в интерфейсе с человеком в качестве умного помощника, позволяя делать работу быстрее и эффективнее, но не замещая человека.

### Список источников / References

1. Выготский, Л.С. (1982). *Собрание сочинений: В 6 томах: Том 1. Вопросы теории и истории психологии*. М.: Педагогика.  
Vygotskii, L.S. (1982). *Collected Works: In 6 vol: Vol. 1. The Questions of Theory and History of Psychology*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
2. Выготский, Л.С. (1984). *Собрание сочинений: в 6 т.: Том 6. Проблемы развития психики*. М.: Педагогика.  
Vygotskii, L.S. (1984). *Collected Works: In 6 vol: Vol. 6. The Problem of Development Psyche*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
3. Павленко, В.Н. (2020). Понятия «орудие», «психологическое орудие», «знак» и их соотношение. *Культурно-историческая психология*, 16(1), 122–131. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160112>  
Pavlenko, V.N. (2020). The Concepts of “Tool”, “Psychological Tool”, “Sign” and Their Relationship. *Cultural-Historical psychology*, 16(1), 122–131. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2020160112>
4. Павловский, Е.Н., Сидорова, Т.А., Смирнов, С.А., Тучинов, Б.Н. (2024) Формирование исследовательского видения у школьников с использованием цифровых средств-посредников с точки зрения культурно-исторической психологии. Часть 1. *Культурно-историческая психология*, 20, 21–30. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200403>  
Pavlovsky, E.N., Sidorova, T.A., Smirnov, S.A., Tuchinov, B.N. (2024). Formation of Research Vision in Schoolchildren Using Digital Mediation Tools according to Cultural-Historical Psychology. Part 1. *Cultural-Historical Psychology*, 20, 4, 21–30. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2024200403>
5. Поляков, А.М. (2022). Развитие сознания в контексте проблемы знакового и символического опосредствования. *Культурно-историческая психология*, 18(2), 4–12, <https://doi.org/10.17759/chp.2022180201>  
Polyakov, A.M. (2022). The Development of Consciousness in the Context of the Problem of Sign and Symbolic Mediation. *Cultural-Historical Psychology*, 18(2), 4–12. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2022180201>
6. Рубцова, О.В. (2019). Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть первая). *Культурно-историческая психология*, 15(3), 117–124. <https://doi.org/10.17759/chp.2019150312>  
Rubtsova, O.V. (2019). Digital Technologies as a New Means of Mediation. (Part One). *Cultural-Historical Psychology*, 15(3), 117–124. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2019150312>
7. Смирнов, С.А. (2023а). Л. С. Выготский и цифра: вызов для культурно-исторической психологии. *Культурно-историческая психология*, 19(2), 41–51. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190205>  
Smirnov, S.A. (2023a). Vygotsky and the Digital: A Challenge for Cultural-Historical Psychology. *Cultural-Historical Psychology*, 19(2), 41–51. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2023190205>
8. Смирнов, С.А. (2023б). Виртуальная реальность как превращенная форма. *Философский журнал / Philosophy Journal*, 16(1), 21–38. <https://doi.org/10.21146/2072-0726-2023-16-1-21-38>  
Smirnov, S.A. (2023b). Virtual reality as a transformed form. *Philosophy Journal*, 16(1), 21–38. (In Russ.). <https://doi.org/10.21146/2072-0726-2023-16-1-21-38>
9. Хозиев, В.Б. (2005). Опосредование в теории и практике культурно-исторической концепции. *Культурно-историческая психология*, 1, 25–36.  
Khoziev, V.B. (2005). Tool Mediation within Cultural Historical Theory and its Practical Implications. *Cultural-Historical Psychology*, 1, 4–12. (In Russ.).
10. Эльконин, Д.Б. (1994). *Психическое развитие в детских возрастах*. М.; Воронеж: Институт практической психологии.  
El'konin, D.B. (1994). *Psychological Development in Child Ages*. Moscow; Voronezh: Institut prakticheskoy psichologii.
11. Эльконин, Б.Д. (2010). *Опосредование. Действие. Развитие*. Ижевск: ERGO.  
El'konin, B.D. (2010). *Mediation. Action. Development*. Izhevsk: ERGO. (In Russ.).
12. Эльконин, Б.Д. (2016). Постреческое Действие и Развитие. *Культурно-историческая психология*, 12(3), 93–112. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120306>  
El'konin, B.D. (2016). Intermediary Action and Development. *Cultural-Historical psychology*, 12(3), 93–112. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2016120306>
13. Эльконин, Б.Д. (2023а). Вопрос в том, чтобы научиться делать “цифру” средством. Такова ключевая забота: Экспертное интервью. *Человек.RU*, 18, 224–232. <https://doi.org/10.32691/2410-0935-2023-18-224-232>  
El'konin, B.D. (2023a). The question is how to learn to make “digital” a means. This is the key care. *Chelovek.RU*, 18, 224–232. (In Russ.). <https://doi.org/10.32691/2410-0935-2023-18-224-232>
14. Эльконин, Б.Д. (2023б). Риски и интрига «цифровизации». Послесловие к статьям Ю.В. Громыко и С.А. Смирнова. *Культурно-историческая психология*, 19(2), 52–54. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190206>  
El'konin, B.D. (2023b). The Risks and the Intrigue of “Digitalization”. Afterword to Yu. V.Gromyko's and S.A. Smirnov's Articles. *Cultural-Historical Psychology*, 19(1), 52–54. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2023190206>
15. Blumberg F.C., Brooks P.J. (Eds.). (2017). *Cognitive development in digital contexts*. Academic Press.
16. Ruckriem, G. (2010). Digital technology and Mediation – a Challenge to Activity Theory. *Cultural-Historical psychology*, 6(4), 30–37.

