

ПСИХОЛОГИЯ

СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ

Journal of Modern Foreign Psychology



Электронный журнал

СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ ПСИХОЛОГИЯ
Т. 4, № 4 / 2015

JOURNAL OF MODERN FOREIGN PSYCHOLOGY

Московский городской психолого-педагогический университет
Moscow State University of Psychology and Education

«СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Главный редактор
Т.В. Ермолова

Ответственный секретарь
В.В. Пономарева

Редакционная коллегия
Т.В. Ахутина, Т.А. Баилова, И.А. Бурлакова, А.Б. Холмогорова, Е.Г. Дозорцева,
М.Ю., А.А. Марголис, Л.Ф. Обухова, М.А. Сафронова, Е.О. Смирнова, С.С. Степанов,
Т.А. Строганова, Е.В. Филиппова, В.С. Юркевич

Редакционный совет
Председатель
В.В. Рубцов

Члены редакционного совета
А.-Н. Перре-Клермон (Швейцария), Г. Дэниэлс (Великобритания), П. Хаккарайнен (Финляндия),
Г. Рюкрим (Германия), Е.Л. Григоренко (США), А. Санинино (Финляндия)

Корректор Р.К. Лопина
Компьютерная верстка: М.А. Баскакова

УЧРЕДИТЕЛЬ
Московский городской психолого-педагогический университет

Все права защищены.
Перепечатка материалов журнала и использование иллюстраций
возможны только с письменного разрешения редакции.

Позиция редакции может не совпадать с мнением авторов публикаций.

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Жертвы и обидчики в ситуации буллинга: кто они?
В.И. Екимова, А.М. Залалдинова 5
- Роль временной перспективы в профессиональном самоопределении студентов
Т.А. Егоренко, Е.М. Родина 11

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

- Изучение родительско-детского общения в процессе совместного чтения в работе Б.Э. Бешорнер
А.А. Максимова 16

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Психология предметно-пространственной среды:
направления теоретических и экспериментальных зарубежных исследований
Ю.Г. Панюкова 22

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Лингвистические способности и их когнитивные детерминанты:
современные перспективы исследований
Е.В. Гаврилова 30

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Виртуальная реальность в реабилитации после инсульта
В.В. Краснова-Гольева, М.А. Гольев 39

НЕЙРОПСИХОЛОГИЯ

- Проблема развития произвольной регуляции у детей в современной западной психологии
Е.А. Савина 45

ПРЕЗЕНТАЦИЯ НАУЧНЫХ РАБОТ

- Реферативный обзор диссертации Брайан Дж. Уэлш «Взаимоотношения одаренных и талантливых детей со своими родителями»
Н.Б. Флорова 55

- Наши авторы** 68

CONTENTS

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

- Victims and offenders in a situation of bullying: who are they?
V.I. Ekimova, A.M. Zalaldinova 5
- The role of time perspective in professional self-determination of students
T.A. Egorenko, E.M. Rodina 11

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

- Study of parent-child communication in joint-reading process according
the investigation of Beth Ann Beschorner, foreign researcher
A.A. Maksimova 16

SOCIAL PSYCHOLOGY

- Psychology of a subject-spatial environment: main trends in theoretical
and experimental studies of foreign scholar
Yu.G. Panyukova 22

GENERAL PSYCHOLOGY

- Linguistic abilities and its cognitive determinants: contemporary research perspectives
E.V. Gavrilova 30

CLINICAL PSYCHOLOGY

- Virtual reality in rehabilitation after stroke
V.V. Krasnova-Goleva, M.A. Golev 39

NEUROSCIENCES

- The problem of the development of voluntary self-regulation in children
in contemporary Western psychology
E.A. Savina 45

PRESENTATION OF SCIENTIFIC WORKS

- Review of dissertation “The Relationship Between Identified Gifted and Talented
Children and Their Parents” by Brian J. Welsh
N.B. Florova 55

- Our authors** 69

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Жертвы и обидчики в ситуации буллинга: кто они?

Екимова В.И.,

*доктор психологических наук, профессор кафедры научных основ экстремальной психологии факультета экстремальной психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
iropse@mail.ru*

Залалдинова А.М.,

*магистрант кафедры научных основ экстремальной психологии факультета экстремальной психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
zalaldinovaa@gmail.com*

Буллинг — один из самых распространенных видов насилия в школьной образовательной среде, негативно влияющий на физическое и психическое здоровье всех его участников. В статье представлены краткий обзор зарубежных исследований данного феномена, актуальная статистика его распространенности и форм проявления. Основное внимание уделяется исследованиям общих характеристик участников буллинга — жертв, обидчиков и агрессивных жертв. Отмечается описательный характер проведенных исследований и противоречивость их результатов. Также обращается внимание на дефицитность диагностического инструментария и недостаточную изученность психологической составляющей указанной проблемы.

Ключевые слова: буллинг, образовательная среда, школьное насилие, жертва, обидчик, агрессивная жертва.

Для цитаты:

Екимова В.И., Залалдинова А.М. Жертвы и обидчики в ситуации буллинга: кто они? [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Том 4. № 4. С. 5—10. doi: 10.17759/jmfp.2015040401

For citation:

Ekimova V.I., Zalaldinova A.M. Victims and offenders in a situation of bullying: who are they? [Elektronnyi resurs]. Journal of Modern Foreign Psychology, 2015, vol. 4, no. 4, pp. 5—10. doi: 10.17759/jmfp.2015040401 (In Russ., Abstr. in Engl.).

Введение

В результате множества исследований, проведенных в последние два десятилетия, буллинг был признан существенной проблемой, влияющей на физическое и психическое здоровье его участников [5; 15; 16; 17; 18; 19]. По данным исследования, проведенного в 39 странах, около 30% детей и подростков ежегодно подвергаются той или иной форме буллинга [11]. Буллинг также часто упоминается как одна из причин «стрельбы в школе» («schoolshooting») — массового убийства учащихся, производимого одним из учеников в своей же школе [2; 24; 14]. При этом отмечается, что более чем 65% нападавших ранее подвергались различным издевательствам со стороны сверстников [2]. Так, расследование инцидента с массовым расстрелом подростков в старшей школе «Колумбайн» (Columbine High School massacre) в 1999 г. показало, что над стрелявшими подростками систематически издевались одноклассники [8].

В большинстве исследований отмечается, что жертвы буллинга зачастую страдают от депрессивных и тревожных расстройств, низкой самооценки и неуверенности, а также испытывают трудности в

освоении школьной программы [19; 20; 22]. Кроме того, повторяющиеся акты насилия могут приводить к негативному психологическому климату во всей школьной среде [24].

Учитывая серьезные последствия для всех участников буллинга и его негативное влияние на школьную среду, следует считать изучение форм проявления и характеристик участников буллинга чрезвычайно актуальным для дальнейшей разработки мер по выявлению и превенции школьного насилия.

Буллинг: формы проявления

Буллинг представляет собой один из самых распространенных видов насилия в школе [13; 19]. Формы его разнообразны, начиная от регулярных словесных угроз и заканчивая тяжким вредом здоровью и даже убийством [2; 10]. Так как ряд исследователей буллинга ограничивается описанием лишь открытых форм физической агрессии [14; 25], различные вербальные проявления агрессии, характерные для школьников, менее изучены и часто считаются вполне безобидной и типичной формой социального взаимодействия в школьной среде [20].

Отдельные исследования проблемы буллинга встречались в работах психологов еще в 70—е годы прошлого столетия, но началом систематического изучения данного явления послужила работа D. Olweus «Личность и агрессия» [15], опубликованная в 1973 году. В данной работе впервые раскрывается понятие буллинга, который определяется как систематические издевательства, продолжающиеся в течение долгого времени, при этом обидчик использует свою власть над жертвой [15].

С исторической точки зрения интересно, что даже после появления определения для школьного насилия, различные исследователи еще долгое время не уделяли внимания косвенным проявлениям буллинга, таким как остракизм, изоляция от группы, игнорирование, сосредотачивая свое внимание лишь на физических и вербальных воздействиях [4; 8; 16].

В настоящее время хотя и существуют различные подходы к определению и пониманию буллинга, во всех исследованиях подчеркивается, что буллингом могут называться лишь систематические и продолжающиеся насильственные действия, которые его жертва не провоцирует [25]. Чаще всего в психологической литературе буллинг определяется как систематически повторяющиеся, умышленные действия, приводящие к вредным для физического и/или психологического здоровья человека последствиям [9; 25; 19; 23].

Разные авторы выделяют различные формы буллинга как воздействия: физические (удары, пинки), вербальные (присвоение прозвищ, оскорбления, унижения, угрозы) и косвенные (распространение слухов, игнорирование, изоляция, порча личных вещей жертвы), а также кибербуллинг — оскорбления, угрозы, клевета с помощью современных технических средств коммуникации [25; 17; 18; 19].

Несмотря на то, что буллинг, как правило, не считается преступной деятельностью и не влечет за собой ответственности для обидчиков, он является формой утверждения власти путем проявления агрессии. У многих обидчиков в будущем возрастает риск быть осужденными за уголовные и административные преступления [3; 12; 13; 22].

Характеристики жертв — участников буллинга

Многие исследователи пытались определить факторы, увеличивающие риск стать жертвой школьного насилия. Проблема активно обсуждалась в публикациях авторов из США, Великобритании, Италии и др. Так, D. Olweus предположил, что жертвам буллинга может не хватать коммуникативных навыков и способности защитить себя в ситуации насилия. По его мнению, типичные характеристики жертвы буллинга — повышенная тревожность и заниженная самооценка [15]. Он также считал, что как мальчики, так и девочки в равной степени имеют риск стать жертвами школьного насилия [25].

Со своей стороны, A. Pellegrini, M. Bartini считают факторами риска физическую слабость и внешние характеристики жертв [18]. Однако следует отметить,

что в ситуации буллинга любой признак жертвы может стать причиной издевательств, будь то этническая принадлежность, пол или особенности внешности.

Последние исследования D. Olweus показывают, что в младшей школе жертвами буллинга чаще становятся физически слабые учащиеся и учащиеся, которые моложе своих сверстников. Также для учащихся младшего школьного возраста более характерны физические воздействия, в то время как старшеклассники чаще используют косвенные формы буллинга [25].

По данным ряда исследований жертвы буллинга характеризуются бедностью коммуникативных навыков, малым количеством или отсутствием друзей, низкой самооценкой. Жертвы, как правило, обладают повышенным чувством вины и страхом перед школой. Однако многие исследователи подчеркивают, что перечисленные признаки могут быть в равной степени как и причиной, так и последствием буллинга [4; 17; 20; 8].

Характеристики обидчиков — участников буллинга

Все исследования, направленные на выявление характеристик обидчиков в ситуации буллинга, преимущественно проводились на обучающихся мужского пола, в то время как характеристики девушек—обидчиков менее изучены [25].

Если обобщить проведенные исследования, то обидчики, как правило, старше своих жертв и позитивно относятся к насилию [15]. Обидчики имеют низкий уровень тревожности и высокую самооценку [13; 14], они часто конфронтуют со взрослыми, нарушают школьные правила [13; 19; 8]. Для обидчиков характерны импульсивность и потребность в доминировании, они вспыльчивы, чувствительны к критике, но равнодушны к чувствам других и неспособны к эмпатии [11]. Родители обидчиков, как правило, сами моделируют неадекватную реакцию своих детей на те или иные ситуации. Семьи обидчиков характеризуются патологическими типами семейного воспитания, наличием насилия в семье, наличием физических наказаний и эмоциональной отдаленностью членов семьи друг от друга [24; 18].

Кроме традиционно выделяемых категорий участников буллинга — «обидчики» и «жертвы», в ряде исследований можно встретить отдельную особую категорию так называемых «агрессивных жертв» [5; 19; 20; 21; 22; 7].

В то время как пассивные жертвы не защищаются от нападений сверстников и не предпринимают попыток разрешить ситуацию насилия, агрессивные жертвы импульсивны, склонны к эксплозивным гневным реакциям, а также особенно восприимчивы к провокациям обидчиков [5]. Агрессивные жертвы нередко сами становятся агрессорами и, в свою очередь, осознанно и организованно издеваются над сверстниками, при этом все их действия направлены на достижение одной цели — причинить жертве как можно больше страданий [2].

Некоторые исследователи выделяют агрессивных жертв как нечто среднее между жертвами и обидчиками в ситуации буллинга [5; 19]. Отмечается, что многие агрессивные жертвы склонны проявлять насилие по отношению к более младшим и слабым сверстникам. Кроме того, агрессивные жертвы обладают нечувствительностью к переживаниям других и склонны сами провоцировать обидчиков [5].

Распространенность и методы диагностики буллинга

Буллинг является самой распространенной формой насилия в школе. Исследования в США показывают, что каждый год около 4,8 млн. американских учащихся подвергаются буллингу [14]. По другим данным, около 13% учащихся в возрасте от 12 до 18 лет испытывают оскорбления, связанные с их расовой или этнической принадлежностью, вероисповеданием, полом или сексуальной ориентацией. При этом девушки сообщают о словесных унижениях чаще, чем юноши, а темнокожие студенты чаще испытывают издевательства со стороны сверстников [19].

Ряд исследователей подчеркивают, что девушки реже являются обидчиками в ситуации буллинга [12; 15; 19], с другой стороны, юноши также чаще становятся его жертвами [10; 19]. Анализируя результаты масштабного исследования распространенности буллинга, в котором приняло участие около 1600 подростков, следует отметить, что в ситуации буллинга оказались замешаны в среднем 30% обучающихся, при этом около 13% учащихся были обидчиками, 10% — жертвами, и около 6% — агрессивными жертвами, испытывающими нападки со стороны сверстников и, в свою очередь, издевающимися над другими обучающимися [5].

Несмотря на распространенность буллинга, в настоящее время существует не так много методов диагностики данного явления. Среди них стоит выделить опросник Д. Олвеуса (D. Olweus «The Olweus Bullying Questionnaire») и опросник «Ситуация буллинга в школе» С.Дж. Ким (S.J. Kim «The situation of bullying in school») как наиболее полные и валидные методики, направленные на всестороннее изучение ситуации буллинга в школьной образовательной среде [3; 11; 12; 6; 20]. Из менее информативных методов можно выделить методы наблюдения, в том числе скрытого и с применением технических средств [5].

Оба названных выше опросника имеют формы для респондентов младшего, среднего и старшего школьных возрастов и предполагают анонимные ответы. Методики позволяют выявить среди учеников участников буллинга — жертв и обидчиков, в них также присутствует шкала, предназначенная для ответов учителей. Опросник Д. Олвеуса позволяет, кроме

того, выделить агрессивных жертв. Оба опросника дают возможность оценить частоту встречаемости буллинга, его формы и проявления, а также время и место насильственных действий. Шкала, предназначенная для учителей, отражает их осведомленность в происходящей ситуации буллинга и отношение к ней [3; 20; 22]. Следует отметить, что на настоящий момент адаптированным для российской выборки является лишь опросник «Ситуация буллинга в школе» С.Дж. Ким [1].

Заключение

Обзор исследований по проблеме позволяет утверждать, что на сегодняшний день довольно подробно изучены степень распространенности и формы проявления буллинга, в том числе и такие его современные разновидности, как кибербуллинг.

При этом результаты исследований индивидуальных характеристик участников буллинга не столь многообразны и довольно противоречивы, в то время как именно они прежде всего интересны для психолога, так как те или иные внешние признаки, особенности поведения, социальный статус и др. могут быть не только характерной чертой, но и причиной принятия учащимися тех или иных ролей в ситуации буллинга.

Особый интерес представляет фигура «агрессивной жертвы», в которой сочетаются характерные признаки обидчика и жертвы, и которая одновременно может находиться в позиции нападающего и пострадавшего. Как можно заметить, именно «агрессивные жертвы» особенно активны, последовательны и жестоки в роли нападающего.

Кроме того, несмотря на широкую распространенность буллинга, существует не так уж много методов его диагностики, которые к тому же позволяют лишь обнаружить наличие и определить формы проявления буллинга в образовательном учреждении, но не дают возможности исследовать его многочисленные интер- и интрапсихические факторы.

Таким образом, более чем тридцатилетний опыт исследований буллинга дал богатый фактический материал по большей части описательного характера: где, как, когда и в каких формах проявляется данный феномен. В то же время психологические истоки, закономерности и динамика возникновения и развития этого явления остаются до настоящего времени недостаточно изученными.

И, наконец, только дальнейшие систематические исследования пси-факторов буллинга могут стать основой для разработки и эмпирической проверки эффективности как диагностических методов, так и психопрофилактических подходов к разрешению этой проблемы, сколь характерной, столь и позорной для образовательной среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Петросяниц В.Р. Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость: Дисс. канд. психол. наук. СПб, 2011. 210 с.
2. Boatwright B., Mathis T., Smith-Rex S. Getting equipped to stop bullying: A kid's survival kit for understanding and coping with violence in schools. vol. 3. Minneapolis, MN: Educational Media Corporation. 2000. 83 p.
3. Bostic J.Q., Brunt C.C. Cornered: An Approach to School Bullying and Cyberbullying, and Forensic Implications // Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America. 2011. vol. 20. № 3. P. 447—465. doi: 10.1016/j.chc.2011.03.004
4. Brank E.M., Hoetger L.A., Hazen K.P. Bullying // Annual Review of Law and Social Science. 2015. vol. 8. P. 213—230. doi: 10.1146/annurev-lawsocsci-102811-173820
5. Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment / Nansel T. R., [et al.] // Journal of the American Medical Association. 2001. vol. 285. № 16. P. 2094—2100. doi: 10.1001/jama.285.16.2094
6. Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth / Kowalski R.M., [et al.] // Psychological Bulletin. 2014. vol. 140. № 4. P. 1073—1137. doi: 10.1037/a0035618
7. Bullying victimization and the social and emotional maladjustment of bystanders: A propensity score analysis / Werth J., [et al.] // Journal of School Psychology. 2015. vol. 53. № 4, P. 295—308. doi: 10.1016/j.jsp.2015.05.004
8. Bullying victimization in childhood predicts inflammation and obesity at mid-life: a five-decade birth cohort study / Takizawa R., [et al.] // Psychological Medicine. 2015. vol. 45. № 13. P. 2705—2715. doi: 10.1017/S0033291715000653
9. Dake J.A., Price J.H. The nature and extent of bullying at school // Journal of School Health. 2003. vol. 73. № 5. P. 173—180. doi: 10.1111/j.1746-1561.2003.tb03599.x
10. Espelage D.L., Swearer S.M. Research on School Bullying and Victimization: What have we learned and where do we go from here? // School Psychology Review. 2003. Vol 32. № 3. P. 365—383
11. Health behavior in school-aged children (HSBC) study: International report from the 2009/2010 survey. № 6. Health Policy for Children and Adolescents / Curries C. [et al.]. Copenhagen: WHO Regional office in Europe, 2012. 272 p.
12. Indicators of school crime and safety / Kaufman P., [et al.]. Washington, DC: U.S. Departments of Education and Justice. 2000. 194 p. (NCES 2001—017/NCJ-184176).
13. Kim S.J. A Study of Personal and Environmental Factors Influencing Bullying: Dissertation / LMU. München: Faculty of Psychology and Educational Sciences. 2004. 200 p.
14. Menesini E., Modena M., Tani F. Bullying and victimization in adolescence: concurrent and stable roles and psychological health symptoms // Journal of Genetic Psychology. 2009. vol. 170. № 2. P. 115—133. doi: 10.3200/GNTP.170.2.115-134.
15. Olweus D. Personality and aggression // Nebraska symposium on motivation / J.K. Cole, D. D. Jensen (Eds.). 1973. vol. 20. P. 261—321.
16. Owens L., Shute R., Slee P.T. Girls' aggressive behavior // The prevention researcher. 2004. vol. 11. № 3. P. 9—10.
17. Pellegrini A. D., Long J.D. A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school // British Journal of Developmental Psychology. 2002. vol. 20. № 2. P. 259—280. doi: 10.1348/026151002166442
18. Pellegrini A.D., Bartini M. A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary to middle school // American Educational Research Journal. 2000. vol. 37. № 3. P. 699—725. doi: 10.3102/00028312037003699
19. Schott R.M., Søndergaard D.M. School Bullying. New Theories in Context. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 482 p.
20. Smith P. K. Bullying: Recent developments // Child and Adolescent Mental Health. 2003. vol. 9. № 3. P. 98—103. doi: 10.1111/j.1475-3588.2004.00089.x
21. Smith P.K., Brain P. Bullying in schools: Lessons from two decades of research // Aggressive Behavior. 2014. vol. 26. № 1. P. 1—9. doi: 10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-7
22. Solberg M. E., Olweus D. Prevalence estimation of school bullying using the Olweus Bully/Victim Questionnaire // Aggressive Behavior. 2003. vol. 29. № 3. P. 239—268. doi: 10.1002/ab.10047
23. Srabstein J., Leventhal B.L. Medical recognition of bullying and its related morbidity // The Lancet Psychiatry. 2015. vol. 2. № 10. P. 858—885. doi: 10.1016/S2215-0366(15)00381-8
24. Suicide risk factors among victims of bullying and other forms of violence: data from the 2009 and 2011 Oklahoma Youth Risk Behavior Surveys / Burk T., [et al.] // The Journal of the Oklahoma State Medical Association. 2014. vol. 107. № 6. P. 335—342.
25. Olweus D., Limber S. Bullying in School: Evaluation and Dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program // American Journal of Orthopsychiatry. 2010. vol. 80. P. 124—134. doi: 10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x

Victims and offenders in a situation of bullying: who are they?

Ekimova V.I.,

*doctor of psychological sciences, professor of the chair of Scientific foundations of extreme psychology,
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
iropse@mail.ru*

Zalaldinova A.M.,

*master degree student, Department of Extreme Psychology, Moscow State University of Psychology and Education,
Moscow, Russia,
zalaldinovaa@gmail.com*

Bullying is one of the most common form of violence in the school environment, adversely affecting the physical and mental health of all its members. The article provides a brief review of foreign studies of this phenomenon, the actual statistics of its prevalence and forms of manifestation. Research focuses on the General characteristics of the bullying participants — aggressors and victims of aggression. The article points to the descriptive character of the studies and contradictory results. It also draws attention to the scarcity of diagnostic tools and a lack of understanding of the psychological component of the problem.

Keywords: bullying, learning environment, school violence, the victim, the offender, the victim of aggression.

REFERENCES

1. Petrosyants V.R. Psikhologicheskaya kharakteristika starsheklassnikov, uchastnikov bullinga v obrazovatel'noi srede, i ikh zhiznesteikost' [The psychological characteristics of high school students, participants in bullying in the educational environment, and their viability]: Diss. kand. psikhol. nauk. SPb, 2011. 210 p. (In Russ.).
2. Boatwright B., Mathis T., Smith-Rex S. Getting equipped to stop bullying: A kid's survival kit for understanding and coping with violence in schools. vol. 3. Minneapolis, MN: *Educational Media Corporation*, 2000, 83 p.
3. Bostic J.Q., Brunt C.C. Cornered: An Approach to School Bullying and Cyberbullying, and Forensic Implications. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 2011, vol. 20, no. 3. pp. 447—465. doi: 10.1016/j.chc.2011.03.004
4. Brank E.M., Hoetger L.A., Hazen K.P. Bullying. *Annual Review of Law and Social Science*, 2015, vol. 8, pp. 213—230. doi: 10.1146/annurev-lawsocsci-102811-173820
5. Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. Nansel T.R., [et al.]. *Journal of the American Medical Association*, 2001, vol. 285, no. 16, pp. 2094—2100. doi: 10.1001/jama.285.16.2094
6. Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth / Kowalski R.M., [et al.], *Psychological Bulletin*, 2014, vol. 140, no. 4, pp. 1073—1137. doi: 10.1037/a0035618
7. Bullying victimization and the social and emotional maladjustment of bystanders: A propensity score analysis / Werth J., [et al.], *Journal of School Psychology*, 2015, vol. 53, no. 4, pp. 295—308. doi: 10.1016/j.jsp.2015.05.004
8. Bullying victimization in childhood predicts inflammation and obesity at mid-life: a five-decade birth cohort study. Takizawa R., [et al.], *Psychological Medicine*, 2015, vol. 45, no. 13, pp. 2705—2715. doi: 10.1017/S0033291715000653
9. Dake J.A., Price J.H. The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health*, 2003, vol. 73, no. 5. pp. 173—180. doi:10.1111/j.1746-1561.2003.tb03599.x
10. Espelage D.L., Swearer S.M. Research on School Bullying and Victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 2003, vol. 32, no. 3. pp. 365—383
11. Health behavior in school-aged children (HSBC) study: international report from the 2009/2010 survey. № 6. Health Policy for Children and Adolescents. Curries C. [et al.]. Copenhagen, WHO Regional office in Europe, 2012. 272 p.
12. Indicators of school crime and safety. Kaufman P., [et al.]. Washington, DC: U.S. Departments of Education and Justice. 2000. 194 p. (NCES 2001—017/NCJ-184176).
13. Kim S.J. A Study of Personal and Environmental Factors Influencing Bullying. Dissertation. LMU München: Faculty of Psychology and Educational Sciences, 2004. 200 p.
14. Menesini E., Modena M., Tani F. Bullying and victimization in adolescence: concurrent and stable roles and psychological health symptoms. *Journal of Genetic Psychology*, 2009, vol. 170, no. 2, pp. 115—133. doi: 10.3200/GNTP.170.2.115-134.
15. Olweus D. Personality and aggression. In J. K. Cole, D. D. Jensen (Eds.). *Nebraska symposium on motivation*, 1973, vol. 20, pp. 261—321.
16. Owens L., Shute R., Slee P.T. Girls' aggressive behavior. *The prevention researcher*, 2004, vol. 11, no. 3, pp. 9—10.

17. Pellegrini A. D., Long J.D. A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 2002, vol. 20, no. 2, pp. 259—280. doi: 10.1348/026151002166442
18. Pellegrini A.D., Bartini M. A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary to middle school. *American Educational Research Journal*, 2000, vol. 37, no. 3, pp. 699—725. doi: 10.3102/00028312037003699
19. Schott R.M., Søndergaard D.M. *School Bullying: New Theories in Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 482 p.
20. Smith P. K. Bullying: Recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 2003, vol. 9, no. 3, pp. 98—103. doi: 10.1111/j.1475-3588.2004.00089.x
21. Smith P.K., Brain P. Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 2014, vol. 26, no. 1, pp. 1—9. doi: 10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-7
22. Solberg M. E., Olweus D. *Prevalence estimation of school bullying using the Olweus Bully/Victim Questionnaire*. *Aggressive Behavior*, 2003, vol. 29, no. 3, pp. 239—268. doi: 10.1002/ab.10047
23. Srabstein J., Leventhal B.L. Medical recognition of bullying and its related morbidity. *The Lancet Psychiatry*, 2015, vol. 2, no. 10, pp. 858—885. doi: 10.1016/S2215-0366(15)00381-8
24. Suicide risk factors among victims of bullying and other forms of violence: data from the 2009 and 2011 Oklahoma Youth Risk Behavior Surveys. Burk T., [et al.]. *The Journal of the Oklahoma State Medical Association*, 2014, vol. 107, no. 6, pp. 335—342.
25. Olweus D., Limber S. *Bullying in School: Evaluation and Dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program*. *American Journal of Orthopsychiatry*, 2010, vol. 80, pp. 124—134. doi:10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x

Роль временной перспективы в профессиональном самоопределении студентов

Егоренко Т.А.,

*кандидат психологических наук, доцент, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
egorenkota@mgppu.ru*

Родина Е.М.,

*аспирант ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
em-rodina@mail.ru*

В статье рассматриваются особенности временной перспективы на одном из этапов профессионального самоопределения — в период обучения в вузе. Приведены результаты исследований зарубежных авторов по теме временной перспективы будущего, ориентации на будущее, сбалансированной временной перспективы, а также их взаимосвязи с мотивацией, академической успешностью, внутриличностными характеристиками.

Ключевые слова: временная перспектива будущего, профессионально-личностное развитие, профессиональное самоопределение студентов.

Для цитаты:

Егоренко Т.А., Родина Е.М. Роль временной перспективы в профессиональном самоопределении студентов [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Том 4. № 4. С. 11—15. doi: 10.17759/jmfp.2015040402

For citation:

Egorenko T.A., Rodina E.M. The role of time perspective in professional self-determination of students [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2015, vol. 4, no. 4, pp. 11—15. doi: 10.17759/jmfp.2015040402 (In Russ., Abstr. in Engl.).

Сложно переоценить роль времени в нашей жизни. Но еще важнее наше восприятие прошлого, настоящего, будущего и ощущение субъективного времени. Зарубежные исследователи, описывая данное проблемное поле, чаще всего используют понятия временной перспективы и временной ориентации.

Временную перспективу можно определить как совокупность представлений о прошлом, настоящем и будущем, событий и объектов наполняющих их, а также эмоционально-ценностное отношение к ним и их представленность в субъективном семантическом пространстве индивида.

По мнению Nutten J. временная перспектива характеризуется рядом параметров:

- 1) протяженность (глубина);
- 2) насыщенность распределения объектов в различные периоды (прошлого и будущего);
- 3) структурированность этих объектов (наличие или отсутствие связей между объектами или группами объектов);
- 4) яркость и реалистичность восприятия объектов субъектом как функция их удаленности во времени [1].

Протяженность и глубина временной перспективы связаны с выработкой поведенческих планов и проектов: субъект, смотрящий далеко вперед и создающий долговременные проекты, способен найти больше средств и путей для их реализации.

Концепция временной ориентации в большей мере связана с доминированием одного периода. В своем исследовании Lens W., Paixão M.P., Herrera D., Grobler A. определили, что для некоторых людей их прошлое является наиболее важной частью жизненного простран-

ства, то есть они ориентированы на прошлое. Они определяют себя в терминах того, кем они были и что они сделали в прошлом. Для других людей важно быть здесь и сейчас: они ориентированы на настоящее. Их прошлое и будущее является относительно малой частью их текущего жизненного пространства. Люди, ориентированные на будущее, живут в настоящем, но настоящее воспринимается ими как инструмент будущего. Будущее является местом, где случаются и реализуются события. Большинство людей интегрируют прошлое, настоящее и будущее в своем текущем жизненном пространстве, но, тем не менее, можно наблюдать доминирование одной из областей [4].

Проблема формирования временной перспективы становится особенно актуальной начиная с подросткового возраста, когда происходят процессы профессионального выбора и самоопределения, а также во время обучения в вузе, когда намечаются дальнейшие пути профессионально-личностного саморазвития.

Студентам необходима способность предвидеть препятствия, которые могут помешать реализации поставленных целей, и способность предвосхищать долговременные последствия каждого решения с целью уменьшения нежелательных результатов.

Торе и Liberman в своей теории временного конструирования предполагают, что принятие решения основывается на том, как индивид когнитивно представляет и конструирует предстоящие события в зависимости от воспринимаемой отдаленности во времени этих событий по отношению к воспринимаемому настоящему [13].

Чем ближе во времени воспринимается предстоящее событие, тем больше вероятность, что индивид

будет принимать во внимание многочисленные конкретные особенности проблемы (что определяется как низкий уровень конструирования) в противоположность абстрактным потенциальным препятствиям (определяется как высокий уровень конструирования).

Чем более отдаленно во времени воспринимается предстоящее событие, тем больше индивид склонен думать несколькими широкими абстрактными обобщениями, которые выражают суть проблемы. Например, когда студент планирует подготовиться к предстоящему экзамену, который состоится завтра (почти наступившее настоящее), скорее всего он будет принимать во внимание время, которое нужно затратить, чтобы добраться до университета и другие конкретные факторы, влияющие на ситуацию.

Однако, когда тот же самый студент планирует подготовиться к экзамену в воспринимаемом будущем (например, через две недели), он не будет учитывать эти конкретные факторы. Напротив, он скорее будет планировать свое время в абстрактных терминах, например, «Я посвящу столько-то часов в день на подготовку».

В исследовании Ferragí L. было показано, что существует значимая взаимосвязь между временной перспективой и неопределенностью профессионального выбора. Подростки со структурированной концепцией времени действуют уверенно и осознанно по отношению к будущему и более активно вовлечены в профессиональное самоопределение [12].

Временная перспектива будущего

Существует ряд исследований, посвященных изучению именно временной перспективы будущего, которая обладает мотивационной функцией по отношению к настоящему.

Так, в исследовании Nuttin J., Lens W. временная перспектива будущего описывает области воображаемого будущего: степень, в которой человек связан со своим будущим, скорость, с которой воображаемые события движутся навстречу человеку в его восприятии, и насколько далеко в будущее направлены мысли человека [7].

Pichayayothin N.B. считает, что временная перспектива будущего по сравнению с прошлым и настоящим играет ключевую роль именно в молодом возрасте. Мышление студентов ориентировано на будущее и связано с достижением учебных целей, своевременностью выполнения задач. При этом молодые люди уделяют внимание ближайшему будущему больше, чем отдаленному. Также было выявлено, что молодежь в отличие от пожилых людей оценивают свое будущее более позитивно [8].

Kauffman D.F., Nusman J. утверждают, что временная перспектива будущего играет важную роль в учебной мотивации: долговременные учебные цели мотивируют студентов к ежедневным занятиям. Чем дальше простирается временная перспектива, тем большее количество учебных целей встречается [5].

Lens W., Paixão M.P., Herrera D., Grobler A. рассматривают временную перспективу будущего как когнитивно-мотивационную характеристику личности, являющуюся результатом установленных целей и имеющую мотивационные следствия [4]. Временная перспектива будущего является предвосхищением в настоящем целей ближайшего или отдаленного будущего. Люди с длинной временной перспективой будущего воспринимают временные интервалы в будущем как более короткие по длительности; они в целом более мотивированы, потому что легче предвосхищают последствия поведения в настоящем, а побудительная сила отложенных целей будет тем сильнее, чем длиннее временная перспектива будущего.

В исследованиях Lens W., Paixão M.P., Herrera D., Grobler A. временная перспектива будущего также связана с успеваемостью в вузе. Студенты с высокой успеваемостью демонстрируют насыщенную временную перспективу будущего [4].

