

КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОТЕРАПИЯ

*Counseling Psychology
and Psychotherapy*

**СПЕЦИАЛЬНАЯ ТЕМА ВЫПУСКА.
К 100-ЛЕТИЮ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ
ПСИХОЛОГИИ**

**Рябкова И.А., Львова Н.В. —
От игры к игривости: к вопросу о психологическом
благополучии ребенка**

**Саркисян В.Ж, Манукян С.А., Зарецкий Ю.В. —
Влияние отношения к предмету «Шахматы»
на успешность решения шахматных задач: результаты
многомерного моделирования**

**Зарецкий В.К., Ведмицкая Д.Д., Ушаков В.А. —
Проект «Дерево Культурно-исторической психологии»:
интервью с А.В. Суворовым**

*SPECIAL TOPIC OF THE ISSUE. TO THE 100TH ANNIVERSARY
OF CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY*

*Ryabkova I.A., Lvova N.V. —
From Play to Playfulness: on the Question of the Child's
Psychological Well-Being*

*Sargsyan V.Zh., Manukyan S.A., Zaretskij Yu.V. —
The Influence of Attitude Towards The Subject of Chess
on The Success Of Solving Chess Problems:
Results of Multidimensional Modeling*

*Zaretsky V.K., Vedmitskaya D.D., Ushakov V.A. —
Project "Tree of Cultural-Historical Psychology":
interview with A. V. Suvorov*

**4
2024**

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ КОНСУЛЬТАТИВНОЙ И КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

MOSCOW STATE UNIVERSITY OF PSYCHOLOGY AND EDUCATION
THE FACULTY OF COUNSELING AND CLINICAL PSYCHOLOGY

КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОТЕРАПИЯ

Counseling Psychology and Psychotherapy

Том 32. № 4 (126) 2024 октябрь—декабрь

1992—2009

МОСКОВСКИЙ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Москва
Moscow

ПОБЕДИТЕЛЬ НАЦИОНАЛЬНОГО
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНКУРСА
«ЗОЛОТАЯ ПСИХЕЯ» В НОМИНАЦИИ
«ПРОЕКТ ГОДА В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ»
ПО ИТОГАМ 2007 и 2014 ГОДОВ

Главный редактор

Холмогорова А.Б.

Главные редакторы

Консультативная психология и психотерапия

2013 – Холмогорова А.Б.

2010–2012 – Василюк Ф.Е.

Московский психотерапевтический журнал

2009 – Василюк Ф.Е.

1999–2008 – Снегирева Т.В.

1997–1998 – Фенько А.Б.

1992–1996 – Василюк Ф.Е., Цапкин В.Н.

Редакционная коллегия

Барабанщиков В.А.

Веракса Н.Е.

Гаранян Н.Г.

Головей Л.А.

Зарецкий В.К.

Лутова Н.Б.

Майденберг Э. (США)

Марцинковская Т.Д.

Польская Н.А.

Сирота Н.А.

Филиппова Е.В.

Шайб П. (Германия)

Шумакова Н.Б.

Ялтонский В.М.

Редакционный совет

Бек Дж.С. (США)

Кадыров И.М.

Карягина Т.Д.

Копьев А.Ф.

Кехеле Х. (Германия)

Лэнгле А. (Австрия)

Перре М.

Петровский В.А.

Соколова Е.Т.

Сосланд А.И.

Тагэ С. (Германия)

Редактор выпуска

Москачева М.А.

Оригинал-макет

Баскакова М.А.

Адрес редакции

127051, Москва, ул. Сретенка, 29, к. 305

Телефон +7(495) 632-92-12

E-mail: mpj@mgppu.ru

«Консультативная психология и психотерапия»
индексируется:

АК Минобрнауки России

ВИНИТИ РАН РИНЦ

Ulrich's web, WoS, Scopus

Издается с 1992

Периодичность: 4 раза в год.

Свидетельство о регистрации СМИ:

ПИ № ФС77-69996 от 30 августа 2016 г.

Формат 60 × 84/16. Тираж 1000 экз.

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

© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-
педагогический университет», 2024, № 4

THE WINNER OF THE NATIONAL
CONTEST “GOLDEN PSYCHE”
IN THE “PROJECT OF THE YEAR”
IN PSYCHOLOGICAL
SCIENCE 2007, 2014

Editor-in-Chief

Kholmogorova A.B.

Editors-in-Chief

Counseling Psychology and Psychotherapy

2013 – Kholmogorova A.B.

2010–2012 – Vasilyuk F.E.

Moscow psychotherapeutic journal

2009 – Vasilyuk F.E.

1999–2008 – Snegireva T.V.

1997–1998 – Fenko A.B.

1992–1996 – Vasilyuk F.E., Tsapkin V.N.

Editorial Board

Barabanshikov V.A.

Filippova E.V.

Garanian N.G.

Golovey L.A.

Lutova N.B.

Maidenberg E. (USA)

Martsinkovskaya T.D.

Polskaya N.A.

Scheib P. (Germany)

Shumakova N.B.

Sirota N.A.

Sokolova E.T.

Yaltonsky V.M.

Zaretsky V.K.

The Editorial Council

Beck J.S. (USA)

Kadyrov I.M.

Karyagina T.D.

Kop'ev A.F.

Kächele H. (Germany)

Längley A. (Austria)

Perrez M. (Germany)

Petrovsky V.A.

Sokolova E.T.

Sosland A.I.

Tagay C. (Germany)

Issue Editor

Moskacheva M.A.

DTP

Baskakova M.A.

Editorial office address

Sretenka St., 29, office 305, Moscow, Russia, 127051

Phone: + 7 (495) 632-92-12

E-mail: mpj@mgppu.ru

«Counseling Psychology and Psychotherapy» Indexed in:
Higher qualification commission of the Ministry

of Education and Science of Russian Federation

Russian Science Citation Index (RSCI)

VINITI Database RAS

Ulrich'sPeriodicalsDirectory, WoS, Scopus

Published quarterly since 1992

The mass medium registration certificate:

PI № FS77-69996. Registry date 30.08.2016.

Format 60 × 84/16. 1000 copies.

All rights reserved. Journal title, rubrics, all text and images
are the property of MSUPE and copyrighted.

Using reprints and illustrations is allowed only with
the written permission of the publisher.

© MSUPE, 2024, № 4

ISSN 2075-3470

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ № ФС77-69996

Главный редактор
А.Б. Холмогорова

Редакционная коллегия
В.А. Барабанщиков, Н.Е. Веракса, Н.Г. Гаранян, Л.А. Головей,
В.К. Зарецкий, Н.Б. Лутова, Э. Майденберг (США),
Т.Д. Марцинковская, Н.А. Польская, Н.А. Сирота, Е.В. Филиппова,
П. Шайб (Германия), Н.Б. Шумакова, В.М. Ялтонский

Редактор
М.А. Москачева

Оригинал-макет
М.А. Баскакова

Адрес редакции:
127051, Москва, ул. Сретенка, 29, к. 305
Телефон: + 7 (495) 632-92-12
E-mail: mpj@mgppru.ru

Вопросы подписки и приобретения:
27051, Москва, ул. Сретенка, 29, к. 305
Телефон: + 7 (495) 632-92-12
E-mail: mpj@mgppru.ru

*Редакция не располагает возможностью вести переписку,
не связанную с вопросами подписки и публикаций*

*Перепечатка любых материалов, опубликованных в журнале
«Консультативная психология и психотерапия»,
допускается только с разрешения редакции*

**© ФГБОУ ВО МГППУ. Факультет консультативной
и клинической психологии, 2024**

Формат 60×84/16. Гарнитура NewtonС. Усл. печ. л. 10,17. Тираж 1000 экз.

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

- 5 *Холмогорова А.Б.*
Предисловие главного редактора

**СПЕЦИАЛЬНАЯ ТЕМА ВЫПУСКА.
К 100-ЛЕТИЮ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ****ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ**

- 10 *Рябкова И.А., Львова Н.В.*
От игры к игровости: к вопросу о психологическом благополучии ребенка
- 32 *Сагалакова О.А., Труевцев Д.В., Жирнова О.В.*
Культурно-исторический подход к объяснению слуховых галлюцинаций: реорганизация диалогической внутренней речи и голоса

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- 53 *Саломатова О.В., Токарчук Ю.А., Рубцова О.В., Хуснутдинова М.Р.*
Применение цифровых и настольных игр в целях когнитивного развития дошкольников: рекомендации педагогам и родителям
- 73 *Геворкян С.Р., Хачатрян Э.В., Манукян С.А., Саркисян В.Ж., Мовсисян Н.Н.*
Эффективность преподавания шахмат и отношение к предмету в учебных группах с игровым подходом к обучению
- 98 *Саркисян В.Ж., Манукян С.А., Зарецкий Ю.В.*
Влияние отношения к предмету «Шахматы» на успешность решения шахматных задач: результаты многомерного моделирования
- 120 *Федосеева А.М., Бабкина Н.В., Макарова Е.М.*
Представления о жизненной компетенции детей с ОВЗ у педагогов и родителей: разные взгляды, единая цель

ИНТЕРВЬЮ

- 141 *Зарецкий В.К., Ведмицкая Д.Д., Ушаков В.А.*
Проект «Дерево Культурно-исторической психологии»: интервью с А.В. Суворовым

ПОМИМО СПЕЦИАЛЬНОЙ ТЕМЫ ВЫПУСКА**ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

- 155 *Сергиенко Е.А., Циринг Д.А., Пахомова Я.Н., Пономарева И.В.*
Роль субъективного возраста в системе психологических факторов течения болезни у мужчин с раком предстательной железы. Часть II. Субъективный возраст и другие психологические факторы течения болезни у мужчин с раком предстательной железы

EDITOR'S NOTES

- 5 *Kholmogorova A.B.*
From the Editor

**SPECIAL TOPIC OF THE ISSUE. TO THE 100TH ANNIVERSARY
OF CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY**

THEORY AND METHODOLOGY

- 10 *Ryabkova I.A., Lvova N.V.*
From Play to Playfulness: on the Question of the Child's
Psychological Well-Being
- 32 *Sagalakova O.A., Truevtsev D.V., Zhirnova O.V.*
Cultural-Historical Approach to The Exploration of Auditory
Hallucinations: Reorganization Of Dialogical Inner Speech And Voice

EMPIRICAL STUDIES

- 53 *Salomatova O.V., Tokarchuk Yu.A., Rubtsova O.V., Khusnutdinova M.R.*
Application of Digital and Board Games for Cognitive Development
of Preschoolers: Recommendations for Teachers and Parents
- 73 *Gevorgyan S.R., Khachatryan H.V., Manukyan S.A.,
Sarkisyan V.Zh., Movsisyan N.N.*
The Effectiveness of Teaching Chess and Attitudes Toward the Subject
in Educational Groups Using a Game-Based Approach to Learning
- 98 *Sargsyan V.Zh., Manukyan S.A., Zaretskij Yu.V.*
The Influence of Attitude Towards The Subject of Chess on The Success
Of Solving Chess Problems: Results of Multidimensional Modeling
- 120 *Fedoseeva A.M., Babkina N.V., Makarova E.N.*
Teacher's and Parent's Representations about The Life Skills of Children
and Adolescents with Disabilities: Different Views, a Common Goal

INTERVIEW

- 141 *Zaretsky V.K., Vedmitskaya D.D., Ushakov V.A.*
Project "Tree of Cultural-Historical Psychology":
Interview with A.V. Suvorov

IN ADDITION TO THE SPECIAL TOPIC OF THE ISSUE

EMPIRICAL STUDIES

- 155 *Sergienko E.A., Tsiring D.A., Pakhomova Ya.N., Ponomareva I.V.*
The Role of Subjective Age in the System of Psychological Factors
in the Course of the Disease in Men with Prostate Cancer. Part II.
Subjective Age and other psychological factors in the course of the disease
in men with prostate cancer

КОЛОНКА РЕДАКТОРА EDITOR'S NOTES

ПРЕДИСЛОВИЕ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Для цитаты: *Холмогорова А.Б.* Предисловие главного редактора // Консультативная психология и психотерапия. 2024. Том 32. № 4. С. 5—9.

FROM THE EDITOR

For citation: From the Editor. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology And Psychotherapy*, 2024. vol. 32, no. 4, pp. 5—9.

К 100-летию культурно-исторической психологии

Уважаемые читатели!