### **Информация об авторах**

*Евгений Николаевич Павловский*, кандидат физико-математических наук, ведущий научный сотрудник Исследовательского центра в сфере искусственного интеллекта, Новосибирский государственный университет (ФГАОУ ВО ННИГУ) Новосибирск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6976-1885>, e-mail: e.pavlovskiy@g.nsu.ru

*Татьяна Александровна Сидорова*, кандидат философских наук, доцент кафедры фундаментальной медицины, Институт медицины и психологии, Новосибирский государственный университет (ФГАОУ ВО ННИГУ), Новосибирск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8985-092X>, e-mail: vasinatan@mail.ru

*Сергей Алевтинович Смирнов*, доктор философских наук, главный научный сотрудник, Институт философии и права СО РАН (ФГБУН ИФПР СО РАН), Новосибирск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2023-8855>, e-mail: smirnoff1955@yandex.ru

*Баир Николаевич Тучинов*, научный сотрудник Исследовательского центра в сфере искусственного интеллекта, Новосибирский государственный университет (ФГАОУ ВО ННИГУ), Новосибирск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8931-9848>, e-mail: bairt@nsu.ru

### **Information about the authors**

*Evgeny N. Pavlovskij*, PhD in Physical and Mathematical Sciences, Head of the Laboratory of Stream Data Analytics and Machine Learning, Researcher at the Research Center for Artificial Intelligence at NSU, Novosibirsk State University (NNIGU), Novosibirsk, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6976-1885>, e-mail: e.pavlovskiy@g.nsu.ru

*Tatyana A. Sidorova*, PhD in Philosophy, Associate Professor of the Department of Fundamental Medicine, Institute of Medicine and Psychology, Novosibirsk State University, Novosibirsk, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8985-092X>, e-mail: t.sidorova@g.nsu.ru

*Sergei A. Smirnov*, Grand PhD in Philosophy, Chief Researcher, Institute of Philosophy & Law of the SB of the RAS, Novosibirsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2023-8855>, e-mail: smirnoff1955@yandex.ru

*Bair N. Tuchinov*, Research Fellow, Researcher at the Research Center for Artificial Intelligence at NSU, Novosibirsk State University (NNIGU), Novosibirsk, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8931-9848>, e-mail: bairt@nsu.ru

### **Вклад авторов**

Павловский Е.Н. – разработка методики разметки; составление датасетов.

Сидорова Т.А. – проведение экспертизных интервью.

Смирнов С.А. – разработка концепции исследования; аннотирование; проведение экспертизных интервью; сбор и анализ данных.

Тучинов Б.Н. – разработка методики разметки; составление датасетов.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

### **Contribution of the authors**

Eugenij N. Pavlovsky – development of the marking methodology, compilation of datasets.

Tatjana A. Sidorova – conducting expert interviews.

Sergei A. Smirnov – development of the research concept, annotation, conducting expert interviews, data collection and analysis.

Bair N. Tuchinov – development of the marking methodology, compilation of datasets.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

### **Конфликт интересов**

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

### **Conflict of interest**

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 03.06.2025

Received 2025.06.03

Поступила после рецензирования 02.12.2025

Revised 2025.12.02

Принята к публикации 10.12.2025

Accepted 2025.12.10

Опубликована 29.12.2025

Published 2025.12.29

ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ  
DISCUSSIONS AND DISCOURSES

Научная статья | Original paper

Response to Commentary  
“Cultural-Historical Neuropsychology and ADHD”  
by Prof. Tatiana V. Akhutina

Athanasiос Koutsoklenis<sup>1</sup>, Yulia Solovieva<sup>2, 4</sup> ☐, Luis Quintanar Rojas<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Democritus University of Thrace, Alexandroupolis, Greece

<sup>2</sup> Autonomous University of Puebla, Mexico;

<sup>3</sup> Autonomous University of Tlaxcala, Mexico;

<sup>4</sup> Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ aveivolosailuy@gmail.com

**Abstract**

The present short review contains the authors response to Commentary “Cultural-Historical Neuropsychology and ADHD” by Prof. Tatiana V. Akhutina (Akhutina, 2025) for the article “Diagnosis from the Perspective of Cultural-Historical Neuropsychology” (Koutsoklenis, Solovieva, Quintanar, 2025). The Commentary by Prof. Tatiana V. Akhutina was published in the same issue of the Journal. The present response is relevant for understanding of the authors’ theoretical position on the topic of ADHD and cultural historical approach.

**Keywords:** Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, ADHD, diagnosis, cultural-historical theory, cultural-historical neuropsychology

**For citation:** Koutsoklenis, A., Solovieva, Yu., Quintanar Rojas, L. (2025). Response to commentary “Cultural-Historical Neuropsychology and ADHD” by Prof. Tatiana V. Akhutina. *Cultural-Historical Psychology*, 21(4), 111–113. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210411>

Ответ на комментарий  
«Культурно-историческая нейропсихология и СДВГ»  
профессора Т.В. Ахутиной

Афанасиос Куцокленис<sup>1</sup>, Юлия Соловьева<sup>2, 4</sup> ☐, Луис Кинтанар Рохас<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Фракийский университет имени Демокрита, Александруполис, Греция

<sup>2</sup> Автономный университет Пуэбла, Пуэбла, Мексика;

<sup>3</sup> Автономный университет Тласкала, штат Тласкала, Мексика;

<sup>4</sup> Федеральный научный центр психологических и многопрофильных исследований,  
Москва, Российская федерация

✉ aveivolosailuy@gmail.com

**Резюме**

Данный краткий обзор содержит ответ авторов на комментарий “О культурно-исторической нейропсихологии и диагнозе СДВГ” профессора Т. В. Ахутиной (Ахутина, 2025) к статье “Диагностика СДВГ с позиций культурно-исторической нейропсихологии” (Кутоскленис, Соловьева, Кинтар, 2025). Ком-

ментарий профессора Т. В. Ахутиной был опубликован в том же номере журнала. Настоящий ответ важен для понимания теоретической позиции авторов по теме СДВГ и культурно-исторического подхода.

**Ключевые слова:** синдром дефицита внимания и гиперактивности, СДВГ, теория культурно-исторической психологии, культурно-историческая нейропсихология

**Для цитирования:** Куцокленис, А., Соловьева, Ю., Кинтанар Рохас, Л. (2025). Ответ на комментарий «Культурно-историческая нейропсихология и СДВГ» профессора Т.В. Ахутиной. *Культурно-историческая психология*, 21(4), 111–113. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210411>

We would like to begin by expressing our sincere gratitude to the *Journal of Cultural-Historical Psychology* for the opportunity to publish our article, “ADHD Diagnosis from the Perspective of Cultural-Historical Neuropsychology” (Koutsoklenis, Solovieva, Quintanar, 2025). We are particularly appreciative of the journal’s openness to addressing Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), a topic not commonly featured within its pages. We view this inclusion as an important step toward integrating clinical neuropsychology into the broader framework of cultural-historical psychology, as originally envisioned by Luria and his followers.