По мнению Nutten J. студенты с мотивацией достижения, рассматривающие учебу как инструмент для будущей карьеры, имеют более высокую учебную мотивацию, чем студенты, не видящие этой инструментальной связи. Он объясняет этот факт наличием темпоральной интеграции во временной перспективе, когда будущая профессиональная деятельность видится как активное продолжение прошлого и настоящего обучения. При этом, как только субъект начинает двигаться к достижению отдаленной цели, между целью и текущей активностью устанавливаются каузальные связи, образуется структура «средство-цель», и целевой объект становится более реальным. Можно сказать, что субъект с высокой степенью такой временной интеграции обладает временной компетентностью [1].

Данная концепция подтверждается исследованием Suleyman A., где было показано, что студенты с высоким уровнем временной перспективы будущего, устанавливающие отдаленные цели для себя, создают взаимосвязь между этими целями и своими действиями в настоящем, они способны сопротивляться внешним отвлечениям и раздражителям, более легко фокусируются на цели в настоящем. Также они уделяют больше внимания академическим заданиям, самостоятельной работе и подготовке к экзаменам. Таким образом, существует значимая связь между временной перспективой будущего и ориентацией на внутренние и внешние цели и самооффективностью [11].

Поэтому студент, воспринимающий учебу как инструмент для будущей карьеры, имеет реалистическую перспективу будущего и обладает темпоральной интеграцией и компетентностью.

Ориентация на будущее

Другое понятие, используемое для исследования сферы будущего, относится к временной ориентации. Под временной ориентацией на будущее понимается отображение того, как человек воспринимает свое будущее, как оно представлено в сознании и самоотчетах.

Как и автобиография, она рассказывает личную историю жизни, состоящую из тех областей жизни, которые считаются важными и наполняют смыслом жизнь.

Ориентация на будущее представляет собой модель будущего человека, которая обеспечивает основание для постановки целей, планирования, изучения вариантов и принятию обязательств, и, следовательно, направляет личное развитие человека.

Lens W., Paixão M.P., Herrera D., Grobler A. установили, что студенты, ориентированные на будущее, используют более эффективную стратегию саморегуляции в обучении, лучше планируют свое учебное время, чаще обладают карьерной зрелостью (карьерное планирование, принятие решений). Ими также было выявлено, что студенты, которые в большей степени ориентированы на отдаленное будущее, имеют больше целей, связанных с самореализацией, саморазвитием; а студенты, ориентированные на ближайшее будущее, в большей степени указывают цели, связанные с материальными благами и свободным времяпрепровождением [4].

В исследовании Seginer R., проведенном на подростках разных национальностей, было показано, что в конструировании своего будущего субъекты используют общий набор предполагаемых сфер будущего, среди которых основными являются обучение, карьера и семья [9]. Эти сферы будущей жизни отнесены к двум категориям: 1) Предполагаемый курс жизни (Prospective Life Course) — образование, карьера, семья; 2) Существование (Exist) — сюда относится все, что касается собственной личности, а также отдых, взаимоотношения с другими, коллективные вопросы. Эти две категории выполняют разные функции в развитии человека. Первая категория характеризуется ориентированностью на задачи, направленностью на развитие, а вторая характеризуется необычными переживаниями, состояниями и эмоциями, недостатком целеустремленности.

Seginer R. в своем исследовании взаимосвязи ориентации на будущее и внутриличностных характеристик показал, что категория «Предполагаемый курс жизни» положительно, а категория «Существование» отрицательно связана с самооценкой, концепцией себя, академическим оптимизмом [9].

Основываясь на своих исследованиях, Seginer R. предлагает трехкомпонентную модель ориентации на будущее, которая является общей и иерархической. Мотивационный компонент состоит из четырех переменных: 1) ценность предполагаемой жизненной сферы; 2) ожидание (субъективная вероятность) осуществления планов; 3) приписывание (атрибуция) убеждений внутреннего контроля (способности и усилия) по отношению к осуществлению планов; 4) позитивное влияние на связанные с этой сферой вопросы. Когнитивный компонент состоит из сферы представлений в терминах надежды и страхов. Поведенческий компонент состоит из двух переменных: исследование вариантов будущего с помощью консультации, сбора

информации, проверки ее на пригодность, и следование выбранному варианту [9].

Таким образом, степень, в которой субъект может ментально путешествовать во времени и то, как он воспринимает свое будущее, является одним из факторов, влияющих на мотивацию и поведение человека в настоящем.

Сбалансированная временная перспектива

Еще одним понятием, которое изучается в рамках данной темы, является понятие сбалансированной временной перспективы, под которым понимается оптимальный способ восприятия времени, заключающийся в сочетании ориентации на будущее с позитивным отношением к прошлому и гедонистическим отношением к настоящему.

Согласно последним исследованиям сбалансированная временная перспектива характеризуется высоким уровнем психологического благополучия (Osin E.N., Orel E.A.) в данное понятие обычно включают: позитивные эмоции, удовлетворенность жизнью, субъективное счастье, удовлетворенность временем, осмысленность жизни, оптимизм, самоэффективность [2], (Pichayayothin N.B.) высоким уровнем адаптивности и гибкости в разных жизненных ситуациях [8], (Syrcova A., Mitina O.V.) умеренной ориентацией на будущее, средней ориентацией на гедонистическое настоящее [3], (McElheran J.) высоким уровнем самоактуализации, при этом позитивное прошлое преобладает над негативным прошлым [6]. Для сбалансированной временной перспективы по мнению Syrcova A., Mitina O.V. также характерно наличие жизненных целей, чувство осмысленности существования, ощущение ценности жизненного опыта, активное участие в событиях, происходящих в их жизни [3].

В исследовании Shirai T., Nakamura T., Katsuma K. показано, что сбалансированная временная ориентация ведет субъектов к восприятию себя как агентов по планированию жизненных событий и связыванию будущего с настоящим в одно непрерывное целое. Это является основанием для постановки целей в будущем и управления предстоящими жизненными событиями [10].

Таким образом, мы видим, что тематика временной перспективы и временной ориентации является актуальной сферой исследования многих зарубежных авторов. Данное психологическое образование играет важную роль на этапе обучения студентов вузе, выполняет мотивационную функцию по отношению к настоящему, позволяет планировать свое профессионально-личностное развитие, а также способствует более структурированной организации времени. В настоящее время существует потребность в формировании у студентов таких компетенций, которые позволят субъекту уже на этапе обучения самостоятельно планировать, управлять и реализовывать свой профессиональный путь. А целенаправленное выстраивание временной перспективы, формирование его оптимального типа может способствовать данному процессу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. М.: Смысл. 2004. 608 с.
2. Осин Е.Н., Орел Е.А. Возрастная динамика временной перспективы (на материале российских женщин) [Электронный ресурс]: // Перспективные направления психологической науки: Сборник научных статей. Выпуск 2 / Отв. ред. А.К. Болотова. Москва: НИУ Высшая школа экономики, 2012. С. 85—103. URL: http://lia.hse.ru/data/2012/10/14/1247120570/85_.pdf (дата обращения: 15.12.2015).
3. Сырцова А., Митина О.В. Возрастная динамика временных ориентаций личности // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 41—54.
4. Future time perspective as a motivational variable: Content and extension of future goals affect the Quantity and quality of motivation / Lens W., [et al.] // Japanese Psychological Research. Special issue: Time perspective study now. 2012. Vol. 54. № 3. P. 321—333. doi: 10.1111/j.1468-5884.2012.00520.x
5. Kauffman D.F., Husman J. Effects of time perspective on student motivation: Introduction to a special issue // Educational Psychology Review. 2014. Vol. 16. № 1. P. 1—7. doi: 10.1023/B:EDPR.0000012342.37854.58
6. McElheran J.J.N. Time perspective, well-being, and hope [Электронный ресурс] / University of Alberta (Canada) // ProQuest Dissertations & Theses Global. 2012. 106 p. URL: <http://search.proquest.com/docview/1216538769?accountid=35419> (дата обращения: 15.12.2015).
7. Nuttin J., Lens W. Future time perspective and motivation: Theory and research method. Mahwah, NJ: Erlbaum Hillsdale, 1985. 236 p.
8. Pichayayothin N.B. Investigating Balanced Time Perspective in Adults across the Life Span [Электронный ресурс] / West Virginia university // ProQuest Dissertations & Theses Global. Morgantown, 2014. 115 p. URL: <http://search.proquest.com/docview/1652478548?accountid=35419> (дата обращения: 15.12.2015).
9. Seginer R. Adolescent Future Orientation [Электронный ресурс]: An Integrated Cultural and Ecological Perspective. Online Readings in Psychology and Culture. 2003. Vol. 6, № 1, art. 5. URL: <http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol6/iss1/5/> (дата обращения: 15.12.2015). doi: 10.9707/2307-0919.1056
10. Shirai T., Nakamura T., Katsuma K. Time orientation and identity formation: Long-term longitudinal dynamics in emerging adulthood // Japanese Psychological Research. Special issue: Time perspective study now. 2012. Vol. 54. № 3. P. 274—284. doi: 10.1111/j.1468-5884.2012.00528.x
11. Suleyman A. Relations Between Self Regulation, Future Time Perspective and the delay of gratification in university students // Education. 2013. Vol. 133. № 4. P. 525—537.
12. Time perspective and indecision in young and older adolescents / Ferrari L. [et al.] // British Journal of Guidance & Counselling. 2010. Vol. 38. №1. P. 61—82. doi: 10.1080/03069880903408612
13. Trope Y., Liberman N. Temporal construal // Psychological Review. 2003. Vol. 110. № 3. P. 403—421. doi: 10.1037/0033-295X.110.3.403

The role of time perspective in professional self-determination of students

Egorenko T.A.,

*candidate of psychological sciences, associate professor, Moscow State University of Psychology and Education,
Moscow, Russia,
egorenkota@mgppu.ru*

Rodina E.M.,

*post-graduate student of the Faculty of Educational Psychology of Moscow State University of Psychology and Education,
Moscow, Russia,
em-rodina@mail.ru*

The article discusses the peculiarities of time perspective in university students at one of the stages of their professional self-identification and presents the results of studies by foreign authors on the subject of future time perspective, commitment to future, balanced time perspective and the way they relate to students' motivation, academic achievements, intrapersonal characteristics.

Keywords: future time perspective, professional and personal development, professional self-determination of students.

REFERENCES

1. Nutten J. Motivacija, dejstvie i perspektiva budushhego [Motivation, action and future prospect]. Moscow: Smysl. 2004. 608 p. (In Russ.).
2. Osin E.N., Orel E.A. Vozrastnaya dinamika vremennoi perspektivy (na materiale rossiiskikh zhenshchin) [Elektronnyi resurs] [Age dynamics of temporal perspective (based on Russian women)]. *Perspektivnye napravleniya psikhologicheskoi nauki [Promising areas of psychological science]: Sbornik nauchnykh statei. vol. 2* A.K. Bolotova, ed. Moscow: NIU Vysshaya shkola ekonomiki, 2012, pp. 85—103. URL: http://lia.hse.ru/data/2012/10/14/1247120570/85_.pdf (data obrashcheniya: 15.12.2015). (In Russ.).
3. Syrtsova A., Mitina O.V. Vozrastnaya dinamika vremennykh orientacij lichnosti [Developmental dynamics of temporal orientations of personality]. *Voprosy psihologii*, 2008, no. 2, pp. 41—54. (In Russ., Abstr. in Engl.).
4. Future time perspective as a motivational variable: Content and extension of future goals affect the Quantity and quality of motivation. Lens W. [et al.]. *Japanese Psychological Research. Special issue: Time perspective study now*, 2012, vol. 54, no.3, pp. 321—333. doi: 10.1111/j.1468-5884.2012.00520.x
5. Kauffman D.F., Husman J. Effects of time perspective on student motivation: Introduction to a special issue. *Educational Psychology Review*, 2014, vol. 16, no. 1. pp. 1—7. doi: 10.1023/B:EDPR.0000012342.37854.58
6. McElheran J.J.N. Time perspective, well-being, and hope [Electronic resource]. University of Alberta (Canada). *ProQuest Dissertations & Theses Global*. 2012. 106 p. Available at: <http://search.proquest.com/docview/1216538769?accountid=35419> (Accessed: 15.08.2015).
7. Nuttin J., Lens W. Future time perspective and motivation: Theory and research method. Mahwah, NJ: Erlbaum Hillsdale, 1985. 236 p.
8. Pichayayothin N.B. Investigating Balanced Time Perspective in Adults across the Life Span [Electronic resource]. West Virginia University. *ProQuest Dissertations & Theses Global. Morgantown*, 2014. 115 p. Available at: <http://search.proquest.com/docview/1652478548?accountid=35419> (Accessed: 15.12.2015).
9. Seginer R. Adolescent Future Orientation [Electronic resource]: An Integrated Cultural and Ecological Perspective. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2003, vol. 6, no. 1, art. 5. Available at: <http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol6/iss1/5/> (Accessed: 15.12.2015). doi: 10.9707/2307-0919.1056
10. Shirai T., Nakamura T., Katsuma K. Time orientation and identity formation: Long-term longitudinal dynamics in emerging adulthood. *Japanese Psychological Research. Special issue: Time perspective study now*, 2012, vol. 54, no. 3, pp. 274—284. doi: 10.1111/j.1468-5884.2012.00528.x
11. Suleyman A. Relations Between Self Regulation, Future Time Perspective and the delay of gratification in university students. *Education*, 2013, vol. 133, no. 4, pp. 525—537.
12. Time perspective and indecision in young and older adolescents. Ferrari L., [et al.]. *British Journal of Guidance & Counselling*, 2010, vol. 38, no.1, pp. 61—82. doi: 10.1080/03069880903408612
13. Trope Y., Liberman, N. Temporal construal. *Psychological Review*, 2003, vol. 110, no 3. pp. 403—421. doi: 10.1037/0033-295X.110.3.403

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Изучение родительско-детского общения в процессе совместного чтения в работе Бет Энн Бешорнер

*Максимова А.А.,
аспирант факультета психологии образования ГБОУ ВПО МГППУ;
педагог-психолог ЧУ СОШ «Кладезь» г. Москвы, Москва, Россия,
annetta888@yandex.ru*

Представлен анализ исследования доктора философии Бет Энн Бешорнер (Beth Ann Beschorner, Университет Айова, США), посвященного обучению родителей диалогическому чтению с детьми и позволившего сделать вывод: благодаря опыту общения и соприкосновения с письменным языком у детей в период раннего и дошкольного детства формируется представление о грамотности. В статье сопоставляются результаты исследований, полученные независимо в разных областях научного знания — философии и психологии: исследование Б. Э. Бешорнер имеет много общего с принципами культурно-исторической психологии, сформулированными Л.С. Выготским, М.И. Лисиной и другими отечественными психологами. Хотя Б.Э. Бешорнер не опирается непосредственно на культурно-историческую и деятельностную теории, ее результаты соотносятся с основными положениями этих теорий. Анализ работы Б.Э. Бешорнер подтверждает общность выводов исследования Б.Э. Бешорнер и положений культурно-исторической теории. Это доказывает, что научная мысль может привести независимыми путями к аналогичным результатам, что в конечном итоге демонстрирует правомерность заключений и универсальность подходов к проблеме.

Ключевые слова: общение, диалог, совместная коммуникативная деятельность, развитие.

Для цитаты:

Максимова А.А. Изучение родительско-детского общения в процессе совместного чтения в работе Бет Энн Бешорнер [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Том 4. № 4. С. 16—21. doi: 10.17759/jmfp.2015040403

For citation:

Maksimova A.A. Study of parent-child communication in joint-reading process according the investigation of Beth Ann Beschorner, foreign researcher [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2015, vol. 4, no. 4, pp. 16—21. doi: 10.17759/jmfp.2015040403 (In Russ., Abstr. in Engl.).

В настоящее время ситуация развития ребенка в раннем и дошкольном детстве такова, что, с одной стороны, имеется много дополнительных средств, помогающих ускорить и улучшить развитие психических функций, а, с другой стороны, часто наблюдается дефицит живого, подлинного общения ребенка и взрослого. Родитель пытается заменить реальное взаимодействие с ребенком инновационными средствами и различными развивающими занятиями. Эта тенденция наблюдается в связи с увеличением темпа жизни в современном обществе — родители не имеют достаточного времени, чтобы уделить ребенку столь необходимое ему внимание, ответить на огромное количество его вопросов, пообщаться с ним. В то же самое время диалог родителя с ребенком является одним из важнейших факторов развития личности ребенка.

Целью данной статьи является анализ подхода к общению в процессе совместной деятельности ребенка и взрослого в работе доктора философии Бет Энн Бешорнер. Особый научный интерес представляет то, что мы сопоставляем результаты исследований, получен-

ные независимо в разных областях научного знания — философии и психологии. Имеет место факт соприкосновения исследований по философии и психологии.

Мы рассматриваем и анализируем диссертационную работу Б.Э. Бешорнер [21], которая изучала проблемы развития в раннем детстве и создала программу обучения родителей «диалогическому чтению» книг. Также мы проводим параллели между ее исследованием и работами отечественных психологов Л.С. Выготского и М.И. Лисиной.

Б.Э. Бешорнер опирается на представления, согласно которым возникновение грамотности базируется на детском опыте и происходит в течение определенного времени (Teale & Sulzby, 1986) [25]; устная речь, чтение и письмо взаимосвязаны (Morrow, 2005) [26; 27]; дети приобретают знания о целях и функциях письменного языка из опыта (Kantor, Miller, & Fernie, 1992) [22]. По мнению Б.Э. Бешорнер, благодаря опыту общения и соприкосновения с письменным языком у детей в период раннего и дошкольного детства формируется представление о грамотности. Развитие детской грамотности зависит от

индивидуальных переживаний, с которыми дети сталкиваются в процессе общения. Важнейшую роль в развитии понимания грамотности играет семья ребенка. Особенно значимым в данный период является опыт совместного чтения с родителем. На развитие словарного запаса и грамотности ребенка влияет и то, как взрослый и ребенок общаются в процессе чтения книги, «качество» детско-родительских отношений при чтении рассказов важно для обучения ребенка.

Изучение концепции Б.Э. Бешорнер показало, что ее взгляды на обучение родителей диалогическому чтению в процессе совместного прочтения книг имеют много общего с принципами культурно-исторической психологии.

Рассмотрим исследование Б.Э. Бешорнер более подробно.

В ходе экспериментальной работы этого автора семнадцать родителей выполнили программу обучения в режиме непосредственного общения за девять недель, и пятнадцать родителей, также за девять недель, завершили интерактивную программу. Исследование было разработано как универсальная задача обучения, были использованы мультимедийные методы сбора и анализа данных. Качественные данные включали интервью, наблюдения, ответы в ходе сессий и комментарии в дневнике исследования. Анализ этих источников данных был проведен с помощью индуктивного подхода. Количественные данные включали время, зафиксированное в дневнике наблюдений: количество минут, посвященных чтению ежедневно, видеозаписи каждой пары испытуемых «родитель-ребенок» в процессе совместного чтения. Было отмечено, что родители, применяющие оба метода, увеличили использование методов диалогического чтения с детьми.

Цель анализируемого исследования

Автор исследования предполагала, что совместное чтение рассказов является важным компонентом развития грамотности у ребенка. Она ориентировала свое исследование на: 1) изучение факторов, влияющих на результаты образовательных программ для родителя при использовании диалогического чтения во время совместного прочтения книг; 2) изучение изменений в поведении семей относительно совместного чтения.

Теоретическая значимость анализируемого исследования

В ходе исследования были сформированы реальные или дистанционные группы обучения родителей. Было выявлено, что некоторые программы непосредственного, реального обучения эффективны в поддержке семей, которым важно повышать уровень обучения грамотности. Кроме того, Интернет предоставляет новые возможности для обучения родителей посредством онлайн-программ.

Были выявлены два фактора: отношения между людьми и время — продолжительность участия в программе.

Проведенное Б.Э. Бешорнер исследование показало, что родительское образование, полученное в реальных или дистанционных группах, может быть эффективно для обучения родителей техникам диалогического чтения. Автор отметила, что диалогическое чтение может помочь в формировании языка детей и в обучении грамотности, что дети учатся с помощью текста, получая опыт в семьях, и что детские знания о языке увеличиваются посредством общения по тексту. В особенности ценно то, что образование родителей может поддержать общение родителей с детьми, и таким образом влиять на учебу детей.

Л.С. Выготский [3] утверждал, что важно рассмотреть детское обучение через общение с другими. В результате социальных взаимодействий дети с большим желанием будут изучать язык и учиться грамотности. Принимая во внимание эти идеи, родительское образование, предоставляемое дистанционно или в очной форме, может быть эффективным средством поддержания общения родителей со своими детьми.

Инструментарий исследования, проведенного Б.Э. Бешорнер

1. Совместное чтение книг

Участие в программе родительского образования может повлиять на количество читающих семей. В исследовании Б.Э. Бешорнер родители, получающие оба вида родительского образования, как дистанционно, так и в очном формате, отметили, что они стали чаще читать.

В то время как семьи посвящают определенное время совместному чтению книг, родители в обеих группах (дистанционной и очной) сообщали в интервью, что они занимались чтением чаще обычного. Увеличение частоты чтения как результат участия в программе родительского образования независимо от метода обучения важно, т.к. обеспечивает доступность и возможность занятия для детей письменным языком, что является центральным аспектом обучения ребенка грамотности.

Таким образом, исследовательница делает вывод о том, что должно быть изучено влияние участия в родительском образовании на совместное домашнее чтение.

2. Диалогическое чтение

Анализируемая нами диссертационная работа расширяет исследовательскую базу, предполагая, что обеспечение дистанционного родительского образования по использованию техник диалогического чтения является возможным и эффективным, как и аналогичная программа, предлагающая совместно использовать техники диалогического чтения в реальных группах обучения родителей.

В обучении в исследовании Б.Э. Бешорнер родители посещали занятия вместе с детьми и практиковались, используя техники чтения с детьми во время сессии. Исследовательница делает вывод о том, что родители используют диалогическое чтение чаще, когда практикуются в использовании техник.

Практическое применение анализируемого исследования

Исследование Б.Э. Бешорнер предполагает, что оба метода обучения имеют факторы, которые важно рассмотреть при создании программы родительского образования. Оба метода позволяют на их основе создать третий вид обучения: сочетание дистанционного метода и группы непосредственного личного общения. Этот метод предполагает сессии-встречи и информационный раздаточный материал. Такой комплексный инструмент мог бы позволить участникам пользоваться преимуществами каждого метода.

Данный метод мог бы повысить продолжительность участия родителей, у которых напряженный распорядок дня, а, кроме того — обеспечить возможность on-line занятий. Инструкции в Интернете могли бы минимизировать время, затраченное ведущим на объяснения в процессе встреч группы непосредственного общения.

Итак, рассмотренная нами диссертационная работа Б.Э. Бешорнер посвящена исследованию программы обучения родителей диалогическим методам чтения. В работе предлагается диалогическое чтение как один из подходов к обучению и общению с детьми, в котором родитель использует открытые вопросы и реагирует на попытки ребенка ответить на эти вопросы. Техника диалогического чтения предназначена для повышения качества взаимодействия между родителями и детьми, для развития устной речи, письма, расширения словарного запаса и усвоения навыков грамотности.

Проведенное Б.Э. Бешорнер исследование показывает, что обучение родителей техникам диалогического чтения в реальных или дистанционных группах — эффективно. В особенности ценно то, что образование родителей может поддержать общение родителей с детьми и, таким образом, влиять на учебу детей. Данные, полученные Б.Э. Бешорнер, указывают на то, что в результате социальных взаимодействий со значимым взрослым дети с большим желанием изучают язык и учатся грамотности.

Одним из результатов данного исследования стало влияние участия в программе родительского образования на количество читающих семей: родители, участвующие в обоих видах родительского образования, как дистанционного, так и в очном формате, отметили, что стали чаще читать. Таким образом, было показано влияние участия родителей в программе родительского образования на совместное домашнее чтение с ребенком и доказана эффективность предложенной программы, которая способствует увеличению количества и качества взаимодействия родителя с ребенком, а также способствует повышению грамотности ребенка.

Также необходимо отметить, что исследование диалогического подхода к развитию чтения у детей, и, в частности, диалогическое чтение родителей с детьми, является приоритетным направлением в психологии и педагогике. В настоящее время наблюдается широкое применение принципов диалогизма в сфере образования и воспитания. Рассмотренные исследовательни-

цей идеи созвучны принципам диалогизма и представлениям М.И. Лисиной о внеситуативно-познавательном общении родителей с дошкольниками.

Общение играет, несомненно, огромную роль в психическом развитии ребенка. Личность человека складывается только в отношениях с окружающими людьми, и лишь в отношениях с ними проявляет себя. Поэтому общение со старшими для ребенка служит единственно возможным контекстом, в котором он постигает и «присваивает» опыт, полученный людьми ранее [14; 15; 19]. В исследовании формирования грамотности в процессе диалогического чтения родителей с детьми, проведенном Б.Э. Бешорнер, формирование у детей предпосылок для дальнейшего овладения навыками чтения и письма происходит в диалоге со взрослым.

Итак, один из путей воздействия общения на развитие детей — обогащение опыта ребенка. Взрослый знакомит малышей с книгами, берет их с собой в путешествия, он открывает для них мир музыки. В исследовании Б.Э. Бешорнер показан яркий пример развивающей роли общения ребенка со взрослым. В общении, проанализированном ей в диссертационном исследовании, взрослые ставят перед детьми задачу овладеть новым знанием и умением понимать прочитанное, делать выводы, думать, обсуждать текст, задавать вопросы и отвечать на них, что способствует развитию устной и письменной речи.

Интерпретация данной методики с позиций культурно-исторического и деятельностного подходов

Итак, анализ подхода к общению в процессе совместной деятельности ребенка и взрослого в работе Б.Э. Бешорнер позволяет сделать ряд выводов.

Прежде всего, автор показала, что в процессе обучения ребенка чтению диалог со взрослым создает для ребенка область возможного развития. Хотя автор не пользуется термином «зона ближайшего развития», открытого Л.С. Выготским, приведенный в ее исследовании подход опирается на ту область достижений детей, которая возможна только во взаимодействии во взрослыми.

Выдающийся отечественный психолог М.И. Лисина также утверждала, что «важнейшее значение в возникновении и развитии у детей общения имеют воздействия взрослого, опережающая инициатива которого постоянно «подтягивает» деятельность ребенка на новый, более высокий уровень по механизму «зоны ближайшего развития». <...> Организуемая взрослым практика взаимодействия с детьми способствует обогащению и преобразованию их социальных потребностей» [16; 19].

Исследование Б.Э. Бешорнер показывает также, что совместная деятельность способствует общению; в ходе совместной деятельности ребенок открывает для себя культурно-историческое наследие, обогащает и расширяет свой опыт, приобретает новые знания и навыки благодаря внимательному отношению взрослого. М.И. Лисина также подчеркивала, что в общении и взрослый, и ребенок активны, ребенок открывается навстречу

взрослому и является субъектом общения: «Он не просто приемлет пассивно то, что исходит от старших, а преломляет через призму своих способностей и возможностей. Он раскрывается навстречу взрослому в своем неисчерпаемом богатстве. И поэтому каждое новое поколение дополняет общечеловеческий опыт новыми ценностями и обеспечивает его дальнейший прогресс» [17].

Исследование Б.Э. Бешорнер показывает важность эмоциональной составляющей отношений. Недостаточно просто почитать вместе книгу, необходимо живое теплое отношение взрослого и ребенка, включенность взрослого, готовность к диалогу, чуткость и эмпатия — все это создает те условия, в которых личность ребенка развивается. Эти выводы созвучны с мыслью М.И. Лисиной о том, что «в общении человек удовлетворяет свою нужду не в пище, не в тепле и не в безопасности, но в том величайшем богатстве, которым являются другие люди, — в их духовности, личности, субъективности, в их истинно и собственно человеческой сущности» [19]. Взрослый является примером, носителем коммуникативных умений, примером для

подражания. То, как он общается с ребенком, помогает последнему научиться грамотно общаться.

Итак, мы можем сравнить диссертационное исследование Б.Э. Бешорнер с положениями культурно-исторической и деятельностной теорий и увидеть общность принципов в основе ее исследования и идей отечественных психологов, в частности, Л.С. Выготского и М.И. Лисиной, хотя Б.Э. Бешорнер и не опиралась непосредственно на теоретические принципы, сформулированные ими. Но исследовательница получила результаты, вполне объяснимые с позиций культурно-исторического и деятельностного подходов. Данные Б.Э. Бешорнер подтверждают верность теоретических положений о развитии ребенка в общении, сформулированных в рамках культурно-исторической и деятельностной психологии.

Мы можем сделать вывод о том, что исследователи, идя независимыми путями, приходят к аналогичным результатам, что в конечном итоге показывает правомерность их принципов и универсальность подходов к данной проблеме.

ЛИТЕРАТУРА

1. Восприятие и действие / Запорожец А.В. [и др.] М.: Типография Издательства МГУ, 1966. 323 с.
2. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. С. 5—328.
3. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 5—361.
4. *Гальперин П.Я.* О методе поэтапного формирования умственных действий // Теории учения: Хрестоматия / Ред. Н.Ф. Талызина, И.А. Володарская. М.: Российское психологическое общество, 1998. С. 39—52.
5. *Гальперин П.Я.* Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. Т. 1. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1959. С. 441—469.
6. *Гальперин П.Я.*, Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. М.: Издательство Московского университета, 1978. С. 118.
7. *Давыдов В.В.* Психологические проблемы воспитания и обучения подрастающего поколения // Вопросы психологии. 1977. №5. С. 35—47.
8. *Запорожец А.В.* Развитие восприятия и деятельность // Вопросы психологии. 1967. № 1. С. 11—16.
9. *Запорожец А.В.*, *Величковский Б.М.* Предисловие // Т. Бауэр. Психическое развитие младенца. М.: Прогресс, 1979. С. 5—10.
10. *Зинченко В.П.* Теоретические проблемы психологии восприятия // Инженерная психология / А.Н. Леонтьев, Д.Ю. Панов, В.П. Зинченко. М.: Издательство Московского университета, 1964. С. 231—264.
11. *Леонтьев А.А.* Деятельность и общение // Вопросы философии. 1979. № 1. С. 121—132.
12. *Леонтьев А.А.* Психология общения: Учебное пособие. Тарту: ТГУ, 1973. 208 с.
13. *Лисина М.И.* Влияние отношений с близкими взрослыми на развитие ребенка раннего возраста // Вопросы психологии. 1961. № 3. С. 117—124.
14. *Лисина М.И.* О механизмах смены ведущей деятельности у детей первых семи лет жизни // Вопросы психологии, 1978. № 5. С. 73—78.
15. *Лисина М.И.*, *Ветрова В.В.*, *Смирнова Е.О.* Об избирательном отношении к речевым воздействиям взрослого у детей раннего и дошкольного возраста // Проблемы общения и воспитания / Ред. П. Буева [и др.] Тарту: ТГУ, 1974. С. 128—146.
16. *Лисина М.И.*, *Галигузова Л.Н.* Изучение становления потребности в общении со взрослыми и сверстниками у детей раннего возраста // Психолого-педагогические проблемы общения / А.А. Бодалев. М.: АПН СССР, 1979. С. 60—79.
17. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
18. *Beschorner B.A.* Parent education for dialogic reading during shared storybook reading: Multiple case study of online and face-to-face delivery models / Iowa State University. Ames, 2013. 176 p.
19. *Kantor R.*, *Miller S.*, *Fernie D.* Diverse paths to literacy in a preschool classroom: A sociocultural perspective. Reading research quarterly, 1992. Vol. 27. № 3. P. 184—201.
20. *Morrow, L.M.* Home and school correlates of early interest in literature // Journal of Educational Research, 1983. Vol. 76. № 4. P. 221—230. doi: 10.1080/00220671.1983.10885455
21. *Morrow, L.M.* Young children's responses to one-on-one storybook readings in school settings // Reading Research Quarterly. 1988. Vol. 23. № 1. P. 89—107. doi: 10.2307/747906

Study of parent-child communication in joint-reading process according to the investigation of Beth Ann Beschorner, foreign researcher

Maksimova A.A.,

*post-graduate student of educational psychology faculty of Moscow State University of Psychology and Education,
the chair of age-related psychology; educator-psychologist of the private school «Kladez», Moscow, Russia,
annetta888@yandex.ru*

The article presents the analysis carried out by Ph. D. Beth Ann Beschorner (University of Iowa, USA) which concerns the training program for parents aimed at teaching them how to arrange the Dialogic reading with their children and which makes it possible to conclude that due to the experience and direct contact with the written language in preschool age the idea of literacy was being formed. The article compares the empirical data obtained independently in different areas of scientific knowledge, i.e., philosophy and psychology: the study of B.A. Beschorner has a lot in common with the principles of cultural-historical psychology, formulated by L. Vygotsky, M. Lisina and other national psychologists. Although B.A. Beschorner do not stick directly to cultural-historical and activity theory, her results correspond with the basic provisions of these theories. The analysis of B.A. Beschorner's works confirms the commonality of her findings to those obtained in terms of the cultural-historical theory. It proves that scientific thoughts even going in independent ways, may lead to similar results, which ultimately demonstrates the validity of the findings and the versatility of approaches to the problem.

Keywords: communication, dialogue, joint communicative activity, development.