Вот и заканчивается непростой 2024 год... Этот год войдет в историю психологии важной датой — психологическая общественность нашей страны отмечает в этом году 100-летие культурно-исторической психологии. В МГППУ и РГГУ прошли круглые столы и конференции, посвященные этому событию. И, конечно, редакция нашего журнала тоже не могла пройти мимо такой даты. Сейчас, когда признаки кризиса в психологической науке отмечаются многими учеными, когда в очередной раз магия простых решений и нейроредукционизм приковали внимание общественности к мозгу в ожидании открытия локализации души и сознания, именно сейчас идеи, выдвинутые 100 лет назад Львом Семеновичем Выготским, помогают нам найти выход из очередного тупика.

Позволю себе начать представление работ, опубликованных в этом юбилейном номере, с нашей традиционной и особенно важной в этом

году рубрики «Дерево культурно-исторической психологии». В этот раз рубрика посвящается памяти ушедшего от нас в этом году удивительного человека — Александра Васильевича Суворова. Вся жизнь Александра Васильевича — это доказательство открытий, сделанных Львом Семеновичем Выготским 100 лет назад, когда в 1924 году он — молодой и еще никому неизвестный человек — пришел по приглашению А.Р. Лурия устраиваться в Психологический институт. В анкете на вопрос о том, где бы он мог быть особенно полезен в сложный для страны период, Выготский ответил: «В деле воспитания слепо-глухонемых детей». И вот, спустя 100 лет, один из таких детей, вопреки всем преградам ставший доктором психологических наук, говорит в своем интервью: «Информация вовсе не «поступает» в готовом виде через какой бы то ни было «канал», а активно создается в процессе предметной деятельности». Однако не будем опережать события и позволим читателю самому ознакомиться с текстом и комментариями к нему. Но как тут в очередной раз не вспомнить слова Даниила Борисовича Эльконина, когда он мысленно, уже после смерти Выготского, обращается к нему: «А ты понимаешь, что своей теорией интериоризации ты отрицаешь то понимание психики и сознания, которое существовало до сих пор в так называемой классической психологии?.....отрицаешь, что человек рождается с несовершенной, но все-таки душой, что она уже есть в нем и что ее носителем является мозг. Ты, наоборот, утверждаешь, что — интерпсихическое.....».

Однако вернемся к представлению статей спецвыпуска теперь уже по порядку их следования. Очень приятно, что открывают номер две теоретические статьи, в которых с позиций культурно-исторической психологии анализируются сложнейшие феномены. Первый — связанный с расцветом и ресурсами личности, второй — с тяжелой психической болезнью.

Статья, посвященная игривости, как качеству личности, обладает, на мой взгляд, большим ресурсом для практики воспитания в семье и в обществе. Ее авторы *И.А. Рябкова* и *Н.В. Львова* с большой убедительностью описывают феномен игривости, как плод особой культуры общения в семье (общения взрослых с детьми и друг с другом), который сохраняется на протяжении всей жизни, позволяя снижать напряжение кризисов и стрессов. По ходу чтения статьи приходит мысль о том, что игривость — это еще и способность к дистанцированию, децентрации и взгляду на себя и всю ситуацию со стороны, в противоположность захваченности аффектом и неспособности встать на другую точку зрения. Иными словами, игривость предполагает наличие способностей к рефлексии и ментализации, столь важных для общения и построения отношений с другими людьми.

Не менее интересна вторая статья, посвященная интенсивному переосмотру в современной науке концепции слуховых галлюцинаций, как ошибочных восприятий, связанных с эндогенным, не имеющим внешних детерминант болезненным процессом. Современные исследования шизофрении убедительно показывают роль травматических событий и негативного жизненного опыта как в возникновении самого психоза, так и в содержании «голосов», которые его сопровождают. Авторы статьи *Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. и Жирнова О.В.* помогут читателю узнать, какое большое влияние оказали на современные, в том числе зарубежные, теории происхождения слуховых галлюцинаций идеи Л.С. Выготского о внутренней речи. Более того, в точном соответствии с призывом Выготского превратить психологию в практику, авторы показывают, как из нового понимания механизмов появления голосов рождаются методы, направленные на овладение слуховыми галлюцинациями, а также интеграцию этого болезненного опыта.

Рубрику «Эмпирические исследования» открывает статья *Саломатовой О.В., Токарчук Ю.А., Рубцовой О.В. и Хуснутдинова М.Р.*, посвященная крайне актуальной для современной культурно-исторической ситуации развития молодого поколения проблеме: проблеме игры в XXI цифровом веке. Авторы, анализируя новую игровую цифровую реальность с позиций культурно-исторической психологии, делают вывод, что «уникальность цифровых технологий как нового средства опосредования обусловлена тем, что они сочетают в себе орудийные и знаковые компоненты, обеспечивая сложные взаимопереходы между взаимодействием реальной и идеальной формы».

Так совпало, что две следующие статьи с эмпирическими исследованиями тоже про игру, причем игру, которой прекрасно владел Лев Семенович Выготский, но его идеи о связи психологии с шахматами сохранились только в записных книжках. Думается, поэтому для многих читателей будет большой новостью, что идея изучения шахмат для психологии тоже восходит к Выготскому. Наши армянские коллеги *Саркисян В., Геворкян С., Хачатрян Э., Манукян С. и Мовсисян Н.*, отдавая дань культурно-исторической психологии и акцентированию роли игровой мотивации в обучении, основываясь на классических работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина и других, убедительно показывают, что учебная мотивация на уроках шахмат наиболее успешно формируется у младших школьников посредством обучающих игровых методов. Во второй статье сотрудники Армянского государственного педагогического университета *Саркисян В., Манукян С. и Зарецкий Ю.* исследуют влияние различных установок на результативность обучения шахматам в выборке из 478 учеников. Исследование выявило пять значимых факторов, влияющих на успешность решения шахматных задач, на основе

которых авторы формулируют рекомендации для педагогов, ведущих занятия шахматами в школах. Опыт армянских коллег вдвойне интересен тем, что традиция обучения шахматам как одному из обязательных предметов существует в Армении давно и всячески поддерживается. Ресурс таких программ для общего развития еще предстоит оценить, хотя сравнительно недавно, в 2022 году, в нашем журнале было опубликовано уникальное лонгитюдное исследование с данными, обобщающими многолетний опыт преподавания шахмат в одном из регионов России — городе Сатке Челябинской области.

Конечно, как уже понятно из упомянутого нами интервью с А.В. Суворовым, в сферу интересов Л.С. Выготского входило прежде всего обучение детей с различными отклонениями в развитии. Ведь именно поиск обходных путей и новых траекторий развития там, где обычные пути блокированы, давал ему возможность доказать инструментальность строения психики и возможность создания новых инструментов для преодоления природных ограничений. Поэтому очень приятно, что в нашем юбилейном спецвыпуске есть также статья про воспитание и обучение детей с ОВЗ различным жизненным навыкам. Как указывают авторы *Федосеева А.М., Бабкина Н.В. и Макарова Е.М.*, в качестве наиболее значимых как родителями, так и педагогами называются навыки ребенка, связанные с личной безопасностью, различением ситуаций, в которых ребенку требуется помощь или он может действовать самостоятельно, и эмоциональной саморегуляцией. Однако выявленные авторами расхождения в представлениях педагогов и родителей о значимости тех или иных жизненных навыков для детей разных возрастных групп свидетельствуют о необходимости согласования позиций воспитывающих взрослых для нормализации социальной ситуации развития детей с ОВЗ.

Заканчивается номер статьей, которая выходит за пределы темы спецвыпуска. Она является второй частью статьи, начало которой было опубликовано во втором номере нашего журнала за этот год. Исследование авторского коллектива — *Сергиенко Е.А., Циринг Д.А., Пахомовой Я.Н. и Пономаревой И.В.* — посвящено выявлению роли субъективного возраста в системе психологических факторов, влияющих на протекание заболевания у мужчин с раком предстательной железы. Во второй части работы внимание авторов сфокусировано на выявлении связи субъективного возраста с различными способами и стратегиями совладания со стрессом. Авторы делают вывод о том, что мужчины с этим опасным для жизни и здоровья заболеванием мало вовлечены в сопротивление болезни. Учитывая, что полоролевые стереотипы относятся к важным культуральным факторам, влияющим на характер протекания заболевания, можно отметить, что исследование подтверждает

уже имеющиеся данные о том, что мужчины менее внимательно относятся к своему здоровью и чаще склонны к отрицанию или игнорированию проблем в этой области, что особенно важно учитывать при планировании психологической помощи людям с таким серьезным заболеванием как рак предстательной железы. Таким образом, и здесь роль культуры и традиционных гендерных стереотипов оказывается достаточно важной.

Редакция журнала выражает надежду, что спецвыпуск вызовет интерес у читателей и побудит их чаще обращаться к ресурсам отечественной психологической традиции.

В заключение от всей нашей редакции хочется пожелать читателям журнала добрых новостей в Новом году и новых позитивных смыслов для жизни и работы! И, конечно, успешного дальнейшего профессионального развития с опорой на уникальные ресурсы культурно-исторической психологии.

А.Б. Холмогорова

**СПЕЦИАЛЬНАЯ ТЕМА ВЫПУСКА.
К 100-ЛЕТИЮ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**
*SPECIAL TOPIC OF THE ISSUE. TO THE 100TH ANNIVERSARY
OF CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY*

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ
THEORY AND METHODOLOGY

**ОТ ИГРЫ К ИГРИВОСТИ:
К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ
БЛАГОПОЛУЧИИ РЕБЕНКА**

И.А. РЯБКОВА

Федеральный научный центр психологических
и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>,
e-mail: ibaladinskaya@gmail.com

Н.В. ЛЬВОВА

Федеральный научный центр психологических
и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2098-7493>,
e-mail: natalia.v.lvova@gmail.com

Актуальность. Игра в России чаще всего рассматривается в связи с умственным и волевым развитием ребенка. При этом, согласно классикам психологии, в центре игры лежит специфический аффект, для которого характерно наличие положительных эмоций наряду с другими, связанными с основным содержанием игры. Важно, что положительное эмоциональное состояние является определяющим для психологического благополучия ребенка. Вместе с тем в России сохраняется существенный дефицит исследований, посвященных изучению влияния игры на психологическое благополучие ребенка.

Цель. Рассмотреть значение игры для психологического благополучия детей и взрослых. **Результаты.** Игра обладает особым устройством — двуплановостью, — что приводит к расщеплению аффекта: часть его связана с содержанием, а другая часть — с формой игры. Эмоции, связанные с формой игры, всегда носят положительный характер. Такое устройство игры объясняет ее положительное влияние на эмоциональное состояние играющего. В процессе развития ребенка игра способствует появлению специфической личностной черты — игровости. Игровость измеряется с помощью специальных шкал, причем в любом возрастном периоде. **Выводы.** Игра имеет чрезвычайное значение для поддержания психологического благополучия ребенка. В связи с тем, что культура игры передается от взрослых детям, важно, чтобы взрослые умели и любили играть. Склонность к игре можно рассматривать как личностную черту, свойственную и детям, и взрослым. Взрослые, обладающие игровостью, не только более благополучны, но и создают необходимые условия для поддержания психологического благополучия ребенка.

Ключевые слова: игра, игровость, мнимая ситуация, психологическое благополучие, дошкольный возраст, детство, игровое переживание.

Для цитаты: *Рябкова И.А., Львова Н.В. От игры к игровости: к вопросу о психологическом благополучии ребенка // Консультативная психология и психотерапия. 2024. Том 32. № 4. С. 10—31. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2024320401>*

FROM PLAY TO PLAYFULNESS: ON THE QUESTION OF THE CHILD'S PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

IRINA A. RYABKOVA

The Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary
Research (FSC PIR), Moscow, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>
e-mail: ibaladinskaya@gmail.com

NATALIA V. LVOVA

The Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary
Research (FSC PIR), Moscow, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2098-7493>,
e-mail: natalia.v.lvova@gmail.com

The relevance. The play in Russia is most often considered in connection with the mental and volitional development of a child. At the same time, according to the classics of psychology, specific affect lies at the center of the child play. It is characterized

by the presence of positive emotions related to the structure of the play. It is important that a positive emotional state is crucial for the psychological well-being of a child. At the same time, there remains a significant shortage of research in Russia devoted to the study of the influence of play on the psychological well-being of a child.

Goals. Analyze the importance of the play for the psychological well-being of children and adults. **Results.** The play has a special device — ambiguity — which leads to the splitting of affect: part of it is related to the content, and the other part is related to the form of the play. The emotions associated with the structure of the play are always positive. Such a device of the play explains its positive effect on the emotional state of the player. In the process of a child's development, play contributes to the appearance of a specific personality trait — playfulness. Playfulness is measured using special scales, also at any age period. **Conclusions.** Play is extremely important for maintaining the psychological well-being of the child. Due to the fact that the culture of the play is transmitted from adults to children, it is important that adults know how and love to play. The tendency to play can be considered as a personal trait of children and adults. Playful adults have higher rates of psychological well-being, but also they create the necessary conditions to maintain the psychological well-being of the child.