We are equally pleased to note the publication, in the same issue, of a commentary by our esteemed colleague and friend, Professor Tatiana V. Akhutina, titled “Cultural-Historical Neuropsychology and ADHD: Commentary on the Article ‘ADHD Diagnosis from the Perspective of Cultural-Historical Neuropsychology’” (Akhutina, 2025). It is likely that Prof. Akhutina was among the reviewers of our article – a possibility we regard as both an honor and a valuable opportunity for academic dialogue.

In this response, we would like to address several important points raised in her commentary. We are encouraged by Prof. Akhutina’s affirmation of our shared theoretical and methodological foundations, grounded in the work of Vygotsky and Luria. We believe it is essential for scholars from diverse national and academic contexts to engage in meaningful cross-cultural dialogue regarding the clinical application of these theories – particularly in complex areas such as the diagnosis of attentional difficulties. At the same time, we recognize that theoretical principles may be interpreted and applied differently in academic, clinical, and research settings, as evidenced by practices in our respective countries of Greece and Mexico.

In our article, we argued that the concept of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) does not constitute a valid or useful diagnostic category within the framework of cultural-historical neuropsychology. Rather than identifying a coherent syndrome, the term functions as an umbrella label that aggregates heterogeneous symptoms and diverse neuropsychological syndromes into a single, overly generalized classification. In light of this, we were somewhat surprised to see that Prof. Akhutina appears to support this categorization.

Empirical research (Solovieva et al., 2016a; Solovieva et al., 2016b) demonstrates that children diagnosed with ADHD frequently present with varied neuropsychological profiles, each grounded in distinct functional mecha-

nisms – or what Luria (Luria 1973; Luria 2002) referred to as neuropsychological factors. These mechanisms involve specific deficits in cortical and subcortical regulation and are substantiated by both neuropsychological assessments and neurophysiological findings. From this standpoint, a singular diagnostic category such as ADHD conceals the functional diversity of these cases rather than clarifying it.

We are particularly concerned that psychiatric classifications endorsed by institutional authorities – such as the American Psychiatric Association – and reinforced by the pharmaceutical industry may undermine the specificity and explanatory power of diagnoses rooted in cultural-historical neuropsychology. The consolidation of multiple, distinct functional syndromes under a single diagnostic term fails to reflect the complexity of neuropsychological dysfunctions, ultimately weakening the diagnostic and therapeutic processes central to cultural-historical methodology.

Prof. Akhutina suggests that rejecting the concept of ADHD might hinder future research. On the contrary, we argue that moving beyond this generalized category opens the door to more productive inquiries into the biological and social origins of attentional difficulties. A proper clinical investigation must encompass multiple levels of analysis – including psychological, neuropsychological, neurophysiological, and social dimensions. While we do not propose that every child be subjected to neurophysiological or electrophysiological testing, such procedures can enhance the precision of neuropsychological assessments. Collaboration between neuropsychologists and electrophysiologists is a promising avenue for more effective, multidisciplinary evaluation of developmental disorders.

We are in full agreement with Prof. Akhutina’s assertion that neuropsychologists must be highly qualified. However, we do not consider this a weakness of our critique. Neuropsychology, as a rigorous scientific discipline, requires training that goes beyond symptom identification based on behavioral checklists that are ambiguous, redundant, and arbitrary, such as those found in DSM (Honkasilta, Koutsoklenis, 2022). A truly diagnostic approach must move beyond surface-level descriptions to uncover the functional syndromes responsible for a child’s difficulties. In this regard, our critique aligns with Luria’s warning (Luria, 1973) that clinical assessment should not be limited to listing observable symptoms of isolated ‘functions’ (e.g., attention, memory, language).

Another point of disagreement concerns the role of the ‘social situation of development’ in diagnostic practice.

Prof. Akhutina claims that this concept is unrelated to ADHD diagnosis. We firmly disagree. As we argued in our article, a child's social situation of development — structured by the attitudes and expectations of adults — has a profound effect on their psychological growth. While we acknowledge that diagnostic labels such as ADHD may, in some cases, offer individuals a framework for understanding their experiences and accessing resources (thus serving an empowering or humanizing function), such labels also carry the risk of distancing individuals from perceived 'normalcy' and imposing lasting stigma (Honkasilta, Koutsoklenis, 2022). We reiterate that our rejection of the ADHD concept does not imply a rejection of neuropsychological diagnosis or research. On the contrary, we advocate for diagnoses grounded in functional neuropsychological syndromes, as outlined by Luria (Luria, 1973). External symptoms — such as inattention — may result from different functional deficits (e.g., of general brain activation or of programming and regulation), which must be distinguished through detailed analysis. We argue that the purpose of diagnosis is to reveal the

core neuropsychological factor responsible for a pattern of symptoms, rather than to merely catalog those symptoms. From this standpoint, the ADHD concept lacks internal consistency and neuropsychological validity. It is disconnected from materialist-dialectical thinking, which underpins cultural-historical psychology. Luria (Luria, 2003) described voluntary actions as the product of co-ordinated activity across cortical and subcortical brain zones. This principle underlies our diagnostic methodology, which emphasizes functional complexes over static identification of so-called 'attention functions'.

In our view, the diagnostic entity of ADHD, represents a theoretical stagnation within contemporary neuropsychology and a significant departure from the foundational principles of cultural-historical psychology. Despite this, we sincerely appreciate Prof. Akhutina's thoughtful engagement with our article and fully agree that attention-related difficulties remain a vital area of inquiry within the cultural-historical framework. Continued dialogue and critical examination are essential for advancing both theory and practice in this domain.