REFERENCES

1. Vospriyatie i deistvie [Perception and action]. Zaporozhets A.V. [et al.]. Moscow: Tipografiya Izdatel'stva MGU, 1966, 323.
2. Vygotskii L.S. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii [History of development of higher mental functions]. *Sobr. soch.: v 6 t. T. 3.* Moscow: Pedagogika, 1983, pp. 5—328.
3. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech' [Thinking and speaking]. *Sobr. soch.: v 6 t. T. 2.* Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 5—361.
4. Gal'perin P.Ya. O metode poetapnogo formirovaniya umstvennykh deistvii. *Teorii ucheniya: Khrestomatiya [On a method of stage formation of mental actions. Theory: a reader]*. Red. N.F. Talyzina, I.A. Volodarskaya. Moscow: Rossiiskoe psikhologicheskoe obshchestvo, 1998, pp. 39—52.
5. Gal'perin P.Ya. Razvitie issledovaniy po formirovaniyu umstvennykh deistvii [Development studies on the formation of mental actions]. *Psikhologicheskaya nauka v SSSR. T. 1.* Moscow: Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1959, pp. 441—469.
6. Gal'perin P.Ya., Zaporozhets A.V., Karpova S.N. Aktual'nye problemy voznrastnoi psikhologii [Actual problems of developmental psychology]. Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1978, 120 p.
7. Davydov V.V. Psikhologicheskie problemy vospitaniya i obucheniya podrastayushchego pokoleniya [The psychological problems of upbringing and education of rising generation]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1977, no. 5, pp. 35—47.
8. Zaporozhets A.V. Razvitie vospriyatiya i deyatel'nost' [The development of perception and activity]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1967, no. 1. pp. 11—16.
9. Zaporozhets A.V., Velichkovskii B.M. Predislovie. *T. Bauer. Psikhicheskoe razvitie mladentsa [The mental development of the baby]*. Moscow: Progress, 1979, pp. 5—10.
10. Zinchenko V.P. Teoreticheskie problemy psikhologii vospriyatiya. *Inzhenernaya psikhologiya [Theoretical problems of psychology of perception. Engineering psychology]*. Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1964, pp. 231—264.
11. Leont'ev A.A. Psikhologiya obshcheniya [Psychology of communication]. Tartu: TGU, 1973, 208 s.
12. Leont'ev A.A. Deyatel'nost' i obshchenie [Activity and communication]. *Voprosy filosofii [Problems Philosophy]*, 1979, no. 1, pp. 121—132.
13. Lisina M.I. Vliyaniye otnoshenii s blizkimi vzroslymi na razvitie rebenka rannego vozrasta [Influence of relationships with adults on the development of the young child]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1961, no. 3, pp. 117—124.
14. Lisina M.I. O mekhanizmax smeny vedushchei deyatel'nosti u detei pervykh semi let zhizni [About mechanisms of change of leading activity in children the first seven years of life]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1978, no. 5, pp. 73—78.
15. Lisina M.I., Vetrova V.V., Smirnova E.O. Ob izbiratel'nom otnoshenii k rechevym vozdeistviyam vzroslogo u detei rannego i doshkol'nogo vozrasta [About the electoral relation to the verbal influences of the adult in children of early and

preschool age]. *Problemy obshcheniya i vospitaniya. [Problems of communication and education]*. Tartu: TGU, 1974, pp. 128—146.

16. Lisina M.I., Galiguzova L.N. Izuchenie stanovleniya potrebnosti v obshchenii so vzroslymi i sverstnikami u detei ranego vozrasta. *Psikhologo—pedagogicheskie problemy obshcheniya. [The study of the formation of the needs in communication with adults and peers in children of early age. Psychological—pedagogical problems of communication]*. Moscow: APN SSSR, 1979, pp. 60—79.

17. El'konin D.B. *Psikhologiya igry [Psychology of the game]*. Moscow: Pedagogika, 1978.

18. Beschorner B.A. Parent education for dialogic reading during shared storybook reading: Multiple case study of online and face-to-face delivery models, Dr. Sci. (Philosophy) diss. Iowa State University. Ames, 2013. 176 p.

19. Kantor R., Miller S., Fernie D. Diverse paths to literacy in a preschool classroom: A sociocultural perspective. *Reading research quarterly*, vol. 27, no. 3, pp. 184—201.

20. Morrow, L.M. Home and school correlates of early interest in literature. *Journal of Educational Research*, 1983, vol. 76, no. pp. 221-230. doi: 10.1080/00220671.1983.10885455

21. Morrow, L.M. Young children's responses to one-on-one storybook readings in school settings. *Reading Research Quarterly*, vol. 23, no. 1, 1988, pp. 89—107. doi: 10.2307/747906

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ SOCIAL PSYCHOLOGY

Психология предметно-пространственной среды: направления теоретических и экспериментальных зарубежных исследований

Панюкова Ю.Г.,

*доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник,
Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия,
apanukov@mail.ru*

Предметом настоящей статьи стал анализ публикаций одного из центральных периодических изданий в области психологии среды «Journal of Environmental Psychology». Цель статьи — определение основных направлений теоретических и экспериментальных исследований в современной зарубежной психологии предметно-пространственной среды.

Ключевые слова: окружающая среда, предметно-пространственная среда, пространственное познание, привязанность к месту, пространственное поведение.

Для цитаты:

Панюкова Ю.Г. Психология предметно-пространственной среды: направления теоретических и экспериментальных зарубежных исследований [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4. № 4. С. 22—29. doi: 10.17759/jmfp.2015040404

For citation:

Panyukova Yu.G. Psychology of a subject-spatial environment: main trends in theoretical and experimental studies of foreign scholar [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2015, vol. 4, no. 4, pp. 22—29. doi: 10.17759/jmfp.2015040404 (In Russ., Abstr. in Engl.).

Современная зарубежная психология среды (environmental psychology) изучает закономерности создания комфортной для человека предметно-пространственной среды. В области психологии предметно-пространственной среды объединяются интересы не только психологов, но и социологов, архитекторов, дизайнеров и других специалистов. Спектр явлений, которые становятся предметом изучения, чрезвычайно широк: средовое сознание (environmental cognition), оценка среды (environmental assessment), средовое поведение (environmental behavior), средовые события (environmental events), средовой стресс (environmental stress), средовые предпочтения (environmental preferences), средовые влияния (environmental influences) и другие.

Начало истории развития исследований взаимоотношений человек-среда (person-environment) традиционно датируется 60—70-ми годами прошлого века, а первые исследования в этой области связаны с именем Р. Баркера (R. Barker) [3].

В качестве первых теоретиков психологии среды называют К. Линча (K. Lynch) и работу «Образ города», Е. Халл (E. Hall) и работу «Hidden dimension» и др. Среди авторов, чьи исследования являются классическим в области психологии среды — И. Альтман (I. Altman), Дж. Гибсон (J. Gibson), Р. Соммер (R. Sommer), Д. Стоклс (D. Stocol) и др. Первые учеб-

ники по психологии среды были изданы в 1970-е годы прошлого века под редакцией W. Ittelson, H. Proshansky, L. Rivlin, G. Winkel. Созданию учебников предшествовала работа исследовательской группы под руководством В. Иттельсона и Г. Прошански, которая возникла в 1958 году и занималась изучением влияния предметно-пространственной среды на психологическое благополучие пациентов психиатрических клиник. Это было первое научное сообщество, интересы которого сосредоточились на изучении психологии субъект-средовых взаимоотношений. Обстоятельный обзор истории становления и развития психологии среды в разное время был сделан отечественными психологами, поэтому мы не останавливаемся на анализе этапов развития интересующей нас области науки.

За годы становления и развития психологии среды эта отрасль психологии приобрела все атрибуты, квалифицирующие самостоятельную отрасль научного знания: учебники, периодические издания, международные организации, специализирующиеся в области субъект-средовых отношений, регулярно проводимые конференции. В 1968 году была создана Environmental Design Research Association (EDRA), под эгидой которой регулярно проводятся конференции по психологии среды. В 1981 году возникла и осуществляет свою деятельность International Association of People-Environment Studies (IAPS), последняя конференция

под руководством которой проходила в июне 2014 года. Один раз в два года проходит международная конференция (Biennale of Environmental Psychology), посвященная современным проблемам психологии среды. «the 11th Biennale of Environmental Psychology» состоялась в сентябре 2015 года.

На основе обзора материалов нескольких конференций по проблемам психологии среды, а также публикаций «Journal of Environmental Psychology», и, опираясь на существующие в психологии традиции, с целью структурирования направлений теоретических и экспериментальных исследований в области психологии предметно-пространственной среды мы выделили когнитивное, аффективное и поведенческое направления.

Одна из тенденций современной зарубежной психологии среды, объединяющая обозначенные выше направления — идея «устойчивого развития», которая имеет глобальный, междисциплинарный характер и актуальна для современной науки в целом. Р. Гиффорд в обзорной статье «Психология среды и устойчивое развитие» подчеркивает, что вместо попыток понять, например, закономерности зонирования пространства и территориальности в офисном пространстве, исследователи больше интересуются глобальными вопросами транспортного обеспечения, урбанизации и преступлений против экологии [15].

Когнитивное направление психологии предметно-пространственной среды, в рамках которого анализируются такие явления, как «пространственное сознание» (spatial cognition), «пространственное картографирование» (spatial mapping), «пространственные способности» (spatial ability), «навигационные стратегии» (navigational strategy), «средовое знание» (environmental knowledge), «поиск пути» (wayfinding) и т.д.) представлено многочисленными исследованиями как теоретико-методологического, так и прикладного характера.

Ключевые понятия, содержание которых операционализируется в данном направлении — это «пространственное мышление» (spatial cognition), «когнитивное картографирование» (spatial mapping) и «поиск пути» (wayfinding). Последний конструкт является одним из наиболее «популярных» как по количеству статей, так и по степени дифференцированности содержания. Почти все исследования в области «поиска пути» можно разделить на несколько самостоятельных групп.

Во-первых, исследования, направленные на выявление универсальных закономерностей «поиска пути» [18; 25]. Авторы оперируют понятием «эффективность поиска пути» (wayfinding efficiency), определяют показатели, по которым возможна оценка эффективности «поиска пути»: «чувство направления» (sense of direction), «стратегия поиска пути» (wayfinding strategy), «ментальное вращение» (mental rotation). Эмпирически обосновывается, что эффективность «поиска пути» зависит от такой психологической переменной, как «субъективное представление о направлении» (self-

reported sense of direction), уровень которой может варьироваться по шкале «насыщенный — бессодержательный» (good — poor). Эти же авторы используют понятие «чувство направления» (sense of direction) и определяют различные уровни его выраженности, обеспечивающие степень «эффективности поиска пути» (wayfinding efficiency).

Во-вторых, работы, посвященные влиянию средовых факторов на возможности когнитивного картографирования и поиска пути. К таким факторам относится тип среды (реальная — виртуальная, городская — сельская, профессиональной деятельности — рекреационная, природная — урбанистическая и др.), а также отдельные характеристики среды (например, свет — цвет).

В исследовании Р. Berry и S. Bell анализируется степень «средовой точности» (pointing accuracy) субъекта в зависимости от его месторасположения: внутри или снаружи помещения (indoor vs. outdoor location). Авторы используют понятия «пространственные способности» (spatial ability), «навигационная стратегия» (navigation strategy), «средовое знание» (environmental knowledge) [4].

J. Gallimore, B. Brown, C. Werner провели сравнительный анализ «прогулочных маршрутов» (walking routes) школьников из новых городских районов и пригородов и обнаружили значимые различия в специфике маршрутов, связанные с организацией пространственной среды разных районов. Школьники из мест новой городской застройки «строят» маршрут через открытые, привлекательные территории, которые обеспечивают разнообразие информации и возможностей для прогулок, а учащиеся пригородной школы в большей степени ориентированы на поиск путей более безопасных с точки зрения транспортной загруженности и тяготеющих к центральным улицам поселка [13].

К. Wolett, E. Maguire в качестве предмета исследования выбрали «навигационную экспертную деятельность» (navigation expertise) — высокого уровня способность к «навигационной деятельности» в условиях новой, незнакомой пространственной среды. В качестве респондентов были выбраны, с одной стороны, водители такси Лондона, как профессионалы в области пространственной ориентации, а, с другой стороны, субъекты, не имеющие такого профессионального опыта. Было выдвинуто предположение, что первая группа респондентов окажется более успешной в построении «карты» новой местности, с учетом имеющихся «навигационных ресурсов». Однако полученные данные показали иные результаты. Вторая группа быстрее и правильнее фиксировала маршруты, а ошибки профессионалов объяснялись существованием «жесткой» схемы знакомого пространства и трудностями корректировки этой схемы [27].

В-третьих, большая часть исследований посвящена изучению влияния индивидуально-психологических факторов (пол, возраст, когнитивный стиль, память, тип деятельности, этническая принадлежность субъек-

тов) на особенности построения когнитивных карт и стратегии поиска пути.

Н. Neft обозначает проблему фундаментального, контекстуального фактора, определяющего особенности как пространственного мышления в целом, так и поиск пути в частности. По мнению исследователя, таким фактором являются культурно-исторические условия, которые детерминируют индивидуально-психологические особенности когнитивной деятельности субъекта в отношении предметно-пространственной среды [16]. В своих работах А. Hund проводит сравнительный анализ стратегических и тактических особенностей «поиска пути» американцами и датчанами, и приходит к выводу, что с учетом культурно-исторических особенностей «пространственных описаний» (spatial descriptions) у обеих групп респондентов, эти маршруты существенно различаются [18; 19; 20].

В статье J. Campbell, I. Herper и L. Miller анализируются взаимосвязи между возрастом, полом и также особенностями топографической памяти (topographical memory). На основе опросника «Sydney Test of Topographical Memory» получены данные о пяти показателях топографической памяти: «идентификация ведущих ориентиров» (landmark identification), «главные обозначения на карте» (map labeling), «маршрут возвращения» (route recal) и два показателя «ведущей ориентации» (heading orientation): «кардинальное направление» (cardinal direction) и «установленная перспектива» (determining perspective). Обнаружено, что как пол, так и возраст влияет на показатели «ведущей ориентации» (heading orientation) [9].

L. Chin-Teng, etc. провели исследование по выявлению гендерных различий в «поиске пути» с точки зрения как общих, так и дифференцированных стратегий «поиска пути» мужчинами и женщинами в форматах «обширного» (global) и «ограниченного» (local) виртуального пространства. Авторы констатируют, что мужчины и женщины обнаруживают сходство в «общих» стратегиях, но имеют существенно различающихся «частные» стратегии «поиска пути», причем, если мужчины могут быстрее найти правильный путь, то этот путь не всегда будет более эффективным [14].

В целом, когнитивное направление в психологии предметно-пространственной среды представляет собой самостоятельное поле теоретических и эмпирических исследований, имеющим дифференцированный понятийный аппарат, оснащенный теоретическими моделями и методическими процедурами для проведения эмпирических исследований.

Тема комфортной, удобной, «лично-конгруэнтной» (person-environment congruity) предметно-пространственной среды жизнедеятельности может быть определена в качестве ведущей в зарубежных исследованиях в области аффективного направления психологии предметно-пространственной среды.

В рамках аффективного направления психологии предметно-пространственной среды оперируют понятиями «привязанность к месту» (place attachment),

«идентичность с местом» (place identity), «чувство места» (sense of place), «представления о среде» (environmental perception). Исследования преимущественно связаны с анализом различных свойств предметно-пространственной среды, и их влияния на психологическое благополучие — неблагополучие субъекта.

Главным теоретическим конструктом является понятие «место» (place), а к числу вариантов теоретической и эмпирической операционализации его содержания относятся такие, как «привязанность к месту» (place attachment), «чувство места» (sense of place), «идентичность с местом» (place identity), «возможности места» (place affordance), «связь с местом» (place bonding), «память о месте» (place memory), «значение места» (place meaning) и другие.

Wynveen C., Kyle G.T., Sutton S.G. подчеркивают, что исследования предметно-пространственной среды чаще фокусируются либо на анализе «прагматических характеристик мест» (utilitizing interpretive design), система которых определяется как «значение места» (place meaning), либо связаны с оценочными, эмоциональными атрибутами места, «привязанностью к месту» (place attachment) [28].

Большинство работ посвящено различным аспектам интерпретации конструкта «привязанность к месту» (place attachment). В основе интерпретации данного конструкта — обращение к категории «привязанность», которая в психологии развития достаточно давно является предметом изучения. К числу авторов, исследующих феномен «привязанность к месту» относятся как классики психологии среды, так и современные исследователи. Casakin H., Kreidler S., подчеркивая универсальность понятия «привязанность к месту» (place attachment), выделяют три главных вектора изучения привязанности: эмоциональный, когнитивный и поведенческий [10].

Объективные «пространственные измерения» мест жизнедеятельности (spatial dimension of place) выделяются исследователями данного направления как самостоятельный предиктор психического функционирования субъекта.

M.C. Hidalgo, B. Hernandez, сравнивая «силу» привязанности к местам различных «рангов» по близости к человеку (дом, район, город), обнаружили, во-первых, что менее всего человек привязан к району, во-вторых, что социальная привязанность имеет большую силу, чем привязанность к месту, и, в-третьих, сила привязанности связана с полом и возрастом [17].

Один из подходов — разработка интегративной четырехфакторной модели «привязанности к месту», включающей такие факторы, как «идентичность с местом» (place identity), «зависимость от места» (place dependence), «привязанность к природе» (nature bonding) и «социальная привязанность» (social bonding).

C.M. Raymond, G. Brown, D. Weber, выбрав в качестве респондентов сельских жителей, фермеров в возрасте 55—59 лет, проанализировали систему «связей» индивида и среды его жизнедеятельности и определи-

ли основные векторы этих «связей». Исследователи подчеркнули, что физические и социальные компоненты «привязанности к месту» не могут рассматриваться автономно, а требуют системного анализа, контекстом и основой которого выступает индивидуальная идентичность, особенности «Я-образа» [26].

В целом, аффективное направление в психологии предметно-пространственной среды ориентировано на исследование особенностей восприятия субъектами среды жизнедеятельности. Логика исследований предполагает, во-первых, теоретическую операционализацию феномена «привязанности к месту», во-вторых, создание дифференцированной системы объективных предметно-пространственных коррелятов (удаленность — близость места, этажность здания, особенности освещения территории, наличие — отсутствие рекламных баннеров и их качественные характеристики и др.). Основательному дифференцированию подвергаются субъективные свойства предметно-пространственной среды, отличающиеся эмоционально насыщенными оценками и влияющие на различные аспекты психологического функционирования личности.

Поведенческое направление в психологии предметно-пространственной среды (spatial behavior) характеризуется дифференцированными теоретическими и эмпирическими исследованиями.

Ключевыми теоретическими конструктами данного направления являются «приватность» (privacy), «территориальность» (territoriality), «персональное пространство» (personal space) и «пространственная стесненность» (crowding). Методологический фундамент проблематики пространственного поведения традиционно связывают с исследованиями I. Altman [1].

G. Lowrence, Y. Fried, H. Slowic, используя метафору «мое пространство» (my space), проверяли гипотезу о существовании взаимосвязи между объективными средствами, которые предоставляет предметно-пространственная среда для обеспечения «приватности» (privacy), субъективным восприятием приватности и «эмоциональным истощением» (emotional exhaustion) на рабочем месте [22].

О. Demirbas, Н. Demirkan анализировали особенности восприятия средовых условий дизайн-студий с точки зрения условий для приватности и автономности. Выявлено, что учет потребности в персонализации среды значимо не различаются для мужчин и женщин, и является предпочитаемым [11].

Эмпирической валидации феномена территориальности посвящены исследования G. Brown [5; 6; 7; 8]. Исследователем разработана модель территориальности, являющаяся методическим инструментом для прикладных исследований в области территориальности, эмпирически выделены «обозначения» территориальности: «маркеры идентичности» (identity-oriented marking) и «маркеры контроля» (control-oriented marker). Проанализированы некоторые «способы» реализации принципа территориальности: «предупрежда-

ющая защита» (anticipatory defense) и «реактивная защита» (reactionary defense), а также описаны возможные негативные последствия для субъектов и их деятельности от отсутствия условий реализации принципа территориальности. Изучается нарушение территориальности как фактор, вызывающий агрессию и создающий эмоциональный дискомфорт.

Предметом многих работ становятся кросс-культурные и социально-психологические факторы, определяющие специфику пространственного поведения субъектов, особенности их предпочтений — отвержений по отношению к персонализации предметно-пространственной среды, а также эмоциональные реакции на нарушение территориальности. Согласно данным, полученным N. Kaaya и M. Weber, американские и турецкие студенты (юноши и девушки), проживающие в одинаковых пространственных условиях, различаются в предпочтениях приватности — публичности: американцы предпочитают более высокий уровень приватности. Вне зависимости от этнической принадлежности, юноши в большей степени предпочитают приватность в организации пространственной среды, чем девушки. Чувство пространственной стесненности, согласно полученным в исследовании данным, возникает, когда уровень «желаемой приватности» (desired privacy) ниже уровня «достигнутой приватности» (achieved privacy) [21].

Возрастные особенности отношения к персонализации предметно-пространственной среды были проанализированы в исследовании L. Maxwell и E. Chmielewski. Респондентами стали учащиеся начальных классов нескольких образовательных учреждений, а в качестве гипотезы было выдвинуто предположение о существовании взаимосвязи между уровнем самооценки учащихся и использованием средств для персонализации образовательного пространства (personalization displays) [23].

Одно из направлений в изучении пространственного поведения — «транспортное поведение». В контексте темы приватности и территориальности интересно исследование G. Fraine, etc., посвященное взаимоотношениям водителя и транспортного средства с точки зрения теории территориальности I. Altman и G. Brown. В качестве респондентов были выбраны группы с разным стажем вождения, разного возраста, регулярно и не регулярно перевозящие детей, а также профессиональные водители. Было обнаружено, что для разных групп транспортное средство, согласно описаниям, может быть либо «первичной», либо «вторичной», либо «публичной» (по терминологии I. Altman) [2].

В продолжение «транспортной» темы пространственного поведения можно привести исследование, проведенное G. Evans и R. Wener. Изучались показатели стресса по нескольким источникам (self-reports, salutory cortisol, performance aftereffects) у респондентов, оказавшихся в непосредственной близости с другими пассажирами в общественном транспорте. Авторы связывают показатели стресса с нарушением

персонального пространства в условиях краудинга [12]. Тема краудинга в общественном транспорте представлена многочисленными эмпирическими исследованиями в таких изданиях, как «Journal of Public Transportation», «Transport Policy» и др.

Поведенческое направление в психологии предметно-пространственной среды ориентировано на анализ собственно феноменов «территориального поведения», а также их индивидуально-психологических, социально-психологических и средовых коррелятов.

Вывод

Таким образом, анализируемая область современных зарубежных исследований — психология предметно-пространственной среды, ориентирована на изучение и анализ закономерностей, лежащих в основе вза-

имодействия субъекта с его предметно-пространственным окружением.

В формате каждого из выделенных в психологии предметно-пространственной среды направлений (когнитивного, аффективного, поведенческого) можно идентифицировать следующие векторы исследовательской активности: теоретико-методологические работы, посвященные операционализации взаимоотношений в системе субъект — предметно-пространственная среда; эмпирические исследования, связанные с выявлением и иерархизацией параметров предметно-пространственной среды, значимых для функционирования психики субъекта; эмпирические исследования индивидуально- и социально-психологических коррелятов взаимосвязи субъекта и предметно-пространственного окружения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Altman I.* The Environment and Social Behavior: Privacy, Personal Space, Territory, and Crowding. Monterey: Cole Publishing Company, 1975. 256 p.
2. At home on the road? Can drivers' relationships with their cars be associated with territoriality? / G. Fraine [at al.] // *Journal of Environmental Psychology.* 2007. Vol. 27. № 3. P. 204—214. doi: 10.1016/j.jenvp.2007.06.002
3. *Barker R., Gump P.* Big school Small school. Stanford: Stanford University Press, 1964, 250 p.
4. *Berry P., Bell S.* Pointing accuracy: Does individual pointing accuracy differ for indoor vs. outdoor locations? // *Journal of Environmental Psychology.* 2014. Vol. 38. P. 175—185. doi:10.1016/j.jenvp.2014.01.007
5. *Brown G., Crossley C., Robinson S.* Psychological ownership, territorial behavior, and being perceived as a team contributor: The critical role of trust in the work environment // *Personnel Psychology.* 2014. Vol. 67. № 2. P. 463—485. doi: 10.1111/peps.12048
6. *Brown G., Robinson S.* Reactions to territorial infringement // *Organization Science.* 2011. Vol. 22. № 1. P. 210—224. doi: 10.1287/orsc.1090.0507
7. *Brown G.* Claiming a corner at work: Measuring employee territoriality in their workplaces // *Journal of Environmental Psychology.* 2009. Vol. 29. № 1. P. 44—32. doi: 10.1016/j.jenvp.2008.05.004
8. *Brown G., Lawrence T., Robinson S.* Territoriality in organizations // *Academy of Management Review.* 2005. Vol. 30. № 3. P. 577—594. doi: 10.5465/AMR.2005.17293710
9. *Campbell J., Herper I., Miller L.* The influence of age and sex on memory for a familiar environment // *Journal of Environmental Psychology.* 2014. Vol. 40. P. 1—8. doi: 10.1016/j.jenvp.2014.04.007
10. *Casakin H., Kreitler S.* Place Attachment as a Function of Meaning Assignment // *Open Environmental Sciences.* 2008. № 2. P. 80—87. doi: 10.2174/1876325100802010080
11. *Demirbas O., Demirkan H.* Privacy dimension: a case-study in the interior architecture design studio // *Journal of Environmental Psychology.* 2000. Vol. 20. № 1. P. 53—64. doi: 10.1006/jevp.1999.0148
12. *Evans G., Wener R.* Crowding and personal space invasion on the train. Please, don't make a sit in the middle // *Journal of Environmental Psychology.* 2007. Vol. 27. № 1. P. 90—94. doi: 10.1016/j.jenvp.2006.10.002
13. *Gallimore G., Brown B., Werner C.* Walking routes to school in new urban and suburban neighbourhoods: An environmental walk ability analysis of blocks and routes // *Journal of Environmental Psychology.* 2011. Vol. 31. № 2. P. 184—191. doi: 10.1016/j.jenvp.2011.01.001
14. Gender differences in wayfinding in virtual environments with global or local landmarks / Chin-Teng Lin, [et al.] // *Journal of Environmental Psychology.* 2012. Vol. 32. № 2. P. 89—96. doi:10.1016/j.jenvp.2011.12.004
15. *Gifford R.* Environmental psychology and Sustainable Development: Expansion, Maturation, and Challenges // *Journal of Social Issues.* 2007. Vol. 63. № 1. P. 199—212. doi: 10.1111/j.1540—4560.2007.00503.x
16. *Hefft H.* Environment, cognition, and culture: Reconsidering the cognitive map // *Journal of Environmental Psychology.* 2013. Vol. 33. P. 14—25. doi: 10.1016/j.jenvp.2012.09.002
17. *Hidalgo M.K., Hernandez B.* Place attachment: Conceptual and empirical questions // *Journal of Environmental Psychology.* 2001. Vol. 21. № 3. P. 273—281. doi:10.1006/jevp.2001.0221
18. *Hund A., Gill D.* What constitutes effective wayfinding directions: The interactive role of descriptive cues and memory demands // *Journal of environmental psychology.* 2014. Vol. 38. P. 217—224. doi:10.1016/j.jenvp.2014.02.006
19. *Hund A., Schemettow M.* The impact of culture and recipient perspective on direction giving in the service of wayfinding // *Journal of Environmental Psychology.* 2012. Vol. 32. № 4. P. 327—336. doi: 10.1016/j.jenvp.2012.05.007

20. *Hund A., Padgett A.* Direction giving and following in the service of wayfinding in a complex indoor environment // *Journal of Environmental Psychology*. 2010. Vol. 30. № 4. P. 553—564. doi: 10.1016/j.jenvp.2010.01.002
21. *Kaya N., Weber N.* Cross-cultural differences in the perception of crowding and privacy regulation (American and Turkish students) // *Journal of Environmental Psychology*. 2003. Vol. 23. № 3. P. 301—309. doi: 10.1016/S0272-4944(02)00087-7
22. *Lowrence G., Fried Y., Slowic H.* «My space»: A moderated mediation model of the effect of architectural and experienced privacy and workspace personalization on emotional exhaustion at work // *Journal of Environmental Psychology*. 2013. Vol. 36. P. 144—152. doi:10.1016/j.jenvp.2013.07.011
23. *Maxwell L., Chmielewski E.* Environment, Personalization and elementary school children's self-esteem // *Journal of Environmental Psychology*. 2008. Vol. 28. № 2. P. 143—153. doi: 10.1016/j.jenvp.2007.10.009
24. Neighborhood attachment and its correlations: Exploring neighborhood conditions, collective efficacy and gardening / Comstock N., Dickinson L., [et al.] // *Journal of environmental psychology*. 2010. Vol. 30. № 4. P. 435—442. doi: 10.1016/j.jenvp.2010.05.001
25. *Padgett A., Hund A.* How good are these directions? Determining direction quality and wayfinding efficiency // *Journal of environmental psychology*. 2012. Vol. 32. № 2. P. 164—172. doi: 10.1016/j.jenvp.2012.01.007
26. *Raymond C.M., Brown G., Weber D.* The measurement of place attachment: Personal, community, and environmental connections // *Journal of Environmental psychology*. 2010. № 4. Vol. 30. P. 422—434. doi:10.1016/j.jenvp.2010.08.002
27. *Wolett K., Maguare E.* The effect of navigation expertise of wayfinding in new environment // *Journal of Environmental Psychology*. 2010. Vol. 30. № 4. P. 565—573. doi: 10.1016/j.jenvp.2010.03.003
28. *Wynveel C.J., Kyle G.T., Sutton S.G.* Natural area visitors place meaning and place attachment ascribed to a marine setting // *Journal of environmental Psychology*. 2012. Vol. 32. № 4. P. 287—296. doi: 10.1016/j.jenvp.2012.05.001

Psychology of a subject-spatial environment: main trends in theoretical and experimental studies of foreign scholar

Panyukova Yu. G.,

*doctor of psychological sciences, professor, leading researcher, Psychological Institute Russian Academy of Education,
Moscow, Russia,
apanukov@mail.ru*

The subject matter of this article is the analysis of the psychological studies presented in the Journal of Environmental Psychology. The purpose of the article is to define the main areas of theoretical and experimental research in contemporary foreign psychology related to subject-spatial environment.

Keywords: environment, subject-spatial environment, spatial cognition, place attachment, spatial behavior.

REFERENCES

1. Altman I. *The Environment and Social Behavior: Privacy, Personal Space, Territory, and Crowding*. Monterey: Cole Publishing Company, 1975. 256 p.
2. At home on the road: driver's territoriality. G. Fraine [at al.]. *Journal of Environmental Psychology*, 2007, vol. 27, no. 3, pp. 204—214. doi: 10.1016/j.jenvp.2007.06.002
3. Barker R., Gump P. *Big school Small school*. Stanford: Stanford University Press, 1964, 250 p.
4. Berry P., Bell S. Pointing accuracy: Does individual pointing accuracy differ for indoor vs. outdoor locations? *Journal of Environmental Psychology*, 2014, vol. 38, pp. 175—185. doi: 10.1016/j.jenvp.2014.01.007
5. Brown G., Crossley C., Robinson S. Psychological ownership, territorial behavior, and being perceived as a team contributor: The critical role of trust in the work environment. *Personnel Psychology*, 2014, vol. 67, no. 2, pp. 463—485. doi: 10.1111/peps.12048
6. Brown G., Robinson S. Reactions to territorial infringement. *Organization Science*, 2011, vol. 22, no. 1, pp. 210—224. <http://dx.doi.org/10.1287/orsc.1090.0507>
7. Brown G. Claiming a corner at work: Measuring employee territoriality in their workplaces. *Journal of Environmental Psychology*, 2009, vol. 29, no. 1, pp. 44—32. doi: 10.1016/j.jenvp.2008.05.004
8. Brown G., Lawrence T., Robinson S. Territoriality in organizations. *Academy of Management Review*, 2005, vol. 30, no. 3, pp. 577—594. doi: 10.5465/AMR.2005.17293710
9. Campbell J., Herper I., Miller L. The influence of age and sex on memory for a familiar environment. *Journal of Environmental Psychology*, 2014, vol. 40, pp. 1—8. doi: 10.1016/j.jenvp.2014.04.007
10. Casakin H., Kreitler S. Place Attachment as a Function of Meaning Assignment. *Open Environmental Sciences*, 2008, no. 2, pp. 80—87. doi: 10.2174/1876325100802010080
11. Demirbas O., Demirkan H. Privacy dimension: a case-study in the interior architecture design studio. *Journal of Environmental Psychology*, 2000, vol. 20, no. 1, pp. 53—64. doi: 10.1006/jevp.1999.0148
12. Evans G., Wener R. Crowding and personal space invasion on the train. Please, don't make a sit in the middle. *Journal of Environmental Psychology*, 2007, vol. 27, no. 1, pp. 90—94. doi: 10.1016/j.jenvp.2006.10.002
13. Gallimore G., Brown B., Werner C. Walking routes to school in new urban and suburban neighbourhoods: An environmental walk ability analysis of blocks and routes. *Journal of Environmental Psychology*, 2011, vol. 31, no. 2, pp. 184—191. doi: 10.1016/j.jenvp.2011.01.001
14. Gender differences in wayfinding in virtual environments with global or local landmarks. Chin-Teng Lin [et al.]. *Journal of Environmental Psychology*, 2012, vol. 32, no. 2, pp. 89—96. doi: 10.1016/j.jenvp.2011.12.004
15. Gifford R. Environmental psychology and Sustainable Development: Expansion, Maturation, and Challenges. *Journal of Social Issues*, 2007, vol. 63, no. 1, pp. 199—212. doi: 10.1111/j.1540-4560.2007.00503.x
16. Heft H. Environment, cognition, and culture: Reconsidering the cognitive map. *Journal of Environmental Psychology*, 2013, vol. 33, pp. 14—25. doi: 10.1016/j.jenvp.2012.09.002
17. Hidalgo M.K., Hernandez B. Place attachment: Conceptual and empirical questions. *Journal of Environmental Psychology*, 2001, vol. 21, no. 3, pp. 273—281. doi: 10.1006/jevp.2001.0221
18. Hund A., Gill D. What constitutes effective wayfinding directions: The interactive role of descriptive cues and memory demands. *Journal of environmental psychology*, 2014, vol. 38, pp. 217—224. doi: 10.1016/j.jenvp.2014.02.006
19. Hund A., Schemettow M. The impact of culture and recipient perspective on direction giving in the service of wayfinding. *Journal of Environmental Psychology*, 2012, vol. 32, no. 4, pp. 327—336. doi: 10.1016/j.jenvp.2012.05.007

20. Hund A., Padjitt A. Direction giving and following in the service of wayfinding in a complex indoor environment. *Journal of Environmental Psychology*, 2010, vol. 30, no. 4, pp. 553—564. doi: 10.1016/j.jenvp.2010.01.002
21. Kaya N., Weber N. Cross-cultural differences in the perception of crowding and privacy regulation (American and Turkish students). *Journal of Environmental Psychology*, 2003, vol. 23, no. 3, pp. 301—309. doi: 10.1016/S0272-4944(02)00087-7
22. Lowrence G., Fried Y., Slowic H. «My space»: A moderated mediation model of the effect of architectural and experienced privacy and workspace personalization on emotional exhaustion at work. *Journal of Environmental Psychology*, 2013, vol. 36, pp. 144—152. doi: 10.1016/j.jenvp.2013.07.011
23. Maxwell L., Chmielewski E. Environment, Personalization and elementary school children's self-esteem. *Journal of Environmental Psychology*, 2008, vol. 28, no. 2, pp. 143—153. doi: 10.1016/j.jenvp.2007.10.009
24. Neighborhood attachment and its correlations: Exploring neighborhood conditions, collective efficacy and gardening. Comstock N., Dickinson L., [et al.]. *Journal of environmental psychology*, 2010, vol. 30, no. 4, pp. 435—442. doi: 10.1016/j.jenvp.2010.05.001
25. Padgitt A., Hund A. How good are these directions? Determining direction quality and wayfinding efficiency. *Journal of environmental psychology*, 2012, vol. 32, no. 2, pp. 164—172. doi: 10.1016/j.jenvp.2012.01.007
26. Raymond C.M., Brown G., Weber D. The measurement of place attachment: Personal, community, and environmental connections. *Journal of Environmental psychology*, 2010, no. 4, vol. 30, pp. 422—434. doi: 10.1016/j.jenvp.2010.08.002
27. Wolett K., Maguare E. The effect of navigation expertise of wayfinding in new environment. *Journal of Environmental Psychology*, 2010, vol. 30, no. 4, pp. 565—573. doi: 10.1016/j.jenvp.2010.03.003
28. Wynveel C.J., Kyle G.T., Sutton S.G. Natural area visitors place meaning and place attachment ascribed to a marine setting. *Journal of environmental Psychology*, 2012, vol. 32, no. 4, pp. 287—296. doi: 10.1016/j.jenvp.2012.05.001

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ GENERAL PSYCHOLOGY

Лингвистические способности и их когнитивные детерминанты: современные перспективы исследований

Гаврилова Е.В.,

*кандидат психологических наук, научный сотрудник Центра прикладных психолого-педагогических исследований,
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
g-gavrilova@mail.ru*

Обзор посвящен современным исследованиям лингвистических способностей в психологии. В работе представлены различные подходы к описанию структуры лингвистических способностей с учетом эмпирических данных, полученных в результате изучения особенностей усвоения иностранного языка. Отдельное внимание уделено вопросу о когнитивных детерминантах лингвистических способностей. В этой связи анализируются эмпирические данные о связи показателей лингвистических тестов с такими когнитивными переменными, как вербальный интеллект и рабочая память. В заключении делается вывод о современных перспективах в изучении когнитивных процессов, связанных с успешностью усвоения иностранного языка.