Keywords: play, playfulness, make-believe situation, psychological well-being, pre-school age, childhood, play experience, play perezhivanie.

For citation: Ryabkova I.A., Lvova N.V. From Play to Playfulness: on the Question of the Child's Psychological Well-Being. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2024. Vol. 32, no. 4, pp. 10—31. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2024320401> (In Russ.).

В школьном возрасте игра не умирает,
а проникает в отношение к действительности.

Л.С. Выготский.

Игра и ее роль в психическом развитии детей

Введение

Игра является социокультурной практикой, т. е. возникает и развивается в условиях взаимодействия с другими людьми. В этом смысле трудно переоценить взрослых, растящих детей и заботящихся о них: только их усилиями дети могут освоить игру. Именно взрослый впервые показывает ребенку, что кукла «разговаривает», «ходит», «ест», иными словами, взрослый создает игровые ситуации, вынуждая ребенка отвлекаться от реального плана и обращать внимание на нечто несуществующее — воображаемое. Благодаря такой активности взрослого происходит освобождение ребенка от ситуационной связанности, развивается знаково-символическая функция мышления, формируются главные но-

вообrazования дошкольного возраста, такие как иерархия мотивов, произвольность, воображение и др.

Вместе с тем, помимо развивающих функций, игра обладает еще одной — способствует психологическому благополучию ребенка. Е.В. Иванова и И.В. Шаповаленко подчеркивают, что при рассмотрении психологического благополучия ребенка используют главным образом гедонистический подход: субъективное ощущение счастья, радости, когнитивный компонент удовлетворенности жизнью [3]. Таким образом, важной составляющей психологического благополучия считают эмоциональное благополучие ребенка. Психологическое благополучие взрослых обычно понимается шире и включает обретение смысла жизни, цели, личностную реализованность [там же]. Конечно, говорить о личностной реализованности или смысле жизни относительно дошкольного возраста неправильно. Однако можно (и, на наш взгляд, нужно), кроме положительного эмоционального самочувствия, учитывать также проявление инициативы ребенком и его способность поддерживать открытые и доброжелательные отношения с окружающими.

Способность игры положительно влиять на психологическое благополучие связана, во-первых, с ее уникальным устройством — мнимой ситуацией, — которая, как известно, приводит к появлению сложного расщепленного переживания в игре (Л.С. Выготский) [7]. Кроме того, игра предоставляет наилучшие возможности для общения детей друг с другом и для проявления творческой инициативы детей [8]. Таким образом, можно предположить, что игра создает условия для поддержания психологического благополучия ребенка. Важно также, что регулярная практика игры может приводить к формированию специфической личностной черты — склонности к игре, игривости, которая встречается не только у детей, но и у взрослых людей.

Цель настоящей работы — рассмотреть значение игры для психологического благополучия детей и взрослых.

Мнимая ситуация и двойной эмоциональный план игры

Игра — совершенно особая деятельность. Ее устройство кардинально отличается от устройства любой другой деятельности, поскольку, говоря словами А.Н. Леонтьева, характеризуется своеобразным отношением операции к действию. В игре операции не совпадают с действиями: например, если ребенок ездит верхом на палочке, как на лошади, то операции здесь соответствуют палочке, а действие — лошади [4]. Это возможно потому, что в игре ребенок не преследует какой-либо определенной цели: вся мотивация игры лежит в том, чтобы действовать, а не в

том, чтобы получить объективный результат. Например, когда ребенок играет, укладывая куклу спать, он не добивается того, чтобы она уснула; когда он «едет на машине», то не стремится приехать куда-то. Упомянув этот феномен, А.Н. Леонтьев говорит, что ребенок желает «не поехать куда-нибудь, но ехать» [4, с. 2]. Иными словами, детям нравятся *действовать* ради процесса, а не *сделать* что-то ради результата.

Л.С. Выготский подчеркивал, что аффект дошкольника отличается от аффекта ребенка раннего возраста тем, что характеризуется не конкретностью, но обобщенностью и, соответственно, нереализуемостью [1]: дошкольник начинает желать то, что невозможно получить здесь и сейчас, например, быть принцессой или ходить на работу, как папа. Иными словами, эмоциональная сфера дошкольника претерпевает существенные изменения. Вместе с тем у него сохраняется тенденция к немедленной реализации желаний, что и приводит к появлению игрового действия — оно определяется идеальным (смысловым) планом (образом), но осуществляется здесь и сейчас с помощью тех средств, которые доступны ребенку. Подчеркнем, что при этом ребенок не имеет цели стать принцессой или действительно ходить на работу: ему достаточно именно действовать *как будто*. Важно, что игре присущ такой процессуальный характер, который принципиально не сосредоточен на результативности действия. Весь смысл игры в том, чтобы здесь и сейчас реализовывать возникшее переживание.

Такое устройство игры приводит к специфическому игровому аффекту — его двойственности. Так, Л.С. Выготский говорил, что ребенок «плачет как пациент, но радуется как играющий» [2, стр. 216]. Источник игры (по крайней мере свободной¹) всегда лежит в аффекте играющего — в тех потребностях, эмоциях, желаниях, впечатлениях, которые беспокоят ребенка [20; 43]. Этот аффект влияет на содержание игры, на то, что будет проигрываться ребенком. Можно сказать, что эта часть эмоциональной жизни играющего прямо связана с реальностью и представляет собой «материал игры», из которого она создается [10]. Но кроме данных эмоций игровое переживание включает и другие эмоции, связанные с «немедленной реализацией» возникающих желаний. Воплощение в действительности беспокоящих чувств вызывает у играющего эмоциональную реакцию удовольствия, радости, счастья, обусловленную удовлетворением потребности. Следовательно, игровое переживание

¹ Свободная игра — возникающая и протекающая по инициативе самого ребенка, а не взрослого (воспитателя, родителя). Взрослый может предложить ребенку роли, сюжет и т. п., но ребенок в свободной игре может отказаться от любого предложения и следовать своему замыслу.

всегда носит двойственный характер, обусловленный самим строением игрового действия: одна часть эмоций вызвана настоящими событиями реальной жизни, а другая связана с самой формой игры, с «иллюзорной реализацией нереализуемых желаний» [2, стр. 203].

Здесь важно понимание того, что чувства, связанные с самой формой игры, всегда носят положительный оттенок. Эти чувства нельзя определить одним словом (например радость или удовольствие) — это, скорее, спектр возможных позитивных переживаний: радость, удовольствие, наслаждение, веселье, счастье, интерес и др. Сложное строение игры не только приводит к расщеплению аффекта, но и тем самым способствует трансформации переживания благодаря появлению положительных чувств [6; 7; 20]. Такая трансформация становится возможной, поскольку удовольствие от реализации потребности в игре меняет отношение ребенка (или взрослого) к беспокоящим его событиям: «...аффект может быть побежден только другим, более сильным аффектом» [2, с. 216]. Иными словами, сама форма игры, вызывая положительные чувства, преобразовывает отношение человека к реальным жизненным событиям, делая их менее угнетающими, пугающими или как-то иначе серьезно беспокоящими. Таким образом, способность игры преобразовывать чувства и отношения к различным жизненным ситуациям приводит к улучшению эмоционального самочувствия человека, тем самым оказывая влияние на психологическое благополучие играющего. Отсюда извстный «естественный» психотерапевтический эффект игры.

При этом данные эффекты присущи не только привычной отечественным психологам и педагогам сюжетно-ролевой игре, но и вообще любой игре с мнимой ситуацией, т. е. такой, в которой происходит расщепление аффекта.

Игра в повседневной жизни

Игровые ситуации не обязательно должны быть связаны с привычной для отечественной психологии сюжетно-ролевой игрой. Уже с первых месяцев жизни взрослые обычно включают ребенка в игры, в которых пока нет ни ролей, ни сюжетов, однако которые являются при этом самыми настоящими (в выготскианском смысле) играми. Так, хорошо знакомые всем игры-потешки полностью соответствуют критерию игры. Например, «Идет коза рогатая» или «Сорока-ворона» представляют собой мнимые ситуации, т. е. игры.

Более того, подобные игровые ситуации не обязательно должны быть очерчены четкими пространственно-временными границами. Они вполне могут быть включены в «ткань повседневной жизни»: можно просто

купать ребенка, а можно играть в «Подводный мир»; можно в действительности спешить в детский сад, а можно торопиться на «Королевский бал»; можно скучать в поликлинике или «готовиться к полету на Луну». Обычная, реальная, повседневная жизнь может быть окрашена игрой.

Способность придавать повседневности игровой характер имеет огромное значение для человеческого взаимодействия и общения. Там, где потенциально содержится конфликт, назревает скука или ощущается безысходность, игра может «сотворить чудо», абсолютно изменив настроение и атмосферу в обществе людей. То же справедливо и для взаимоотношений «взрослый—ребенок»: недовольство, ругань, критика и тому подобные формы общения (без которых трудно представить себе человеческие отношения, поскольку в жизни возникает множество ситуаций, потенциально вызывающих негативные эмоциональные реакции) могут быть изменены на игровые формы, способствующие гармонизации человеческих отношений.

В свете сказанного крайне важны работы советского и российского психолога Н.Н. Поддъякова. Объясняя игровой способ взаимодействия взрослых с детьми, Николай Николаевич приводит яркие примеры из реальной жизни. Однажды он уронил карандаши в группе детского сада и, чтобы сгладить неприятное впечатление и снять тревогу детей (карандаши нельзя ронять, поскольку у них ломаются грифели), он придумал обыграть эту ситуацию: поднял красный карандаш, попросил у него прощения и нарисовал им красивую девочку в красном платье — для того, чтобы карандаш «простил его». Дети внимательно рассмотрели рисунок и решили, что он достаточно хорош и Николая Николаевича можно простить. Затем он проделал то же с другими карандашами. Такое обыгрывание позволило разрядить обстановку, снять эмоциональное напряжение и изменить эмоциональное отношение детей к ситуации — несмотря на то, что ситуация неприятная, с ней можно справиться. Важно заметить, что обыгрывание повседневных ситуаций обладает такой же структурой, как сюжетно-ролевая игра, в том числе в ней присутствует мнимая ситуация. Иными словами, сама форма игры приводит к появлению положительного эмоционального переживания.

По мнению Н.Н. Поддъякова, подобное наполненное игрой взаимодействие приводит к формированию способности радоваться жизни и получать удовольствие от нее даже в обыденных обстоятельствах. Он утверждал, что игровое отношение к жизни прямо связано с жизнестойкостью человека и его эмоциональным здоровьем [5]. Обыгрывание повседневных ситуаций способно кардинально изменить отношение к ним за счет придания им новых смыслов и действенного воплощения этих смыслов, их реализации. Так, «красивое извинение» перед карандашами от Николая Николаевича позволило преодолеть чувство утраты, которое

связано с невозможностью починить их грифели. Проблема в том, что в детсадовской жизни совершенно невозможно избежать падения карандашей, поэтому, если ругать детей или грустить каждый раз, когда это происходит, в группе будет накапливаться эмоциональное напряжение (кроме того, обилие невыполнимых правил может существенно ограничивать инициативу детей). Обыгрывание такой неприятной ситуации — это прекрасный урок общения и совладания с негативными переживаниями для детей.

Погруженность ребенка в игровое взаимодействие со взрослым оказывает положительное влияние на его эмоциональное состояние. Воспитатели, включающие игры в повседневную жизнь группы при осуществлении ухода за детьми, создают позитивное взаимодействие во время переходов между видами деятельности и режимными моментами, например во время мытья рук, приема пищи, при выходе на улицу, во время ухода на сон, что способствует установлению теплых и близких отношений с детьми [15]. Игровое поведение взрослого также позволяет гибко реагировать на конфликтные ситуации, возникающие в группе, с пониманием относиться к экспрессивным проявлениям детей в игре без стигматизации активного (шумного) поведения, чутко откликаться на возникающие потребности ребенка [25]. Таким образом, особое, игровое поведение взрослого вне организации игровой деятельности в классическом ее варианте (сюжетно-ролевая игра) дает детям больше возможностей для проявления себя и свободы для самовыражения, повышает степень участия в групповых играх, а также приглашает детей к проявлению инициативы самостоятельно предлагать интересные и творческие идеи [21].