## References

1. Akhutina, T.V. (2025). Cultural-Historical Neuropsychology and ADHD: Commentary on the Article "ADHD Diagnosis from the Perspective of Cultural—Historical Neuropsychology" by Athanasios Koutsoklenis, Yulia Solovieva, and Luis Quintanar Rojas. *Cultural-Historical Psychology*, 21(1), 88–92. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210109>
2. Honkasilta J., Koutsoklenis A. (2022). The (Un)real existence of ADHD—Criteria, functions, and forms of the diagnostic entity. *Frontiers in Sociology*, 7, 814763. DOI:10.3389/fsoc.2022.814763
3. Koutsoklenis A., Solovieva Y., Quintanar-Rojas L. (2025). ADHD Diagnosis from the Perspective of Cultural-Historical Psychology. *Cultural-Historical Psychology*, 21(1) 93–101. DOI: <https://doi.org/10.17759/10.17759/chp.2025210110>
4. Luria A.R. (1973). *The working brain. An introduction to neuropsychology*. London: Penguin books.
5. Luria A.R. (2003). *Bases of neuropsychology*. Moscow: Academia.
6. Solovieva Y., Rivas X., Méndez-Balbuena I., Machinskaya R., Pelayo-González H.J. (2016a). Neuropsychology and electroencephalography to study attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of the Faculty of Medicine*, 64(3), 27. DOI:10.15444/revfacmed.v64n3.54924
7. Solovieva Y., Pelayo H., Méndez I., Machinskaya R., Morán G. (2016b). Correlación de análisis neuropsicológico y electroencefalográfico en escolares con diagnóstico de TDAH. *Revista Neurobiología*, 7, (15), 1–15.

## Information about the authors

Athanasios Koutsoklenis, PhD in Special Education, Assistant Professor, School of Education, Democritus University of Thrace, Alexandroupolis, Greece, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9741-3941>, e-mail: akoutsok@eled.duth.gr

Yulia Solovieva, PhD in Psychology, Professor and Researcher, Autonomous University of Puebla, Mexico; Autonomous University of Tlaxcala, Mexico; Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, ORCID: 0000-0001-5610-1474, e-mail: aveivolosailuy@gmail.com

Luis Quintanar Rojas, PhD in Neuropsychology, Professor, Autonomous University of Tlaxcala, Mexico, ORCID: 0000-0002-9758-1467, e-mail: ranatniuq@icloud.com

## Информация об авторах

Афанасиос Куцокленис, Фракийский университет имени Демокрита, Александруполис, Греция, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9741-3941>, e-mail: akoutsok@eled.duth.gr

Юлия Соловьева, Автономный университет Пуэбла, Пуэбла Мексика; Автономный университет Тласкала, штат Тласкала, Мексика; Федеральный научный центр психологических и мультидисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5610-1474>, e-mail: aveivolosailuy@gmail.com

Луис Кинтанар Рохас, Автономный университет Тласкала, штат Тласкала, Мексика, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9758-1467>, e-mail: ranatniuq@icloud.com

Поступила в редакцию 08.08.2025

Поступила после рецензирования 24.10.2025

Принята к публикации 10.12.2025

Опубликована 29.12.2025

Received 2025.08.08

Revised 2025.10.24

Accepted 2025.12.10

Published 2025.12.29

Научная статья | Original paper

## Комментарий к ответу А. Кузоклениса, Ю. Соловьевой, Л. Кинтанара Рохаса

Т.В. Ахутина<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
 akhutina@mail.ru

### **Резюме**

Комментарий продолжает дискуссию с А. Кузокленисом, Ю. Соловьевой, Л. Кинтанаром Рохасом о понимании механизма СДВГ. В нем подвергается сомнению точка зрения названных авторов о том, что отказ от термина СДВГ приведет к уменьшению стигматизации детей с этим синдромом.

**Ключевые слова:** культурно-историческая нейропсихология, синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), стигматизация

**Финансирование.** Исследование выполнено в рамках государственного задания МГУ имени М.В. Ломоносова № АААА-А20-120012890168-8.

**Для цитирования:** Ахутина, Т.В. (2025). Комментарий к ответу А. Кузоклениса, Ю. Соловьевой, Л. Кинтанара Рохаса. *Культурно-историческая психология*, 21(4), 114–115. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210412>

## Commentary on the response of A. Koutsoklenis, Yu. Solovieva, and L. Quintanar Rojas

Т.В. Ахутина<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Lomonosov Moscow State University  
 akhutina@mail.ru

### **Abstract**

This commentary continues the discussion with A. Koutsoklenis, Yu. Solovieva, and L. Quintanar Rojas on the understanding of ADHD mechanisms. It questions the authors' assertion that abandoning the term ADHD will reduce the stigma of children with this syndrome.

**Keywords:** cultural-historical neuropsychology, attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), stigmatisation

**Funding.** The study was conducted under the state assignment of Lomonosov Moscow State University № АААА-А20-120012890168-8.

**For citation:** Akhutina, T.V. (2025). Commentary on the response of A. Koutsoklenis, Yu. Solovieva, and L. Quintanar Rojas. *Cultural-Historical Psychology*, 21(4), 114–115. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210412>

Я приветствую ответ авторов статьи на мой комментарий, поскольку он еще раз демонстрирует общность наших теоретических позиций — приверженность принципам культурно-исторической

психологии и принципам Луриевского синдромного анализа, о чем я писала в своем отзыве.

Что касается нашего спора, то в своем ответе авторы статьи обходят молчанием мое основное

критическое утверждение о противоречивости их изложения современного понимания механизмов СДВГ. Сначала они пишут, что «...согласно DSM [Диагностическому и статистическому руководству по психическим расстройствам], отражающему преобладающую точку зрения, СДВГ – это “комплексное, многофакторное нарушение нейроразвития”». С этим определением нельзя не согласиться (по сути, раскрывая свое понимание синдрома, авторы говорят о том же и в статье, и в ответе на мой комментарий). Тем не менее далее в статье они выражают сомнения в валидности СДВГ как диагноза и в качестве первой причины называют отсутствие «биомаркеров» синдрома, по Стефану Шлейму (Schleim, 2022). Я критикую именно теорию «биомаркеров», но авторы ответа закрывают глаза на это. Ответ с утверждением, что «...подлинно диагностический подход должен выходить за рамки поверхностных описаний и выявлять функциональные синдромы, ответственные за трудности ребенка», должен быть направлен автору идеи «биомаркеров», а не мне, я-то с этим согласна.