Ключевые слова: лингвистические способности, когнитивные детерминанты, особенности усвоения иностранного языка.

Для цитаты:

Гаврилова Е.В. Лингвистические способности и их когнитивные детерминанты: современные перспективы исследований [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Том 4. № 4. С. 30—38. doi: 10.17759/jmfp.2015040405

For citation:

Gavrilova E.V. Linguistic abilities and its cognitive determinants: contemporary research perspectives [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2015, vol. 4, no. 4, pp. 30—38. doi: 10.17759/jmfp.2015040405 (In Russ., Abstr. in Engl.).

Лингвистические способности достаточно востребованы современным обществом. Язык представляет собой важный социально-психологический феномен, проявляющийся практически во всех жизненных областях и детерминирующий познание окружающего мира. В этой связи неудивительно, что лингвистические способности являются актуальным предметом исследования в структуре современной психологической науки. На сегодняшний день в психологии накоплен богатый эмпирический материал, который дает подробные сведения о комплексной структуре лингвистических способностей, включающей различные по своей природе компоненты [24; 31]. Дополнительные данные привносит и психолингвистика, предоставляя ценную информацию о специфике и характерных особенностях самого усваиваемого языка [5].

В обзоре приводятся результаты современных исследований лингвистических способностей в психологии. Он посвящен двум ключевым разделам. Первый из них затрагивает вопрос о конкретизации понятия и структуры лингвистических способностей. Второй посвящен работам, в которых различные психологические переменные рассматриваются как когнитивные детерминанты, определяющие успешность в лингвистической сфере.

Лингвистические способности: определение понятия и структура конструкта

Предваряя описание подходов к изучению лингвистических способностей, обозначим ряд общих положений, признанных большинством исследователей. Во-первых, понятие «способность» предполагает «готовность, склонность к освоению определенного вида деятельности в различных ситуациях», а также скорость и легкость усвоения этой деятельности [34]. В отношении лингвистической сферы речь идет о легкости усвоения основ языка: знаний лингвистических единиц, правил сочетаемости слов и построения предложений [23].

Во-вторых, многие специалисты подчеркивают, что лингвистические способности не являются константными, а представляют собой «совокупность индивидуально-психологических характеристик, динамика взаимодействия которых задается как внутренними, так и внешними факторами» [34]. Из этого определения следует, что эффективность усвоения языкового материала может зависеть и от конкретной задачи, ситуации обучения и структуры самого языка.

В-третьих, большинство специалистов, говоря о лингвистических способностях, имеют в виду способности к усвоению иностранного, то есть второго языка

[6; 23]. Последнее утверждение нуждается в дополнительной конкретизации, чтобы внести ясность в определение понятий. В зарубежной психологии в отношении лингвистических способностей различают два понятия: «*Language aptitude*» и «*Second language aptitude*». Таким образом, способности, связанные с успешностью усвоения родного и второго (иностранного) языка. Слово «*Aptitude*» достаточно многоплановое и означает «настрой», «установку», «готовность», «способность». Иными словами, в своей изначальной основе «*Aptitude*» предполагает именно готовность к усвоению знаний и правил грамматического, лексического, стилистического порядка — прежде всего, родного языка.

Вопрос о том, насколько индивидуальные различия в успешности усвоения родного языка предопределяют те же различия в усвоении второго языка, остается открытым и в достаточной степени дискуссионным. Например, Р. Спарк и Л. Ганшоу формулируют гипотезу об индивидуальных различиях лингвистического кодирования («*the Linguistic Coding Differences Hypothesis*»), согласно которой причины, обуславливающие проблемы в усвоении второго языка, близки тем причинам, которые свидетельствуют о проблемах при усвоении родного языка [35]. Однако на данный момент нет единого мнения о существовании универсальных механизмов, отвечающих за успешность в усвоении любого языка.

В отечественной психологии спектр изучения лингвистической сферы крайне разнообразен. Современные направления представлены как дифференциально-психологическими исследованиями, посвященными особенностям проявления языковых способностей [7; 8], так и исследованиями общепсихологического характера, в рамках которых изучаются общие закономерности языкового развития, связанные с возрастом, гендерной спецификой, условиями воспитания и обучения [10]. При этом под лингвистическими способностями понимаются прежде всего способности, связанные индивидуальными различиями в усвоении именного иностранного языка [3; 6]. В этой связи исследователю необходимо четко понимать, какие конкретно способности он изучает в связи с особенностями усвоения языка. В данном обзоре упор будет сделан на работы, в которых изучаются способности, связанные с усвоением иностранного языка — или, выражаясь понятиями зарубежных исследователей, второго языка («*second language aptitude*»).

В западной когнитивной психологии в отношении изучения способностей традиционно применяется психометрический подход. Выделение структурных компонентов, лежащих в основе успешного усвоения второго языка, связано с психометрическим исследованием Д. Кэрролла и С. Сапон [15]. На выборке в 5000 тысяч студентов они провели исследование, включающее разнообразные тесты способностей. В итоге им удалось выделить задания, которые лучше всего дифференцируют испытуемых, успешных и неуспешных в обучении второму языку. На основе этих

заданий Д. Кэрролл и С. Сапон выделили четыре группы специальных когнитивных способностей, лежащих в основе успешного усвоения языка:

1. Способность к фонетическому кодированию («*phonetic coding ability*») — восприятие звуков языка и звуковых форм слов и выражений, их фиксация в долговременной памяти и воспроизведение при необходимости.

2. Грамматическая чувствительность («*grammatical sensitivity*») — способность воспринимать грамматические отношения в иностранном языке и понимать роль грамматики в переводе высказываний и предложений.

3. Способность к ассоциативному научению («*rote learning ability*») — способность к быстрому и четкому усвоению большого количества произвольных связей между словами и их значениями, а также способность воспроизводить эти связи при необходимости.

4. Индуктивная способность к обучению («*inductive learning ability*») — общая когнитивная способность видеть и выводить правила, управляющие формированием паттернов стимулов.

Данные компоненты стали основой для разработки современного теста оценки лингвистических способностей — *the Modern Linguistic Aptitude Test (MLAT)*. Этот тест используется довольно часто в лингвистических исследованиях, несмотря на активную критику в его адрес со стороны некоторых психологов. Например, З. Дёрнни считает: основная опасность в применении психометрического подхода к изучению многопланового конструкта заключается в том, что он существенно упрощает дело. В итоге «под лингвистическими способностями понимается все то, что измеряют тесты лингвистических способностей» [19].

Еще один подход связан с включением в структуру лингвистических способностей не только когнитивных, но и личностных характеристик. В частности, психологи выделяют такие компоненты как: высокий уровень познавательной мотивации, открытость опыту, общительность, развитие дискурсивных способностей [8; 34]. Особое значение уделяется именно коммуникативному компоненту, ведь усвоение любого языка опосредуются фактором общения. Так, М.К. Кабардов отмечает, что лингвистические способности состоят из когнитивных и коммуникативных компонентов, соотношение которых (преобладание первой или второй составляющей) устанавливает тип овладения языком [7]. В свою очередь, А. Сафар и Д. Кормос было проведено экспериментальное исследование, в котором успешность в обучении английскому языку изучалась в двух условиях: в процессе организации специальных коммуникативных занятий (экспериментальные условия) и в обычной «рабочей» обстановке в классе [30]. Результаты показали, что обучение в экспериментальных условиях с упором на содержание фактора общения способствует лучшим показателям языковой успеваемости в конце года. Несмотря на то, что значение целенаправленного обучения и тренингов на уровень лингвистических способностей вызывает много кри-

тических замечаний, роль межличностного общения при обучении второму языку признается многими специалистами [33].

Приведенные эмпирические факты подчеркивают ключевую мысль о том, что лингвистические способности не являются унитарным конструктом, а выступают конгломератом различных способностей, которые вступают в действие на различных этапах усвоения языка. В этой связи большинство современных исследователей настаивают на комплексном подходе к изучению лингвистических способностей, в котором учитываются когнитивные, конативные и коммуникативные компоненты [9; 31]. В отечественной психологии значительная работа в этом направлении была проделана Л.И. Сидоренковой, разработавшей программу изучения языковых задатков и способностей на разных возрастных ступенях [9]. В ходе применения комплекса методик в структуре лингвистических способностей были выделены следующие компоненты: латеральность как природная психофизиологическая база, определяющая предрасположенность к овладению иностранным языком; вербальный интеллект; речевая активность; особенности мотивации. В итоге были получены данные о том, что у детей разного возраста на высоком уровне неизменно развиты аудирование, а также интерес к иностранному языку и высокая общая активность.

Еще одна значимая работа в связи с изучением способностей к иностранным языкам принадлежит Н.Д. Гальсковой, которая ввела понятие «вторая языковая личность». С ее точки зрения, в развитии такой личности состоит основная цель обучения иностранному языку. Понятие «второй языковой личности» является многоуровневым и представляет собой «совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне» [4]. Такая личность включает целый комплекс различных характеристик: с одной стороны, высокий уровень лингвистических способностей, а с другой стороны, хорошо развитые коммуникативные способности и повышенную мотивацию к изучению языков. Только гармоничное и целенаправленное развитие каждого компонента приведет к заданной цели — развитию «второй языковой личности».

В западной когнитивной психологии наиболее полной и обобщающей другие исследования является модель лингвистических способностей П. Робинсона [29]. Согласно П. Робинсону, первичные когнитивные ресурсы и способности человека образуют так называемые комплексы способностей («aptitude complexes»), которые и характеризуют успехи в усвоении второго языка. Под когнитивными ресурсами П. Робинсон понимает общие интеллектуальные способности — флюидный и кристаллизованный интеллект, скорость переработки информации фонологической рабочей памяти, грамматическую чувствительность, память на отдаленные ассоциации. Далее с ними соотносятся способности, связанные непосредственно с усвоением языка и переработкой лингвистического материала —

семантическая память, память на конкретную речь, знание грамматических, лексических и фонологических правил и способность к их генерализации и переносу, глубокая семантическая переработка информации. Наконец, модель дополняют еще два компонента, которые придают индивидуальный характер усвоению языка: это особенности работы с конкретными заданиями, которые характеризуют предыдущий лингвистический опыт, и общая осведомленность человека; его коммуникативные и личностные черты. Данная модель была подтверждена эмпирически в отношении когнитивных факторов другими исследователями [18].

В целом, современный вектор в изучении лингвистических способностей задает направление в сторону комплексного подхода, который учитывает различные компоненты в их структуре. Несмотря на наличие у такого подхода определенных недостатков, многие специалисты отмечают его высокую эффективность и перспективу. Как справедливо замечает О.Н. Игна, «современные комплексные подходы должны быть ориентированы не только на результат диагностики», но и на возможные дальнейшие способы развития лингвистических способностей и, в случае их высших проявлений, лингвистической одаренности [6; 19].

Когнитивные детерминанты лингвистических способностей

Роль иностранного языка имеет большое значение для успешной профессиональной реализации в современном обществе. Тем большее значение в связи с этим имеет изучение тех когнитивных детерминант, которые обеспечивают успешность в лингвистической сфере.

Среди наиболее значимых факторов для усвоения второго языка выделяют вербальный интеллект и рабочую память. Интеллект традиционно рассматривают в качестве доминирующей когнитивной детерминанты овладения разных видов деятельности. В отношении лингвистической сферы многие специалисты объясняют индивидуальные различия в усвоении второго языка успешностью в использовании вербальных операций — анализа, синтеза, вербальных аналогий. Это утверждение было подкреплено рядом эмпирических фактов, свидетельствующих о положительной связи данных по лингвистическим тестам с вербальными способностями [9; 12]. В свою очередь, В. Шнайдер и К. Макгрю объясняют индивидуальные различия в лингвистической сфере работой фактора более высокого порядка — кристаллизованного интеллекта, включающего вербальный компонент [32]. Им удалось выделить два компонента кристаллизованного интеллекта. Первый — это фактор осведомленности, отвечающий за приобретение и усвоение вербальных знаний («General verbal information»). Второй фактор отвечает за языковое развитие — способность понимать слова, предложения, тексты, выделять основные правила построения речи и переносить их в другие условия — («Language development»). Именно этот фактор, по

мнению исследователей, отвечает за эффективное усвоение как родного, так и второго языка.

Наряду с интеллектом, последние по давности исследования содержат эмпирические данные о связи лингвистических способностей с рабочей памятью. Дадим краткую характеристику данному понятию.

Большинство современных исследователей рабочей памяти придерживается концепции, разработанной английскими психологами А. Бэддели и Г. Хичем. Согласно их теории, рабочая память представляет собой многокомпонентную мнемическую систему, которая включает три основных компонента: центр переработки информации (основной компонент), фонологическую петлю (запоминание и воспроизведение аудиальных стимулов) и визуально-пространственную систему [13]. Таким образом, рабочая память предполагает не только хранение информации разной модальности, но ее целенаправленную переработку в процессе восприятия и дальнейшего использования [14]. В свою очередь, последнее утверждение позволяет говорить об участии рабочей памяти в работе перцептивных, мнемических и аналитических процессов. Тем логичнее кажется обращение к изучению основ и принципов функционирования рабочей памяти как когнитивной детерминанты в успешности усвоения второго языка. В настоящее время получено большое количество эмпирических доказательств о связи показателей рабочей памяти с данными по лингвистическим тестам [26; 28; 30]. Наиболее сильные связи были выявлены в отношении общего балла по лингвистическому тесту MLAT, а также в отношении данных по тесту на оценку индуктивных способностей. На основе полученных результатов были сделаны выводы, что способность сохранять и перерабатывать вербальную информацию с помощью рабочей памяти определяет успешность в установлении, усвоении и переносе лингвистических правил — одной из базовых способностей при усвоении второго языка. В целом, эти выводы выражают основную мысль о том, что различные компоненты рабочей памяти играют существенную роль во всех процессах обучения и переработки информации, связанных с языком.

В то же время многочисленные эмпирические данные говорят об отсутствии связи фонологической кратковременной памяти с показателями лингвистических тестов [17; 24]. Такие результаты кажутся на первый взгляд спорными и удивительными, учитывая тот факт, что роль памяти в усвоении второго языка подчеркивается большинством специалистов [1; 5]. Д. Кормос объясняет это тем, что простое хранение информации в памяти — без дополнительной аналитической переработки — является отдельной независимой способностью, которая сама по себе может не нести большую функциональную нагрузку, в случае если речь идет о глубинных процессах усвоения материала.

По мнению этого автора, участие когнитивных процессов в переработке лингвистической информации зависит от непосредственного этапа обучения языку.

Всего она выделяет 4 этапа. Первый этап связан с первичной обработкой информации при ее непосредственном восприятии («input processing»). Этот этап является одинаковым для большинства познавательных процессов, в том числе обучения как родному, так и второму языку. Именно на данном этапе активизируется работа множества когнитивных компонентов, таких как рабочая память, кратковременная фонологическая память, фонологическая чувствительность, способность к обобщению, металингвистические знания.

Следующие два этапа — это запоминание и интеграция новых знаний («noticing» and «integrating new knowledge»). Влияние когнитивных процессов на данных этапах опосредовано разными факторами, в частности — содержанием материала (родной или второй язык) и типом обучения (осознанное, эксплицитное; или имплицитное научение, происходящее помимо сознательно поставленной цели).

Важность имплицитных процессов при усвоении языка неоднократно подчеркивалась в исследованиях [21; 11]. Еще С. Крашен в свое время обратил внимание, что усвоение языка происходит во многом случайно, а потому его результат отличается от целенаправленного научения [25]. Современные работы в области психолингвистики обнаружили ряд положительных свидетельств в пользу имплицитного научения синтаксическим и фонетическим правилам построения речи [36]. Например, Э.Г. Азимов и А.Н. Шукин подчеркивают существенное значение так называемого «чувства языка», возникающего в результате подсознательного обобщения речевых актов, для окончательного понимания системных свойств языка и согласованности его основных компонентов [1]. Далее в исследованиях С. Кауфмана была продемонстрирована связь эффектов имплицитного научения с индивидуальными различиями в скорости переработки информации и способностями делать вербальные обобщения [22]. Тем не менее, как справедливо замечают многие специалисты, современная эмпирическая картина данных в области имплицитного усвоения второго языка очень неконсистентна, что требует более тонкого и дифференцированного подхода к изучению его механизмов [2].

Что касается эксплицитного обучения, то, по мнению Д. Кормос, на этапе запоминания и интеграции знаний большая роль отводится различным интеллектуальным операциям, связанным с анализом и синтезом информации, а также металингвистическим знаниям.

Наконец, четвертый этап связан с автоматизацией полученных знаний и успешностью их дальнейшего использования («automatization»). На данном этапе наиболее значимым компонентом, обеспечивающим процесс автоматизации, Д. Кормос считает перцептивную скорость, которая позволяет быстро и четко реагировать на новый стимул и «встраивать» его в структуру уже имеющихся лингвистических знаний. Что касается рабочей памяти, то ей отводится центральное место — ее механизмы оказывают содействие в успешном процессе обучения на всех его этапах.

Тема вербального интеллекта и рабочей памяти как основных когнитивных детерминант лингвистических способностей тесно связана еще с одним вопросом, который часто возникает в связи с успешностью усвоения второго языка. Это вопрос о возрастных ограничениях в связи с изучением иностранного языка. Однозначный ответ на него пока не получен. Безусловно, большинство специалистов высказываются в поддержку более молодого возраста для достижения максимальных успехов в лингвистической сфере, ссылаясь на преимущества маленьких детей, а также подростков в их когнитивных ресурсах — объеме внимания и памяти [20]. Однако представленные эмпирические данные подчеркивают, что усвоение языка — это многоэтапный процесс, который предполагает работу множества когнитивных процессов, формирующихся и развивающихся с возрастом. Например, Д. ДеКейсер утверждает, что у взрослых (более опытных) людей гораздо выше уровень вербального аналитического мышления, что позволяет быстрее и качественнее обобщать и генерализировать полученные лингвистические знания [18]. Другие специалисты делают акцент на увеличении ресурсов рабочей памяти с возрастом, что также дает большие преимущества в усвоении второго языка взрослым людям [16]. В свою очередь, Р. Моралес вместе с коллегами в ходе экспериментального исследования выяснили, что дети-билингвы превосходят монолингвов в уровне лингвистических способностей, благодаря большему объему рабочей памяти [27]. Наконец, опять же Д. ДеКейсер разделяет лингвистические знания, усваиваемые имплицитно и эксплицитно. Эксплицитные знания усваиваются в любом возрасте и связаны с сознательным когнитивным опытом человека, приобретаемым в течение жизни. Таким образом, возрастные ограничения в усвоении языка касаются только имплицитных механизмов. Тем не менее, это утверждение, равно как и вопрос о связи лингвистических способностей и

достижений с возрастом до сих пор являются активным предметом споров многих психологов.

Заключение

В данном обзоре представлены современные эмпирические данные, полученные в связи с изучением структуры лингвистических способностей, а также их когнитивных детерминант. Представленные результаты, безусловно, не являются исчерпывающими. За рамками статьи остаются важные вопросы, связанные с существованием общих когнитивных детерминант, стоящих за успешностью усвоения любого языка в принципе, а также вопросы о причинах неспособности к усвоению иностранного языка¹. В то же время описанные эмпирические факты позволяют наметить дальнейшие ориентиры в исследовании закономерностей в усвоении иностранного языка.

Так, было показано, что лингвистические способности являются сложным многокомпонентным конструктом. С одной стороны, данный конструкт обладает достаточно стабильной структурой, которая включает разнообразные индивидуально-психологические характеристики. С другой стороны, успешность в усвоении второго языка определяется как внутренними когнитивными детерминантами, так и внешними условиями, которые создают ситуация обучения, характер изучаемого материала, наконец, сам контекст языка.

В этой связи перед исследователями стоит важная задача подобрать систему дифференцированных методов оценки лингвистических способностей, учитывающую их различные компоненты и релевантную механизм усвоения языка. Дальнейшее изучение вопроса о когнитивных детерминантах усвоения второго языка имеет принципиальное значение для понимания его механизмов и, как следствие, формирования научно-обоснованного подхода к оптимизации процесса обучения как родному, так и иностранному языку.

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта Президента Российской Федерации для государственной поддержки молодых российских ученых (договор № 14.W01.15.6523-МК).

¹ Тема неспособностей к иностранному языку затрагивается специалистами очень редко. Многие из них придерживаются мнения, что полная неспособность к усвоению иностранного языка встречается крайне редко [1]. Однако окончательный ответ на данный вопрос требует дополнительного прояснения и дальнейших исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб.: Златоуст, 1999. 472 с.
2. Белова С.С., Харлашина Г.А. Когнитивные способности как детерминанты имплицитного научения закономерностям второго языка // Творчество: наука, искусство, жизнь: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 95-летию со дня рождения Я.А. Пономарева, ИП РАН, 24—25 сентября 2015 г. М.: Институт психологии РАН. 2015. С. 45—49.
3. Гаврилова Е.В., Савенков А.И., Ушаков Д.В. Переработка периферийной информации как фактор лингвистических способностей // Творчество: наука, искусство, жизнь: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 95-летию со дня рождения Я.А. Пономарева, ИП РАН, 24—25 сентября 2015 г. М.: Институт психологии РАН. 2015. С. 93—98.
4. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пос. для учителя. 3-е изд., перераб. и доп. М.: АРКТИ, 2004. 192 с.
5. Гохлернер М.М., Эйгер Г.В. Психологический механизм чувства языка // Вопросы психологии. 1983. № 4. С. 137—142.
6. Игна О.Н. Подходы к выявлению лингвистической одаренности и способностей к иностранным языкам // Актуальные проблемы лингводидактики. Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2013. № 3 (131). С. 115—119.
7. Кабардов М.К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей (индивидуально-типологический подход): дис. д-ра психол. наук. М., 2001. 354 с.
8. Кочкина О.М., Воронин А.Н. Дискурсивные способности в процессе интенсивного изучения иностранного языка // Познание в структуре общения / Под ред. В.А. Барабанщикова, Е.С. Самойленко. Москва: Институт психологии РАН, 2009. С. 262—270.
9. Сидоренкова Л.И. Возрастные различия в структуре языковых способностей и возможности их учета в процессе обучения иностранному языку // Психология обучения. 2008. № 10. С. 14—28.
10. Ушакова Т.Н. Психолингвистика: Учебник для вузов. М.: ПЕР СЭ, 2006. 416 с.
11. Ackerman P.L., Beier M.E. Determinants of domain knowledge and independent study learning in an adult sample // Journal of Educational Psychology. 2006. Vol. 98. № 2. P. 366—381. doi: 10.1037/0022-0663.98.2.366
12. Baddeley A.D., Hitch G.J. Working memory // Recent advances in learning and motivation Vol. 8 / Ed. G.A. Bower. New York, NY: Academic Press, 1974. P. 47—90.
13. Baddeley A.D., Logie R.H. Working memory: The multiple component model // Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control / Eds. A. Miyake, P. Shah. Cambridge: CUP, 1999. P. 28—61.
14. Carroll J.B., Sapon S.M. The modern language aptitude test. San Antonio, TX: Psychological Corporation, 1959. 27 p.
15. Chan E., Skehan P., Gong G. Working memory, phonemic coding ability and foreign language aptitude: Potential for construction of specific language aptitude tests — the case of Cantonese // A Journal of English Language, Literatures and Cultural Studies. 2011. Vol. 60. № 1. P. 45—73. doi: 10.5007/2175-8026.2011n60p045
16. Daneman M., Carpenter P.A. Individual differences in working memory and reading // Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour. 1980. Vol. 19. № 4. P. 450—466. doi:10.1016/S0022-5371(80)90312-6
17. DeKeyser R., Koeth, J. Cognitive aptitudes for L2 learning // Handbook of research in second language teaching and learning. Vol. II / Ed. E. Hinkel. New York, NY: Routledge, 2011. P. 395—406.
18. Dörnyei Z. The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. 270 p.
19. Harley B., Hart D. Language aptitude and second language proficiency in classroom learners of different starting ages // Studies in Second Language Acquisition. 1997. Vol. 19. № 3. P. 379—400.
20. Implicit learning as ability / S.B. Kaufman [et al.] // Cognition. 2010. Vol. 116. № 3. P. 321—340. doi:10.1016/j.cognition.2010.05.011
21. Krashen, S.D. Second language acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon Press, 1981. 151 p.
22. Kormos J., Sáfár A. Phonological short term-memory, working memory and foreign language performance in intensive language learning // Bilingualism: Language and Cognition. 2008. Vol. 11. № 2. P. 261—271. doi: http://dx.doi.org/10.1017/s1366728908003416
23. Kormos J. New conceptualizations of language aptitude in second language attainment // Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment / Eds. G. Granena, M. Long. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2013. P. 131—152.
24. Miyake A., Friedman N.P. Individual differences in second language proficiency: Working memory as language aptitude // Foreign language learning: Psycholinguistic studies on training and retention / Eds. A.F. Healy, L.E. Bourne. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1998. P. 339—364.
25. Morales, J., Calvo, A., Bialystok, E. Working memory development in monolingual and bilingual children // Journal of Experimental Child Psychology. 2013. Vol. 114. № 2. P. 187—202. doi:10.1016/j.jecp.2012.09.002

26. Implicit and explicit learning of languages / Ed. P. Rebuschat. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2015. 489 p.
27. *Robinson P.* Individual differences, cognitive abilities, aptitude complexes and learning conditions in second language acquisition. *Second Language Research*. 2001. Vol. 17. № 4. P. 368—392. doi: 10.1177/026765830101700405
28. *Robinson P.* Attention and memory during SLA // *The handbook of applied linguistics* / Eds. A. Davies, C. Elder. Oxford: Blackwell, 2003. P. 631—678.
29. *Sáfár A., Kormos J.* *Revisiting problems with foreign language aptitude* // *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 2008. Vol. 46. № 2. P. 113—136. doi: 10.1515/IRAL.2008.005
30. *Sawyer M., Ranta L.* Aptitude, individual differences, and instructional design // *Cognition and second language instruction* / Ed. P. Robinson. Cambridge: CUP, 2001. P. 319—353.
31. *Schneider W.J., McGrew K.S.* The Cattell-Horn-Carroll model of intelligence // *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* / Eds. D. Flanagan, P. Harrison. New York: Guilford, 2012. P. 99—144.
32. *Skehan P.* A cognitive approach to language learning. Oxford: OUP Oxford, 1998. 324 p.
33. *Snow R.E.* Aptitude theory: Yesterday, today, and tomorrow // *Educational Psychologist*. 1992. Vol. 27. № 2. P. 5—32. doi: 10.1207/s15326985ep2701_3
34. *Sparks R., Ganschow L.* The impact of native language learning problems on foreign language learning: Case study illustrations of the linguistic coding deficit hypothesis // *Modern Language Journal*. 1993. Vol. 77. № 1. P. 58—74. doi: 10.1111/j.1540-4781.1993.tb01946.x
35. *Speciale G., Ellis N.C., Bywater T.* Phonological sequence learning and short-term store capacity determine second language vocabulary acquisition // *Applied Psycholinguistics*. 2004. Vol. 25, № 2. P. 293—321. doi: 10.1017/S0142716404001146
36. *Williams J.N.* Working memory and SLA // *Handbook of Second Language Acquisition* / Ed. S.M. Gass, A. Mackey. New York: Routledge, 2007. P. 427—441.

Linguistic abilities and its cognitive determinants: contemporary research perspectives

Gavrilova E.V.,

candidate of psychological sciences, research fellow in the Center of applied pedagogic-psychological researches,
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
g-gavrilova@mail.ru

The article presents contemporary studies of linguistic abilities in psychology. The different approaches to the linguistic abilities structure are discussed in relation to empirical results on peculiarities of the second language mastering. The special attention is paid to the cognitive determinants of linguistic abilities. So the empirical data concerning the interaction between language-aptitude test scores and different abilities, e.g. verbal intelligence and working memory, are analyzed in more details. In the conclusion the research perspectives in different cognitive processes which determine the efficiency of the second language mastery are discussed.

Keywords: linguistic abilities, cognitive determinants, the second language mastery.

REFERENCES

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. Slovar' metodicheskikh terminov (teoriya i praktika prepodavaniya yazykov) [Glossary of methodological terms (the theory and practice of teaching languages)]. SPb.: Zlatoust, 1999. 472 p.
2. Belova S.S., Kharlashina G.A. Kognitivnye sposobnosti kak determinanty implitsitnogo naucheniya zakonomernostyam vtorogo yazyka [Cognitive abilities as a determinant of the laws of implicit learning a second language]. *Tvorchestvo: nauka, iskusstvo, zhizn': Materialy Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii, posvyashchennoi 95-letiyu so dnya rozhdeniya Ya. A. Ponomareva: IP RAN, 24—25 sentyabrya 2015 g. [Creativity: science, art, life: Proceedings of the Scientific Conference dedicated to the 95th anniversary of Y.A. Ponomarev: IP RAN, 24—25 September 2015]*. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2015, pp. 45—49.
3. Gavrilova E.V., Savenkov A.I., Ushakov D.V. Pererabotka periferiinoi informatsii kak faktor lingvisticheskikh sposobnostei [Processing peripheral information as a factor in linguistic abilities]. *Tvorchestvo: nauka, iskusstvo, zhizn': Materialy Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii, posvyashchennoi 95-letiyu so dnya rozhdeniya Ya. A. Ponomareva: IP RAN, 24—25 sentyabrya 2015 g. [Creativity: science, art, life: Proceedings of the Scientific Conference dedicated to the 95th anniversary of Y.A. Ponomarev, IP RAN, 24—25 September 2015]*. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2015, pp. 93—98.
4. Gal'skova N.D. Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam: pos. dlya uchitelya [Modern methods of teaching foreign languages: pos. teacher]. 3-e izd., pererab. i dop. Moscow: ARKTI, 2004. 192 p.
5. Gokhlerner M.M., Eiger G.V. Psikhologicheskii mekhanizm chuvstva yazyka [The psychological mechanism of language sense]. *Voprosy psikhologii [questions of psychology]*, 1983, no. 4, pp. 137—142.
6. Igna O.N. Podkhody k vyyavleniyu lingvisticheskoi odarennosti i sposobnostei k inostrannym yazykam [Approaches to identifying linguistic talents and abilities in foreign languages]. *Aktual'nye problemy lingvodidaktiki. Vestnik TGPU (TSPU Bulletin [Actual problems of linguistics. Bulletin TSPU (TSPU Bulletin)]]*, 2013, no. 3 (131), c. 115—119.
7. Kabardov M.K. Kommunikativnye i kognitivnye sostavlyayushchie yazykovykh sposobnostei (individual'no-tipologicheskii podkhod): dis. d-ra psikhol. Nauk [Communicative and cognitive components of language abilities (individualy-typological approach): Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2001. 354 p.
8. Kochkina O.M., Voronin A.N. Diskursivnye sposobnosti v protsesse intensivnogo izucheniya inostrannogo yazyka [Discursive abilities in the process of intensive foreign language study]. *Poznanie v strukture obshcheniya [Knowledge of the structure of communication]*. V.A. Barabanshchikova, E.S. Samoilenko, eds. Moscow: IP RAN, 2009, pp. 262—270.
9. Sidorenkova L.I. Vozrastnye razlichiya v strukture yazykovykh sposobnostei i vozmozhnosti ikh ucheta v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku [Age differences in the structure of language abilities and the possibility of taking them into account in the process of learning a foreign language]. *Psikhologiya obucheniya [Psychology of learning]*, 2008, no. 10, pp. 14—28.
10. Ushakova T.N. Psikholingvistika: Uchebnik dlya vuzov [Psycholinguistics: Textbook for Universities]. Moscow: PER SE, 2006. 416 p.
11. Ackerman P.L., Beier M.E. Determinants of domain knowledge and independent study learning in an adult sample. *Journal of Educational Psychology*, 2006, vol. 98, no. 2, pp. 366—381. doi: 10.1037/0022-0663.98.2.366
12. Baddeley A.D., Hitch G.J. Working memory. *Recent advances in learning and motivation*. Vol. 8. G.A. Bower, ed. 1974, New York, NY: Academic Press. pp. 47—90.
13. Baddeley A.D., Logie R.H. Working memory: The multiple component model. *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control*. A. Miyake, P. Shah, eds. Cambridge: CUP, 1999, pp. 28—61.