Очевидно, что социокультурная ситуация развития ребенка определяет формирование его личности. Следовательно, огромное значение имеет включенность ребенка в такой контекст отношений, где подобные игровые формы взаимодействия являются обычными, принятыми: только взрослый, сам обладающий способностью обыгрывать повседневные, в том числе неприятные, ситуации, может передать это качество детям. В процессе регулярного взаимодействия ребенка со взрослыми, владеющими данными формами общения, он и сам научится такому поведению. Более того, игра-в-повседневности постепенно может превратиться в особое личностное качество у ребенка — игровость.

Изучение игровости как альтернатива изучению игры

Различение игры и игровости происходит из представления об игре как о деятельности, и об игровости как индивидуальной предрасполо-

женности, позволяющей создавать или переосмысливать ситуацию, изменяя ее значение в пользу более благоприятной, интересной, стимулирующей к ее развитию и всегда связанной с положительным аффектом — радостью, забавой или удовольствием [11; 12; 31; 34; 44; 45]. Дж. Дьюи называл игривость состоянием ума (*attitude of mind*) и говорил о взаимосвязи не только игривости и игры, но игривости и трудовой деятельности — когда игривое отношение проникает в деятельность, обогащая ее [17]. Разнообразие, которое привносит игривость в деятельность, заключается в фокусе внимания не на результате деятельности, которую совершает человек, но на самом процессе и специфическом игровом отношении к этой деятельности, что расширяет диапазон возможных действий внутри нее [11; 12; 26; 45 и др.]. Появление данного термина в практике психологических исследований связано с попыткой посмотреть на игру не с точки зрения «ребенка в игре», но с точки зрения «играющего ребенка», т. е. ребенка, обладающего особым качеством — игривостью [11]. И хотя изучение игривости у детей началось с исследования игры и творчества, но, в конце концов, переросло в интерес психологов к анализу данного качества уже как черты личности, влияющей на поведение [23; 24; 46]. Такой взгляд появился благодаря мнению авторов о том, что игра с течением взросления может становиться особым способом поведения [13; 26; 33 и др.].

Поскольку игривость — это такое же качество личности, как любое другое, оно обладает известной константностью, следовательно, его можно измерить. Начиная с 70-х гг. XX века разрабатываются различные шкалы по измерению игривости для детей дошкольного возраста, подростков и взрослых. Среди них наиболее распространены *Children's Playfulness Scale (CPS)*, *Test of Playfulness (ToP)*, *Child Self-Reported Playfulness Scale (CSRП)*, *Adult Playfulness Trait Scale (APTS)* [11; 26; 35; 37; 40]. При этом создание шкал подразумевает определение понятия и выделение ее структурных компонентов, в то время как понятие игривости имеет достаточно широкий диапазон значений, зависящих от множества контекстов (например культурных, социальных), что затрудняет создание объективного инструмента [28]. Более того, в психологических работах понимание игривости существенно различается в зависимости от сферы исследования: например, Л. Масек и Дж. Стенрос обнаружили 184 определения игривости, применяемые в сфере образования, психологии личности и эрготерапии, в цифровых технологиях и исследовании игр, а также в классических трудах по психологии и лингвистике [27]. Например, М. Лугонес среди характеристик, присущих игривости, выделяет отсутствие беспокойства о своей компетентности и чувства собственной важности, отказ от нормы как единственно возможного правильного варианта развития событий и поиск других смыслов (зна-

чений) [45]. Иными словами, в такой трактовке акцент сделан на позитивной самооценке и принятии неоднозначности мира. В то же время Р. Сандерсон определяет игривость как выражение стремления свободно и с удовольствием взаимодействовать, общаться с другими людьми и исследовать окружающий мир [37], т. е. этот автор делает акцент на свободе коммуникации и исследования.

Очевидно, что такие разные интерпретации одного и того же понятия приводят к достаточно разнообразным инструментам измерения. Вместе с тем можно выделить некоторые общие тенденции в создании шкал игривости для разных возрастов.

Так, в дошкольном и младшем школьном возрасте большей частью используются шкалы, оценивающие игривость в игре: физическую спонтанность в игре, социальные аспекты (как ребенок играет с другими детьми), когнитивные аспекты (может ли ребенок придумывать свои игры), проявления радости (насколько ребенок выражает удовольствие во время игры), чувство юмора (любит ли ребенок шутить в компании сверстников), внутреннюю мотивацию, саморегуляцию и др. [11; 26; 37; 40]. Позже Р. Сандерсон выделяет важный аспект игривости, который заключается в том, что ребенок во время игры может свободно принимать в ней участие и свободно отказываться от нее [37].

По мере взросления игривость может проявляться не только в игре, но и в повседневном поведении. Так, шкалы для подростков построены уже на самоотчете (в виде анкетирования), однако включают схожие аспекты: общительность, раскованность, чувство юмора, энергичность, спонтанность, гибкость мышления, оригинальность (самобытность) [13; 16; 34; 35]. Иными словами, авторы опираются на тот же принцип охвата различных сфер личности подростков, что и в случае с младшими детьми. Кроме того, Н. Либерман предложила выделить биполярные черты «игривости—неигривости» у подростков, чтобы провести границу между игривостью и нежелательными, деструктивными формами поведения: чувство юмора и сарказм, дружелюбие и отчужденность, спонтанность и напряженность (зажатость) и др. [26]. Сарказм, отчужденность и зажатость в данном случае отражают то поведение, которое не характерно для игривой личности.

Наконец, изучение игривости у взрослых включает, помимо привычных аспектов, профессиональный контекст и фокусируется на способности к переосмыслению жизненных ситуаций и привлечении воображения с целью наилучшего разрешения ситуации; на открытости и общей готовности к взаимодействию с миром, а также возможности выходить за рамки привычных способов взаимодействия; на степени эмоциональной вовлеченности в деятельность и ее контекст, участии в деятельности без заранее ожидаемого результата [12; 13; 35; 45 и др.].

Таким образом, игривость изначально проявляется в детских играх, но постепенно может становиться качеством личности и проявляться в обыденной или профессиональной жизни. Очевидно, что это комплексное понятие, включающее в себя ряд других личностных особенностей (готовность к использованию воображения в повседневной или трудовой жизни, получение удовольствия от процесса деятельности, способность к положительному переосмыслению ситуаций и т. д.). При этом представляется важным определить игривость для того, чтобы выделить ее сущностную, содержательную сторону, не сводимую к отдельным чертам или поведенческим особенностям личности.

На наш взгляд, наиболее точным является определение, предложенное Л. Барнетт, которая понимает игривость как предрасположенность к созданию или переосмыслению ситуации в соответствии с другим, позитивно окрашенным, переживанием, связанным с удовольствием, радостью и чувством юмора не только для себя, но и для окружающих [13]. Ее интерпретация наиболее точно отражает особое устройство игры (мнимую ситуацию) и связанную с ним эмоциональную трансформацию. Иными словами, данное определение подчеркивает творческое отношение к действительности (создание новых смыслов поверх обыденности) и способность регулировать эмоциональный градус и вектор по отношению к ней (переживание удовлетворенности, радости, интереса к жизни).

Игривость как фактор психологического благополучия

Итак, игра благодаря самой своей форме способна вызывать положительные эмоции и менять отношение человека к действительности. То, что казалось непреодолимым, невозможным, безысходным, сложным и т. п., оказывается преодолимым, возможным, регулируемым. Обыгрывание как способ относиться к жизни при определенной регулярности может присваиваться личностью (интериоризироваться) и становиться личностной чертой человека — игривостью.

Игривость не равна игре — она есть производная от нее. Игривость отражает ту часть игры, которая связана с самой ее формой, т. е. с положительными эмоциями, оказывающимися более сильными, чем беспокоящие переживания, и в силу этого дающими возможность справиться с ними. Благодаря этому игривость связана с легким, радостным, творческим отношением к жизни. Так, по мнению Н.Н. Поддъякова, игровая позиция — это интегральное образование, включающее мировоззренческий аспект развития ребенка. Характеризуя детей, обладающих игривостью, он подчеркивал, что они «...веселые, озорные,.. эмоционально

благополучные, любящие и понимающие шутку, готовые разыграть других и радующиеся, когда это проделывают с ними» [5, с. 22].

Дети учатся игровому отношению к жизни у близких взрослых, в первую очередь у родителей. Как уже неоднократно говорилось, ребенок обретает это качество благодаря включенности в контекст игровых отношений. Вообще игривость родителей крайне важна и для позитивных детско-родительских отношений, и для благополучия самих взрослых, а кроме того, такие отношения благоприятно сказываются на благополучии детей. Родители, которые проводят свободное время с детьми в играх, сопровождающихся положительными эмоциями, оказываются в целом более удовлетворенными жизнью [12; 39]. Вероятно, это сказывается на их взаимодействии с детьми. Так, игривые родители в принципе формируют демократичные и близкие отношения со своими детьми и передают детям способность играть и творчески относиться к жизни [18; 47]. Важно, что игривость родителей оказывает положительное влияние на их отношения с детьми и в том случае, когда у детей имеются особенности в развитии коммуникативной сферы, например РАС [36]. Более того, способность родителей действовать спонтанно, шутливо, гибко и творчески в различных ситуациях взаимодействия с детьми способствует развитию эмоциональных навыков у детей и связана с улучшением регуляции эмоций и снижением тревожности у детей [9; 14; 29; 38]. Важно подчеркнуть, что игривость оказывает положительный эффект не только на детей, но на подростков и взрослых: она может оказывать существенное влияние на уровень психологического благополучия, способствовать снижению стресса и даже влиять на продолжительность жизни человека [22; 30; 32; 33; 41; 42]. Кроме того, игривость является предиктором многих личностных особенностей: например, она прямо связана с качеством самооценки, вовлеченностью в общение с другими людьми, отношениями с ними, с восприятием и пониманием красоты и совершенства, поиском смысла своей жизни и др. [19; 22; 34; 41].

Очевидно, игривость обладает мощным психологическим потенциалом, способным улучшать эмоциональное самочувствие, формировать чувство психологического благополучия и приводить к удовлетворенности жизнью. Все это определяет необходимость разностороннего и глубокого изучения игривости как у детей, так и у взрослых.

Заключение

Известно, что игра имеет колоссальное значение для развития ребенка: в ней формируются главные новообразования возраста. Однако помимо этого игра важна и для благополучия ребенка — его положитель-

ного эмоционального состояния, способности справляться со стрессом, хорошего самочувствия. Вместе с тем, если развивающие функции игры много и тщательно изучались и продолжают исследоваться, то эта важнейшая функция игры — способствовать психологическому благополучию ребенка — оказалась практически неизученной ни в советской, ни в российской психологии. Важно, что основным положением для культурно-исторической психологии является закон о социальном генезисе высшей психики, что делает особенно актуальным вопрос о «передаче» культуры игрового отношения к жизни, затронутый в данной статье. В таком ключе перед нами встает ряд важных вопросов, связанных с созданием и обеспечением психологического благополучия в условиях социальной ситуации развития дошкольника и поддержки его ведущей деятельности. При этом важно, что игра может быть вплетена в повседневную жизнь, встроена в каждодневную рутину коммуникации, насыщая ее новыми смыслами, воображением и юмором. В такой социальной ситуации у ребенка может сформироваться особое личностное качество — игривость.

Игривость по своей природе социальна. Она проявляется во взаимоотношениях человека с другими людьми, в первую очередь с заботящимися взрослыми, которые способны передавать данное качество своим детям. Постепенно, по мере развития ребенка, игривость начинает проявляться сначала в коллективной игре с другими детьми, а затем в процессе развития и в групповом взаимодействии у подростков и взрослых. Различные авторы выделяют особую ценность игривости — желание что-либо делать или изменять вокруг себя не просто ради конкретной цели, но преследуя эмоциональное удовлетворение не только для себя, но и своей социальной группы. Такое поведение можно назвать навыком «мягко сглаживать углы» или умением изменять конфликтную или неприятную ситуацию на позитивную для всех участников. Иными словами, игривость оказывается особым личностным качеством, которое не только определяет различные аспекты жизни людей, но и способствует поддержанию гармоничных межличностных отношений

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы.

1. Особое строение игры обуславливает специфическое двойственное для нее переживание, часть которого связана с содержанием, а часть — с формой игры. Часть переживания, связанная с формой игры, всегда носит положительный характер. Специфическое игровое переживание обладает ценной способностью изменять эмоциональное состояние играющего в позитивную сторону, что определяет психотерапевтический эффект игры.