Авторы пишут, что «...концепции СДВГ не хватает внутренней согласованности и нейропсихологической валидности. Она оторвана от материалистически-диалектического мышления, лежащего в основе культурно-исторической психологии». Это про концепцию, утверждающую, что синдром — «комплексное, многофакторное нарушение нейроразвития»? Авторы с ней не согласны?

В ответе написано, что «...профессор Ахутина утверждает, что концепция “социальной ситуации развития” не связана с диагностикой СДВГ». Я не понимаю, как из моих слов: «Рекомендации (нейропсихолога) будут зависеть от того, какие средства помощи реально доступны в данной социальной ситуации ребенка» — можно сделать такой вывод. И еще я не понимаю, почему отказ от термина СДВГ уменьшил стигматизацию детей с проблемами развития.

На мой взгляд, нельзя путать научную концепцию СДВГ с мифами о ней, распространенными в оклонучной литературе. Давайте бороться с популярной медикализацией проблемы СДВГ, упрощающей смысл проблемы, и искать оптимальные пути помощи детям.

### **Список источников / References**

1. Schleim S. (2022). Why mental disorders are brain disorders. And why they are not: ADHD and

the challenges of heterogeneity and reification. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 943049. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.943049>

### **Информация об авторах**

Ахутина Татьяна Васильевна, доктор психологических наук, главный научный сотрудник лаборатории нейропсихологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8503-2495>, e-mail: akhutina@mail.ru

### **Information about the authors**

Tatiana V. Akhutina, Grand PhD in Psychology, Chief Researcher, Laboratory of Neuropsychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8503-2495>, e-mail: akhutina@mail.ru

Поступила в редакцию 29.10.2025

Received 2025.10.29

Поступила после рецензирования 05.11.2025

Revised 2025.11.05

Принята к публикации 10.12.2025

Accepted 2025.12.10

Опубликована 29.12.2025

Published 2025.12.29

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ  
MEMORABLE DATES



А.В. Запорожец с монгольской девочкой

## Солнце детской психологии: 130-летие А.В. Запорожца

12 сентября 2025 года исполнилось 120 лет со дня рождения великого детского психолога Александра Владимировича Запорожца (1905–1981), классика культурно-исторической психологии, ученика Л.С. Выготского. В кругу Выготского его называли Совестью школы, сотрудники созданного им в системе Академии педагогических наук Института дошкольного воспитания — Солнышком.

Институт был уникальным центром разнодисциплинарных исследований дошкольного детства, куда устремлялись со всего мира психологи и педагоги, а в гостях бывали всемирно известные ученые: от Джеймса и Элеонор Гибсон до Джерома Брунера и Ури Бронfenбrennera. В стенах Института сложилась школа А.В. Запорожца, представленная именами классиков культурно-исторической психологии второго и третьего поколений — Н.Н. Поддъякова, Л.А. Венгера (материал к его 100-летию публикуется в этом номере журнала), Е.Е. Кравцовой. К их числу следует отнести и ученицу Запорожца М.И. Лисину, которой он передал свою лабораторию в Психологическом институте на Моховой, уходя в новый Институт. Практически все сотрудники НИИ дошкольного воспитания — психологи, педагоги, философы, художники, инженеры — считали себя питомцами «солнечной» школы Запорожца. Ярчайшим лицом школы Запорожца был выдающийся психолог и мыслитель В.П. Зинченко, учредитель и первый главный редактор журнала «Культурно-историческая психология».

Пушкина называли «Солнцем русской поэзии» (с авторством выражения нет ясности, на него претендуют А.А. Краевский, что наиболее вероятно, и В.Ф. Одоевский). Запорожец был Солнцем детской психологии с его светом, теплом и притяжением. Солнцем... и мыслящим сердцем. Как «работает» такое «сердце» у ребенка, он и стремился понять вслед за Выготским, занявшиесь изучением вместе с сотрудниками сложнейшей проблемы нерасторжимого, но диалектически противоречивого единства аффекта и интеллекта, обобщенного переживания, «умных» эмоций. И имел все основания сказать: «Ребенок познает мир не только умом, но и сердцем» — умным сердцем, которое живет в постоянном режиме взаимопревращения идеи в страсть (Спиноза).

Сделанное А.В. Запорожцем (далеко не все) можно тезисно выразить следующим образом (за многими из этих тезисов стоят посылы Л.С. Выготского).

*Первое.* Л.С. Выготский писал, что «до трех лет ребенок учится по собственной программе». В рамках школы Выготского А.В. Запорожцу удалось свести положения культурно-исторической детерминации развития и его самодетерминации, которые до сих пор и разводятся, и «запараллеливаются». Саморазвитие ребенка в материале и средствами культуры и определяет эффекты его развития, которые, по выражению Запорожца, ложатся в «золотой фонд зрелой человеческой личности». Развитие через освоение культуры и саморазвитие через ее преобразование (пусть субъективно значимое) — это не два процесса, а один. И после трех лет ребенок с опорой на взрослую программу продолжает создавать собственные программы обучения — об этом — в работах Н.Н. Поддьякова.

*Второе.* А.В. Запорожец первым возвел в научный принцип идею самоценности детства (идущую еще от Руссо) и показал, что именно она определяет образовательную ценность достижений дошкольного детства, тем самым превратив аксиологию в методологию.



24-летний А.В. Запорожец в экспедиции на Алтае (1929)

*Третье.* Еще в харьковский период (1930-е гг.) А.В. Запорожец стал первоходцем исследования психологии действия (наряду с А.Н. Леонтьевым, П.И. Зинченко, С.Л. Рубинштейном и отчасти Н.А. Бернштейном). Если быть точнее, Запорожец на материале анализа перцептивных действий фактически открыл этот феномен как единицу психики (С.Л. Рубинштейн). Восприятие задолго до когнитивистов, по сути, рассматривалось как конструирование образа действительности, а ее отражение выступало результатом конструирования. Через почти три десятилетия в своем капитальном исследовании «Развитие произвольных движений» (1960), подлинный общепсихологический смысл которого до сих пор по-настоящему не раскрыт, он нашупал в детской моторике свободу, осмысленность, выразительность действия (тут его подход вновь смыкается с подходом Бернштейна). А.В. Запорожцем вместе с его учениками В.П. Зинченко, Л.А. Венгером был продолжен анализ действенной природы восприятия. Результаты лежат в фундаменте общепсихологической теории деятельности, которая выросла из психологии действия прямого ученика Л.С. Выготского.