14. Carroll, J.B., Sapon, S.M. The modern language aptitude test. San Antonio, TX: Psychological Corporation, 1959. 27 p.
15. Chan E., Skehan P., Gong, G. Working memory, phonemic coding ability and foreign language aptitude: Potential for construction of specific language aptitude tests — the case of Cantonese. *A Journal of English Language, Literatures and Cultural Studies*, 2011, vol. 60, no. 1, pp. 45—73. doi: 10.5007/2175-8026.2011n60p045
16. Daneman M., Carpenter P.A. Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 1980, vol. 19, no. 4, pp. 450—466. doi:10.1016/S0022-5371(80)90312-6
17. DeKeyser R., Koeth J. Cognitive aptitudes for L2 learning. *Handbook of research in second language teaching and learning. Volume II*. E. Hinkel, ed. New York, NY: Routledge, 2011. pp. 395—406.
18. Dörnyei Z. The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. 270 p.
19. Harley, B., Hart, D. Language aptitude and second language proficiency in classroom learners of different starting ages. *Studies in Second Language Acquisition*, 1997, vol. 19, no. 3, pp. 379—400.
20. Implicit learning as ability. Kaufman, S.B. [et al.]. *Cognition*, 2010, vol. 116, no. 3, pp. 321—340. doi: 10.1016/j.cognition.2010.05.011
21. Krashen, S.D. Second language acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon Press, 1981. 151 p.
22. Kormos J., Sáfár A. Phonological short term-memory, working memory and foreign language performance in intensive language learning. *Bilingualism: Language and Cognition*, 2008, vol. 11, no. 2, pp. 261—271. doi: http: 10.1017/s1366728908003416
23. Kormos J. New conceptualizations of language aptitude in second language attainment. *Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment*. G. Granena, M. Long, eds. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2013, pp. 131—152.
24. Miyake A., Friedman N.P. Individual differences in second language proficiency: Working memory as language aptitude. *Foreign language learning: Psycholinguistic studies on training and retention*. A.F. Healy, L.E. Bourne, eds. 1998, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 339—364.
25. Morales J., Calvo A., Bialystok E. Working memory development in monolingual and bilingual children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2013, vol. 114, no. 2, pp. 187—202. doi:10.1016/j.jecp.2012.09.002
26. Implicit and explicit learning of languages. P. Rebuschat, ed. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2015. 489 p.
27. Robinson P. Individual differences, cognitive abilities, aptitude complexes and learning conditions in second language acquisition. *Second Language Research*, 2001, vol. 17, no. 4, pp. 368—392. doi: 10.1177/026765830101700405
28. Robinson P. Attention and memory during SLA. *The handbook of applied linguistics*. A. Davies, C. Elder, eds. Oxford: Blackwell, 2003, pp. 631—678.
29. Sáfár A., Kormos J. *Revisiting problems with foreign language aptitude*. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 2008, vol.46, no. 2, pp. 113—136. doi: 10.1515/IRAL.2008.005
30. Sawyer M., Ranta L. Aptitude, individual differences, and instructional design. *Cognition and second language instruction*. P. Robinson, ed. Cambridge: CUP, 2001, pp. 319—353.
31. Schneider W.J., McGrew K.S. The Cattell-Horn-Carroll model of intelligence. *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*. D. Flanagan, P. Harrison, Eds., New York: Guilford, 2012. pp. 99—144.
32. Skehan P. A cognitive approach to language learning. Oxford: OUP, 1998. 324 p.
33. Snow R.E. Aptitude theory: Yesterday, today, and tomorrow. *Educational Psychologist*, 1992, vol. 27, no. 2, pp. 5—32. doi: 10.1207/s15326985ep2701_3
34. Sparks R., Ganschow L. The impact of native language learning problems on foreign language learning: Case study illustrations of the linguistic coding deficit hypothesis. *Modern Language Journal*, 1993, vol. 77, no. 1, pp. 58—74. doi: 10.1111/j.1540-4781.1993.tb01946.x
35. Speciale G., Ellis N.C., Bywater T. Phonological sequence learning and short-term store capacity determine second language vocabulary acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 2004, vol. 25, no. pp. 293—321. doi: 10.1017/S0142716404001146
36. Williams J.N. Working memory and SLA. *Handbook of Second Language Acquisition*. S.M. Gass, A. Mackey, ed. 2007, New York: Routledge, pp. 427—441.

The work was supported by the grant of the President of the Russian Federation for the state support of young Russian scientists (contract № 14.W01.15.6523-MC).

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ CLINICAL PSYCHOLOGY

Виртуальная реальность в реабилитации после инсульта

Краснова-Гольева В.В.,

кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории клинической психологии и психотерапии
Московского НИИ психиатрии (филиал ФГБУ «ФМИЦПН им.В.П.Сербского» Минздрава России), Москва, Россия,
v.krasnova@inbox.ru

Гольев М.А.,

медицинский психолог реабилитационного центра для инвалидов «Преодоление», Москва, Россия,
m.a.goliev@yandex.ru

После инсультов у многих людей наблюдаются серьезные нарушения двигательной активности, когнитивное снижение, а также ряд психологических проблем, которые впоследствии годами могут сопровождать человека. Мотивационный компонент реабилитации играет решающую роль в процессе восстановления после перенесенного инсульта. На сегодняшний день одним из самых успешных методов реабилитации считается восстановление путем «наблюдения — подражания», поскольку этот метод повышает пластичность мозга и, как следствие, реабилитационный потенциал. На литературном материале показано, что современная реабилитация с использованием виртуальной реальности продемонстрировала высокие результаты в улучшении моторных и когнитивных навыков, а также психологического состояния, однако требует постоянного участия психотерапевта для контроля за психологической составляющей восстановительного процесса.

Ключевые слова: инсульт, реабилитация, мотивация, виртуальная реальность.

Для цитаты:

Краснова-Гольева В.В., Гольев М.А. Виртуальная реальность в реабилитации после инсульта [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Том 4. № 4. С. 39—44. doi: 10.17759/jmfp.2015040406

For citation:

Krasnova-Goleva V.V., Golev M.A. Virtual reality in rehabilitation after stroke [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2015, vol. 4, no. 4, pp. 39—44. doi: 10.17759/jmfp.2015040406 (In Russ., Abstr. in Engl.).

Сегодня инсульт входит в число наиболее распространенных факторов инвалидизации и смертности. За этим острым неврологическим заболеванием стоят не только медико-социальные проблемы, но и серьезный экономический ущерб. Так, в США ежегодно затраты, связанные с потерей трудоспособности граждан, составляют 6,5—11,2 миллиарда долларов. В России ежегодно фиксируется около 450 000 инсультов, в пересчете на численность популяции взрослого населения около 6% уже перенесли это заболевание, и большая часть переболевших осталась инвалидами [1].

После мозгового инсульта наблюдаются серьезные нарушения двигательной активности, когнитивное снижение, а также ряд психологических проблем, которые могут сопровождать человека в течение многих лет. Так около 30% пациентов, переживших инсульт с плечевым парезом, не демонстрируют восстановление функциональности даже по прошествии 6 месяцев реабилитации [12, 15].

Такие нарушения тесно связаны с низким уровнем субъективного благополучия [21], который в свою оче-

редь резко снижает качество жизни человека [11]. По мнению исследователей, успех реабилитации после инсульта зависит от целого ряда факторов: это и физическая активность, и когнитивная сохранность, и поддержка со стороны близких, и индивидуальная адаптивность организма [7]. Кроме того, ключевую роль в постинсультном восстановлении играет возможность вернуться к деятельности, которой человек занимался до болезни [3].

Основу восстановления после перенесенного инсульта составляет индивидуальная программа реабилитации (ИПР). ИПР — это комплекс реабилитационных мер, включающий в себя описание всех видов медицинских, психологических, социальных и других восстановительных процедур, направленных на восстановление, компенсацию утраченных или поврежденных функций организма, способностей к деятельности [1]. Индивидуальная программа реабилитации составляется с учетом реабилитационного потенциала — обоснованной с медицинских, психологических, социальных позиций вероятности достижения наме-

ченных целей проводимой реабилитации в определенный отрезок времени.

Современная реабилитация в достижении цели восстановления делает ставку на мультидисциплинарность в подходах и команде специалистов. По мнению большинства исследователей, именно комплексная (медицинская, психологическая, социальная, профессиональная) реабилитация способна вернуть человека к полноценной жизни.

Игнорирование хотя бы одного из вышеизложенных факторов реабилитации способно сильно затормозить процесс адаптации и восстановления. Так, если стратегии реабилитации сосредоточены только на адаптации к новым условиям, на восстановлении повседневных, бытовых функций человека, например, самостоятельно питаться, одеваться, но не затрагивает лично значимые действия индивида, — субъективно человек не может вернуться к прежней жизни [3]. Ощущение собственной неполноценности и наступающие мысли о том, что «теперь все стало иначе, я больше не могу жить нормальной жизнью» усиливают эмоциональную дезадаптацию и, как следствие, препятствуют восстановлению.

Таким образом, можно предположить, что интеграция пережившего инсульт в повседневную жизнь, напомиравшую его прежнюю (до болезни) способна ускорить и качественно улучшить процесс реабилитации после инсульта, восстановить утраченные способности, и улучшить психологическое состояние.

Одним из самых эффективных методов восстановления Ewan L.M., Kinmond K., Holmes P.S. (2010) называют «наблюдение и подражание» [6]. Метод заключается в том, что больной внимательно наблюдает за действиями, которые на данный момент в силу нарушения мозговых структур выполнить самостоятельно не в состоянии, а после методично их повторяет или подражает увиденному. Некоторые исследователи предполагают, что через активность зеркальных нейронов (тесно связанных с социальным познанием), а также пластичность мозговых структур идет восстановление пострадавших областей головного мозга [6; 22]. Метод реабилитации на основе «наблюдения — подражания» хорошо себя зарекомендовал в реабилитологии и довольно быстро развивается. На сегодняшний день самым передовым воплощением этого метода является использование виртуальной реальности.

Виртуальная реальность применяется в реабилитации для наибольшей реалистичности в моделировании среды и погружения больного в деятельность, а также для мгновенной обратной связи, исключая возможность отвлечения внимания.

Работа с виртуальной реальностью позволяет пациентам сразу видеть результаты своих усилий, что оказывает выраженное благотворное влияние на психологическую реабилитацию и мотивирует пережившего инсульт к занятиям [4; 8; 25]. Обратная связь-подкрепление может быть получена как в процессе решения задач, так и после выполнения задания, в виде визуального, слухового, а

иногда и тактильного подкрепления [9; 16; 18; 23; 24]. Авторы предполагают, что виртуальная реальность способна стимулировать моторную кору и за счет такого свойства мозга как пластичность, увеличивать реабилитационный потенциал человека.

По предположению Eng K., Siekierka E., Pyk P, et al [10], систематическое наблюдение и имитация увиденных действий неповрежденной конечностью может улучшать такие свойства мозга как пластичность, увеличивая тем самым возможности восстановления утраченной моторной функции [5; 7]. Кроме того, эти авторы отмечают, что зеркальные нейроны (непосредственно участвующие в процессе наблюдение-подражание) тесно связаны с работой зон мозга, отвечающих за планирование деятельности, что в свою очередь избирательно воздействует на моторные зоны коры головного мозга, провоцируют мышечную активность.

Некоторые исследования показали, что воздействие на моторные зоны коры позволяет реструктурировать мозговые связи и быстрее восстанавливать поврежденные области мозга, отвечающие за сенсомоторную и поведенческую активность [2; 19; 20].

В своем исследовании Eng K., Siekierka E., Pyk P. использовали виртуальную реальность для моделирования действий поврежденной конечности [10]. Человек, переживший инсульт, совершает действия неповрежденной конечностью, но на экране видит, как эти действия выполняет и его нетрудоспособная конечность. Эту идею авторы позаимствовали у исследователя V.S. Ramachandran, который проводил подобные эксперименты на больных с ампутированной конечностью с помощью зеркал, также для стимуляции поврежденных зон мозга. Пациент с ампутированной рукой совершал действия здоровой конечностью, но благодаря отражению зеркал видел, будто действует двумя руками одновременно [14].

Эксперимент по реабилитации после инсульта, проведенный Eng K., Siekierka E., Pyk P, et al (2007) заключался в том, что пациент сидел в кресле перед экраном и манипулировал своей здоровой рукой, одновременно с этим на экране изображалось, как человек выполняет эти же манипуляции, но другой, в данном случае поврежденной, рукой. Для наибольшего эффекта цвет одежды человека на экране модулировался в соответствии с одеждой реального пациента. Во время занятия пациент выполнял здоровой рукой те действия, что не мог выполнить в реальности поврежденной, но поскольку видел на экране, как в этом процессе участвует поврежденная конечность, тем самым получал положительное подкрепление в виде визуального эффекта от своей деятельности [10].

Другой этап восстановления включал в себя подражание действиям, воспроизводимым на экране, но поврежденной конечностью. То есть на экране демонстрируются манипуляции, выполняемые здоровой рукой, пациент же должен был пытаться повторить эти действия своей поврежденной рукой. В процессе выполнения задания пациент мог, как наблюдать за своими успехами в имита-

ции, так и не видеть тех действиях, что совершает его поврежденная рука. В качестве заданий предлагался игровой материал — ловля шаров, перемещение шаров в мишень. Специалисты фиксировали все результаты и изменения в психическом и неврологическом статусе пациентов с помощью клинических шкал. По результатам работы с этим методом авторы отметили его высокую продуктивность, поскольку восстановительный потенциал пациентов переживших инсульт увеличился на 20—23%, кроме того, демонстрировалось значимое улучшение когнитивных процессов, таких как произвольное и непроизвольное внимание. Замечено снижение выраженности эмоциональной дезадаптации в виде депрессивных и тревожных переживаний. Авторами отдельно отмечается высокая мотивированность пациентов к занятиям с виртуальной реальностью, поскольку помимо внешней привлекательности они имеют личностную направленность на каждого конкретного пациента, имитируя их внешность, особенности поведения и т.д. Исследователи отмечают также, что, несмотря на успехи применения нового метода, он пока остается мало изученным и требует дополнительной доработки [10].

Исследование проведенное Ewan L.M., Kinmond K., Holmes P.S. основывалось на схожем принципе и проводилось на небольшой группе пациентов, переживших инсульт (n=8) (2010) [6]. В своем эксперименте авторы составили для каждого пациента диагностическое интервью, в котором подробно расспросили о жизни до инсульта. Интервью касалось того, чем человек занимался, что приносило удовольствие, что составляло ежедневные бытовые действия с акцентом на лично значимые аспекты жизни. На основе интервью были созданы короткие видео с изображением этих эпизодов и действий, наполнявших жизнь. Таким образом, для каждого пациента был составлен диск с записью его личных наборов действий, из которых складывался день. Интервью и видео составлялись максимально похоже на реальную жизнь, насколько это было возможно, то есть учитывались декорации, время, стиль одежды и прочее. В качестве записанных эпизодов были вождение автомобиля, плавание, прогулки, рукоделие, танцы, игры с детьми или животными и т.д. Видео включало в себя три ракурса-части.

1. Визуальный ряд со стороны непосредственного участника, то есть глазами больного.
2. Взгляд со стороны, то есть наблюдение за тем, как человек выполняет действие на расстоянии.
3. Взгляд со стороны человека выполняющего другую деятельность одновременно с героем видео.
4. Попеременное переключение ракурсов. Наподобие художественного фильма.

Видео предлагалось просматривать два раза в день в течение 16 недель. Работа по реабилитации в обязательном порядке включала в себя психотерапевтические сессии (индивидуальные либо групповые). В процессе психотерапевтической работы специалисты руководствовались когнитивно-бихевиоральной традицией в психотерапии, которая включает в себя:

1. Выявление автоматических мыслей.
2. Определение когнитивной схемы.
3. Выявление и формулирование базовых убеждений.
4. Целенаправленное изменение дисфункциональных базовых убеждений на более конструктивные.
5. Закрепление конструктивных поведенческих навыков, полученных в ходе терапевтических сеансов.

Помимо наблюдения за смоделированной «своей» жизнью пациенты должны были вести дневник, в котором необходимо было запечатлеть все мысли и чувства, сопровождавшие просмотр видеоматериала. После каждой сессии просмотра предусматривалась беседа со специалистом-психологом, для разбора описанных чувств, и мыслей в дневнике, а также ситуации, представленных на видео. Часто пациенты сообщали, что видео провоцировало их двигаться, что им хотелось встать и самим начать выполнять это действие. Такое побуждение к действию, по мнению авторов, является проявлением повышения мотивации пациента к восстановлению.

Исследователи L.M. Ewan, K. Kinmond и P.S. Holmes P.S. отмечают, что такие занятия должны вестись под присмотром специалиста, поскольку человек, переживший инсульт, может неверно интерпретировать происходящее или чрезмерно негативно относиться к окружающему [6]. В таких случаях требуется психотерапевтическая интервенция с направлением и поддержкой для наиболее эффективного использования метода.

По результатам проведенного эксперимента все пациенты продемонстрировали повышение реабилитационного потенциала, улучшение моторной функции мозга и улучшение когнитивных функций и психологического состояния. Всем испытуемым нравилось участвовать в программе, они демонстрировали высокую мотивацию и, несмотря на долгую продолжительность эксперимента, желали продолжить участие. Многие отметили восстановление интереса к прежним увлечениям (прогулки, спортивные игры, бытовые дела).

Выводы

Реабилитационные программы, использующие виртуальную реальность при восстановлении после инсульта демонстрируют повышение реабилитационного потенциала, улучшение психологического статуса и повышение мотивации больных. Индивидуальный подход в разработке программы, а также учет личностных особенностей, отсутствие потоковости и формализации благотворно сказываются на мотивации пациента к реабилитации, но, к сожалению, не всегда реализуемы в условиях реабилитационных центров.

Несмотря на проявленную эффективность, на наш взгляд, предложенный методики с использованием виртуальной реальности не являются универсальными, они требуют высокой квалификации специалистов, владения психотерапевтическими методами, и не подходят для самостоятельной работы дома. Они затратны с экономической и материальной точки зре-

ния, поскольку требует высокой технической оснащенности кабинета реабилитации. В качестве альтернативы работы с виртуальной реальностью часто выступают методики основанные на том же принципе «наблюдение-подражание», например, работа с зеркалами, описанная в статье.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ибрагимов М.Ф.* Комплексная система реабилитации больных, перенесших ишемический инсульт, на этапах стационар — реабилитационный центр — поликлиника: дис. канд. мед. наук: 14.01.11 / Казан. гос. мед. акад. Казань, 2013. 128 с.
2. *Клемешева Ю.Н., Воскресенская О.Н.* Неабилитационный потенциал и его оценка при заболеваниях нервной системы. Саратовский научно-медицинский журнал, 2009. Том 5, № 1. С. 120—123.
3. *Цветкова Л.С.* Нейропсихологическая реабилитация больных. Речь и интеллектуальная деятельность: Учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. 424 с. (Серия «Библиотека психолога»).
4. A strategy for computer-assisted mental practice in stroke rehabilitation / A. Gaggioli [et al.] // *Neurorehabil Neural Repair*. 2006. Vol. 20. № 4. P. 503—507. doi: 10.1177/1545968306290224
5. Corticospinal excitability is specifically modulated by motor imagery: a magnetic stimulation study / L. Fadiga [et al.] // *Neuropsychologia*. 1999. Vol. 37. № 2. P. 147—158. doi:10.1016/S0028-3932(98)00089-X
6. *Ewan L.M., Kinmond K., Holmes P.S.* An observation -based intervention for stroke rehabilitation: experiences of eight individuals affected by stroke // *Disability and Rehabilitation*. 2010. Vol. 32. № 25. P. 2097—2106. doi: 10.3109/09638288.2010.481345
7. Formation of a motor memory by action observation / Stefan K [et al.] // *The Journal of Neuroscience*. 2005. Vol. 25. № 41. P. 9339—9346. doi: 10.1523/JNEUROSCI.2282-05.2005
8. *Holden M.* Virtual environments for motor rehabilitation // *CyberPsychology & Behavior*. 2005. Vol. 8. № 3. P. 187—211. doi:10.1089/cpb.2005.8.187
9. *Hummelsheim H., Maier-Loth M.L., Eickhof C.* The functional value of electrical muscle stimulation for the rehabilitation of the hand in stroke patients // *Scandinavian journal of rehabilitation medicine*. 1997. Vol. 29. № 1. P. 901—907.
10. Interactive visuo-motor therapy system for stroke rehabilitation / K. Eng [et al.] // *International Federation for Medical and Biological Engineering & computing*. 2007. Vol. 45. № 9. P. 901—907. doi: 10.1007/s11517-007-0239-1
11. *Jaracz K, Kozubski W.* Quality of life in stroke patients // *Acta Neurologica Scandinavica*. 2003. Vol. 107. № 5. P. 324—329. doi: 10.1034/j.1600-0404.2003.02078.x
12. *Kwakkel G., Kollen B., Lindeman E.* Understanding the pattern of functional recovery after stroke: facts and theories // *Restorative neurology and neuroscience*. 2004. Vol. 22. № 3—5. P. 281—299.
13. Post-stroke rehabilitation with the Rutgers ankle system: a case study / J.E. Deutsch [et al.] // *Presence*. 2001. Vol. 10. № 4. P. 416—430. doi: 10.1162/1054746011470262
14. Ramachandran V.S., Hirstein W. The perception of phantom limbs // *Brain*. 1998. Vol. 121. P. 1603—1630.
15. Recovery of upper extremity function in stroke patients: the copenhagen stroke study / H. Nakayama [et al.] // *Archives of physical medicine and rehabilitation*. 1994. Vol. 75. № 4. P. 394—398. doi: 10.1016/0003-9993(94)90161-9
16. Rehabilitation robotics: pilot trial of a spatial extension for MIT-Manus / H.I. Krebs [et al.] // *Journal of NeuroEngineering and Rehabilitation*. Vol. 1. № 1. P. 5. doi: 10.1186/1743-0003-1-5
17. Resuming previously valued activities post-stroke: who or what helps? / J. Robison [et al.] // *Disability and Rehabilitation*. 2009. Vol. 31. № 19. P. 1555—1566. doi: 10.1080/09638280802639327
18. Robotic orthosis lokomat: a rehabilitation and research tool / S. Jezernik [et al.] // *Neuromodulation*. 2003. Vol. 6. № 2. P. 108—115. doi: 10.1046/j.1525-1403.2003.03017.x
19. *Sharma N., Pomeroy V.M., Baron J.C.* Motor imagery. a backdoor to the motor system after stroke? // *Stroke*. 2006. Vol. 37. P. 1941—1952. Doi: 10.1161/01.STR.0000226902.43357.fc
20. *Stevens J.A., Stoykov M.E.* Using motor imagery in the rehabilitation of hemiparesis // *Archives of physical medicine and rehabilitation*. 2003. Vol. 84. № 7. P. 1090—1092. doi:10.1016/S0003-9993(03)00042-X
21. Subjective well being one year after stroke / T. Wyller [et al.] // *Clinical rehabilitation*. 1997. Vol. 11. № 2. P. 139—145. doi: 10.1177/026921559701100207
22. The potential for utilising the «mirror neurone system» to enhance recovery of the severely affected upper limb early after stroke: a review and hypothesis / V. Pomeroy [et al.] // *Neurorehabil Neural Repair*. 2005. Vol. 19. № 1. P. 4—13. doi: 10.1177/1545968304274351
23. Transcutaneous functional electrical stimulator «Compex Motion» / Keller T, [et al.] // *Artif Organs*. 2002. Vol. 26. № 3. P. 219—223. doi: 10.1046/j.1525-1594.2002.06934.x
24. Upper and lower extremity robotic devices for rehabilitation and for studying motor control / S. Hesse [et al.] // *Current opinion in neurology*. 2003. Vol. 16. Issue 6. P. 705—720.
25. Virtualenvironment-based telerehabilitation in patients with stroke / M.K. Holden [et al.] // *Presence*. 2005. Vol. 14. № 2. P. 214—233. doi: 10.1162/1054746053967058

Virtual reality in rehabilitation after stroke

Krasnova-Goleva V.V.,

*candidate of psychological sciences, Research fellow of the laboratory of clinical psychology and psychotherapy,
Moscow Research Institute of Psychiatry of the Russian Federation, Moscow, Russia,
v.krasnova@inbox.ru.*

Golev M.A.,

*clinical psychologist, the medical-rehabilitation center «Preodolenie», Moscow, Russia,
m.a.goliev@yandex.ru*

After a stroke many people have serious problems in motion activity, decline in cognitive activity, as well as a number of psychological problems that may accompany the man for many years. Motivational rehabilitation component plays a decisive role in the process of recovery after suffering a stroke. At present one of the most successful methods of rehabilitation is considered to be a recovery through “observation-imitation”, because this method enhances the plasticity of the brain and, as a result, rehabilitation potential. Modern rehabilitation using virtual reality had demonstrated good results to improve motor and cognitive skills, as well as the psychological condition.

Keywords: stroke, rehabilitation, motivation, virtual reality.

REFERENCES

1. Ibragimov M.F. Kompleksnaya sistema reabilitatsii bol'nykh, perenesshikh ishemicheskii insul't, na etapakh statsionar — reabilitatsionnyi tsentr — poliklinika [A comprehensive system of rehabilitation of patients with ischemic stroke, at stages Hospital — Rehabilitation Center]: dis. kand. med. nauk: 14.01.11. Kazan. gos. med. akad. Kazan', 2013. 128 p.
2. Klemesheva Yu.N., Voskresenskaya O.N. Heabilitatsionnyi potentsial i ego otsenka pri zabolevaniyakh nervnoi sistemy [Rehabilitation potential and its evaluation in diseases of the nervous system]. *Saratovskii nauchno-meditsinskii zhurnal*, 2009, tom 5, № 1, pp. 120—123.
3. Tsvetkova L.S. Neiropsikhologicheskaya reabilitatsiya bol'nykh. Rech' i intellektual'naya deyatelnost' [Neuropsychological rehabilitation of patients. Speech and intellectual activity]: Ucheb. posobie. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Izdatel'stvo Moskovskogo psikhologo-sotsial'nogo instituta; Voronezh: Izdatel'stvo NPO «MODEK», 2004. 424 p. (Seriya «Biblioteka psikhologa»).
4. A strategy for computer-assisted mental practice in stroke rehabilitation. A. Gaggioli [et al.]. *Neurorehabil Neural Repair*, 2006, vol. 20, no. 4, pp. 503—507. doi: 10.1177/1545968306290224
5. Corticospinal excitability is specifically modulated by motor imagery: a magnetic stimulation study. L. Fadiga [et al.]. *Neuropsychologia*, 1999, vol. 37, no. 2, pp. 147—158. doi:10.1016/S0028-3932(98)00089-X
6. Ewan L.M., Kinmond K., Holmes P.S. An observation-based intervention for stroke rehabilitation: experiences of eight individuals affected by stroke. *Disability and Rehabilitation*, 2010, vol. 32, no. 25, pp. 2097—2106. doi: 10.3109/09638288.2010.481345
7. Formation of a motor memory by action observation. K. Stefan [et al.]. *The Journal of Neuroscience*. 2005, vol. 25, no. 41, pp. 9339—9346. doi: 10.1523/JNEUROSCI.2282-05.2005
8. Holden M. Virtual environments for motor rehabilitation. *CyberPsychology & Behavior*, 2005, vol. 8, no. 3, pp. 187—211. doi:10.1089/cpb.2005.8.187
9. Hummelsheim H., Maier-Loth M.L., Eickhof C. The functional value of electrical muscle stimulation for the rehabilitation of the hand in stroke patients. *Scand J Rehabil Med*, 1997, vol. 29, no. 1, pp. 901—907.
10. Interactive visuo-motor therapy system for stroke rehabilitation. K. Eng [et al.]. *International Federation for Medical and Biological Engineering & computing*. 2007, vol. 45, no. 9, pp. 901—907. doi: 10.1007/s11517-007-0239-1
11. Jaracz K., Kozubski W. Quality of life in stroke patients. *Acta Neurologica Scandinavica*, 2003, vol. 107, no. 5, pp. 324—329. doi: 10.1034/j.1600-0404.2003.02078.x
12. Kwakkel G., Kollen B., Lindeman E. Understanding the pattern of functional recovery after stroke: facts and theories. *Restorative neurology and neuroscience*, 2004, vol. 22, no. 3—5, pp. 281—299.
13. Post-stroke rehabilitation with the Rutgers ankle system: a case study. J.E. Deutsch [et al.]. *Presence*. 2001, vol. 10, no. 4, pp. 416—430. doi: 10.1162/1054746011470262
14. Ramachandran V.S., Hirstein W. The perception of phantom limbs. *Brain*, 1998, vol. 121, p. 1603—1630.
15. Recovery of upper extremity function in stroke patients: the copenhagen stroke study. H. Nakayama [et al.]. *Archives of physical medicine and rehabilitation*, 1994, vol. 75, no. 4, pp. 394—398. doi: 10.1016/0003-9993(94)90161-9

16. Rehabilitation robotics: pilot trial of a spatial extension for MIT-Manus. H.I. Krebs [et al.]. *Journal of NeuroEngineering and Rehabilitation*, vol. 1, no. 1, pp. 5. doi: 10.1186/1743-0003-1-5
17. Resuming previously valued activities post-stroke: who or what helps? J. Robison [et al.] *Disability and Rehabilitation*, 2009, vol. 31, issue 19, pp. 1555—1566. doi: 10.1080/09638280802639327
18. Robotic orthosis lokomat: a rehabilitation and research tool. S. Jezernik [et al.]. *Neuromodulation*, 2003, vol. 6, no. 2, pp. 108—115. doi: 10.1046/j.1525-1403.2003.03017.x
19. Sharma N., Pomeroy V.M., Baron J.C. Motor imagery. a backdoor to the motor system after stroke? *Stroke*, 2006, vol. 37, pp. 1941— 1952. Doi: 10.1161/01.STR.0000226902.43357.fc
20. Stevens J.A., Stoykov M.E. Using motor imagery in the rehabilitation of hemiparesis. *Archives of physical medicine and rehabilitation*, 2003, vol. 84, no. 7, pp. 1090—1092. doi:10.1016/S0003-9993(03)00042-X
21. Subjective well being one year after stroke. T. Wyller [et al.]. *Clinical rehabilitation*, 1997, vol. 11, no. 2, pp. 139—145. doi: 10.1177/026921559701100207
22. The potential for utilising the “mirror neurone system” to enhance recovery of the severely affected upper limb early after stroke: a review and hypothesis. V. Pomeroy [et al.]. *Neurorehabil Neural Repair*, 2005, vol. 19, no. 1, pp. 4—13. doi: 10.1177/1545968304274351
23. Transcutaneous functional electrical stimulator «Compex Motion». T. Keller [et al.]. *Artif Organs*, 2002, vol. 26, no. 3, pp. 219—223. doi: 10.1046/j.1525-1594.2002.06934.x
24. Upper and lower extremity robotic devices for rehabilitation and for studying motor control. S. Hesse [et al.]. *Current opinion in neurology*, 2003, vol. 16, no. 6, pp. 705—720.
25. Virtualenvironment-based telerehabilitation in patients with stroke. M.K. Holden [et al.]. *Presence*, 2005, vol. 14, no. 2, pp. 214—233. doi:10.1162/1054746053967058

НЕЙРОПСИХОЛОГИЯ NEUROSCIENCES

Проблема развития произвольной регуляции у детей в современной западной психологии

Савина Е.А.,

*доктор психологических наук, профессор, кафедра последипломного психологического образования,
университет Джеймса Мэдисона, США, кафедра общей и возрастной психологии,
Орловский государственный университет, Орел, Россия,
savinaea@jmu.edu*

В данной статье раскрываются основные подходы к исследованию развития произвольной регуляции у детей в современной западной психологии. В ней обсуждаются нейрокогнитивные процессы, обеспечивающие произвольную регуляцию, включая торможение, рабочую память и исполнительное внимание. Читатели ознакомятся с парадигмами и методами исследования произвольной регуляции такими, как тест Струпа, остановки сигнала, фланкер-тест и тесты отсроченного удовлетворения потребностей. В статье подробно рассмотрена траектория развития произвольной регуляции в детстве и значение произвольной регуляции для психического здоровья детей, их социально-эмоционального развития и успеха в школе.

Ключевые слова: произвольная регуляция, торможение, рабочая память, исполнительное внимание.

Для цитаты:

Савина Е.А. Проблема развития произвольной регуляции у детей в современной западной психологии [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Том 4. № 4. С. 45—54. doi: 10.17759/jmfp.2015040407

For citation:

Savina E.A. The problem of the development of voluntary self-regulation in children in contemporary Western psychology [Elektronnyy resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2015, vol. 4, no. 4, pp. 45—54. doi: 10.17759/jmfp.2015040407 (In Russ., Abstr. in Engl.).

Можно без преувеличения сказать, что в последние 15—20 лет проблема произвольной регуляции стала одной из важных тем в современной западной детской, педагогической и клинической психологии и когнитивной нейропсихологии. Развитие произвольной регуляции представляет собой важный аспект социализации ребенка, и знание того, как развивается произвольная регуляция, является существенным для понимания как нормального, так и аномального развития [37]. Мало того, хорошая способность к произвольной регуляции является залогом жизненного успеха человека и его психического здоровья, тем самым способствуя сохранению и умножению социального капитала общества [1].

В данной статье я остановлюсь на обсуждении основных подходов к произвольной регуляции и ее измерению, существующих в современной западной психологии; я проанализирую возрастную траекторию произвольной регуляции, а также значение произвольной регуляции в социальном развитии ребенка, его психическом здоровье и освоении учебными навыками. Основной акцент здесь будет сделан на обсуждении процессов торможения, рабочей памяти и произвольного внимания и их роли в произвольной регуляции. Сразу отмечу, что в зарубежной психологии используется термин «саморегуляция» («self-regulation») для обозначения процессов, в российской психологии традиционно описываемых как «произ-

вольная регуляция». В этой статье я буду использовать термин «произвольная регуляция», чтобы избежать терминологической путаницы.

Теоретические подходы к изучению произвольной регуляции

Найти емкое и однозначное определение произвольной регуляции не просто ввиду сложности этого явления и разнообразия методологических подходов его изучению.