2. Игра не обязательно требует определенных места и времени: она может быть вплетена в повседневную жизнь и общение людей. Вклю-

ченность игры в повседневную жизнь улучшает эмоциональное самочувствие людей, их коммуникацию и социальные отношения, в том числе с детьми. Практика включения игры в повседневное взаимодействие с детьми способствует формированию у них игривости — специфического личностного качества.

3. Игривость определяется как предрасположенность к созданию или переосмыслению ситуации в соответствии с другим, позитивно окрашенным, переживанием, связанным с удовольствием, радостью и чувством юмора не только для себя, но и для окружающих. Благодаря таким особенностям игривость связана с психологическим благополучием, что определяет ценность изучения данного качества. Исследования в данной области особенно актуальны для России, где существует дефицит подобных работ.

К перспективам дальнейших исследований можно отнести, в первую очередь, разработку шкал оценки игривости. Авторы сосредоточены на разработке таких шкал именно для дошкольников. Кроме того, планируется изучение игривости детей в связи с различными особенностями их развития, а также той социокультурной ситуацией, в которой они растут.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 7—21.
2. *Выготский Л.С.* Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 2004. 512 с.
3. *Иванова Е.В., Шаповаленко И.В.* Проблема психологического и эмоционального благополучия детей и жизнестойкости их родителей в современных зарубежных исследованиях [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2023. Том 12. № 3. С. 52—63. URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2023_n3/Ivanova_Shapovalenko (дата обращения: 14.12.2024). DOI:10.17759/jmfp.2023120305
4. *Леонтьев А.Н.* Психологические основы дошкольной игры детей [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 1996. Том 1. № 3. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1996_n3/Leontev (дата обращения: 24.06.2024).
5. *Поддяков Н.Н.* Психическое развитие и саморазвитие ребенка-дошкольника. Ближние и дальние горизонты. СПб: Образовательные проекты, 2021. 224 с.
6. *Рябкова И.А.* Мнимая ситуация в детской сюжетно-ролевой игре и игре актера: к вопросу о психотехнике переживания / И.А. Рябкова // Проблемы психологии искусства : Материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Москва, 09 ноября 2023 года). М.: Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, 2023. С. 340—348.
7. *Рябкова И.А., Шеина Е.Г.* Об игре ребенка и актера: к вопросу о «превращениях» переживания // Национальный психологический журнал. 2023. Том 18. № 3 (51). С. 137—146. DOI:10.11621/npj.2023.0313

8. *Смирнова Е.О., Солдатова Ю.С.* Особенности проявления инициативы современных дошкольников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 1. С. 12—26. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2019_n1/Smirnova_Soldatova (дата обращения: 15.12.2024). DOI: 10.17759/psyedu.2019110102
9. *Холодова О.Л., Логинова Л.В.* Факторы эмоционального благополучия старших дошкольников: обзор современных исследований [Электронный ресурс] // СДО. 2020. №4 (100). С. 34—49. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-emotsionalnogo-blagopoluchiya-starshih-doshkolnikov-obzor-sovremennyyh-issledovaniy> (дата обращения: 15.12.2024).
10. *Элькининова Л.И.* Психическое развитие в ролевой игре — когда оно происходит? // СДО. 2009. № 2. С. 36—42.
11. *Barnett L.* Playfulness: Definition, design, and measurement // *Play and Culture*. 1990. Vol. 3. № 6. P. 319—336.
12. *Barnett L., Kleiber D.A.* Playfulness and the Early Play Environment // *The Journal of Genetic Psychology*. 1984. Vol. 144. № 2. P. 153—164. DOI:10.1080/00221325.1984.9923421
13. *Barnett L.A.* The nature of playfulness in young adults // *Personality and Individual Differences*. 2007. Vol. 43. № 4. P. 949—958. DOI:10.1016/j.paid.2007.02.018
14. *Cabrera N.J., Karberg E., Malin J.L., Aldoney D.* The magic of play: low-income mothers' and fathers' playfulness and children's emotion regulation and vocabulary skills: Mothers' and Fathers' Playfulness // *Infant Mental Health Journal*. 2017. Vol. 38. № 4. P. 1—14. DOI:10.1002/imhj.21682
15. *Canaslan A.B., Sevimli-Celik S.* Playfulness of early childhood teachers and their views in supporting playfulness // *Education*. 2021. Vol. 3. № 13. P. 1—15. DOI:10.1080/03004279.2021.1921824
16. *Davis D.R., Boone W.* Using Rasch analysis to evaluate the psychometric functioning of the other-directed, lighthearted, intellectual, and whimsical (OLIW) adult playfulness scale [Электронный ресурс] // *International Journal of Educational Research Open*. 2021. № 2. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374021000248> (дата обращения: 14.12.2024). DOI:10.1016/j.ijedro.2021.100054
17. *Dewey J.* *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston MA: D.C. Heath and Co Publishers, 1933. 301 p.
18. *Duss I., Ruedisueli C., Wustmann S.C., Lannen P.* Development of Playfulness in Children with Low Executive Functions: The Role of Parental Playfulness and Parental Playtime with Their Child // *Behavioral Sciences*. 2024. Vol. 14. № 7. P. 1—16. DOI:10.3390/bs14070542
19. *Farley A., Kennedy-Behr A., Brown T.* An Investigation Into the Relationship Between Playfulness and Well-being in Australian Adults: An Exploratory Study // *Occupational Therapy Journal of Research*. 2021. Vol. 41. № 1. P. 56—64. DOI:10.1177/1539449220945311
20. *Fein G.* Mind, meaning, and affect: Proposals for a theory of pretense // *Developmental Review*. 1989. Vol. 9. № 4. P. 345—363. DOI: 10.1016/0273-2297(89)90034-8

21. *Fung W.K., Chung K.* Playfulness as the antecedent of kindergarten children's prosocial skills and school readiness // *European Early Childhood Education Research Journal*. 2023. Vol. 31. № 5. P. 797—810. DOI:10.1080/1350293X.2023.2200018
22. *Gordon G.* Well played: The origins and future of playfulness // *American Journal of Play*. 2014. Vol. 6. № 2. P. 234—266.
23. *Hewes J.* Seeking Balance in Motion: The Role of Spontaneous Free Play in Promoting Social and Emotional Health in Early Childhood Care and Education // *Children*. 2014. Vol. 1. № 3. P. 280—301. DOI:10.3390/children1030280
24. *Huang H., Zhu Y., Gu J., Xu, X.* Playfulness in Chinese preschoolers: the role of self- and other-oriented empathy and gender // *Early Child Development and Care*. 2024. Vol. 194. № 3. P. 435—453. DOI:10.1080/03004430.2024.2321978
25. *Hurme T., Siklander S., Kangas M., Melasalmi A.* Pre-service early childhood teachers' perceptions of their playfulness and inquisitiveness // *Frontiers in Education*, 2023. Vol. 8. DOI:10.3389/educ.2023.1102926
26. *Lieberman N.J.* Playfulness: Its Relationship to Imagination and Creativity. Academic Press, 1977. 179 p.
27. *Masek L., Stenros J.* The meaning of playfulness: a review of the contemporary definitions of the concept across disciplines // *Eludamos: Journal for Computer Game Culture*. 2021. Vol. 12. № 1. P. 13—37. DOI: 10.7557/23.6361
28. *Masek L.* Identifying Playfulness: An Empirical Study on How Adults Recognize and Define Playfulness Across Culture [Электронный ресурс] // *Games and Culture*. 2024. № 1. URL: <https://researchportal.tuni.fi/en/publications/identifying-playfulness-an-empirical-study-on-how-adults-recogniz> (дата обращения: 14.12.2024). DOI: 10.1177/15554120231226262
29. *Menashe-Grinberg A., Atzaba-Poria N.* Mother—Child and Father—Child Play Interaction: The Importance of Parental Playfulness as a Moderator of the Links Between Parental Behavior and Child Negativity // *Infant Ment. Health J*. 2017. Vol. 38. № 6. P. 772—784. DOI: 10.1002/imhj.21678
30. *Petersen H., Holodynski M.* Bewitched to Be Happy? The Impact of Pretend Play on Emotion Regulation of Expression in 3- to 6-Year-Olds // *The Journal of Genetic Psychology*. 2020. Vol. 181. № 2—3. P. 111—126. DOI: 10.1080/00221325.2020.1734909
31. *Proyer R., Brauer K.* Assessment of playfulness: Current challenges and overview [Электронный ресурс]. In W. Ruch, A. B. Bakker, L. Tay, F. Gander (Eds.). *Handbook of Positive Psychology Assessment*. Hogrefe, 2023. URL: https://www.researchgate.net/profile/Kay-Brauer/publication/337007290_Assessing_playfulness_Current_challenges_and_overview/links/5dbff0e44585151435e5273f/Assessing-playfulness-Current-challenges-and-overview.pdf (дата обращения: 14.12.2024). DOI:10.1007/s11218-019-09526-1
32. *Proyer R., Gander F., Brauer K., Chick G.* Can Playfulness be Stimulated? A Randomised Placebo-Controlled Online Playfulness Intervention Study on Effects on Trait Playfulness, Well-Being, and Depression // *Applied Psychology Health and Well-Being*. 2021. Vol. 13. № 1. P. 129—151. DOI: 10.1111/aphw.12220
33. *Proyer R., Ruch W.* The virtuousness of adult playfulness: the relation of playfulness with strengths of character // *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice*. 2011. Vol. 1. № 1. DOI:10.1186/2211-1522-1-4

34. *Proyer R., Tandler N.* An Update on the Study of Playfulness in Adolescents: Its Relationship with Academic Performance, Well-Being, Anxiety, and Roles in Bullying-Type-Situations // *Social Psychology of Education*. In press. 2020. № 23. P. 73—99. DOI:10.1007/s11218-019-09526-1
35. *Proyer R.T.* A new structural model for the study of adult playfulness: Assessment and exploration of an understudied individual differences variable // *Personality and Individual Differences*. 2017. № 108. P. 113—122. DOI:10.1016/j.paid.2016.12.011
36. *Roy R.G., Kumar A.* The mediating role of parental playfulness on parent—child relationship and competence among parents of children with ASD // *Advances in Autism*. 2022. Vol. 8. № 4. P. 306—318. DOI:10.1108/AIA-02-2021-0010
37. *Sanderson R.C.* Towards a New Measure of Playfulness: The Capacity to Fully and Freely Engage in Play. Dissertations. Chicago LU, 2010. 232 p.
38. *Shorer M., Swissa O., Levavi P., Swissa A.* Parental playfulness and children's emotional regulation: the mediating role of parents' emotional regulation and the parent-child relationship // *Early Child Development and Care*. 2019. Vol. 191. № 2. P. 210—220. DOI:10.1080/03004430.2019.1612385
39. *Shoshani A., Yaari S.* Parental Flow and Positive Emotions: Optimal Experiences in Parent—Child Interactions and Parents' Well-Being // *J Happiness Stud*. 2022. Vol. 23. № 10. P. 789—811. DOI:10.1007/s10902-021-00427-9
40. *Skard G., Bundy A.* Test of Playfulness. *Play in Occupational Therapy for Children* / Editor(s): L. Diane Parham, Linda S. Fazio. Mosby, 2008. P. 71—93. DOI:10.1016/B978-032302954-4.10004-2
41. *Skeryte-Kazlauskiene M.* Play in childhood is related with how we are as adults [Электронный ресурс]. The 28th ICCP World Play Conference: books of abstract. Madrid, 2021. 40 p. URL: [https://eventos.uam.es/_files/_event/_62962/_editorFiles/file/BOOK%20OF%20ABSTRACTS-%2028TH%20WORLD%20CONFERENCE%20ON%20PLAY%20\(1\).pdf](https://eventos.uam.es/_files/_event/_62962/_editorFiles/file/BOOK%20OF%20ABSTRACTS-%2028TH%20WORLD%20CONFERENCE%20ON%20PLAY%20(1).pdf) (дата обращения: 14.12.2024).
42. *Staempfli M.* Adolescent Playfulness, Stress Perception, Coping and Well Being. *Journal of Leisure Research*. 2007. Vol. 39. № 3. P. 393—412. DOI:10.1080/00222216.2007.11950114
43. *Sutton-Smith B.* Play theory. A personal journey and new thoughts // *American Journal of Play*. 2008. Vol. 1. № 1. P. 80—123.
44. *Tandler N., Proyer R.T.* Deriving Information on Play and Playfulness of 3-to-5-Year-Olds from Short Written Descriptions: Analyzing the Frequency of Usage of Indicators of Playfulness and Their Associations with Maternal Playfulness // *Behav. Sci*. 2022. Vol. 12. № 10. P. 385. DOI:10.3390/bs12100385
45. *Tidmand L.* Building Positive Emotions and Playfulness. In: Kern, M.L., Wehmeyer, M.L. (eds) *The Palgrave Handbook of Positive Education*. Palgrave Macmillan, Cham, 2021. P. 421—440. DOI:10.1007/978-3-030-64537-3_17
46. *Wing K.F., Kevin K.H.C.* Playfulness as the antecedent of kindergarten children's prosocial skills and school readiness // *European early childhood education research journal*. 2023. Vol. 31. № 5. P. 797—810. DOI:10.1080/1350293X.2023.2200018
47. *Wu A., Tian Y., Chen S., Cui L.* Do Playful Parents Raise Playful Children? A Mixed Methods Study to Explore the Impact of Parental Playfulness on Children's Playfulness // *Early Education and Development*. 2024. Vol. 35. № 2. P. 283—306. DOI:10.1080/10409289.2022.2148072