*Четвертое.* А.В. Запорожец впервые прочертит линию, позволяющую восстановить генез развития личности в дошкольном детстве: действие в форме содействия — сопреживание, сочувствие (1940-е годы) — предчувствие, предвосхищение (1970-е годы, исследование, проведенное совместно с Я.З. Неверович). Эта линия вышла на пересечение двух, столь актуальных в наши дни, сюжетов Выготского — единства аффекта и интеллекта и единства общения-обобщения.

*Пятое.* При всей значимости игры — ведущей деятельности дошкольника — А.В. Запорожец настаивал на изучении ансамбля «специфически детских видов деятельности» (от игры до различных видов художественного творчества) и его образовательной поддержки в целом. Эту поддержку он называл *амплификацией* (обогащением, расширением) перспективы детского развития. Идея амплификации легла не только в основу первой программы развивающего дошкольного образования, разработанной в Институте дошкольного воспитания, но и во всех последующих инновационных подвижек в этой сфере со второй половины 1980-х годов по настоящее время.

А.В. Запорожец остается не простой действующей, а ключевой фигурой в детской психологии и в практике дошкольного образования 21-го века.



## Уроки «очного определения человека» Михаила Бахтина

17 ноября исполнилось 130 лет со дня рождения литературоведа и мыслителя Михаила Михайловича Бахтина, всемирно известного ученого, референтного для психологов. Примечательно и то, что он родился в один день с Л.С. Выготским, но на год раньше. Совпадение не только символическое: на созвучие их идей указывают с 1980-х годов, тема «Бахтин и Выготский» стала сквозной в России и за рубежом. Подробнее об этом — в статье В.Т. Кудрявцева «Выготский и Бахтин. И дальше века длится день», опубликованной на портале PsyJournals.ru (<https://psyjournals.ru/news/2977>).

Диалогика М.М. Бахтина не тождественна культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, — они не просто дополняют, а взаимообосновывают друг друга. У Выготского высшая психическая функция появляется на сцене развития дважды — вначале в разделенной между двумя людьми форме, а затем в индивидуальной, претерпевая ряд изменений. У Бахтина в диалоге рождается со-знание. Но здесь появление нового участника, например читателя беседы героев романов Достоевского, приводит к тому, что и роман перестает быть тем, как он был написан, поскольку из него читатель вычерпывает это со-знание.

Неслучайно Достоевский писал в одном из своих писем, что никогда не пытался придать своей мысли окончательную формулировку, оставляя место не просто интерпретации произведения, но и внутреннему голосу читателя. И даже его внутренней речи, которая говорит не столько на «языке мышления», сколько на «квазиязыке воображения» (исследование И.Д. Рыжовой, выполненное в МГППУ под руководством В.Т. Кудрявцева). Вспомним тезис Лакана: «Бессознательное — это речь Другого». Для Выготского речь другого — скорее, «сверхсознательное», голос культуры. Условно говоря, «ВПФ» одного героя в Бахтинском диалоге с «ВПФ» другого героя, который конструирует «ВПФ» автора. В диалог вливается читатель и производит его переосмысление. Получается, что последнее слово в литературе принадлежит психологии. Плох тот писатель, который все договаривает за читателя. Именно поэтому Достоевский считается великим писателем-психологом. Именно поэтому М.М. Бахтин нашел свой отклик не только у представителей культурно-исторической психологии.

«Душа — есть дар, это дар моего духа другому человеку. Когда я думаю о другом человеке, я думаю о его душе (его образе), что касается меня самого, то сам я живу в духе» (Бахтин М.М. (2017). *Автор и герой в эстетическом событии. Избранное. Том I. С. 97.* М.; СПб.). Бахтин выступал против «заочного определения человека» в любой науке о нем. Такие определения более всего опасны в психологии, которыми она, увы, изобилует (личностные черты, когнитивные стили, стратегии совладания и т. д., если рассматривать их вне оптики опросников и тестов).

Ф.Т. Михайлов говорил о том, что главный предмет поиска для ребенка, для человека — не вещь, а другой человек. А вещь — постольку, поскольку она в его руках, как погремушка, перешедшая из рук матери в ручки младенца — лишь «остановленное» мамине движение. Так и «недостроенное» литературное произведение — повод «включить» индивидуальное читательское сознание, на уровне которого решается судьба романа и его героев, становящихся «очными» собеседниками читателя вместе с авторами. «Над вымыслом слезами оболюсь» (Пушкин).

Литературовед М.М. Бахтин учит психологию мыслить «очно».

*Редакция журнала «Культурно-историческая психология»*



Блюма Вульфовна Зейгарник в юности (Минск)

## «Феномен Зейгарник»: прерванное действие — воспоминание о будущем

9 ноября 2025 года широко отмечалось 125 лет со дня рождения психолога Блюмы Вульфовны Зейгарник, ученицы Курта Левина и последовательницы Л.С. Выготского. Во всех источниках годом ее рождения указывается 1900-й, хотя родилась она в 1901-м, о чем свидетельствует в своих воспоминаниях ее внук Андрей Владимирович Зейгарник. К этим разноточиям (возможно, связанным с записью в паспорте) сама Блюма Вульфовна относилась спокойно: какая разница — год раньше, год позже.

И вообще, она относится к тем ученым, о которых вспоминают не только по юбилеям: «феномен Зейгарник» у всех на устах — от студента до профессора, он постоянно напоминает о себе всем ходом нашей изменчивой жизни. И именно эта изменчивость в значительной степени актуализирует его в обыденности, биографиях, истории. Конечно, «феномен Зейгарник», как ученого и личности, намного больше открытого ею в молодости факта эффективности запоминания прерванного действия. Но это один из тех фактов, который имеет фундаментальное общепсихологическое (да и общегуманитарное) значение.