Произвольная регуляция определяется как способность произвольно приспособлять поведение к требованиям ситуации, то есть инициировать, тормозить или изменять вербальные или моторные акты поведения [39]. Это «внутренне направляемая способность регулировать аффект, внимание и поведение, которая нужна, чтобы эффективно реагировать как на внутренние, так и внешние требования» [40, с. 54—55]. Произвольная регуляция — это способность «инициировать или прекращать деятельность в соответствии с требованиями ситуации; модулировать интенсивность, частоту и продолжительность вербальных и моторных действий в социальных и образовательных ситуациях; задерживать действие относительно желаемого объекта или генерировать социально одобряемое поведение в отсутствие внешнего контроля» [27, с. 199—200]. Произвольная регуляция включает осознание социально принятых стандартов поведения и действие в

соответствии с ними. Далее она предполагает временную организацию поведения, так как позволяет затормозить или отсрочить непосредственное поведение ради более долгосрочной цели [5]. Произвольная регуляция обеспечивается внутренними репрезентациями, включая образы прошлых или будущих событий, речь, эмоции, цели и потребности [5; 14]; и *требует интеграции физиологических, эмоциональных процессов и процессов внимания* [9].

Таким образом, в определениях произвольной регуляции отмечается ее адаптивный характер (изменение поведения в соответствии с требованиями ситуации); указывается на процессы, подвергающиеся регуляции (моторное и речевое поведение, эмоции и внимание); отмечается характер изменения поведения (торможение, модуляция или инициация); и подчеркивается опосредующая роль образных и вербальных репрезентаций.

Произвольная регуляция как исполнительные функции

В когнитивной нейропсихологии произвольная регуляция определяется как исполнительные («executive») функции, которые представлены набором взаимосвязанных процессов, осуществляющих контроль и организацию целенаправленных когнитивных, эмоциональных и поведенческих реакций [18]. Для российского читателя термин «исполнительные» может ассоциироваться с исполнительным компонентом деятельности в теориях А.В. Запорожца и П.Я. Гальперина. Однако, исполнительные функции в понимании западной психологии соответствуют как исполнительному, так и ориентировочному компоненту деятельности. Выделяют два класса исполнительных функций: горячие и холодные [3]. Так называемые «холодные» функции обеспечивают когнитивный контроль и действуют в эмоционально нейтральных ситуациях. «Горячие» же функции обеспечивают контроль поведения в аффективно и мотивационно заряженных ситуациях, например, когда требуется задержать желание получить привлекательный объект.

Так как исполнительные функции представлены многими процессами (внимание, рабочая память, торможение, планирование), то возникает вопрос о том, являются ли эти функции унитарными, то есть имеющими под собой некую общую способность, или же они представляют собой набор достаточно независимых друг от друга способностей. Для ответа на этот вопрос исследователи, как правило, используют факторный анализ. Так, М. Усай с коллегами [28] выявила двухфакторную организацию исполнительных функций у детей 5—6 лет, где первый фактор представлен процессами торможения, а второй — процессами рабочей памяти и произвольного переключения внимания. С. Денам с коллегами [15] выявила латентную структуру произвольной регуляции у детей 3—4-х лет, состоящую из трех факторов: послушание, когнитивный контроль («холодные» функции) и аффективно-эмоциональный контроль («горячие» функции). Было показано, что два последних фактора являются значи-

мыми для прогнозирования способности ребенка к обучению и его социальной компетенции.

Психобиологическое направление в исследовании произвольной регуляции

Начало этому направлению было положено психобиологической моделью личности Д. Грея [19], который выделил две биологически обусловленные системы саморегуляции, ведущие либо к активации, либо к торможению поведения. Система активации поведения побуждает к действию приближения в ответ на стимулы, связанные с вознаграждением, и к активному избеганию, когда вознаграждение отсутствует или существует опасность наказания. Система торможения поведения ведет к задержке реакции, когда существует опасность наказания или когда ситуация обладает высокой степенью новизны. Эти идеи Д. Грея положили основу для изучения саморегуляции, обусловленной темпераментом.

Темперамент в западной психологии определяется как биологически обусловленные индивидуальные различия в реактивности и саморегуляции [41]. Исследователи детского темперамента выделили саморегуляцию реактивного (непроизвольного) и произвольного типа. Так, Д. Каган с коллегами [23] на основе наблюдений за поведением маленьких детей обнаружили, что некоторые дети склонны к реактивному торможению, то есть проявляют нерешительность и застенчивость в ответ на незнакомых людей или избегают трудные задания, которые потенциально могут вызвать тревогу. Данный тип непроизвольного торможения был назван социальным.

Другая группа исследователей под руководством М. Ротбарт [21] разработала опросник детского темперамента для родителей. Далее они подвергли данные опроса родителей факторному анализу, в результате которого были получены три фактора. Первый фактор, «экстраверсия и позитивная эмоциональность», соответствует системе активации поведения Д. Грея. Второй фактор, «негативная эмоциональность», включает такие поведенческие тенденции, как боязливость, тревожность, склонность к фрустрации и гневу; этот фактор соответствует системе торможения поведения Д. Грея. Третий фактор, «произвольный контроль» («effortful control»), включает способность к произвольному торможению, предпочтение стимуляции низкой интенсивности, способность к концентрации и переключению внимания и чувствительность к небольшим изменениям во внешней среде [21].

Взаимодействие непроизвольных и произвольных систем регуляции поведения во многом определяет то, как ребенок будет осваивать способность к произвольной саморегуляции. Например, реактивное и произвольное торможение оба ведут к задержке реакции; следовательно, так называемые «тормозимые» дети легче усваивают произвольную регуляцию [42]. В то же время более выраженная тенденция к активации поведения может затруднить развитие произ-

вольной регуляции и ослабить действие произвольного торможения.

Нейрокогнитивные процессы, обеспечивающие произвольную регуляцию

Исследователи рассматривают процесс торможения, исполнительное (произвольное) внимание и рабочую память в числе основных нейрокогнитивных процессов, обеспечивающих произвольную регуляцию поведения [5]. Остановимся на этих процессах подробнее.

Процесс торможения — это способность подавлять реакции, не отвечающие ситуации или инструкции [41]. Торможение дает субъекту короткий временной промежуток, позволяющий подготовить более эффективное действие или реакцию [5]. Согласно Р. Баркли [5], торможение может происходить в трех формах: (1) торможение доминантного действия, которое было подкреплено прошлым опытом и стало привычным для индивида; (2) остановка текущего действия, когда оно является неверным или неэффективным; в этом случае торможение тесно связано с рабочей памятью, так как для того, чтобы планировать и мониторить действие, нужна информация о непосредственном прошлом опыте; и (3) контроль интерференции, который защищает содержание сознания от внешних и внутренних отвлечений.

Д. Нигг [37] полагает, что контроль интерференции важен как для контроля моторного поведения, так и для защиты рабочей памяти. Контроль *моторной интерференции* включает торможение реакции на отвлечения, которые могут помешать выполнению основного задания. Контроль *когнитивной интерференции* включает торможение мыслей или образов, мешающих концентрации на выполнении задания. Когнитивная интерференция непосредственно связан с рабочей памятью.

Еще один вид торможения связан с задержкой поведения, направленного на немедленное удовлетворение потребности («delayed gratification»), то есть со способностью ждать, когда желанный объект или деятельность будут доступны [34].

Теперь я остановлюсь на понятии рабочая память. Рабочая память определяется как способность сохранять и манипулировать информацией, сохраняя при этом устойчивость внимания [4]. Согласно А. Бэддли [4] рабочая память состоит из трех блоков: блока кратковременного хранения вербального материала (он называется «фонологическая петля»), блока кратковременного хранения образного материала («визуально-пространственный блокнот») и центрального исполнительного блока. Для произвольной регуляции важен именно исполнительный блок, в функцию которого вменяется контроль внимания, а точнее, контроль интерференции и распределение умственных ресурсов [4; 12].

С точки зрения Р. Энгл [12] индивидуальные различия в рабочей памяти обусловлены не ее объемом, а именно способностью концентрировать внимание на

задании и тормозить стимулы, не относящиеся к выполнению задания (т.е. помехоустойчивость). В своей двухфакторной теории когнитивного контроля Р. Энгл и М. Кейн [13] постулируют, что рабочая память выполняет двойную функцию: во-первых, она позволяет удержать в поле внимания/сознания цель действия, а во-вторых, обеспечивает контроль интерференции. В своих исследованиях со взрослыми они показали, что те испытуемые, которые показали высокие баллы по рабочей памяти, также показали высокие баллы по контролю интерференции. На тесную связь внимания и рабочей памяти указывают и исследования с детьми. Например, показано, что дети семи лет могут выполнять задания на внимание также успешно, как и взрослые, если задания не перегружают их рабочую память [44].

Теперь рассмотрим процесс внимания и его роль в произвольной регуляции. Нейрокогнитивная модель внимания, разработанная М. Познером [43], постулирует наличие трех систем внимания: первая система отвечает за состояние бдительности («alerting network»); вторая — за ориентировку в окружении («orienting network») и третья, которая называется системой исполнительного внимания («executive attention»), задействуется, когда присутствует конфликт стимулов, то есть когда два или более стимулов «соревнуются» за умственные ресурсы. Было показано, что три системы внимания, хотя и взаимодействуют между собой, относительно независимы друг от друга и опосредуются работой разных структур головного мозга. Более того, эти системы внимания развиваются в разное время и с разной скоростью. Так, системы, связанные с бдительностью и ориентировкой, созревают в младенческом и раннем возрасте, хотя продолжают развиваться и в позднем детстве. Система же исполнительного внимания зарождается в конце первого года жизни и продолжает развиваться в детстве и подростковом возрасте. Наиболее активным возрастом для развития исполнительного внимания считается дошкольный возраст [43].

Таким образом, несложно заметить, что процессы торможения, рабочей памяти и исполнительного внимания во многом пересекаются по своим функциям. Можно предположить, что существует некий общий нейрокогнитивный механизм, лежащий в основе этих процессов, который разные авторы называют либо вниманием, либо рабочей памятью или торможением. Кроме того, не существует согласия о том, какой же процесс является первичным. С точки зрения Р. Баркли [5], торможение первично, так как оно обеспечивает кратковременную остановку в психической деятельности, позволяющую осуществиться другим процессам (например, рабочей памяти). С точки зрения Р. Энгл и М. Кейн [13], рабочая память важна для инициации торможения. В теории же М. Познера [43] ведущая роль отводится исполнительному вниманию, в функцию которого входит обеспечение помехоустойчивости, то есть торможение нерелевантной информации.

Подходы к измерению произвольной регуляции

Существует несколько основных парадигм изучения произвольной регуляции. Так называемая парадигма конфликтующих стимулов направлена на исследование контроля интерференции [37]. Суть заданий в данной парадигме состоит в требовании от испытуемого реагировать на субдоминантный стимул и тормозить реакцию на доминантный стимул. В известном тесте Струпа, который, собственно, и положил начало данной парадигме, испытуемым предлагаются слова, обозначающие разные цвета, при этом цвет шрифта не соответствует цвету, обозначенному словом [37]. Например, слово «голубой» написано красным цветом. Испытуемому предлагается назвать цвета шрифта, которыми написаны слова. Таким образом, испытуемый должен затормозить чтение слова (например, «голубой») и назвать цвет, которым написано слово (например, «красный»).

Ш. Герштадт с коллегами [17] применили парадигму конфликтующих стимулов к детскому возрасту и разработали тест «День-ночь». Он заключается в следующем: ребенку предлагаются картинки с изображением луны и солнца и просят сказать «день», когда предьявляется картинка с луной и сказать «ночь», когда предьявляется картинка с солнцем. Другими словами, ребенок должен затормозить доминантный ответ (назвать то, что нарисовано на картинке) и дать субдоминантный ответ. Существуют другие вариации этого теста. В качестве примера назову тест «Снег и трава», в котором от ребенка требуется сказать «снег», когда предьявляется картинка с травой и сказать «трава», когда предьявляется картинка со снегом [10]. Другие варианты включают выполнение действия по инструкции, исходящей из одного источника (делай то, что медвежонок просит тебя делать), и тормозить действия по инструкции из другого источника (не делай то, что говорит слон) [22].

Другая парадигма, которая используется в исследовании торможения, называется парадигмой «остановки сигнала» [31]. Испытуемому предлагается нажимать как можно быстрее на определенные клавиши компьютерной клавиатуры в ответ на определенные буквы на экране. Однако в 25% случаев дается сигнал, на который испытуемый не должен нажимать клавишу, то есть он должен затормозить уже подготовленную для выполнения реакцию. В отличие от теста Струпа, в котором испытуемый должен затормозить интерферирующий стимул и дать ответ, заданный инструкцией, в тестах на «остановку сигнала» субъект должен, наоборот, затормозить ответ, заданный инструкцией [37].

Для измерения способности модулировать моторное или вербальное поведение используются простые задания, в которых ребенка просят в обычном для него темпе нарисовать линию определенной длины или пройти определенную дистанцию [2]. Далее ребенка просят нарисовать ту же самую линию или пройти ту же самую дистанцию как можно медленнее. Разница

во времени, затраченном на выполнение этих заданий в обычном и замедленном темпе, является показателем способности модулировать (тормозить) поведение.

Исполнительное внимание часто изучается с помощью, так называемого, компьютеризированного фланкер-теста Эриксона [46]. В этом тесте стимул-мишень (стрелка, показывающая в определенном направлении) окружен другим стимулами (также стрелками), которые либо конгруэнтны стимулу-мишени (показывают том же направлении), либо неконгруэнтны ему (показывают в другом направлении). От испытуемого требуется нажимать на клавишу компьютера, соответствующую направлению стимула-мишени и игнорировать окружающие стимулы, что несложно сделать в конгруэнтных условиях. Однако задача усложняется в неконгруэнтных условиях, которые требуют исполнительного внимания, то есть торможения нерелевантной информации.

Для исследования торможения и переключения внимания используются так называемые «сортировочные» задания [45]. В этих заданиях ребенку предлагается сортировать картинки по одному признаку (скажем, цвету), а затем сортировать те же самые картинки по другому признаку (например, классу «транспорт» или «животные»). Например, картинка с красным зайцем классифицируется вначале по цвету, а позже — как животное.

Наконец, чтобы изучать отсроченное удовлетворение потребностей, используется классический тест У. Мишел и его модификации [3]. Классический вариант теста заключается в том, что ребенку предлагается сделать выбор между немедленным получением меньшего количества предметов (монеток, стикеров, конфет и пр.) и получением большего количества предметов позже. Существуют различные варианты этого теста. Например, в присутствии ребенка исследователь разворачивает подарок, и ребенка просят не смотреть на этот подарок, при этом измеряя время, в течении которого ребенок способен задержать желание на него взглянуть [26].

Развитие произвольной регуляции в детстве

К. Копп [27] предложила выделять несколько стадий в развитии произвольной регуляции в детстве, которые я рассмотрю в свете как идей самой Копп, так и более поздних исследований.

Первая стадия, которая длится от рождения до 2—3 месяцев, называется стадией нейрофизиологической модуляции [27]. На этой стадии перед младенцем стоит задача регуляции уровня возбуждения и защиты от избыточной стимуляции. *В неонатальный период целью регуляции является сохранение физиологического равновесия, что проявляется* в координации сна и бодрствования и регуляции сердечного ритма [16]. К трехмесячному возрасту младенцы уже имеют более определенный цикл бодрствования и сна и начинают более активно взаимодействовать с окружением.

Вторая стадия, названная стадией сенсомоторной регуляции, длится в среднем от 3 до 9—12 месяцев [27].

На этой стадии младенцы постепенно развивают моторное поведение и учатся координировать свои действия с физическими свойствами предметов. Взаимодействие с предметами помогает младенцу отделить свои действия от предметов и от действий других людей, что создает основу для развития самоконтроля. В первый год жизни происходит развитие способности регулировать эмоции, в которой центральную роль играет ориентировочная система внимания [42]. Именно ориентировочное внимание позволяет младенцу избегать эмоционально насыщенные ситуации посредством отворачивания головы или глаз от пугающего или неприятного объекта. Показано, что младенцы, которые способны на более продолжительную ориентировку, отличаются более положительным аффектом [43]. Более того, предполагается, что ориентировочная система внимания служит основой для развития исполнительного внимания.

Третья стадия, которая длится в среднем от 9—12 месяцев до 2-х лет, называется стадией контроля [27]. Произвольный контроль возникает в конце первого года жизни и регулирует более реактивные аспекты поведения, связанные с темпераментом [41]. На втором году жизни происходят важные изменения во внимании, связанные с развитием коры переднего мозга [16]. В этом возрасте впервые зарождаются две формы контроля: первая проявляется в послушании, то есть следовании требованиям взрослого, а вторая — инициируется самим ребенком и заключается в том, что ребенок начинает тормозить свои действия на основе представлений памяти о запретах относительно каких-либо действий. Когда дети начинают ходить, родители начинают регулировать их активность и предъявлять определенные требования к их поведению. Это создает важный контекст для развития произвольной регуляции, так как ребенок начинает учиться вести себя в соответствии с родительскими требованиями.

На основе анализа многочисленных эмпирических исследований Р. Фелдман [16] предложила возрастной иерархически-интегративный подход к развитию произвольной регуляции в раннем детстве, согласно которому регуляция физиологических процессов, эмоций и внимания надстраиваются друг на друге таким образом, что физиологическая саморегуляция поддерживает возникновение более сложных форм когнитивного контроля. Например, показано, что регуляция цикла сна и пробуждения новорожденного предсказывает более позднюю регуляцию эмоций и внимания в младенческом возрасте, а регуляция эмоций в младенчестве предсказывает регуляцию внимания в 1 и 2 года и послушание в 18 месяцев [16].

Возрастной иерархически-интегративный подход имеет психофизиологическое основание, так как известно, что три системы мозга вовлечены в саморегуляцию: задний мозг, лимбическая система и префронтальная зона коры головного мозга [17]. Данный подход к саморегуляции предполагает, что даже небольшие проблемы на более низких уровнях саморегуляции приводят к трудностям саморегуляции на более высоких уровнях.

Четвертая стадия развития произвольной регуляции обозначена С. Копп как стадия самоконтроля и перехода от самоконтроля к саморегуляции [27]. Эта стадия начинается, как правило, со 2-го года жизни и старше. На данной стадии дети обладают более развитой способностью тормозить нежелательное поведение в ответ на требования взрослого. В то время как самоконтроль отличается ограниченной гибкостью и основан на следовании требованиям взрослых, саморегуляция обладает более широкими адаптивными возможностями [27]. Развитие репрезентативных способностей, включая речь, способствует развитию произвольной регуляции, так как внутренние репрезентации позволяют удержать образец желаемого поведения.

К дошкольному возрасту происходят значительные изменения в произвольной регуляции, которые связаны с развитием у ребенка системы Я, модели психического и усвоением культурных и моральных норм [8; 10; 25; 27]. В возрасте 4—5 лет дети активно развивают послушание, способность тормозить свое поведение и отсрочивать удовлетворение своих потребностей. К 6-ти годам у детей развивается способность к подлинной произвольной регуляции [8]. Способность затормаживать доминантную реакцию значительно улучшается к пяти годам, о чем говорят исследования, которые я проанализирую более подробно.

Так, Д. Мастерс и К. Бингер [33] просили детей прекратить играть с привлекательной игрушкой и обнаружили, что способность торможения поведения улучшается между 2 и 4 годами. В другом исследовании Г. Кочанска и ее коллеги предлагали детям младшего дошкольного возраста тесты на торможение, которые требовали задержать удовлетворение потребностей (например, не смотреть на подарок, который заворачивают в бумагу), замедлить моторную активность (рисовать или двигаться как можно медленнее, говорить, как можно тише), выполнять действия по одному сигналу и затормаживать по другому сигналу [24]. Исследователи обнаружили, что способность к торможению значительно улучшается между 22 и 33 месяцами жизни ребенка, при этом девочки показали более высокие результаты, чем мальчики.

Ш. Герштадт с коллегами [17] показали, что дети младше 5 лет испытывали трудности в выполнении теста «День—ночь». Исследователи предположили, что данный факт связан со слабостью рабочей памяти младших дошкольников, то есть их неспособностью удержать правило. Например, известно, что дети 4 лет показывают значительно более низкие результаты по тестам рабочей памяти, чем дети 5—7 лет [28]. Чтобы проверить эту гипотезу, исследователи модифицировали процедуру проведения теста «День—ночь» следующим образом: детям давали картинку с абстрактным дизайном и просили называть одну картинку «ночь», а другую — «день». Было обнаружено, что даже 3-х летние дети не испытыва-

ли трудностей при выполнении этого задания. Таким образом, было показано, что трудности в выполнении тест «День—ночь» обусловлены проблемами с торможением доминантного ответа, а не проблемами рабочей памяти. Было также обнаружено, что дети моложе 4-х с половиной лет успешно выполняли это задание, если они затрачивали больше времени на подготовку своего ответа.

Сходные результаты были получены при использовании так называемого «сортировочного» задания в работах Ф. Зелазо и его коллег [45]. Было обнаружено, что трёхлетние дети, зная новое правило сортировки, продолжали пользоваться «старым» правилом, то есть демонстрировали трудности торможения моторной реакции, связанной с действием по старому правилу. Однако, дети 4—5 лет уже успешно справлялись с этим заданием. Исследователи также показали, что если правило не находилось в конфликте с предъявляемым стимулом (дети не должны были сортировать одну и ту же картинку по разным правилам), то даже дети 3—4 лет выполняли это задание достаточно хорошо. Следовательно, был сделан вывод о том, что трудности выполнения задания сортировки по разным правилам связаны не с ограничениями рабочей памяти, свойственным маленьким детям, а именно со слабой способностью тормозить доминантную реакцию. Таким образом, у детей младшего дошкольного возраста наблюдается расхождение между когнитивными и моторными процессами поведения, когда вербальное правило еще не выполняет свое регулирующей функции, а действие ребенка подчиняется непосредственному полю восприятию.

Далее было показано, что способность к моторному торможению, измеряемая тестами «остановка сигнала», активно развивается в возрасте от 4 до 6 лет и далее от 6 до 9 лет [35]. При этом мальчики выполняют эти задания хуже, чем девочки. Интересно, что дети с трудностями моторного торможения воспринимаются педагогами как невнимательные. Было также обнаружено, что *исполнительное внимание значительно улучшается между 4 и 8 годами жизни, с незначительным улучшением после 8 лет [43]. Однако время реакции в тестах на внимание продолжает улучшаться до взрослости.* В другом исследовании детей от 4 до 14 лет было показано, что слабость маленьких детей заключается в том, что они испытывают трудности с произвольным переключением внимания [11].

Важность произвольной регуляции для психического развития и здоровья ребенка

Произвольная регуляция является важной прогностической переменной для готовности детей к школе [7]. Дети с хорошей способностью торможения моторного поведения успешнее овладевают навыками чтения и математики [30; 38]. С другой стороны, дети с

низкой способностью к контролю торможения имеют более конфликтные отношения с учителями [6].

Способность затормаживать моторные реакции положительно связана с когнитивными способностями, измеряемыми тестами интеллекта [2]. Более того, дети, у которых хорошо развита способность контролировать свое поведение, обладают более высокой социальной компетентностью и имеют меньше поведенческих и эмоциональных проблем [29]. В исследовании Г. Кочански [20] и ее коллег с детьми от 2 до 4 лет способность к торможению оказалась положительно связанной со способностью следовать правилам поведения в отсутствие взрослого. Более того, младшие дошкольники, которые более успешны в торможении своих непосредственных реакций, лучше регулируют свои эмоции и имеют более высокую социальную компетентность [26]. Наконец, в лонгитюдных исследованиях У. Мишел и его коллег было обнаружено, что дошкольники, способные к отсроченному удовлетворению потребностей, в юности показали более высокие баллы по стандартизированным тестам, которые используются при приеме в университеты, а также обладали более высокой саморегуляцией и стратегиями совладания [34].

С другой стороны, ранние трудности с произвольной регуляцией способствуют появлению проблем в поведении. Например, недостаток процессов торможения, проявляющийся в импульсивности, связан с экстернализованными проблемами ребенка, включая агрессию и избыточную подвижность [41]. Недостаток же произвольной регуляции внимания связан как с экстернализованными, так и интернализованными проблемами, включая тревожность и депрессию [29]. Было также обнаружено, что у младших дошкольников произвольная регуляция и поведенческие проблемы (отмеченные их матерями) связаны нелинейным образом [41]. Так, дети с высоким самоконтролем имеют больше проблем интернализованного характера (например, тревожность), в то время как дети с низким самоконтролем продемонстрировали больше проблем экстернализованного характера, таких как агрессия и избыточная подвижность.

Заключение

В современной западной психологии изучение произвольной регуляции представляет собой перспективную и быстро развивающуюся область исследований. Значение произвольной регуляции для психического здоровья, образовательного и жизненного успеха детей трудно переоценить. Дальнейшее развитие этой научной проблемы должно идти по пути создания специальных программ, направленных на формирование произвольной регуляции у детей, а также образовательных и социальных сред, оптимальных для развития данной способности.

ЛИТЕРАТУРА

1. A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety / *Moffitt T.E. [et. al.]* // Proceedings of the National Academy of Science of the United States of America. 2011. Vol. 108. № 7. P. 72693—72698. doi: 10.1073/pnas.1010076108
2. Activity level and intellectual functioning in normal preschool children / *Maccoby E.E. [et al.]* // Child Development. 1965. Vol. 36. № 3. P. 761—770. doi: 10.2307/1126921
3. Assessment of hot and cool executive function in young children: Age-related changes and individual differences / *Hongwanishkul D. [et al.]* // Developmental Neuropsychology. 2005. Vol. 28. № 2. P. 617—644. doi: 10.1207/s15326942dn2802_4
4. *Baddeley A.D.* Working memory, thought and action. Oxford: Oxford University Press. 2007. 412 p.
5. *Barkley R.A.* ADHD and the nature of self-control. New York: Guilford Press. 1997. 410 p.
6. *Berry D.* Inhibitory control and teacher-child conflict: Reciprocal associations across the elementary-school years // Journal of Applied Developmental Psychology. 2012. Vol. 33. № 1. P. 66—76.
7. *Blair C.* School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry // American Psychologist. 2002. Vol. 57. № 2. P. 111—127. doi: 10.1037/0003-066X.57.2.111
8. *Bronson M.* Self-regulation in early childhood: Nature and Nurture. New York: The Guilford Press. 2000. 296 p.
9. *Calkins S.D., Fox N.A.* Self-regulatory processes in early personality development: Multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression // Development and Psychopathology. 2002. Vol. 14. № 3. P. 477—498. doi: 10.1017/s095457940200305x
10. *Carlson S.M., Mose L.J.* Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind [Электронный ресурс] // Child Development. 2001. Vol. 72. № 4. P. 1032—1053. URL: <http://www.jstor.org/stable/1132428> (дата обращения: 22.12.2015)
11. *Davidson M.C., Amso D., Anderson L.C.* Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching // Neuropsychologia. 2006. Vol. 44. № 11. P. 2037—2078. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2006.02.006
12. *Engle R.W.* Working memory capacity as executive function // Current Directions in Psychological Science. 2002. Vol. 11. № 1. P. 19—23.
13. *Engle R.W., Kane M.J.* Executive attention, working memory capacity and a two-factor theory of cognitive control // The psychology of learning and motivation. Vol. 44. Advances in research and theory / Ed. B. Ross. New York: Academic Press. 2004. P. 145—199.
14. *Eslinger P.J.* Conceptualizing, describing, and measuring components of executive function: A summary // Attention, memory, and executive function / Eds. G.R. Lyon, N.A. Krasnogor. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co. 1996. P. 367—395.
15. Factor structure of self-regulation in preschoolers: Testing models of a field-based assessment for predicting early school readiness / *Denham S.A. [et al.]* // Journal of Experimental Child Psychology. 2012. Vol. 111. № 3. P. 386—404. doi: 10.1016/j.jecp.2011.10.002
16. *Feldman R.* The development of regulatory functions from birth to 5 years: Insights from premature infants // Child Development. 2009. Vol. 80. № 2. P. 544—561. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01278.x
17. *Gerstadt C.L., Hong Y.J., Diamond A.* The relationship between cognition and action: Performance of children 3½—7 years old on a Stroop-like day-night test // Cognition. 1994. Vol. 53. № 2. P. 129—153. doi:10.1016/0010-0277(94)90068-X
18. *Gioia G.A., Isquith P.K., Guy S.C.* Assessment of executive function in children with neurological impairments // Psychological and developmental assessment / Eds. R. Simeonsson, S. Rosenthal. New York: Guilford Press. 2001. P. 317—356.
19. *Gray J.A.* Three fundamental emotional systems // The nature of emotion: Fundamental Questions / Eds. P. Ekman, R.J. Davidson. New York: Oxford University Press. 1994. P. 243—247.
20. Inhibitory control in young children and its role in emerging internalization / *Kochanska G. [et al.]* // Child Development. 1996. Vol. 67. № 2. P. 490—507. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01747.x
21. Investigation of temperament at three to seven years: The Children's Behavior Questionnaire / *Rothbart M.K. [et al.]* // Child Development. 2001. Vol. 72. № 5. P. 1394—1408. doi: 10.1111/1467-8624.00355
22. *Jones L., Rothbart M.K., Posner M.I.* Development of inhibitory control in preschool children // Developmental Science. 2003. Vol. 6. № 5. P. 498—504.
23. *Kagan J., Snidman N., Arcus D.* Childhood derivatives of high and low reactivity in infancy // Child Development. 1998. Vol. 69. № 6. P. 1483—1493. doi: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06171.x
24. *Kochanska G., Coy K.C., Murray K.T.* The development of self-regulation in the first years of life // Child Development. 2001. Vol. 72. № 4. P. 1091—1111. URL: <http://www.jstor.org/stable/1132431> (дата обращения: 22.12.2015)
25. *Kochanska G., Murray K., Coy K.C.* Inhibitory control as a contributor to conscience in childhood: From toddler to early school age // Child Development. 1997. Vol. 68. № 2. P. 277—263. doi: 10.1111/j.1467-8624.1997.tb01939.x
26. *Kochanska G., Murray K.T., Harlan E.T.* Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development // Developmental Psychology. 2000. Vol. 36. № 2. P. 220—232. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.36.2.220>

27. *Kopp C.B.* Antecedents of self-regulation: A developmental perspective // *Developmental Psychology*. 1982. Vol. 18. № 2. P. 199—214. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.18.2.199>
28. Latent structure of executive function in five- and six-year-old children: A longitudinal study / Usai. M C. [et al.] // *European Journal of Developmental Psychology*. 2014. Vol. 11. № 4. P. 447-462. doi: 10.1080/17405629.2013.840578
29. *Lengua L.J.* Associations among emotionality, self-regulation, adjustment problems, and positive adjustment in middle childhood // *Applied Developmental Psychology*. 2003. Vol. 24. № 5. P. 595—618. doi: 10.1016/j.appdev.2003.08.002
30. Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills / McClelland M.M. [et al.] // *Developmental Psychology*. 2007. Vol. 43. № 4. P. 947—959. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.947>
31. *Logan G.D.* On the ability to inhibit thought and action: A users' guide to the stop signal paradigm // *Inhibitory processes in attention, memory, and language* / Eds. D. Dagenbach, T.H. Carr. San Diego: Academic Press. 1994. P. 189—239.
32. *Luciana M., Nelson C.A.* The functional emergence of prefrontally guided working memory systems in four-to eight-year old children // *Neuropsychologia*. 1998. Vol. 36. № 3. P. 273—293. doi: 10.1016/S0028-3932(97)00109-7
33. *Masters J.C., Binger C.G.* Interrupting the flow of behavior: The stability and development of children's initiation and maintenance of compliant response inhibition // *Merrill-Palmer Quarterly*. 1978. Vol. 24. № 4. P. 229—242. URL: <http://www.jstor.org/stable/23083903> (дата обращения: 22.12.2015)
34. *Mischel W., Shoda Y., Peake P.K.* The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1988. Vol. 54. № 4. P. 687—696. doi: 10.1037/0022-3514.54.4.687
35. Motor response inhibition and execution in the stop-signal task: Development and relation to ADHD behaviors / Tillman G.C. [et al.] // *Child Neuropsychology*. 2008. Vol. 14. № 1. P. 42—59. doi: 10.1080/09297040701249020
36. *Murray K.T., Kochanska G.* Effortful Control: Factor Structure and Relation to Externalizing and Internalizing Behaviors // *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2002. Vol. 30. № 5. P. 503—514.
37. *Nigg J.T.* On inhibition/disinhibition in developmental psychopathology: Views from cognitive and personality psychology and a working inhibition taxonomy // *Psychological Bulletin*. 2000. Vol. 126. № 2. P. 220—246. doi: 10.1037/0033-2909.126.2.220
38. *Ponitz C.C. [et al.]* A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes // *Developmental Psychology*. 2009. Vol.45. №3. P. 605—619. doi: 10.1037/a0015365
39. *Posner M.I., Rothbart M.K.* Developing mechanisms of self-regulation // *Development and Psychopathology*. 2000. Vol. 12. № 3, P. 427—441.
40. *Raffaelli M., Crockett L.J., Shen Y.L.* Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence // *Journal of Genetic Psychology*. 2005. Vol. 166. № 1. P. 54—75. doi: 10.3200/GNTP.166.1.54-76
41. *Rothbart M.K., Bates J.E.* Temperament // *Handbook of child psychology*. Vol 3. Social, emotional, and personality development (5th Ed.) / Eds. W. Damon, N. Eisenberg. New York: Wiley. 1998. P. 105—176.
42. *Rothbart M.K., Derryberry D.* Temperament in children // *Psychology at the turn of the millennium*. Vol. 2: Social, developmental, and clinical perspectives / Eds. C. von Hofsten, L. Bäckman. East Sussex, UK: Psychology Press. 2002. P. 17—35.
43. *Rothbart M.K., Posner M.I.* The developing brain in a multitasking world // *Developmental Review*. 2015. Vol. 35. P. 42—63. doi: 10.1016/j.dr.2014.12.006
44. Seven-year-olds allocate attention like adults unless working memory is overloaded / Cowan N. [et al.] // *Developmental Science*. 2010. Vol. 13. № 1. P. 120—133. doi: 10.1111/j.1467-7687.2009.00864.x
45. The development of executive function in early childhood / Zelazo P.D. [et al.] // *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 2003. Vol. 68. № 3. P. 1—137. URL: <http://www.jstor.org/stable/1166202> (дата обращения: 22.12.2015).
46. Training, maturation and genetic influences on the development of executive attention / Rueda M.R. [et al.] // *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*. 2005. Vol. 102. № 41. P. 14931—12936. doi: 10.1073/pnas.050689710
47. *Tucker D.M., Derryberry D., Luu P.* Anatomy and physiology of human emotion: Vertical integration of brain stem, limbic and cortical systems // *The neuropsychology of emotion: Series in affective science* / Ed. J.C. Borod. New York: Oxford University Press. 2000. P. 56—79.