REFERENCES

1. Vygotskii L.S. Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitii [Play and its role in mental development]. *Voprosy psikhologii = Problems of psychology*, 1966, no. 6. pp. 7—21. (In Russ.)
2. Vygotskii L.S. Psikhologiya razvitiya rebenka [Psychology of child development]. Moscow: Eksmo, 2004. 512 p. (In Russ.)
3. Ivanova E.V., Shapovalenko I.V. Problema psikhologicheskogo i emotsional'nogo blagopoluchiya detei i zhiznestoikosti ikh roditelei v sovremennykh zarubezhnykh issledovaniyakh [Elektronnyi resurs] [The problem of psychological and emotional behavior of children and the resilience of their parents in modern foreign research]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2023, vol. 12, no. 3. pp. 52—63. Available at: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2023_n3/Ivanova_Shapovalenko (Accessed 14.12.2024). DOI:10.17759/jmfp.2023120305 (In Russ.)
4. Leont'ev A.N. Psikhologicheskie osnovy doshkol'noi igry detei [Elektronnyi resurs] [Psychological foundations of preschool play]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 1996, vol. 1, no. 3. Available at: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1996_n3/Leontev (Accessed 24.06.2024) (In Russ.)
5. Podd'yakov N. N. Psikhicheskoe razvitie i samorazvitie rebenka-doshkol'nika. Blizhnie i dal'nie gorizonty [Mental development and self-development of a preschool child. Near and far horizons]. Saint Petersburg: Obrazovatel'nye proekty, 2021. 224 p. (In Russ.)
6. Ryabkova I.A. Mnimaya situatsiya v detskoj syuzhetno-rolevoi igre i igre aktera: k voprosu o psikhotehnike perezhivaniya [A make-believe situation in a children's pretend play and an actor's play: on the question of the psychotechnics of perezhivanie] / I. A. Ryabkova // *Problemy psikhologii iskusstva : Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* (Moskva, 09 noyabrya 2023 goda). [Problems of the psychology of art: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference]. Moscow: Federal'nyi nauchnyi tsentr psikhologicheskikh i mezhdistsiplinarnykh issledovaniy, Moskovskii gosudarstvennyi universitet im. M.V. Lomonosova, 2023, pp. 340—348. (In Russ.)
7. Ryabkova I.A., Sheina E.G. Ob igre rebenka i aktera: k voprosu o «prevrashcheniyakh» perezhivaniya [On the play of a child and an actor: on the question of “transformations” of experience]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal = National psychological journal*, 2023, vol. 18, no. 3 (51), pp. 137—146. DOI:10.11621/npj.2023.0313. (In Russ.)
8. Smirnova E.O., Soldatova J.S. Osobennosti proyavleniya iniciativy sovremennykh doshkol'nikov [Elektronnyi resurs] [Features of the Initiative of Modern Preschoolers]. *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2019. vol. 11, no. 1, pp. 12—26. Available at: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2019_n1/Smirnova_Soldatova (Accessed 15.12.2024). DOI: 10.17759/psyedu.2019110102. (In Russ.)
9. Holodova O.L., Loginova L.V. Faktory jemotsional'nogo blagopoluchija starshih doshkol'nikov: obzor sovremennykh issledovaniy [Elektronnyi resurs] [Factors of Emotional Well-being of Preschool Children: a Systematic Review]. *SDO =*

- PET, 2020, no. 4 (100), pp. 34—49. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-emotsionalnogo-blagopoluchiya-starshih-doshkolnikov-obzor-sovremennyh-issledovaniy> (Accessed 15.12.2024). (In Russ.)
10. El'koninova L. I. Psikhicheskoe razvitie v rolevoi igre — kogda ono proiskhodit? [Mental development in role play — when does it happen?] *SDO = PET*, 2009, no. 2, pp. 36—42. (In Russ.)
 11. Barnett L. Playfulness: Definition, design, and measurement. *Play and Culture*, 1990. Vol. 3, no. 6, pp. 319—336.
 12. Barnett L., Kleiber D.A. Playfulness and the Early Play Environment. *The Journal of Genetic Psychology*, 1984. Vol. 144, no. 2, pp. 153—164. DOI:10.1080/00221325.1984.9923421
 13. Barnett L.A. The nature of playfulness in young adults. *Personality and Individual Differences*, 2007. Vol. 43, no. 4, pp. 949—958. DOI:10.1016/j.paid.2007.02.018
 14. Cabrera N.J., Karberg E., Malin J.L., Aldoney D. The magic of play: low-income mothers' and fathers' playfulness and children's emotion regulation and vocabulary skills: Mothers' and Fathers' Playfulness. *Infant Mental Health Journal*, 2017. Vol. 38, no. 4, pp. 1—14. DOI:10.1002/imhj.21682
 15. Canaslan A.B., Sevimli-Celik S. Playfulness of early childhood teachers and their views in supporting playfulness. *Education*, 2021. Vol. 3, no. 13, pp. 1—15. DOI:10.1080/03004279.2021.1921824
 16. Davis D.R., Boone W. Using Rasch analysis to evaluate the psychometric functioning of the other-directed, lighthearted, intellectual, and whimsical (OLIW) adult playfulness scale [Elektronnyi resurs]. *International Journal of Educational Research Open*, 2021. no. 2. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374021000248> (Accessed 14.12.2024). DOI:10.1016/j.ijedro.2021.100054
 17. Dewey J. *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston MA: D.C. Heath and Co Publishers, 1933. 301 p.
 18. Duss I., Ruedisueli C., Wustmann S.C., Lannen P. Development of Playfulness in Children with Low Executive Functions: The Role of Parental Playfulness and Parental Playtime with Their Child. *Behavioral Sciences*, 2024. Vol. 14, no. 7, pp. 1—16. DOI:10.3390/bs14070542
 19. Farley A., Kennedy-Behr A., Brown T. An Investigation Into the Relationship Between Playfulness and Well-being in Australian Adults: An Exploratory Study. *OTJR: Occupational Therapy Journal of Research*, 2021. Vol. 41, no. 1, pp. 56—64. DOI:10.1177/1539449220945311
 20. Fein G. Mind, meaning, and affect: Proposals for a theory of pretense. *Developmental Review*, 1989. Vol. 9, no. 4, pp. 345—363. DOI: 10.1016/0273-2297(89)90034-8
 21. Fung W.K., Chung K. Playfulness as the antecedent of kindergarten children's prosocial skills and school readiness. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2023. Vol. 31, no. 5, pp. 797—810. DOI:10.1080/1350293X.2023.2200018
 22. Gordon G. Well played: The origins and future of playfulness. *American Journal of Play*, 2014. Vol. 6, no. 2, pp. 234—266.
 23. Hewes J. Seeking Balance in Motion: The Role of Spontaneous Free Play in Promoting Social and Emotional Health in Early Childhood Care and Education. *Children*, 2014. Vol. 1, no. 3, pp. 280—301. DOI:10.3390/children1030280

24. Huang H., Zhu Y., Gu J., Xu, X. Playfulness in Chinese preschoolers: the role of self- and other-oriented empathy and gender. *Early Child Development and Care*, 2024. Vol. 194, no. 3, pp. 435—453. DOI:10.1080/03004430.2024.2321978
25. Hurme T., Siklander S., Kangas M., Melasalmi A. Pre-service early childhood teachers' perceptions of their playfulness and inquisitiveness. *Frontiers in Education*, 2023. Vol. 8. DOI:10.3389/educ.2023.1102926
26. Lieberman N.J. Playfulness: Its Relationship to Imagination and Creativity. Academic Press, 1977. 179 p.
27. Masek L., Stenros J. The meaning of playfulness: a review of the contemporary definitions of the concept across disciplines. *Eludamos: Journal for Computer Game Culture*, 2021. Vol. 12, no. 1, pp. 13—37. DOI: 10.7557/23.6361
28. Masek L. Identifying Playfulness: An Empirical Study on How Adults Recognize and Define Playfulness Across Culture [Elektronnyi resurs]. *Games and Culture*, 2024. Available at: <https://researchportal.tuni.fi/en/publications/identifying-playfulness-an-empirical-study-on-how-adults-recogniz> (Accessed 14.12.2024). DOI:10.1177/15554120231226262
29. Menashe-Grinberg A., Atzaba-Poria N. Mother—Child and Father—Child Play Interaction: The Importance of Parental Playfulness as a Moderator of the Links Between Parental Behavior and Child Negativity. *Infant Ment. Health J.*, 2017. Vol. 38, no. 6, pp. 772—784. DOI:10.1002/imhj.21678
30. Petersen H., Holodynski M. Bewitched to Be Happy? The Impact of Pretend Play on Emotion Regulation of Expression in 3- to 6-Year-Olds. *The Journal of Genetic Psychology*, 2020. Vol. 181, no. 2—3, pp. 111—126. DOI: 10.1080/00221325.2020.1734909
31. Proyer R., Brauer K. Assessment of playfulness: Current challenges and overview [Elektronnyi resurs]. In W. Ruch, A. B. Bakker, L. Tay, F. Gander (Eds.). *Handbook of Positive Psychology Assessment*. Hogrefe, 2023. Available at: https://www.researchgate.net/profile/Kay-Brauer/publication/337007290_Assessing_playfulness_Current_challenges_and_overview/links/5dbff0e44585151435e5273f/Assessing-playfulness-Current-challenges-and-overview.pdf (Accessed 14.12.2024). DOI:10.1007/s11218-019-09526-1
32. Proyer R., Gander F., Brauer K., Chick G. Can Playfulness be Stimulated? A Randomised Placebo-Controlled Online Playfulness Intervention Study on Effects on Trait Playfulness, Well-Being, and Depression. *Applied Psychology Health and Well-Being*, 2021. Vol. 13, no. 1, pp. 129—151. DOI: 10.1111/aphw.12220
33. Proyer R., Ruch W. The virtuousness of adult playfulness: the relation of playfulness with strengths of character. *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice*, 2011. Vol. 1, no. 1. DOI:10.1186/2211-1522-1-4
34. Proyer R., Tandler N. An Update on the Study of Playfulness in Adolescents: Its Relationship with Academic Performance, Well-Being, Anxiety, and Roles in Bullying-Type-Situations. *Social Psychology of Education. In press*, 2020. No. 23, pp. 73—99. DOI:10.1007/s11218-019-09526-1
35. Proyer R.T. A new structural model for the study of adult playfulness: Assessment and exploration of an understudied individual differences variable. *Personality and Individual Differences*, 2017. No. 108, pp. 113—122. DOI:10.1016/j.paid.2016.12.011