Б.В.Зейгарник и П.Я.Гальперин. 1980-е годы

В прерванном действии возникают смысл, мысль, мечта, творческий порыв, сознание и многое другое, что с этим связано. Для психологии оно не один из источников фрустрации, а условие порождения человеческой

психики в специфических формах. Как блестяще показал Петр Яковлевич Гальперин, необходимость в психике у всего живого создает ситуация противодействия — разрыва, преграды и т. д. Ее преодоление предваряет строительство образного плана-ориентировки, в котором оно поначалу совершается. Но только у человека этот образ наполняется мечтой, новыми смыслами и размышлениями о действительности и своих возможностях. Потому « frustrация » не вытесняется, а лучше всего запоминается. И в памяти о ней содержатся ростки продуктивного действия.

Животное видит в противодействии только риск, а человек — еще и шанс. Крыса в опытах бихевиористов никогда не бросалась на участок клетки под током, избегала его, как и ее сородичи, наблюдавшие за ней. Человек принимает на себя «высокое напряжение» жизни, если находит малейший шанс (и даже «без шансов») совершить что-то сверхзначимое. А сверхзначимое становится общезначимым, воодушевляет, вдохновляет, провоцирует других, вселяет в них смысловую интригу. Точка риска перерастает в точку роста, вокруг которой группируются человеческие устремления и усилия.

«Фruстрация» вгоняет животное в агрессию, в нервный срыв, в итоге — в апатию — как собаку в знаменитых опытах И.П. Павлова, на глазах которой круг превращался в эллипс. Человек в подобных случаях может испытывать целый диапазон переживаний: от отчаяния, вплоть до безысходности, до наивысшего душевного пика. Животное запоминает прерванное действие, чтобы не повторялось, человек — чтобы, порой с нетерпением, продолжить.

Прерванное действие — воспоминание о возможном. О будущем. В этом парадоксальность «феномена Зейгарник». Впрочем, все это тема особого разговора и, главное, — новых исследований.



Б.В. Зейгарник с сотрудниками созданной ею в составе Института психиатрии Академии медицинских наук СССР — соратницей и подругой С.Я. Рубинштейн и молодой исследовательницей Т.И. Тепенициной

Вклад Б.В. Зейгарник в патопсихологию требует особого анализа (который уже проделан многими авторами), но можно сказать, что он имеет общепсихологическое значение. На материале исследования мышления больных шизофренией Блюме Бульфовне удалось лучше, чем кому бы то ни было, продемонстрировать силу и глубину идеи Л.С. Выготского о том, что мысль — не последняя инстанция, что за ней стоит мотивация, «аффективная и волевая тенденция». Именно нарушения в этой сфере приводят к патологии мышления.

В какой-то мере все мы — ученики Б.В. Зейгарник, независимо от принадлежности к той или иной области психологии. Ее школа бесцenna для нас и всех, кто идет за нами.

*Редколлегия журнала «Культурно-историческая психология»*



## От психологии свободы к персонологии К юбилею В.А. Петровского

14 августа 2025 года отметил свое 75-летие Вадим Артурович Петровский, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, научный руководитель Центра фундаментальной и консультативной персонологии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». К этому следует добавить, что, наряду с этим (и многим другим), он является членом редколлегии и постоянным автором журнала «Культурно-историческая психология».

Еще в 1981 году на самой первой конференции, посвященной научному творчеству Л.С. Выготского, в Москве, он провозгласил: в отличие от традиционных подходов социальной детерминации психики, в исследованиях Выготского (например, при проведении методики «двойной стимуляции») обращение к культурному средству никогда не являлось навязанным и фатальным. Оно определялось особой активностью человека, имеющей неадаптивный характер. Использование культурного средства, особенно в поисковой ситуации (а предмет поиска — собственные возможности человека, о них говорил Выготский), не только внес ситуативно, но и над ситуативно. Никакого социального гомеостаза не существует, а, скажем, конформизм — это искажение самого социального способа жизни, в основе которого — свободное объединение людей внутри деятельности как творчества. Можно вспомнить учителя В.А. Петровского — А.Н. Леонтьева, спорившего с Ж. Пиаже с его «конструктивным» адаптационизмом: бессмысленно «уравновешиваться» с понятием как продуктом созидания человеческой мысли. Принцип «свободной причинности» В.А. Петровского — в унисон культурно-исторической психологии.

Однажды один юноша, почти ребенок, задался удивительным, совсем не детским вопросом. Он смотрел на горную вершину и размышлял: *в чем моя свобода (воля, по определению, свободная)?* В том, чтобы, преодолев страх (при отсутствии элементарных альпинистских навыков), сделать попытку и взобраться? Или все-таки обуздать в себе стремление подняться к манящей высоте. Вопрос состоял не в том, что сильнее — страх или стремление покорить вершину. А в том, в чем же тогда свобода. Иной раз «героизма» для того, чтобы остаться внизу, нужно не меньше, чем для того, чтобы карабкаться по горным откосам. Такова природа человека.

Юношу, незнакомого с психологией, который, по сути, поставил «центральную проблему психологии» (Л.С. Выготский, в «Записных книжках»), звали Вадим Петровский.

Концепция отраженной субъектности и идеальной представленности людей друг в друге, которую выдвинул В.А. Петровский, также отсылает к идеям Выготского о социальной ситуации развития, раскрывая новые грани ее личностного взаимопреживания и сопереживания детьми и взрослыми.

Все это еще ждет своих исследователей и может быть исследовано с позиций персонологии, которую, в том числе, с опорой на ряд идей культурно-исторической психологии разрабатывает в последние десятилетия В.А. Петровский.

Коллеги по редколлегии от всей души поздравляют Вадима Артуровича с юбилеем, ждут от него новых статей и книг, каждая из которых становится событием в научной жизни! Уверены, что к нам присоединятся многие.

Редакция журнала «Культурно-историческая психология»



## Человек грядущего К 70-летию Т.Ю. Базарова

7 мая 2025 года исполнилось 70 лет Тахири Юсуповичу Базарову, доктору психологических наук, профессору МГУ имени М.В. Ломоносова, Заслуженному профессору МГУ, одному из лидеров современной социальной и организационной психологии, создателю уникальных практик поддержки человеческих отношений в мире 21-го века. С этого года Т.Ю. Базаров пополнил состав редколлегии журнала «Культурно-исторической психология». Приглашение Т.Ю. Базарова стать членом редколлегии не было случайным.