The problem of the development of voluntary self-regulation in children in contemporary Western psychology

Savina E.A.,

PhD, professor, Department of Graduate Psychology, James Madison University, USA;
Department of General and Development Psychology, Orel, Russia,
savinaea@jmu.edu

This article reviews main approaches to the development of self-regulation in children in contemporary Western psychology. It further discusses the core neurocognitive processes involved in voluntary self-regulation including inhibition, working memory, and executive attention. Readers will learn about the paradigms and methods used to measure voluntary self-regulation such as Stroop test, stop-signal and flanker tests as well as tests to measure delayed gratification. The developmental trajectory of voluntary self-regulation and the importance of self-regulation for children's mental health, socio-emotional development and school success are discussed in detail.

Keywords: voluntary regulation, inhibition, working memory, executive attention.

REFERENCES

1. A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. Moffitt T.E. [et. al.]. *Proceedings of the National Academy of Science of the United States of America*, 2011, vol. 108. no. 7, pp. 72693—72698. doi: 10.1073/pnas.1010076108
2. Activity level and intellectual functioning in normal preschool children. Maccoby E.E. [et al.]. *Child Development*, 1965, vol. 36, no. , pp. 761—770. doi: 10.2307/1126921
3. Assessment of hot and cool executive function in young children: Age-related changes and individual differences / Hongwanishkul D. [et al.]. *Developmental Neuropsychology*, 2005, vol. 28, no. 2, pp. 617—644. doi: 10.1207/s15326942dn2802_4
4. Baddeley A.D. Working memory, thought and action. Oxford: Oxford University Press. 2007. 412 p.
5. Barkley R.A. ADHD and the nature of self-control. New York: Guilford Press. 1997. 410 p.
6. Berry D. Inhibitory control and teacher-child conflict: Reciprocal associations across the elementary-school years. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2012, vol. 33, no. 1, pp. 66—76.
7. Blair C. School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry, *American Psychologist*, 2002, vol. 57, no. 2, pp. 111—127. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.57.2.111>
8. Bronson M. Self-regulation in early childhood: Nature and Nurture. New York: The Guilford Press. 2000. 296 p.
9. Calkins S.D., Fox N.A. Self-regulatory processes in early personality development: Multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 2002, vol. 14, no. 3, pp. 477—498. doi: 10.1017/s095457940200305x
10. Carlson S.M., Mose L.J. Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, 2001, vol. 72. no. 4, pp. 1032—1053. Available at: <http://www.jstor.org/stable/1132428> (Accessed: 22.12.2015)
11. Davidson M.C., Amso D., Anderson L.C. Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia*, 2006, vol. 44, no. 11, pp. 2037—2078. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2006.02.006
12. Engle R.W. Working memory capacity as executive function. *Current Directions in Psychological Science*, 2002, vol. 11, no. 1, pp. 19—23.
13. Engle R.W., Kane M.J. Executive attention, working memory capacity and a two-factor theory of cognitive control. *The psychology of learning and motivation*. Vol. 44. Advances in research and theory. B. Ross, ed. New York: Academic Press. 2004, pp. 145—199.
14. Eslinger P.J. Conceptualizing, describing, and measuring components of executive function: A summary. *Attention, memory, and executive function*. G.R. Lyon, N.A. Krasnogor, eds. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co, 1996, pp. 367—395.
15. Factor structure of self-regulation in preschoolers: Testing models of a field-based assessment for predicting early school readiness. Denham S.A. [et al.]. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2012, vol. 111, no. 3, pp. 386—404. doi:10.1016/j.jecp.2011.10.002
16. Feldman R. The development of regulatory functions from birth to 5 years: Insights from premature infants. *Child Development*, 2009, vol. 80, no. 2, pp. 544—561. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01278.x
17. Gerstadt C.L., Hong Y.J., Diamond A. The relationship between cognition and action: Performance of children 3½—7 years old on a Stroop-like day-night test. *Cognition*, 1994, vol. 53, no. 2, pp. 129—153. doi: 10.1016/0010-0277(94)90068-X
18. Gioia G.A., Isquith P.K., Guy S.C. Assessment of executive function in children with neurological impairments. *Psychological and developmental assessment R. Simeonsson, S. Rosenthal, eds. New York: Guilford Press, 2001, pp. 317—356.*
19. Gray J.A. Three fundamental emotional systems. *The nature of emotion: Fundamental Questions*. P. Ekman, R.J. Davidson, eds. New York: Oxford University Press, 1994, pp. 243—247.

20. Inhibitory control in young children and its role in emerging internalization. Kochanska G. [et al.]. *Child Development*, 1996, vol. 67, no. 2, pp. 490—507. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01747.x
21. Investigation of temperament at three to seven years: The Children's Behavior Questionnaire. Rothbart M.K. [et al.]. *Child Development*, 2001, vol. 72, no. 5, pp. 1394—1408. doi: 10.1111/1467-8624.00355
22. Jones L., Rothbart M.K., Posner M.I. Development of inhibitory control in preschool children. *Developmental Science*, 2003, vol. 6, no. 5, pp. 498—504.
23. Kagan J., Snidman N., Arcus D. Childhood derivatives of high and low reactivity in infancy. *Child Development*, 1998, vol. 69, no. 6, pp. 1483—1493. doi: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06171.x
24. Kochanska G., Coy K.C., Murray K.T. The development of self-regulation in the first years of life. *Child Development*, 2001, vol. 72, no. 4, pp. 1091—1111. Available at: <http://www.jstor.org/stable/1132431> (Accessed 22.12.2015)
25. Kochanska G., Murray K., Coy K.C. Inhibitory control as a contributor to conscience in childhood: From toddler to early school age. *Child Development*, 1997, vol. 68, no. 2, pp. 277—263. doi: 10.1111/j.1467-8624.1997.tb01939.x
26. Kochanska G., Murray K.T., Harlan E.T. Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 2000, vol. 36, no. 2, pp. 220—232. doi: 10.1037/0012-1649.36.2.220
27. Kopp C.B. Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 1982, vol. 18, no. 2, pp. 199—214. doi: 10.1037/0012-1649.18.2.199
28. Latent structure of executive function in five- and six-year-old children: A longitudinal study / Usai. M C. [et al.]. *European Journal of Developmental Psychology*, 2014, vol. 11, no. 4, pp. 447—462. doi: 10.1080/17405629.2013.840578
29. Lengua L.J. Associations among emotionality, self-regulation, adjustment problems, and positive adjustment in middle childhood. *Applied Developmental Psychology*, 2003, vol. 24, no. 5, pp. 595—618. doi:10.1016/j.appdev.2003.08.002
30. Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills / McClelland M.M. [et al.]. *Developmental Psychology*, 2007, vol. 43, no. 4, pp. 947—959. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.947>
31. Logan G.D. On the ability to inhibit thought and action: A users' guide to the stop signal paradigm. *Inhibitory processes in attention, memory, and language*. D. Dagenbach, T.H. Carr, eds. San Diego: Academic Press, 1994, pp. 189—239.
32. Luciana M., Nelson C.A. The functional emergence of prefrontally guided working memory systems in four-to eight-year old children. *Neuropsychologia*, 1998, vol. 36, no. 3, pp. 273—293. doi:10.1016/S0028-3932(97)00109-7
33. Masters J.C., Binger C.G. Interrupting the flow of behavior: The stability and development of children's initiation and maintenance of compliant response inhibition. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1978, vol. 24, no. 4, pp. 229—242. Available at: <http://www.jstor.org/stable/23083903> (Accessed 22.12.2015)
34. Mischel W., Shoda Y., Peake P.K. The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1988, vol. 54, no. 4, pp. 687—696. doi: 10.1037/0022-3514.54.4.687
35. Motor response inhibition and execution in the stop-signal task: Development and relation to ADHD behaviors. Tillman G.C. [et al.]. *Child Neuropsychology*, 2008, vol. 14, no. 1, pp. 42—59. doi: 10.1080/09297040701249020
36. Murray K.T., Kochanska G. Effortful Control: Factor Structure and Relation to Externalizing and Internalizing Behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2002, vol. 30, no. 5, pp. 503—514.
37. Nigg J.T. On inhibition/disinhibition in developmental psychopathology: Views from cognitive and personality psychology and a working inhibition taxonomy. *Psychological Bulletin*, 2000, vol. 126, no. 2, pp. 220—246. doi: 10.1037/0033-2909.126.2.220
38. Ponitz C.C. [et al.] A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, 2009, vol. 45, no. 3, pp. 605—619. doi: 10.1037/a0015365
39. Posner M.I., Rothbart M.K. Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, 2000, vol. 12, no. 3, pp. 427—441.
40. Raffaelli M., Crockett L.J., Shen Y.L. Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *Journal of Genetic Psychology*, 2005, vol. 166, no. 1, pp. 54—75. doi: 10.3200/GNTP.166.1.54-76
41. Rothbart M.K., Bates J.E. Temperament. *Handbook of child psychology. Vol 3. Social, emotional, and personality development*. W. Damon, N. Eisenberg, ed. New York: Wiley, 1998, pp. 105—176.
42. Rothbart M.K., Derryberry D. Temperament in children. *Psychology at the turn of the millennium*. Vol. 2. Social, developmental, and clinical perspectives. C. von Hofsten, L. Bäckman, eds. East Sussex, UK: Psychology Press, 2002, pp. 17—35.
43. Rothbart M.K., Posner, M.I. The developing brain in a multitasking world. *Developmental Review*, 2015, vol. 35, pp. 42—63. doi:10.1016/j.dr.2014.12.006
44. Seven-year-olds allocate attention like adults unless working memory is overloaded. Cowan N. [et al.]. *Developmental Science*, 2010, vol. 13, no. 1, pp. 120—133. doi: 10.1111/j.1467-7687.2009.00864.x
45. The development of executive function in early childhood. Zelazo P.D. [et al.]. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 2003, vol. 68, no. 3, pp. 1—137. Available at: <http://www.jstor.org/stable/1166202> (Accessed 22.12.2015).
46. Training, maturation and genetic influences on the development of executive attention. Rueda M.R. [et al.]. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 2005, vol. 102, no. 41, pp. 14931—12936. doi: 10.1073/pnas.050689710
47. Tucker D.M., Derryberry D., Luu P. Anatomy and physiology of human emotion: Vertical integration of brain stem, limbic and cortical systems. *The neuropsychology of emotion: Series in affective science*. J.C. Borod, ed. New York: Oxford University Press, 2000, pp. 56—79.

ПРЕЗЕНТАЦИЯ НАУЧНЫХ РАБОТ PRESENTATION OF SCIENTIFIC WORKS

Реферативный обзор диссертации Брайан Дж. Уэлш «Взаимоотношения одаренных и талантливых детей со своими родителями»

Флорова Н.Б.,

кандидат биологических наук, сотрудник реферативно-аналитического сектора Фундаментальной библиотеки,
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
ninaflorova@yandex.ru

Предлагаемый вашему вниманию материал посвящен разработке актуальной психолого-педагогической проблеме детства: одаренные и талантливые дети (так называемые great kids) в образовательном пространстве и семье. В разных странах мира сегодня продолжают разносторонние исследования ресурсов родительского сопровождения таких детей с тем, чтобы родители могли как поддержать и стимулировать их развитие, так и придать ему перспективное и позитивное направление, а также чтобы разработать и внедрить механизмы поддержки семей с одаренными детьми. В целом, обсуждаемая проблема может быть сформулирована как семейное стимулирующее сопровождение (raising) одаренных детей.

Ключевые слова: одаренность, талант, личностные ресурсы, обучение, контакт с родителем, стратегия содружества.

Для цитаты:

Флорова Н.Б. Реферативный обзор диссертации Брайан Дж. Уэлш «Взаимоотношения одаренных и талантливых детей со своими родителями» [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Том 4. №4. С. 55—67. doi: 10.17759/jmfp.2015040408

For citation:

Florova N.B. Review of dissertation «The Relationship Between Identified Gifted and Talented Children and Their Parents» by Brian J. Welsh [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2015, vol. 4, no. 4, pp. 55—67. doi: 10.17759/jmfp.2015040408 (In Russ., Abstr. in Engl.).

В **Аннотации** указано, что специалисты еще недостаточно четко понимают специфику восприятия родителями одаренных детей и выстраивания отношений в системе «родители-дети». Родители одаренных детей однозначно отличаются высокой потребностью в особых семейных ресурсах, которые способствовали бы успешному продвижению детей в жизни. Такими ресурсами— залогом успеха детей — на уровне семьи могут быть сложившиеся привычки, стратегии, система ценностей, сам уклад жизни.

Данное исследование является феноменологическим, поскольку оно описывает качественные параметры — внутренние взаимное сопряжение некоего множества факторов в системе «семья с одаренными детьми». Оно проведено среди семей с одаренными детьми среднего школьного возраста с использованием как первичных материалов (опросы), так и вторичных (архивные данные, наблюдения).

Изучалась совокупность факторов влияния на жизненный опыт участников. Эту совокупность составили данные об опыте самих родителей по обучению детей, их представления об ожидаемых перспективах для детей, опыте собственного детства, а также выбор стратегии в качестве «импульса развития» детей на

основе собственного опыта разочарований и неудач в процессе обучения, выбора ресурсов, отношений с другими учащимися, пребывания в школьной среде. На основе этих данных составлялось представление о реальных жизненных достижениях детей.

Удалось установить, что родители являются наиболее влиятельной силой в обеспечении успешного обучения, социализации, эмоционального благополучия детей. Методы такого обеспечения могут быть продемонстрированы на образовательном процессе, в котором участвуют одаренные учащиеся — наши потенциальные лидеры, исследователи, врачи, научные работники.

Автор подчеркивает, что в процессе работы над темой он сам глубже осознал роль жизненного опыта родителей в образовательном, социальном и эмоциональном становлении детей [1].

В основу разработанной концепции легло изучение четырех групп факторов — трех факторов воздействия на детей: а) эмоционального (позитивные и негативные аспекты и самоощущение), б) социального, с) на академическую успеваемость, и четвертого фактора — анализа личностных вариаций и различия в направлениях развития.

В Главе 1 (установочного характера) формулируются цели и задачи исследования, даются краткий экскурс в историю вопроса и терминологический словарь (включающий около 40 понятий и определений).

Для того, чтобы сформулировать предпосылки к проведению своего исследования, автор опирается на обширный литературный материал 1980-х — 2008 гг. об эмпирических доказательствах прямой связи между вовлечением родителей (и семьи в целом) в образовательный процесс и школьной успеваемостью детей. Уже в конце 80-х гг. прошлого столетия роль родителей и семьи оценивалась специалистами как «...важнейшие составляющие процесса трансляции таланта, способностей и перспектив в достижения одаренных детей» (Olszewski, Kulieke, & Buescher, 1987, p. 6). В начале 2000-х годов, то есть спустя 13—15 лет, исследования в данном направлении продолжались: по мнению Robinson (2000), «...эта связь берет начало с родительской заботы и продолжается в течение всей жизни ребенка, реализуясь в ежедневных контактах, поддержке, мотивации».

На протяжении указанного периода времени многие исследователи в разных странах пришли к выводу, что родители одаренных детей вынужденно принимают активное участие в их образовании, поскольку государство не может должным образом адаптировать образовательный процесс соответственно возможностям и потребностям. Особенно большие разочарования у родителей могут возникать в ситуации, когда к явно одаренному ребенку в школе продолжают относиться как к остальным, не выделяя его, в то время как в семье родители сталкиваются со специфическими проблемами не только воспитания, но и обучения. Постепенно стало формироваться понимание того, что родительство одаренных детей представляет собой гораздо более глубокую проблему, чем было принято считать. Так, на региональном уровне уже в 1997 г. Управление образования округа Сан-Диего (San Diego County Office of Education) в своих документах отметило, что наиболее точно прогнозировать школьную успеваемость можно не по доходу или социальному статусу семьи, а по тому, насколько семья учащегося способна создать: 1) домашнюю среду, стимулирующую обучение; 2) достаточно высокую (но реалистичную) планку возможных достижений ребенка в жизни и профессии; 3) благоприятную среду совместного с ребенком проживания периода его школьного обучения и социализации. В последующие годы эта концепция получила поддержку и научное обоснование специалистов, четко выделявших семью и образовательное учреждение как взаимосвязанные и перекрывающие друг друга сферы влияния.

Формулируя цели исследования, автор прежде всего идентифицирует предмет исследования. Описывая историю вопроса, он указывает: «...в течение многих лет внимание специалистов занимали специфические параметры, концепции, стратегии «личностного расцвета» (raising) одаренных и талантливых детей. Но как

мы, специалисты сферы образования, можем выявить таких учащихся? Какие параметры, какая атрибутика позволят нам идентифицировать ребенка как одаренного? Что сегодня вкладывается в понятия «одаренный» и «талантливый»?

Как известно, первые тесты на одаренность (на интеллектуальные способности) были разработаны в 1925 г. (L.M. Terman) и в 1942 г. (L.S. Hollingworth). Они позволяли отнести к одаренным 1—1,5% всей популяции школьников, и сами авторы тестов полагали, что эта оценка несовершенна и в реальности многие одаренные и талантливые дети просто остаются не выявленными. В 1978 г. S. Renzulli, изучая популяцию одаренных школьников, которую он назвал «одаренность в школе и дома» («school-house gifted»), отнес уже 20—25% школьников к группе одаренных и талантливых. Этот автор полагал, что увеличение «пула талантливости» повышает вероятность того, что не будут пропущены учащиеся, в будущем способные принести пользу обществу. В 1983 г. Н. Gardner в своих теоретических выкладках указал, что все индивиды способны, по меньшей мере, к нескольким различным способам обработки информации — языковому, логическому, математическому, межличностному, музыкальному, пространственному, материально-кинетическому, межличностному интеллектуальному. Эти работы позволили впоследствии расширить критерии идентификации учащихся.

Автор отсылает читателя к работам А. Роерг (1982), где одаренность определяется как «повышенная осведомленность, повышенная чувствительность и выраженная способность понять и преобразовать восприятие в интеллектуальные и эмоциональные переживания». Позднее (1996) авторы Allan Davidson и Robert Davidson в своей книге «How Good Parents Raise Great Kids» сформулировали «The Six Essential Habits of Highly Successful Parents» — «Шесть основных привычек очень успешных родителей». К 2004 году вышла аналогичная работа J.R. Campbell «Raising Your Child to be Gifted», в которой постулируется, что родителям принадлежит жизненно важная роль в том, чтобы дети пришли к высоким достижениям. В целом, имеющаяся научно-исследовательская информационная база по этой проблеме отчетливо позволяет увидеть, что эффективное родительство в период школьного обучения совершенно необходимо для детской успешности. В то же время, самим родителям одаренных детей посвящено очень мало работ: за последние 25 лет — только два эмпирических исследования. Такой пробел в информации означает, что необходимы дополнительные исследования. Эта ситуация и послужила предпосылкой исследования, проведенного автором.

Переходя к постановке задачи, автор возвращается к «белым пятнам» в понимании проблемы и указывает на отсутствие исследований по потребностям и дефицитам одаренных детей и их семей. В частности, это дефицит эмпирически обоснованных стратегий родительства при наличии одаренного ребенка в семье. Не всегда принимается во внимание, что одаренные дети

отличаются иными, специфичными потребностями образования, социализации, развития. Если способности ребенка не идентифицированы и не поддержаны, ребенок может стать замкнутым, депрессивным, приобрести проблемы с поведением, что чревато утратой личностного потенциала как для него самого, так и для общества. Несмотря на имеющиеся доказательства того, что одаренные дети и их родители в своем роде уникальны, наблюдается дефицит исследований, посвященных описанию испытываемых ими трудностей. Более того, нет эмпирически подтвержденных стратегий родительства, которые могли бы помочь родителям одаренных детей.

Автор выделяет три проблемных пространства, в которых отсутствует научная информация о родителях одаренных детей. Во-первых, одаренные дети уязвимы в отношении эмоциональных и поведенческих проблем, сопровождающих их взросление, однако мало данных о природе этой восприимчивости и факторах влияния. Во-вторых, родители одаренных детей часто преодолевают дополнительные проблемы, до настоящего времени не сформулированные и не раскрытые с научных позиций. В-третьих, нет эмпирических данных для обоснования и разработки «родительских вмешательств», ориентированных на помощь родителям в воспитании одаренных детей.

Описывая **выборку для сбора данных**, автор указывает, что команда из 17 преподавателей, консультантов, работников администрации выполняла задание по идентификации 12 учащихся, которых объединяло то, что они росли счастливыми, успевающими, социализированными, эмоционально здоровыми детьми. Члены команды проводили опросы родителей и детей. Их интересовали общие установки родителей, их жизненная среда, стиль взаимоотношений, испытываемые факторы влияния и, соответственно, усилия по их преодолению для того, чтобы ребенок прошел период воспитания с надеждой на блестящее будущее. Преподаватели оценивали детей по параметрам посещаемости, взаимодействия (сотрудничества), эмпатии (сострадания), лидерства (с моделированием поведения), участия в жизни класса, уровня общения, приверженности своей мечте (с проведением презентации). Целью опросов было выяснение того, насколько эти параметры позволяют выявить одаренных учащихся из основной популяции?

Вопросы, на которые предполагалось ответить с помощью исследования:

1. Что объединяет родительские стили в среде родителей «great kids» (особых детей)?
2. Какая стратегия стимулирующего сопровождения («подъема») «great kids» является оптимальной?
3. Могут ли родители сформулировать ключевые моменты или проблемы «поднимания» своих «great kids»?
4. Когда и как школа подключается к работе родителей, или как сами родители рассматривают роль школы в этом стимулирующем сопровождении?

Каждый вопрос автор обосновывает теоретически-предпосылками и имеющимися данными из литературных источников. Так, в контексте первого вопроса обсуждается роль эмоциональной составляющей и когнитивного/интеллектуального вклада со стороны родителей в успеваемости ребенка и формирования у него позитивного отношения к образованию в целом и к своей школе, в частности. Приведена теория Campbell & Verna, (2007), согласно которой позиция авторитетных родителей, стимулируя мотивацию к обучению, у самих родителей создает чувство компетентности и уверенности в том, что процесс обучения находится под контролем. Обсуждаются варианты поведения родителей, относящегося к различным стилям родительства.

Относительно оптимальных стратегий родительства (второй вопрос) указывается на значимость сбалансированной структуры уклада семьи, ориентированной в первую очередь на то, что в семье есть ученик.

В рамках третьего вопроса указывается, что родители должны знать о возможном психологическом дистанцировании ребенка от семьи и его стремлении пожертвовать своими потребностями, чтобы быть принятым сверстниками.

В рамках четвертого вопроса приведены различные позиции родителей в отношении школьного образования одаренных детей.

Указано, что для большинства родителей образование — необходимый компонент дальнейшего выхода ребенка во взрослую жизнь, позволяющий «расти и узнать себя и других».

Важным элементом структуры данной диссертации является оригинальный **Терминологический словарь, включающий около 40 понятий и терминов** (табл. 1).

Таблица 1

Терминологический словарь Brian J. Welsh в контексте проблемы «The relationship between identified gifted and talented children and their parents» (фрагменты)

Термин (понятие)	Расшифровка
Ability Grouping	Возможность выделения отдельных характеристик способностей в группу (кластеры). Кластер (или группа) признаков или свойств, сформированный на основе мониторинга за поведением или действиями. Не идентична трекингу (отслеживанию, сопровождению).
Accelerated Learning	Стратегия обучения одаренных детей с помощью ускоренного обучения или более раннего обучения, чем это предусмотрено образовательными стандартами.

Термин (понятие)	Расшифровка
Accountability	Подотчетность учащихся, преподавателей, сотрудников и всех участников образовательного процесса
Aptitude	Способность (склонность), ведущая к повышенным результатам в освоении определенного умения (навыка).
Asynchrony	Диссинхрония. Термин для описания несоответствия темпов интеллектуального, эмоционального и физического развития, часто наблюдаемого у одаренных детей.
At-Risk	Рискованность. Термин для описания учащихся, чьи материальные, физические, эмоциональные или академические потребности остаются неудовлетворенными или препятствуют признанию их талантов или способностей, что создает ситуации риска для их успеваемости или даже исключения.
Authentic Assessment	Оценка успеваемости учащихся по их портфолио, либо наблюдением на месте, тестированием и др. Оценивается способность к научному мышлению, анализу, синтезу, оценкам, то есть творческая аутентичность.
Bloom's Taxonomy	Таксономия Бенджамина Блума. Предложена в 1956 г. Используется для оценивания одаренности детей по шести уровням мышления – знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка.
Brainstorming	Мозговой штурм. Генерация мозгом потока творческих идей, эффективность которых характеризует беглость и гибкость мышления.
Cluster Grouping	Формирование кластерных групп учащихся. Как правило, в классе есть пять-шесть одаренных учащихся с аналогичными свойствами, которых можно объединить в некое «гнездо», что позволяет педагогу более эффективно дифференцировать и усложнять задания в классе.
Cooperative Learning	Совместное и согласованное обучение. Метод, позволяющий учащимся работать в небольших группах внутри одного учебного коллектива (класса), часто – с разделением задания или назначением ролей. Такая групповая стратегия позволяет учащимся получить навыки работы в группе и навыки лидерства. Однако при работе с одаренными учащимися следует применять метод осторожно.
Creativity	Способность к процессу формирования новых, необычных (оригинальных) идей. Принятое в США определение одаренности считает креативность ее специфичной составляющей.
Differentiation	Модификации учебной программы в соответствии с потребностями одаренного учащегося.
Flexible Grouping	Образовательная стратегия, позволяющая группировать обучающихся по способностям, интересам и перемещаться из одной группы в другую.
Gifted and Talented Students	Федеральный Закон о начальном и среднем образовании 2002 года определяет одаренных и талантливых учащихся как «обучающихся детей или юношество, показывающих высокую потенциальную способность к достижениям в сферах интеллекта, креативности, артистизма, способности к лидерству, или в определенных научных сферах, а также тех, кому необходимы услуги и род деятельности, обычно не предоставляемые школой для полного развития этих способностей» (Title IX, Part A, Definition 22).
Heterogeneous Grouping	Гетерогенная группировка объединяет учащихся с различными способностями или различной подготовкой. Гетерогенный класс рассматривается педагогом как некий градиент свойств и качеств учеников.
Homogeneous Grouping	Гомогенная группировка объединяет учащихся с близкими потребностями, способностями и интересами, что облегчает работу с ними.
Independent Study	Стратегия самостоятельного (независимого) обучения, в которой педагог выступает как руководитель или ведущий, а учащийся более активен в выстраивании собственного обучения и управлении им.
Individual Education Plan (IEP)	Индивидуальный образовательный план – документ, очерчивающий образовательные услуги, предоставляемые одаренному учащемуся данным образовательным учреждением. В нем предусматривается описание всех необходимых модификаций обычной школьной программы.
Intelligence	Общие способности. Умственные способности – способность к обучению, суждениям и решению проблем. В научной среде не достигнуто единое понимание природы интеллекта – врожденное ли это качество или нечто, что можно развить. Есть мнение, что на самом деле это сочетание двух упомянутых качеств.
Learning Styles	Предпочтение школьником того или иного стиля обучения, то есть индивидуальные особенности ученика в процессе получения новой информации посредством трех доменов согласно таксономии объектов обучения: когнитивному (знание), психомоторному (навыки) и аффективному (отношение).

Термин (понятие)	Расшифровка
Magnet School	Общеобразовательная школа с «магнитом» для обучения одаренных детей – программой, ориентированной на определенную область знания – математику, технику, искусство.
Parallel Curriculum Model	Модификация образовательной стратегии для удовлетворения потребностей одаренных детей с точки зрения глубины, новизны и сложности материала. Модель предусматривает учебный план по четырем одновременным путям развития: базисный, взаимосвязанности, практики, идентификации.
Pull-out Program	Программа ежедневного специального обучения одаренных детей вне обязательного школьного расписания в течение учебного дня.
Social-Emotional Needs	Одаренные и талантливые учащиеся могут иметь эмоциональные потребности с повышенной или необычной чувствительностью, что отражается на их самосознании, эмоциональности, представлении о себе и других, чувстве справедливости, высокой нравственности, альтруизме. Консультанты при работе с такими учащимися могут столкнуться с проблемами перфекционизма, депрессивности, отставания, профсамоопределения.
Talent Development	Программы и услуги для одаренных и талантливых учащихся, которые могут наилучшим образом удовлетворить их образовательные потребности, способствовать достижениям в жизни, внести вклад в укрепление общества, при условии, что школа выявляет такие способности и создает таким учащимся адекватную (благоприятную) образовательную среду.
Telescope	Методика, позволяющая пройти материал или действия в сжатое время, что позволяет высвободить время для развивающей деятельности и обогащающих занятий, что, в свою очередь, отвечает интересам, задачам и подготовленности одаренных учащихся.
Tiered Assignments	Дифференцированная учебная стратегия, в рамках которой перед всем классом ставится единая цель, но ученики идут к ней разными путями, как бы навстречу друг другу. Стратегия дает возможность оценить ресурсы понимания ситуации у каждого ученика.
Twice Exceptional	«Дважды особенный» – термин для описания одаренного учащегося с ограниченными возможностями здоровья. Такие учащиеся могут быть также выделены в группу GT/LD.
Underachieving or Underachievement	Термин для описания расхождений между результатами обучения и потенциальными ресурсами учащегося, предполагающими наличие у него способностей обучаться намного эффективнее.

Автор обсуждает **практическую значимость** своего исследования, возвращаясь к определению понятия одаренности. Он полагает, что созданная ранними исследованиями «дорожная карта» обучения одаренных детей на стыке с проблемой их психического здоровья, традиционно обращена, в первую очередь, на работу с высокими интеллектуальными ресурсами таких детей. Согласно этой базисной позиции, в 2000 годах одаренность рассматривалась как врожденное, изначально присутствующее качество личности, которое необходимо идентифицировать у каждого ребенка в отдельности, согласно способностям (когнитивным свойствам), которые он проявляет. Так, был период, когда система образования придавала особое значение навыкам овладения математическими науками и языками для интеллектуального развития.

В то же время, согласно концепции Гарднера, дети, делающие успехи в музыке, игнорируются системой образования, поскольку не успевают в математике и/или языках. Теория Гарднера о «системном интеллекте» (Theory of Multiple Intelligences) базируется на том, что, хотя не все учащиеся могут быть одарены вербально или математически, — дети могут проявить себя в других областях, таких как музыка, пространственные способности и межличностное взаимодействие.

В этом ключе, во взаимоотношениях в системе ребенок-родитель ведущая роль обычно отдается матери, и, конечно, не подлежит сомнению, что именно так и должно быть — взаимодействие с матерью является ведущим фактором и условием здорового развития ребенка. Гораздо меньше изучены роль отца и влияние стиля родительства, семейных установок и уклада. На основании имеющихся в литературе данных уже можно с уверенностью полагать, что постоянная вовлеченность родителей — и отца и матери — в родительство может работать как мощная прогностическая характеристика (предиктор) разностороннего позитивного развития детской личности. Автор приводит эмпирические данные из работ различных авторов 1994—2005 гг. в подтверждение этому (Paulson, 1994; Bemadett-Shapiro, Ehrensafft, & Shapiro, 1996; Herb & Willoughby-Herb, 1998; Moeller, 2001; Veneziano, 2003).

Литературный обзор (Глава 2) включает разделы:

Вовлеченность родителей и достижения одаренных учащихся;

Представления и заблуждения родителей об одаренности детей;

Внешкольная занятость;

Варианты родительских стратегий;

Влияние семьи и родителей на учащегося;

Выявление и идентификация одаренности в семье;
Взаимодействие педагога с родителем;
Социализация и отношение к себе у одаренных детей;
Приоритеты и ожидания в родительской стратегии.

В разделе «**Методология**» этой же главы детально описаны алгоритмы примененных методологических стратегий. Описаны методы сбора и анализа данных применительно к каждому из четырех вопросов, стоящих перед автором.

Процедура исследования.

15 семьям учащихся, выбранных для исследования, рассылались письма. В них содержался запрос на разрешение анкетирования в течение эксперимента. Трое родителей отказались дать разрешение на запись и использование своих данных. Опросы проводились в домашней обстановке или в школах, предусмотрены были варианты опросов по электронной почте или телефону. Учащихся анкетировали отдельно от родителей, чтобы обеспечить возможно большую открытость в общении. Если было получено разрешение и позволяли условия, то родителей анкетировали в присутствии друг друга. По крайней мере, один из родителей каждого учащегося участвовал в анкетировании, иногда в процедуре участвовали оба родителя. На этой стадии предполагалось получить ответы на группы вопросов (ниже курсивом даются исследовательские задачи и соответствующие им пункты Опросника):

1. Что общего в родительских стилях семей одаренных детей («great kids»)?

- 1) Опишите эпизоды своего детства, проведенные вместе с родителями;
- 2) Что для Вас/Ваших родителей было самым важным на фоне всего остального?
- 3) Как часто вы обедаете с детьми/родителями?
- 4) Что при этом обычно обсуждается?
- 5) Можете ли вы описать различия между стратегиями давления (прессинга) и ободрения?
- 6) Вспоминаете ли Вы вместе с родителями эпизоды вашего детства?
- 7) Опишите уровень независимости/зависимости, который вам был предоставлен в детстве?
- 8) Есть ли, по вашему мнению, факты, свидетельствующие о том, что именно родители оказали вам помощь в максимальном раскрытии личности настолько, что вы смогли измениться, и если да, то какие факты вы считаете таковыми?

2. Какие родительские стратегии можно считать оптимальными для максимального раскрытия личности одаренных детей?

- 9) Будучи родителем, опишите уровень прессинга, который вы, возможно, испытали/не испытали в собственном детстве;
- 10) Можете ли вы вспомнить, что предпринимали ваши родители по отношению к Вам, чего не делали родители ваших сверстников?
- 11) Если бы Вам пришлось изменить всё в детские годы, кроме одного качества своей собственной личности, какое бы это было качество?