36. Roy R.G., Kumar A. The mediating role of parental playfulness on parent—child relationship and competence among parents of children with ASD. *Advances in Autism*, 2022. Vol. 8, no. 4, pp. 306—318. DOI:10.1108/AIA-02-2021-0010
37. Sanderson R.C. Towards a New Measure of Playfulness: The Capacity to Fully and Freely Engage in Play. Dissertations. Chicago LU, 2010. 232 p.
38. Shorer M., Swissa O., Levavi P., Swissa A. Parental playfulness and children's emotional regulation: the mediating role of parents' emotional regulation and the parent—child relationship. *Early Child Development and Care*, 2019. Vol. 191, no. 2, pp. 210—220. DOI:10.1080/03004430.2019.1612385
39. Shoshani A., Yaari S. Parental Flow and Positive Emotions: Optimal Experiences in Parent—Child Interactions and Parents' Well-Being. *J Happiness Stud*, 2022. Vol. 23, no. 10, pp. 789—811. DOI:10.1007/s10902-021-00427-9
40. Skard G., Bundy A. Test of Playfulness. *Play in Occupational Therapy for Children*. Editor(s): L. Diane Parham, Linda S. Fazio. Mosby, 2008. pp. 71—93. DOI:10.1016/B978-032302954-4.10004-2
41. Skeryte-Kazlauskiene M. Play in childhood is related with how we are as adults [Elektronnyi resurs]. *The 28th ICCP World Play Conference: books of abstract*. Madrid. 2021. p. 40. Available at: [https://eventos.uam.es/_files/_event/_62962/_editorFiles/file/BOOK%20OF%20ABSTRACTS-%2028TH%20WORLD%20CONFERENCE%20ON%20PLAY%20\(1\).pdf](https://eventos.uam.es/_files/_event/_62962/_editorFiles/file/BOOK%20OF%20ABSTRACTS-%2028TH%20WORLD%20CONFERENCE%20ON%20PLAY%20(1).pdf) (Accessed 14.12.2024).
42. Staempfli M. Adolescent Playfulness, Stress Perception, Coping and Well Being. *Journal of Leisure Research*, 2007. Vol. 39, no. 3, pp. 393—412. DOI:10.1080/00222216.2007.11950114
43. Sutton-Smith B. Play theory. A personal journey and new thoughts. *American Journal of Play*, 2008. Vol. 1, no. 1, pp. 80—123.
44. Tandler N., Proyer R.T. Deriving Information on Play and Playfulness of 3-to-5-Year-Olds from Short Written Descriptions: Analyzing the Frequency of Usage of Indicators of Playfulness and Their Associations with Maternal Playfulness. *Behav. Sci*, 2022. Vol. 12, no. 10, p. 385. DOI:10.3390/bs12100385
45. Tidmand L. Building Positive Emotions and Playfulness. In: Kern, M.L., Wehmeyer, M.L. (eds) *The Palgrave Handbook of Positive Education*. Palgrave Macmillan, Cham, 2021, pp. 421—440. DOI:10.1007/978-3-030-64537-3_17
46. Wing K.F., Kevin K.H.C. Playfulness as the antecedent of kindergarten children's prosocial skills and school readiness. *European early childhood education research journal*, 2023. Vol. 31, no. 5, pp. 797—810. DOI:10.1080/1350293X.2023.2200018
47. Wu A., Tian Y., Chen S., Cui L. Do Playful Parents Raise Playful Children? A Mixed Methods Study to Explore the Impact of Parental Playfulness on Children's Playfulness. *Early Education and Development*, 2024. Vol. 35, no. 2, pp. 283—306. DOI:10.1080/10409289.2022.2148072

Информация об авторах

Ирина Александровна Рябкова, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории Центра социокультурных проблем современного образования, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>, e-mail: ibaladinskaya@gmail.com

Львова Наталья Владимировна, младший научный сотрудник лаборатории Центра социокультурных проблем современного образования, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2098-7493>, e-mail: natalia.v.lvova@gmail.com

Information about the authors

Irina A. Ryabkova, Cand. Sci. (Psychology), Senior Researcher, Laboratory «The Center for Socio-Cultural Problems of Modern Education», The Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>, e-mail: ibaladinskaya@gmail.com

Natalia V. Lvova, Junior Researcher, Laboratory «The Center for Socio-Cultural Problems of Modern Education», The Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2098-7493>, e-mail: natalia.v.lvova@gmail.com

Получена 13.07.2024

Received 13.07.2024

Принята в печать 25.11.2024

Accepted 25.11.2024

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБЪЯСНЕНИЮ СЛУХОВЫХ ГАЛЛЮЦИНАЦИЙ: РЕОРГАНИЗАЦИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ВНУТРЕННЕЙ РЕЧИ И ГОЛОСА

О.А. САГАЛАКОВА

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9975-1952>,
e-mail: olgasagalakova@mail.ru

Д.В. ТРУЕВЦЕВ

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4246-2759>,
e-mail: truevtsev@gmail.com

О.В. ЖИРНОВА

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6680-8286>,
e-mail: olga.zhirnova.2015@mail.ru

Актуальность. В современной науке наблюдается растущий интерес к психологическому осмыслению слуховых галлюцинаций как трансдиагностического феномена. Актуальность исследования определяется необходимостью преодоления традиционного взгляда на голоса как исключительно на симптом психоза и создания целостной психологической концепции. Переосмысление механизмов галлюцинаторного опыта следует считать одной из важнейших задач клинической психологии, учитывая его связь

с травматическим опытом, социальной тревогой и стыдом. Особую значимость приобретает осмысление диссоциативной природы голосов через призму культурно-исторического подхода, что открывает перспективы создания нестигматизирующих, эффективных психологических методов вмешательства, направленных на реорганизацию внутренней речи и отношений с воплощенными в «голосе» социальными позициями, имеющими автобиографический смысл. **Цель** — представить психологическую концептуализацию слуховых галлюцинаций, основанную на культурно-историческом подходе Л.С. Выготского, реляционной подходе, теории диалогического Я, когнитивной модели психоза. **Результаты.** В противовес традиционной позиции о голосах как аномалии восприятия, специфичной для психоза, рассматривается научный взгляд на галлюцинации как трансдиагностические переживания, сопряженные с потерей чувства агентности. Голоса связаны с автобиографическим контекстом, психосоциальным опытом, встречаются в неклинических группах. Обсуждаются перспективы интеграции теории Л.С. Выготского и представлений С. Fernyhough о «повторно расширенной внутренней речи» в осмыслении механизмов голосов. Социальные взаимодействия опосредуются по мере овладения речью, формируя частную и, далее, внутреннюю речь. В ходе развития диалогические паттерны становятся всё более приватными, сворачиваясь во внутренний план. В условиях стресса внутренняя речь может повторно расширяться и отчуждаться, воспринимаясь как голос. Депатологизирующая концепция придания смысла голосу (М. Romme, S. Escher), положения Е. Longden о галлюцинациях как диссоциативном явлении обогащают их концептуализацию, открывая нестигматизирующие пути психологического вмешательства. Подчеркивается социокультурный контекст, значимая роль социальных эмоций в генезе галлюцинаций. **Вывод.** Обновление понимания феномена слуховых галлюцинаций определяет современные цели психологического вмешательства («Разговор с голосами», AVATAR-терапия, Relating Therapy) — реорганизацию паттернов отчужденного диалога с Я-позициями, формирование навыков ассертивного ответа, интеграцию с голосами.

Ключевые слова: культурно-исторический подход Л.С. Выготского, внутренняя речь, диалогическое Я, слышание голоса, слуховые галлюцинации, разговор с голосами, AVATAR-терапия, социальная тревога, стыд.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 22-28-01310: «Патопсихологические механизмы и современные технологии вмешательства при слуховых галлюцинациях: роль социальной тревоги и воспринимаемого стыда в формировании негативного контента “голосов”», руководитель проекта О.А. Сагалакова.

Для цитаты: Сагалакова О.А., Труевцев Д.В., Жирнова О.В. Культурно-исторический подход к объяснению слуховых галлюцинаций: реорганизация диалогической внутренней речи и голоса // Консультативная психология и психотерапия. 2024. Том 32. № 4. С. 32–52. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2024320402>

CULTURAL-HISTORICAL APPROACH TO THE EXPLORATION OF AUDITORY HALLUCINATIONS: REORGANIZATION OF DIALOGICAL INNER SPEECH AND VOICE

OLGA A. SAGALAKOVA

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9975-1952>,
e-mail: olgasagalakova@mail.ru

DMITRY V. TRUEVTSEV

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4246-2759>,
e-mail: truevtsev@gmail.com

OLGA V. ZHIRNOVA

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6680-8286>,
e-mail: olga.zhirnova.2015@mail.ru

Research Significance. Contemporary science demonstrates increasing interest in the psychological understanding of auditory hallucinations as a transdiagnostic phenomenon. The significance of this research lies in the necessity to transcend the traditional perspective that views voices solely as symptoms of psychosis and to develop a comprehensive psychological framework. Reconceptualizing the mechanisms of hallucinatory experiences has become one of the paramount tasks in clinical psychology, considering their established links to traumatic experiences, social anxiety, and shame. Of particular importance is the development of a new understanding of the dissociative nature of voices through the lens of the cultural-historical approach, which opens avenues for creating non-stigmatizing and effective psychological interventions aimed at reorganizing inner speech and relationships with social positions embodied in «voices» that carry autobiographical significance. **Purpose.** This article introduces a psychological conceptualization of auditory hallucinations based on L.S. Vygotsky's cultural-historical approach, the relating approach, the theory of the dialogical self, and the cognitive model of psychosis. **Results.** Departing from the traditional perspective that views voices as perceptual anomalies specific to psychosis, the paper presents a scientific view of hallucinations as transdiagnostic phenomena associated with a loss of agency. These voices are contextualized within autobiographical narratives and adverse psychosocial experiences and observed in non-clinical populations. The discussion includes the integration of Vygotsky's theory and C. Fernyhough's concept of «re-expanded inner speech» to elucidate the voices mechanisms. Social interactions, as they are mediated through language, evolve into private and subsequently inner speech. Throughout development,

these dialogical patterns become increasingly internalized and private. Under conditions of stress, inner speech can re-expand and become externalized, perceived as voices. A de-pathologizing framework for understanding voices (as proposed by M. Romme and S. Escher) and E. Longden's insights into hallucinations as dissociative phenomena enhance this conceptualization, offering non-stigmatizing pathways for psychological intervention. The paper underscores the importance of the sociocultural context and the significant role of social emotions in the genesis of hallucinations. **Conclusion.** This refined understanding shapes contemporary goals in psychological interventions, such as «Talking with Voices», AVATAR therapy, and Relating Therapy. These interventions aim to reorganize patterns of alienated dialogue with self-positions, develop assertive response skills, and achieve integration with the voices.

Keywords: L.S. Vygotsky's cultural-historical approach, inner speech, dialogical self, hearing voices, auditory hallucinations, Talking with Voices, AVATAR-therapy, social anxiety, shame.

Funding. The reported study was funded by Russian Science Foundation (RSF), project number 22-28-01310: «Pathopsychological mechanisms and modern technologies of intervention in auditory hallucinations: the role of social anxiety and perceived shame in the formation of negative content of “voices”», Sagalakova O.A., head of the project.

For citation: Sagalakova O.A., Truevtsev D.V., Zhirnova O.V. Cultural-Historical Approach to The Exploration of Auditory Hallucinations: Reorganization Of Dialogical Inner Speech And Voice. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2024. Vol. 32, no. 4, pp. 32—52. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2024320402> (In Russ.).

Введение

Вербальные слуховые галлюцинации (СГ, или голоса) — распространенное явление при психических расстройствах (как психотического, так и непсихотического характера). О переживаниях, схожих с психотическими, сообщается и в неклинических группах [3; 5; 19; 23]. Опыт слышания голосов исторически рассматривался как обманы восприятия, вероятно, из-за видимой связи между СГ и диагностической категорией шизофрении [22; 23]. Традиционно СГ определяются как симптом эндогенной болезни, требующий объяснения в терминах когнитивного дефицита. Современная концептуализация СГ основана на интеграции генетических, нейрокогнитивных, психосоциальных механизмов их формирования и поддержания и рассматривает это явление в том числе в контексте психологических закономерностей [3—5; 30; 32]. В рамках методологии RDoC изучаются склонность к галлюцинациям и переживания, схожие с психотическими, а также подчеркивается тезис о континуальном и трансдиагностическом характере нарушений психических процессов. Определение голосов как перцептивного дефицита критикуется современными учеными [22; 29]. Осмысление феномена

в контексте мышления и речи, воображения, социальных эмоций обеспечивает новый ракурс концептуализации, преодолевая ограничения классических дефиниций [13; 19].

Явление слышания голоса редко ограничивается только слуховой модальностью, может сопровождаться переживанием присутствия, опытом восприятия в других модальностях [18; 19]. Исследуются не только «внутренние» факторы генеза голосов, но и «внешние» условия перцептивной среды, определяющие усиление или ослабление СГ. Данные условия объективируют связь СГ с деятельностью тревожного прислушивания к плохо различимым стимулам, а также раскрывают роль экспериментальной индукции в актуализации СГ (использование инструкции на обнаружение стимула в его отсутствие, провокация мониторинга ошибок [4; 11], задачи на самоконтроль [11; 18]). Представление о СГ как восприятию «без объекта» и «без субъекта», не имеющего очевидной связи со средовым стимулом, не выдерживает критики [3; 4].