Идя по стопам своего учителя Г.М. Андреевой, Т.Ю. Базаров по-особому развивает позиции культурно-исторического подхода в сфере социально-психологического знания (это демонстрирует и его статья с соавторами, опубликованная в этом номере журнала). Мыслить психологию в терминах будущего — естественно. «Психологический» человек — всегда «гость из будущего». Потому что всегда есть намерение, цель, план, образ, мотив, всего из чего предстоит вырасти человеку, которого пока нет, и оно парадоксальным образом детерминирует то, что уже есть, то, что сложилось. Об этом писали многие: от Н.А. Бернштейна до Ж. Нюттена. Но, как справедливо отметила О.А. Седакова, Л.С. Выготский еще в «Психологии искусства» поставил в центр возможного человека, который может состояться, а может и не состояться. И в образе личности внутри общности, и в образе самой общности личностей, которые пока не нашли ничего общего в виде объединяющего смысла — как не всякий ребенок способен найти смысл в бессмысленных слогах при классификации фигурок (методика Выготского—Сахарова).

Т.Ю. Базаров занимается особого типа возможным в человеке, которое он называет *грядущим человеком*, тем, что становится возможным в ненаступившем будущем, будь то завтра или далекая историческая перспектива, не поддающаяся измерению, потому что измерительная «рулетка» только внутри человека. «Внутренний план» «производится» (П.Я. Гальперин), рождается вместе с идеями, наполняющими его смыслом, а не просто переносящимися извне внутрь. В ручонках младенца, которые тянутся к маме, чтобы поймать и замкнуть в маминых объятиях доступное бытие, сохранив доверие к недоступному. Маму не приближают, мама не приближается. Мама *грядет* со всем этим незнакомым, но заведомо чудесным миром, который она прихватит, зачерпнет в объятия. И Т.Ю. Базаров вводит понятие *зоны грядущего развития* — ЗГР (по аналогии с ЗБР), которая соотносима не с тем, что вчера еще не получалось без помощи другого человека, а сегодня выполняется самостоятельно, а с тем, что Выготский называл «судьбой», которая была его исследовательской мечтой. Судьбой с ее диалектическими превратностями, драматизмом, непредсказуемостью, неопределенностью — не «по случаю», а в главном, необходимом.

С Грядущим можно разойтись. Хотя, возможно, именно сейчас оно проходит сквозь нас. Грядущее — это не будущее, не хронологическое «завтра», а «другое измерение», которым, по Т.Ю. Базарову, призвана заниматься психология и работать с ним на практике. Примеры такой работы — в социально- и организационно-психологических развивающих сессиях, которые успешно ведет Т.Ю. Базаров. По его словам, дружба с неопределенностью — это дружба с самим собой — «возможным человеком», готовность к встрече с ней и с ним, а не реакция на ныне модные «вызовы будущего» (это тот же неизжитый бихевиоризм).

Это и есть грань той свободы, которую Л.С. Выготский считал «центральной проблемой психологии». И перспектива культурно-исторической психологии 21-го века — там, где не только общая, по Выготскому, но и социальная психология срастаются с генетической на базе культурно-исторической методологии. К этой смычке с разных сторон пришли навстречу друг другу Т.Ю. Базаров и В.В. Рубцов (один — со стороны социальной, другой — со стороны генетической психологии; здесь следует еще назвать имена В.С. Мухиной и Я.Л. Коломинского).

Поздравляя Тахира Юсуповича с юбилеем, пожелаем ему продуктивного и вдохновляющего движения в той перспективе, которую он наметил сам.

*Редколлегия журнала «Культурно-историческая психология»*

НЕКРОЛОГИ  
OBITUARIES



## Памяти Владимира Самуиловича Собкина

25 ноября 2025 года ушел из жизни Владимир Самуилович Собкин — академик РАО, доктор психологических наук, профессор МГУ, автор и давний друг нашего журнала. Ему было 77 лет — возраст активной зрелости, полный планов и замыслов. Для многих его уход стал ударом молнии: еще недавно с ним обсуждали проекты, ждали его на конференциях, получали «с пылу, с жару» новые книги.

Владимир Самуилович вошел в науку в конце 1980-х, в составе ВНИК «Школа» Эдуарда Днепрова, с амбициозной задачей — написать историю детства на основе социологии современных детско-взрослых сообществ. Так родилась линия исследований, соединяющая социологию детства и образования, школу и семью, повседневность и субкультуру. В 1990-е годы он создал в системе РАО Центр (затем Институт) социологии образования, вокруг которого сложилась уникальная исследовательская школа, отразившаяся в многотомной серии «Труды по социологии образования».

Будучи психологом по образованию и мировоззрению, Владимир Самуилович вдохнул в социологию образования идею развития в духе культурно-исторического подхода Л.С. Выготского. По сути, он заложил основание культурно-исторической, или генетической, социологии детства и образования, показал, что социологическое исследование невозможно вне понимания «социальной ситуации развития» ребенка.

Особую страсть Владимира Самуиловича составляли психология искусства, тексты и театр Выготского. Под его руководством был подготовлен и издан том «Психология искусства» Л.С. Выготского с фундаментальным корпусом комментариев к его театральным рецензиям. Театр сопровождал его всю жизнь — от студенческих капустников до серьезных исследований.

Александр Асмолов вспоминал, как еще студентом Собкин анализировал историю театра через эффект «прерванного действия» Б.В. Зейгарник: античная драма, театр Мольера, Брехт, Любимов... Спектакль кончается, а зритель остается внутри действия, продолжает жить спектаклем. Владимир Собкин был именно таким человеком — человеком прерванного действия, живущим искусством и продолжающим внутренний диалог тогда, когда занавес уже опущен.

Неотъемлемой частью его жизни была любовь и творческий союз с Еленой Олеговной Смирновой — «доброй феей» детской психологии. После ее ухода он прожил еще пять лет, но так и не смирился с потерей. Память о Елене Олеговне поддерживала его, задавала тон его словам о детстве, развитии, игре, о педагогах и детях.

Два редкостно талантливых и любящих человека, чья общая жизнь стала одним большим густком смысла, — теперь оба остаются с нами в текстах, идеях, ученических судьбах, в театральной интонации их научной прозы. Прервано действие, прерван полет. Но любовь, благодарность и влияние Владимира Самуиловича Собкина — не прерываются.

Редакция журнала «Культурно-историческая психология»