12) Будучи учащимся или ребенком, могли бы вы описать внешние воздействия на себя?

3. Можно ли идентифицировать общие препятствия или намерения в родительских стратегиях?

- 13) Опишите свои взаимоотношения с родителями/детьми, близость этих отношений, их пересечения;
- 14) Обсуждаете ли Вы/обсуждают ли Ваши родители с Вами детство — Ваше и свое?
- 15) Помимо Вас, как родителя, какой внешний фактор оказывает влияние на ваших детей?
- 16) Какие у Вас общие с родителями точки зрения на роль образовательной системы во влияние на детей?
- 17) Можете ли Вы описать уровень независимости/зависимости, который вы предоставляете своему ребенку?

Вопрос «на кого Вы больше всего похожи и почему?» задавался в течение опросов регулярно, но ответы на него оказались не столь значимы.

При описании **алгоритма и структуры исследования (Глава 3)** автор подчеркивает его количественный характер, что позволило получить так называемую социограмму проблемы (шкалу интеллекта), которая и послужила основным инструментом для анализа данных (автор ссылается на работы Leedy & Ormrod, 1985, Patton, 1988, Creswell, 1998). При этом от исследователя требуется минимизировать свое собственное возможное влияние на ход эксперимента (посредством выражения эмоций, впечатлений и т.д.), вследствие чего автор придает большое значение информации о жизненном пути самого исследователя (информация об авторе представлена в одном из Приложений).

К исследованию были привлечены учащиеся и родители из общеобразовательных школ Суффолка и Нассау (остров Long Island, штат New York). Учащиеся проживали в семьях с социоэкономическим статусом в диапазоне от среднего к высокому. Выборку составляли 12 рожденных в штате Нью-Йорк учащихся 7-й ступени обучения (7 девушек, 5 юношей) и их родители. Некоторые родители родились в других странах (Китай, Испания, Турция, Албания). Все школы были расположены в трех административных районах в границах острова.

Необходимыми условиями участия в эксперименте были собственное желание и разрешение родителей.

Детально описаны основные типы инструментов исследования, то есть типы дифференцированных баз данных.

1. **Протоколы опросов** (The Interview Protocol); структура протоколов представлена в табл. 2.

2. **Документация, относящаяся к учащемуся.** Всё, что относится к личности учащегося (успеваемость, дневник наблюдений педагога, достижения, выступления и презентации, стенограммы школьных собраний). Успеваемость отслеживается за последние несколько лет (минимум с 3-ей ступени). Все эти данные, равно как и данные по семье, должны быть достоверными.

При сборе данных об успеваемости обращали внимание на три параметра: посещаемость, успехи по двум

программам — языковой NYS ELA и математической (в течение текущего и предшествующего учебного года), а также поведение в учебном коллективе (классе), в том числе склонность к лидерству.

Детально описаны исторически сложившиеся стратегии выстраивания количественного анализа для решения психолого-педагогических проблем на примере диагностики родительских стратегий — жизнеописание, феноменология, представления о семейных принципах, этнография, примеры (biography, phenomenology, grounded theory, ethnography, and case study).

Описана методология психологической триангуляции (Leedy & Ormrod, 1985, Campbell and Fiske, 1959, Miles and Huberman, 1994, Creswell, 1998).

3. Документы, собранные самим лицом, проводящим опросы.

Это материалы, собранные непосредственно лицом, проводящим опросы. По своему характеру это такие же материалы, как и в первых пунктах. Продолжительность опросов 40—60 минут.

4. Материалы непосредственного наблюдения исследователя за учащимся.

Это описания физического состояния во время опросов, жестов, мимики (языка тела), вербального взаимодействия, других проявлений. Они расцениваются как рефлексивность. Использование методов триангуляции позволяет оценить воздействие родительских стратегий на психоэмоциональное состояние ребенка.

Эта часть исследования проводилась с индивидуального письменного разрешения родителей и согласия учащихся на использование собранной информации.

Детально описана процедура сбора данных. Принцип сбора данных — установление контакта с учащимся/родителем в небольшой предварительной беседе, согласно принципу «интервьюер должен быть больше слушателем, нежели собеседником» (Creswell, 1998).

Описаны ступени (этапы) процедуры триангуляции — процедура опроса (выявляются темы и их категории), использование документации (оценка реакции учащегося/родителя на опрос и выявление подкрепляющих доказательств, оценка объективности).

Таблица 2

Структура анкеты для учащегося и для родителя/ей, по данным Brian J. Welsh, в контексте проблемы
«The relationship between identified gifted and talented children and their parents»

№ п/п	ВОПРОСЫ К УЧАЩЕМУСЯ	ВОПРОСЫ К РОДИТЕЛЮ
1	Опишите свое детство, прожитое вместе с родителями, одним или обоими (летний отдых, внешкольное время, выходные дни)	Опишите свое собственное детство. Опишите, как Вы или вы оба проводите время со своими детьми (летний отдых, внешкольное время, выходные дни)
2	Чему больше уделяли внимание ваши родители — чтению, физическим упражнениям, обсуждению политики, этикету и т. д.?	Чему больше уделяли внимание ваши собственные родители — чтению, физическим упражнениям, обсуждению политики, этикету и т. д.?
3	Как часто и с какого возраста Вы регулярно обедали вместе с родителями? О чем говорили в это время?	Как часто и с какого возраста Вы регулярно обедали вместе с родителями? О чем говорили в это время?
4	Опишите свои взаимоотношения с родителями. Насколько они близкие, сходные по интересам, присутствует ли чувство юмора и т. д.	Опишите свои взаимоотношения с родителями. Насколько они близкие, сходные по интересам, присутствует ли чувство юмора и т. д.
5	Как вы понимаете различия между прессингом и поддержкой (ободрением) в отношении кого-то? Опишите уровень прессинга, ощущаемый вами со стороны родителей. Выскажите по этому поводу свое мнение и опишите предполагаемые преимущества таких форм отношений.	Как вы понимаете различия между прессингом и поддержкой (ободрением) в отношении кого-то? Опишите уровень прессинга, ощущавшийся вами со стороны родителей, когда вы сами были ребенком. Выскажите по этому поводу свое мнение и опишите предполагаемые преимущества таких форм отношений применительно к вашему ребенку.
6.	Что оказывает влияние на Вас, помимо родителей (книги, люди, неудачи). Опишите это влияние.	Что оказывает влияние на Вашего ребенка, помимо вас самих (книги, люди, неудачи)? Опишите это влияние, как вы сами его ощущаете.
7	Могли бы вы сказать, на кого из родителей больше похожи (или на обоих)? В чем это проявляется? В манерах или поведении?	Могли бы вы сказать, на кого из родителей больше похож ваш ребенок и в чем именно? В манерах или поведении?
8	Если бы Вы могли изменить что-то одно в себе, то что именно? Если бы Вам пришлось изменить в себе всё, но вам бы разрешили сохранить одно своё качество, какое бы это было качество?	Если бы Вы могли изменить что-то одно в своем ребенке, то что именно? Если бы вам пришлось изменить в себе всё, но вам бы разрешили сохранить одно своё качество, какое бы это было качество? А в ребенке?

№ п/п	ВОПРОСЫ К УЧАЩЕМУСЯ	ВОПРОСЫ К РОДИТЕЛЮ
9.	Есть ли что-то такое, что вам хотелось бы изменить в родительской стратегии Вашего «воспитания»? Если есть, то почему, и что это?	Есть ли что-то такое, что вам хотелось бы изменить в родительской стратегии Вашего «воспитания»? Если есть, то почему, и что это?
10	Рассказывали ли вам родители о вашем детстве? Как вы считаете, отличаются ли родительские стратегии — в отношении Вас и в отношении ваших родителей?	Рассказываете ли вы своему ребенку о его детстве? Как вы считаете, отличаются ли родительские стратегии — ваша собственная и ваших родителей?
11	Опишите ощущаемый вами уровень зависимости/независимости	Опишите уровень зависимости/независимости, который, как вы считаете, предоставляется вашему ребенку
12	Можете ли вы припомнить или поделиться своим впечатлением о том, какие необычные способы воспитания использовали Ваши родители вам по сравнению с большинством других родителей?	Можете ли вы припомнить свои впечатления о том, какие необычные способы воспитания использовали Ваши родители по сравнению с большинством других родителей?

В целом, как указывает автор, алгоритм сбора данных соответствовал предложенному Davidson and Davidson (1996) и описанному ими в монографии How Good Parents Raise Great Kids.

При описании результатов исследования (Глава 4) автор детально разбирает объем полученных сведений. Мы можем представить этот объем в формате таблицы, где сведены позиции по каждому вопросу (табл. 3).

Таблица 3

Ключевые позиции ответов на вопросы анкет, по данным Brian J. Welsh, по «THE RELATIONSHIP BETWEEN IDENTIFIED GIFTED AND TALENTED CHILDREN AND THEIR PARENTS»

№	Формулировка вопроса	Ключевые позиции ответов
1	<i>Что объединяет родительские стили в среде родителей «особых детей»</i>	<p>1. Стиль родительства в данном исследовании — авторитетный. Такие родители присутствуют, не «нависая» над ребенком. Но это не те родители, которые сравнительно недавно выделили в категорию «родители-геликоптеры». Дети достоверно знают, что родители понимают суть научения и позволяют им приобретать свой собственный опыт. Присутствует общее взаимное понимание: родители доступны, если вдруг они будут необходимы. Эти родители открыты для контактов со школой и учителями без негатива. Образование для них представляется системной ценностью.</p> <p>2. Они излучают тепло, поддержку и одобрение. Они авторитетны, так как этот стиль помогает им следовать своим убеждениям. Они требовательные, но не давящие, они допускают ошибки и учатся на них. Показано, что при последовательном глубоком взаимодействии с родителями у детей формируется глубокая удовлетворенность обучением, что выражается в успешном личном развитии, социально-позитивном поведении и высокой успеваемости по сравнению со сверстниками. Можно считать установленным, что задолго до выхода во внешний мир такие родители уже привили своим детям качества доброты, уважения, доброжелательности к окружающим, что предполагает их (учителей, сверстников, посторонних) ответную реакцию в подобном ключе. То есть, такие родители учат детей тому, что мир — по определению, «территория добра», в котором, творя добро, мы получаем взамен его же.</p> <p>Оказалось, что часть учащихся признают ценность для человека уважения, доброжелательности, уважения к чувствам других. Контент-анализ показал, что родители и дети едины в том, что именно родители ответственны за личность ребенка. Отвечая на вопросы 8 и 6, все родители подчеркнули значение терпения, доброжелательности, уважения.</p> <p>3. Сплоченность и единство семьи (Family Togetherness) как залог успешности детей. Пример — соблюдение традиции семейных обедов, даже если родители работают. При этом никакие проблемы обучения не обсуждаются за столом.</p> <p>Обед — значительное семейное событие, в котором нет места давлению и напряжению. Это время счастливого общения, которое должно запомниться чувством сопричастности друг другу.</p> <p>4. Уровень доверия детей к родителям. Он определяет формирование у детей чувства уверенности в себе и независимости. Дети знают, что могут совершать ошибки и знают, что родители не будут их за это «громить», что ошибки разрешены и понимание гарантировано. Все учащиеся сообщили о своей независимости в жизни. Но в то же время, конечно, родители контролируют их обучение, досуг, занятия. Дети знают, что могут обсуждать с родителями буквально всё, что их волнует, и что они никогда не услышат сентенции типа «Я тебе говорил», «Я так и знал, что это случится», «Я говорил тебе, что нельзя делать то-то и то-то».</p>

№	Формулировка вопроса	Ключевые позиции ответов
2	<p><i>Какая стратегия стимулирующего сопровождения является оптимальной для воспитания одаренных детей?</i></p>	<p>1. В сжатом формате это стратегия «без прессинга, без страха, с разделенными ожиданиями, представлениями и приоритетами, с совместным проживанием периода обучения и выстраиванием отношений». Родители должны быть несокрушимы в убеждении, что применение силы (давления) однозначно приведет к плачевным результатам. На протяжении жизни ребенка применение давления может нанести ребенку только вред. Совместная настроенность на реализацию ожиданий — залог реального успеха ребенка. Если ребенок понимает, что от него ждут, он будет стараться достичь этого результата. Если же он не понимает, чего от него ждут и к чему он должен стремиться, то за что он будет бороться? Родители не должны бояться разделить со своим ребенком его взлеты и падения. Дети, участники эксперимента, показали понимание приоритетов, от которых зависит успешность их самих и семей. Семьи, участники эксперимента, приложили усилия к тому, чтобы выстроить со своим ребенком отношения, основанные на любви, понимании, общности интересов, сопричастности друг другу. Все дети показали, что родители для них — самые лучшие судьи и самые лучшие друзья. Все дети показали, что не ощущают никакого давления со стороны родителей. В то же время их друзья и сверстники испытывали такой прессинг, и родители не занимались с ними спортом, не играли, не стремились к высоким оценкам. Поэтому чрезвычайно важно позволить ребенку идти своим собственным путем без страха неудачи, насмешек, ошибок.</p> <p>2. Другая стратегия касается глубины разделения ожиданий и открытого свободного обсуждения этих проблем с ребенком. Открыто обсуждая с ребенком всевозможные проблемы (дома, в машине, на прогулке), такие родители не склонны что-либо скрывать от детей. Они открыто делятся своим собственным опытом детства, своими успехами и неудачами, трудностями и радостями. Родители, участники эксперимента, никогда не приукрашивали рассказов о своем детстве. Их дети пришли к пониманию трудностей, пережитых родителями, бабушками, дедушками. Не все было легко, но они преодолели препятствия, трудясь. Такое единство в семье представляется ее фундаментальной ценностью, залогом успешности ребенка в школе и дома. Родители в эксперименте были примером для своих детей.</p> <p>3. Наконец, третья стратегия — это длительность времени, проводимого родителями совместно с детьми. Все респонденты сказали, что получают удовольствие и пользу от общения друг с другом. Контент-анализ выявил почти 70-кратное увеличение качества взаимоотношений в паре «ребенок-родитель» при диктофонных записях их практически не прекращающихся диалогов. Таким образом, все такие родители знают, что их дети еще малы и многое может измениться, но они уже создали фундаментальную основу их жизненной устойчивости.</p>
3	<p><i>Могут ли родители сформулировать ключевые моменты или проблемы воспитания особых детей?</i></p>	<p>Этот блок затрагивает проблемы понимания личности ребенка, стратегии выстраивания отношений и программы сопровождения. Перечислены препятствия для реализации стратегии: — отсутствие адекватных отношений с ребенком (что исключает возможность регулярного и откровенного общения, понимание существа негативно влияющих событий в семье и в окружении), — культ TV и других масс-медиа в семье. Важно понять, насколько значимо качество родительства (вовлеченность в обучение и успеваемость ребенка). При ответе на вопрос «опишите свои отношения с ребенком/родителем, 100% участников ответили в позитивном ключе, вплоть до «great relationship», «с радостью общаемся». В то же время сами родители описывают свои детские взаимоотношения с родителями иначе. Около 41% сказали, что отношения были отличными, 61% сказали, что атмосфера в доме резко отличалась от их собственных семей (отношения были неструктурированы, мои родители были очень заняты, мы были предоставлены самим себе, они были сосредоточены на других вещах). Подростковый возраст характеризуется специфическими проблемами. Среди них повышение влияния сверстников, которое требует определенных материальных затрат, отдаление от семьи, потребность спорить с родителями. Отдаление одаренного ребенка от семьи вызвано его стремлением быть принятым в сообщество 'cool' people, которое для него становится более важным. Ребенка начинает тяготить собственный успех в обучении, он считает его препятствием к социализации в желаемом сообществе. С течением времени эти идеи начинают превалировать, и учащиеся начинают сознательно отставать в обучении, чтобы соответствовать «нормальным» сверстникам, то есть сверстникам с «меньшим интеллектом из нормальных семей».</p>

№	Формулировка вопроса	Ключевые позиции ответов
		<p>Подростки начинают «воевать» с семьей посредством видеоигр, смартфонов, компьютеров. 86% учащихся имеют собственный ПК и почти никто не имеет собственного ТВ.</p> <p>Отмечено, что отцы более терпимы к тому, чем в этом плане занимаются подростки, матери более строги.</p> <p>Встречаются другие подростковые стратегии разрушения микроклимата семьи. В частности, это ближайшее дружеское окружение.</p> <p>Что с этим могут сделать родители? 91% сказали, что доверяют ребенку в выборе друзей. 81% учащихся сказали, что родители доверяют им. Такие учащиеся не хотят терять доверие или независимость; несмотря на свой возраст, они ценят усилия родителей в этом направлении.</p> <p>Понимание этих трудностей принципиально важно для родителей, если только они не осознали уже эти позиции без посторонней помощи. Сами учащиеся признают, что незнание родителями особенностей подросткового периода существенно мешает их успеху. В нашем исследовании все родители проявили такое понимание и согласие с формулировкой: стратегия семьи перед лицом трудностей — избегай и борись.</p> <p>Далее автор обсуждает известный принцип выбора: «People who matter don't mind, people who mind don't matter» (Те, кто для нас важен, не возражат, а возражающие для нас не важны). Автор постулирует, что подростки, которым общение с родителями доставляет радость, получают от этого общения такие «бонусы», как ведущая роль взрослого, постоянное поддерживающее наблюдение, принятие решений, направленное на формирование адекватного поведения, реагирование на вопросы, снижение неуверенности в себе. Но они тем самым подвергают себя критике со стороны ровесников — «ты слишком много времени проводишь с родителями». При этом необходимо учесть, что «критики» могут исходить из собственного семейного опыта и не понимать такой тесной внутрисемейной связанности.</p> <p>Приобретая умение удачно выбрать себе друзей или умение разобраться в том, какие именно люди тебе нужны, одаренные дети взрослеют и постепенно социализируются, по мере того как узнают, как и каким образом окружающие влияют на их жизнь и в школе, и в семье.</p>
4	<p>Когда и как школа подключается к работе родителей особых детей, или как сами родители рассматривают роль школы в этом?</p>	<p>Каждому родителю приходится становиться в определенной мере педагогом, но не все он может найти в книгах. Поэтому школы рассматриваются ими как взявшие на себя обязательство по предоставлению таких услуг. Это так называемое обязательное образование — compulsory education. В рамках проведенного исследования родители считали, что школьное обучение в том или ином отношении оказывается проблемой для их детей. Школа важна, так как дает одаренным детям представления о навыках жизни и поведения в обществе: «<i>how to get along with others,</i>» «<i>how to be organized,</i>» «<i>how to meet deadlines,</i>» «<i>how to be social.</i>».</p> <p>91% родителей сказали, что такие виды деятельности, как школьный спорт, игры, клубы, по интересам позволили одаренным детям «радоваться каждому школьному дню».</p> <p>83% родителей сообщили, что дети вовлекали их в игровые виды общения, в том числе к путешествиям, походам в музеи. Они также отметили, что школа учит самооценке, эмпатии, стремлению к помощи другим, показывает реальное расслоение общества, учит пониманию доступности и недоступности (ресурсов и др.).</p> <p>66% родителей указали на значительное влияние педагогов на детей, в том числе на поведение. 100% — на влияние членов семьи (в том числе бабушек и родных братьев и сестер).</p> <p>70% учащихся указали на значение веры, и 30% на влияние значимых взрослых. Важно, что по мнению учащихся, бабушки и дедушки позволяют подросткам «почувствовать себя любимыми», «всегда выслушивают», говорят, что любят больше, чем своих детей.</p>

Итоговая глава 5

Исследование автора базируется на анализе базовых позиций упомянутой ранее монографии А. Davidson и R. Davidson *How Good Parents Raise Great Kids: The Six Essential Habits of Highly Successful Parents (1996)* о шести принципах успешного родительства одаренных детей. Автор стремился путем сопоставления собственных данных (собранных путем анкетирования и опросов) и мнений этих авторов выяснить, какой тип взаимоотношений и какие родительские стратегии оптимальны для воспитания учащихся среднего школьного возраста. Проведенное сопоставление показало идентичность этих позиций.

Позиции, А. Davidson и R. Davidson, описывающие шесть принципов успешности, выглядят следующим образом:

1. Принцип взаимодействия.

Подростки остро нуждаются в том, чтобы делить свои радости и печали с родителями. Вместе с тем растущие дети часто погружаются в свой собственный мир и не хотят, чтобы их заставляли слушать родителей. Спрашивается — *можете ли вы услышать, что говорит вам ваше дитя? Открыты ли вы для того, чтобы его слушать?* Критикуя вещи ребенка, вы не создаете диалога. Создайте возможности и условия для диалогов, выделите специальное время суток и дни

недели для него (в ночное и в любой необходимый момент). Участвуйте в решении проблем.

2. Принцип интеллектуального развития.

Никогда не поздно поощрять стремление к исследовательской деятельности: формируйте креативность посредством пения, танцев, рисования, при этом не критикуйте ребенка в его творчестве. Поддерживайте новые идеи, развивайте личный потенциал ребенка (но не IQ). Обращайте внимание на успехи в росте, поощряйте чтение, создавайте среду для творчества, развивайте творческие компетенции, сформулируйте четкие цели и задачи для их достижения.

3. Принцип дисциплины.

Создайте среду для свободного самовыражения, но оставляйте за собой определенные функции руководства. Умеренный авторитетный стиль в данном случае разумен. Смягчайте контроль по мере роста детей; придерживайтесь позиции — чем меньше дисциплины, тем меньше доверия. Обсуждайте в семье возникающие проблемы поведения, относитесь к ребенку с уважением.

4. Принцип формирования чувства собственного достоинства.

Чувство собственного достоинства — источник жизненной силы и основа психического здоровья. Оно воспитывается в жизненных поражениях, когда усилие означает больше, чем результат. Приводите детям примеры из собственного детского опыта, поддерживайте и ободряйте их перед лицом трудностей, перед общением с новыми людьми и новыми видами деятельности.

5. Принцип научения жизненным ценностям.

Умейте разъяснить на примерах (ТВ, пресса, жизненная среда) систему ценностей, отвечайте честно на детские вопросы. Используйте понятия доброты, гуманизма, помощи. Покажите, что роль образования в жизни огромна.

6. Принцип поддержания социализации.

Дети должны ощущать, что получают помощь в выборе друзей и что родители влияют на этот их выбор, но сердцем, а не нравочениями. Готовьте детей к жизни, информируя их и доверяя им.

Автор указывает, что A. Davidson и R. Davidson проводили исследование на выборке учащихся старших классов и их родителей, — **ему же хотелось «поймать» свою выборку на более ранней стадии, чтобы получить возможно более точное объяснение тому, что именно эти родители предпринимают в семьях, чтобы обеспечить столь высокую успешность детей.** «...Если Davidson и Davidson получали от родителей информацию о том, что они предпринимали несколько лет назад, чтобы в итоге добиться успешного развития учащихся, то я получал от них гораздо более свежие данные».

В итоге оказалось, что наши данные сходны, и в основе успеха лежат сердечные, честные, открытые для диалога взаимоотношения с родителями, также любящими их. Большинство участников проведенного исследования согласны, что школа играет важную роль в стимулирующем сопровождении «great» kids. При

этом они указывают на значение внутришкольной среды для понимания их детьми своей идентичности и своего места («being who there are»), для приобретения навыков социализации и толерантности.

В школьной среде учащиеся сопоставляют свое поведение с поведением окружающих и временами задают себе вопрос: «... что же не так с некоторыми из них?» В проведенном исследовании, по данным автора, учащиеся осознают, что не все «kids» столь тесно связаны со своей семьей, и что в школе они начинают понимать, насколько отличаются ситуации у других детей от того, что им предоставляет семья. На этой стадии образовательного процесса родители не ожидают от школы предъявления каких-то требований по обучению ребенка. Они понимают, что в обычной общеобразовательной школе учебная программа такая, какая есть, но их ребенок может достигнуть гораздо большего, и поэтому они выжидают момента, когда смогут перейти к более сложным образовательным программам.

Для большинства родителей — участников эксперимента школьное обучение является необходимым компонентом на пути к жизненным вознаграждениям. Школьная система позволяет их детям вырасти и понять многое о себе и окружающих, тогда как им предстоит идти гораздо выше и дальше. Школьная повседневная среда обучает выстраиванию взаимоотношений со сверстниками и учителями, физически развиваться, созреть как эмоционально, так и социально.

Автор солидарен с многими другими исследователями в том, что домашняя поддержка родителей способствует повышению школьной успеваемости и развитию интеллектуальной активности. Все участники эксперимента указали на значение тесного и длительного контакта с родителями, перечислив множество возможных совместных занятий, вплоть до посещения церкви и чтения газет. Для родителей в этом тесном общении было гораздо важнее его качество, нежели длительность.

Проведенное исследование показало, что родители играют гораздо более важную роль в развитии ребенка по сравнению с другими лицами и даже школой. «Поддерживающие» родители могут повлиять на создание креативной образовательной среды и обеспечение доброжелательного отношения к ребенку. Родители и учащиеся в проведенном исследовании описывают образовательное пространство как нечто постоянно присутствующее в их доме, семье, в семейных обсуждениях и за обеденным столом. Участники указали на стимулирующее и развивающее воздействие обсуждений за обедом различных событий и ситуаций как текущих, так и глобальных.

Они единогласно указали, что обеденное время свободно от стрессов и любого давления, и наполнено радостью. Оно не может быть занято допросами, обвинениями, запугиванием, фрустрацией. Действительно, как показано многими исследователями, чрезвычайно редко встречаются данные о том, что учителя оказыва-

ют большее влияние на ребенка, нежели семья. Автор подчеркивает, что **родители определяют стандарты приоритетов** для ребенка. Он приводит аналогичные данные других авторов (Epstein, 1993; Bloom, 1985) о школе, семье и обществе как факторах влияния на развитие детей.

В подавляющем большинстве случаев родители были способны сами применять стратегии позитивно ориентированной идентификации ребенка, построенной на отсутствии давления и с включением школьного образования и деятельности. **Наиболее важным конструктом этих стратегий автор считает качество времени, проводимого с ребенком**, поскольку именно оно сочетает в себе поток разносторонней информации о ребенке — к родителю с процессами научения и эмоционального насыщения от родителя к ребенку. Этот тип близости (togetherness) позволяет установить отношения высокого качества, причем не только с родителями, но и со значимыми взрослыми.

Другой важнейший конструкт — **уровень независимости учащихся**, который определяет систему ценностей, человеческих качеств, доверия, большинства компетенций. Это не означает, что такие дети свободны от регулярного повседневного наблюдения со стороны родителей.

Следующий базовый конструкт — **понимание особенностей подросткового возраста** в ситуации одаренности ребенка: формирование способностей к сочувствию, (эмпатии), альтруизма, способности чувствовать других. Родители более других способны влиять на формирование этих качеств.

Еще один вывод автора состоит в том, что **оздоровление и обогащение образовательной среды помогает понять, что одаренных и талантливых учащихся гораздо больше, чем принято считать** (по общепринятому мнению, в одной школе может быть лишь несколько одаренных детей). На самом же деле, «заблестеть» могут абсолютно все ученики при выявлении и развитии их ресурсов и возможностей.

Таким образом, автором получены доказательства того, что вовлечение родителей в процесс обучения детей способствует их жизненной успешности. Это вовлечение наиболее эффективно, когда оно структурировано, целенаправленно поддержано, ориентировано на конкретную цель и в реальности позитивно. Такие тренды способствуют развитию у детей мотивации на получение навыков, успешной социализации и эмоциональному взрослению. Эти позиции подтверждены другими исследователями, показавшими приоритет качественного (не количественного) вклада родителей в образовательный процесс, и прямую ассоциативную связь этого вклада в перспективы экономического благополучия социума.

Подводя итоги исследования, автор подчеркивает, что в проведенном исследовании показана роль родителей в установлении тесных внутренних взаимоотношений. Однако информация об одаренных и талантливых учащихся остается недостаточной. Не исследованы неполные семьи, а также семьи с меньшим вниманием к школьному обучению, что может внести коррективы в полученные данные. В равной мере учителя должны быть гораздо шире вовлечены в такие исследования, в частности, они могли бы дать информацию о методах подключения родителей к образовательному процессу и о совместной работе учителя и родителей над развитием и становлением одаренных детей, тем более что эта работа ориентирована на общие цели.

Актуальным вопросом остается анализ мнений родителей об образовательных потребностях одаренных детей, о выборе школы. Полезно было бы также сопоставить родительские стратегии одаренных и неодаренных детей в преодолении трудностей с обучением. Расширение возможностей неодаренных детей при использовании хорошо отработанных подходов для одаренных детей может способствовать и их адекватному развитию и раскрытию потенциала.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Welsh B.J.* The relationship between identified gifted and talented children and their parents [Электронный ресурс] / St. John's University (New York), School of Education and Human Services // ProQuest Dissertations & Theses Global. 2015. New York, 124 p. URL: <http://search.proquest.com/docview/1657373499?accountid=35419> (дата обращения: 15.12.2015).

Review of dissertation «The Relationship Between Identified Gifted and Talented Children and Their Parents» by Brian J. Welsh

Florova N.B.,

*staff member of the Fundamental Library abstract-analytic sector, Moscow State University of Psychology and Education,
Moscow, Russia,
ninaflorova@yandex.ru*

This review points out that experts still do not clearly understand the perception of gifted children by their parents and the way they build relations in the «parent-children» system. Parents of gifted children clearly need special family resources that might contribute to the progress of their children in future. Such resources are a key to the success of these children at the family level and are commonly — family habits, strategies, values, and ways of life. This study is phenomenological because it describes the qualitative parameters-internal mutual coupling of a certain number of factors in the system, «families with gifted children». It was held in families with gifted children of the middle school age, with the help of interviews and archival data. The author of the research studied the totality of the factors affecting the life experiences of the participants. It discovered that parents are the most powerful force in ensuring the successful training, socialization, emotional well-being of children. Such methods can be showcased on the educational process, in which gifted students are the potential leaders, researchers, physicians, and scientists. The author emphasizes that in the course of work on the topic he himself deeper realized the role of parents' experiences in educational, social and emotional formation of children. The basis for the concept of the study are the following determined groups of factors: a) emotional (positive and negative aspects and feeling), b) social, (academic achievements).

Keywords: education, family relationships, strategies for success, gifted children, raising children, academic support, parental involvement.

REFERENCES

1. Welsh B.J. The relationship between identified gifted and talented children and their parents [Electronic resource]. St. John's University (New York), School of Education and Human Services. *ProQuest Dissertations & Theses Global*. 2015. New York, 124 p. Available at: <http://search.proquest.com/docview/1657373499?accountid=35419> (Accessed 15.12.2015).

Наши авторы

Гаврилова Евгения Викторовна — кандидат психологических наук, научный сотрудник Центра прикладных психолого-педагогических исследований ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
g-gavrilova@mail.ru

Гольев Михаил Александрович — медицинский психолог реабилитационного центра для инвалидов «Преодоление», Москва, Россия,
m.a.goliev@yandex.ru

Егоренко Татьяна Анатольевна — кандидат психологических наук, доцент, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
egorenko_tatyana@mail.ru

Екимова Валентина Ивановна — доктор психологических наук, профессор кафедры научных основ экстремальной психологии факультета экстремальной психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
iropse@mail.ru

Залалдинова Алина Маратовна — магистрант кафедры научных основ экстремальной психологии факультета экстремальной психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
zalaldinovaa@gmail.com

Краснова-Гольева Виктория Валерьевна — кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории клинической психологии и психотерапии Московского НИИ психиатрии (филиал ФГБУ «ФМИЦПН им. В.П. Сербского» Минздрава России), Москва, Россия,
v.krasnova@inbox.ru

Максимова Анна Андреевна — педагог-психолог частной школы «Кладезь» г. Москвы, психолог-консультант развивающего психологического центра «Спектрум», Москва, Россия,
annetta888@yandex.ru

Панюкова Юлия Геннадьевна — профессор кафедры педагогики и психологии Российского государственного аграрного университета — МСХА им. К.А. Тимирязева; ведущий научный сотрудник Психологического института РАО, Москва, Россия,
apanukov@mail.ru

Родина Екатерина Максимовна — аспирант ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
em-rodina@mail.ru

Савина Елена Александровна — доктор психологических наук, профессор, кафедра последипломного психологического образования, университет Джеймса Мэдисона, США, кафедра общей и возрастной психологии, Орловский государственный университет, Орел, Россия,
savinaea@jmu.edu

Флорова Нина Борисовна — кандидат биологических наук, сотрудник реферативно-аналитического сектора Фундаментальной библиотеки, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
ninaflorova@yandex.ru

Our authors

Gavrilova Evgeniya Viktorovna — candidate of psychological sciences, research fellow in the Center of applied pedagogic-psychological researches, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
g-gavrilova@mail.ru

Goliev Mikhail Aleksandrovich — clinical Psychologist, the medical-rehabilitation center «Preodolenie», Moscow, Russia,
m.a.goliev@yandex.ru

Egorenko Tatiana Anatol'evna — candidate of psychological sciences, associate professor, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
egorenko_tatyana@mail.ru

Ekimova Valentina Ivanovna — doctor of psychological sciences, professor of the chair of Scientific foundations of extreme psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
iropse@mail.ru

Zalaldinova Alina Maratovna — master degree student, department of extreme psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
zalaldinovaa@gmail.com

Krasnova-Goleva Victoria Valer'evna — candidate of psychological sciences, Research fellow of the laboratory of clinical psychology and psychotherapy, Moscow Research Institute of Psychiatry of the Russian Federation, Moscow, Russia,
v.krasnova@inbox.ru

Maksimova Anna Andreevna — post-graduate student of educational psychology faculty of Moscow State University of Psychology and Education, the chair of age-related psychology; educator-psychologist of the private school «Kladez», Moscow, Russia,
annetta888@yandex.ru

Panyukova Yliya Gennad'evna — doctor of psychological sciences, professor, professor of the chair of pedagogic and psychology Russian State Agrarian University of K.A.Timiriazev, Moscow, Russia,
apanukov@mail.ru

Rodina Ekaterina Maksimovna — post-graduate student of the Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
em-rodina@mail.ru

Savina Elena Aleksandrovna — PhD, professor, Department of Graduate Psychology, James Madison University, USA; Department of General and Development Psychology, Orel, Russia,
savinaea@jmu.edu

Florova Nina Borisovna — staff member of the Fundamental Library abstract-analytic sector, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
ninaflorova@yandex.ru