В современных исследованиях анализируются речевые характеристики СГ, например громкость, качество слышимого, количество голосов, степень персонификации, эмоциональный тон, контент, способ обращения (от второго или третьего лица), уровень контроля и связанного с ним дистресса [23]. СГ ассоциированы с опытом, находящимся между мышлением и восприятием, но обладающим особыми свойствами, отличающими их от перцепции или воображения [32]. Одной из доминирующих концепций формирования голосов выступает идея об искаженном распознавании внутренней речи (ВР), связанном с нарушением чувства агентности [19]. Поиск ответа на вопрос о том, каким образом ВР задействована в генезе СГ, обусловил обращение к идеям Л.С. Выготского [7; 11; 30]. Положения культурно-исторического подхода (КИП) о социальном происхождении высших психических функций, единстве механизмов функционирования психики в норме и при патологии, единстве аффекта и интеллекта, закономерностях формирования ВР, детерминированности социально опосредованными задачами [1] в дискуссиях о механизмах СГ приобретают особую значимость.

Повторное расширение внутренней речи как механизм формирования слуховых галлюцинаций

К концептуализации голосов успешно применяется КИП Л.С. Выготского [8; 11; 18], вслед за современными исследованиями С. Fernyhough, А.М. Borghi, S.R. Jones, В. Alderson-Day, К. Mitrenga, S. Wilkinson и др. идея получила обоснование и активно развивается в науке. С раннего возраста люди вовлечены в социальные взаимодействия, которые ста-

новятся опосредствованными по мере овладения речью, формируя частную речь, разговор с собой, и, далее — внутреннюю речь. Анализ синтаксических и семантических изменений, которые претерпевает диалог в процессе интериоризации, является отправной точкой понимания СГ. В норме интернализированная ВР имеет мало сходства с внешним диалогом — она сокращена и лишь иногда проявляя диалогическую структуру направленного разговора (вопрос—ответ). Каждая психическая функция появляется в процессе развития дважды: сначала на интерпсихологическом уровне (распределенная между людьми), а затем на интрапсихологическом уровне как интернализированный феномен прежде внешней функции [1]. Интернализация поддается наблюдению, когда внешний диалог трансформируется во ВР. В процессе развития диалогический паттерн становится все более приватным, пока полностью не сворачивается во внутренний план. Синтаксическая трансформация касается сокращения ВР, при котором психологический субъект высказывания исчезает в пользу предиката. Семантическая трансформация сопровождается преобладанием смысла над значением, агглютинацией, объединением смысла в одном слове [18]. ВР становится формой вербальной саморегуляции, являющейся производной от опосредованных социальных взаимодействий.

Мышление и речь имеют различные генетические корни, отношения между высшими психическими функциями непостоянны на всем протяжении их развития. ВР связана и с социально-коммуникативными, и с когнитивными процессами, она необходима для мышления, выступает переходным звеном между говорением и мышлением, и наоборот. Психическая активность не совпадает с биологическими границами организма, мышление, как и любой психический процесс, имеет социальное происхождение. Мышление естественным образом пронизано голосами других, поэтому проблемы определения принадлежности чьих-либо мыслей или мысленных высказываний могут сохраняться, когда переносятся на интрапсихологический уровень. Основываясь на подходе Л.С. Выготского, С. Fernyhough [11; 18] утверждает, что ВР носит принципиально диалогический характер, так как является итогом постепенного процесса усвоения взаимодействий с другими. Закономерные трансформации сопровождают интернализацию частной речи во ВР, занимающей разные позиции в спектре расширенных и конденсированных форм. По мысли Л.С. Выготского, голоса во внутреннем диалоге представляют социальные позиции, точно так же, как голоса во внешнем диалоге представляют различные взгляды на мир. ВР взрослого — диалог между разнообразными, усвоенными в опыте перспективами. Как субъективный опыт она может выполнять функцию планирования, регулирования эмоций, когнитивной и творческой деятельности, это скрытая или яв-

ная форма разговора с собой; включает в том числе аудиальные образы в мысленном социальном взаимодействии. Воплощенный в СГ диалог изначально основан на осуществлении тех же функций, но реализация которых в результате вторичных процессов обработки опыта становится затруднительной. Итак, СГ — внутренний диалог, скоординированный по тем же механизмам, что и ВР в норме.

Применение положений КИП позволило С. Fernyhough обозначить две модели развития СГ: 1) модель нарушения интернализации ВР, в которой СГ рассматриваются как феномены, возникающие в результате нарушения нормативного протекания данного процесса; 2) модель повторного расширения ВР, в которой голос определяется как результирующая расширения ВР во внутренний диалог в условиях стресса. К стрессовым событиям, которые могут выступить условием повторного расширения ВР, относят дистресс, социальную тревогу и поражение, ситуации умственного напряжения, сопровождаемые риском совершения ошибки [3; 4]. В подобных условиях ВР может перевоплощаться в своеобразный открытый разговор с самим собой или частную речь, восприниматься как произвольная, что усиливает метакогнитивную обработку, приводя к обратному от регулирующего эффекту — поддержанию отчужденного диалога. Повторная экстернализация сокращенной интернализированной речи означает, что возможны переход от сжатой к расширенной ВР, разворачивание ВР в виде явной частной речи. Эти положения подтверждаются и на уровне нейрокогнитивных исследований вовлечения нейронных сетей головного мозга в разные формы ВР при решении задач, в том числе при переживании СГ [31].

Итак, в КИП внимание акцентируется на социальной природе феномена СГ, включающей диалогичность, множественность «голосов», воплощающих социальные коммуникации, а также на разграничении скрытой (беззвучной) и явной формы частной речи [11; 18], что задает достаточную концептуальную основу для понимания СГ. ВР не может быть осмыслена просто как внешняя речь без артикуляции — вследствие трансформаций, сопровождающих интернализацию, частная речь уже функционально и структурно отличается от предшествующего этапа. ВР проявляется в нескольких формах, выполняющих разные функции. Согласно С. Fernyhough et al., подход Л.С. Выготского к ВР, при котором восприятие чужих голосов объясняется в терминах нетипичных паттернов интернализации внешнего диалога, может помочь разрешить парадокс, заключающийся в том, что СГ переживаются как чуждые и в то же время принадлежащие себе [18].

Опираясь на идеи Л.С. Выготского, С. Fernyhough [8; 11; 18], Е. Longden [25—27], опыт СГ, более широко — психотических переживаний, целесообразно осмыслять как многомерный континуум, в котором нарушения управляемости психических процессов располагаются от

легкой (явления объективации мышления и дефицит контроля) к умеренной (нарушение самовосприятия и интрузивные феномены, включая «голоса») и до выраженной (нарушение чувства агентности психики, включая командные «голоса») степени, а фазовый переход между состояниями определяется качественными перестройками в системе функционирования психики [5]. Отчуждение ВР связано с самомониторингом действий или парадоксальным циклом обработки опыта [3; 4; 18]. Переживающие СГ демонстрируют тенденцию к экстернализации во время выполнения заданий на самоконтроль [4]. В то же время данные нейровизуализационных исследований подтвердили вовлечение верхних височных областей мозга, как во время актуализации СГ, так и в процессе решения задач на вербальный самоконтроль [11; 18].

Обсуждаемая методологическая траектория позволяет осмыслить голоса не как явление, требующее соотнесения с нозологией и терапии, направленной на устранение СГ, а как психологически закономерный феномен, имеющий общий генез с процессами и формами ВР [1; 4; 11; 18; 23; 25—27]. По мысли ученых С. Fernyhough, F. Lag i, A. Aleman, E. Longden, D. Corstens, A.P. Morrison, M.I. Hayward, J. Leff, T.K. Craig и других, посредством постановки задачи, направленной на редукцию голосов, преследуется нерелевантная восстановлению цель, обратная от научной концептуализации СГ — вмешательство должно быть основано на понимании автобиографического контекста отчужденного диалога, включать примирение с интернализированными социальными позициями.

Перспективная линия применения КИП к концептуализации СГ, подтвержденная в исследованиях С. Fernyhough et al. [8; 11; 18], связана с еще одной важной проблемой — номинацией переживаемого опыта. Слышащие голоса обычно прибегают к описаниям, подчеркивающим неперцептивную природу переживания; потеря чувства агентности выступает первостепенно значимым свойством СГ. Данные нейрокогнитивных фМРТ-исследований показывают, что активация сетей мозга, регистрируемых во время переживания СГ, не совпадает с активацией сетей в ответ на слуховое восприятие [22].

По всей видимости, не отвечающее научной логике определение СГ как перцептивной или квазиперцептивной аномалии вне стимула обнаруживает невероятную резистентность к научному прогрессу, поскольку не так много верифицированных моделей данного явления, объясняющих его генез, а не ограничивающихся феноменологией симптоматики, на которую накладывается уже устоявшееся психопатологическое понимание галлюцинаций с тенденцией к гипердиагностике шизофрении [2]. Воздействие теории на клиническую практику вторично приводит к искажению самоотчетов пациентов и ошибкам интерпретации данных в нейрокогнитивных исследованиях [22].

J. Parnas et al. подчеркивают, что в текстах, посвященных СГ, используются термины «акустический» и «слуховой», однако голоса не являются таковыми феноменами. В некоторых случаях опыт описывается как акустический потому, что пациент использует усвоенный в клинике тезаурус. Большинство считают свои СГ мыслями или воспоминаниями, отмечая, что они «не похожи на нормальные голоса», могут обладать полом или не иметь особых характеристик. Описания включают такие термины, как «мысленные голоса», «радиопомехи», «механические». Иногда пациент уже не слышит голосов, но чувствует, что «они все еще здесь» [29, с. 85].

Опираясь на КИП, С. Fernyhough et al. начали систематическое изучение ВР с разработки Опросника видов ВР (The Varieties of Inner Speech Questionnaire, VISQ). Данный опросник в пересмотренной версии (VISQ-R) [8] описывает пять измерений: 1) диалогичность как результат происхождения ВР из внешней речи; 2) конденсация, связанная с тем, что ВР синтаксически и семантически трансформируется при интернализации; 3) присутствие других голосов во ВР, включая буквально «слышание» других; 4) оценочная или критическая, ассоциируемая с негативной Я-концепцией; 5) регулятивный, мотивационный аспект диалога. Склонность к голосам коррелирует с присутствием других во ВР, ее оценочным аспектом и диалогическими свойствами, хотя после учета конфаундеров предиктором предрасположенности к СГ оставалась только диалогичность ВР [8].

Диссоциация характеризуется чувствами деперсонализации, дереализации и абсорбции и претендует на переменную, опосредующую переход от ВР к СГ. Она тесно связана с частотой психотических переживаний, при этом играет модулирующую роль в развитии СГ [30] и опосредует связь между присутствием других во ВР, регулирующим аспектом ВР и голосами. В изучении генеза СГ обсуждается связь между травматическими переживаниями и формами ВР. Присутствие других голосов во ВР и ее оценочный аспект имеют автобиографическое происхождение и опосредуют связь между неблагоприятным опытом и СГ [8; 30].

Соотнесение типов ВР и склонности к СГ, определение медиаторов связи переменных обеспечивают перспективы выявления фундаментальных закономерностей голосов и построения на этой основе стратегий вмешательства.

Социальные эмоции и диссоциация как генератор повторного расширения внутренней речи в генезе слуховых галлюцинаций

Различные эмоции могут быть причиной, поддерживающим фактором и следствием СГ [33], что показывает динамичность связи моти-

вационно-эмоциональных и когнитивных, в том числе перцептивных, процессов психики. Выделяются два способа, с помощью которых эмоции играют роль в возникновении галлюцинаций. Первый способ — эмоции могут влиять на то, что говорят голоса, а содержание галлюцинаций может отражать эмоции, которые им предшествовали [33]. Контент 94% голосов связан с предыдущими эмоциональными событиями, а содержание СГ и неблагоприятные ситуации часто сопровождаются переживанием общих эмоций, таких как тревога, гнев, стыд, вина [26]. Второй способ — эмоции сами провоцируют возникновение СГ, изменяя сенсорное восприятие [28]. Это обусловлено механизмами, включающими: дефицит понимания просодики речи, приводящий к искаженной персонификации голоса; негативные эмоции, вызывающие повышенную сензитивность к угрозе; неспособность к самовыражению или склонность к подавлению эмоций. Последнее способствует проявлению данного аффекта в виде голосов, тогда как СГ становятся механизмом ослабления эмоций [33]. Исходя из положения Л.С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта, эмоции определяют и отношение к СГ, что значимо в контексте разворачивающейся деятельности в ответ на психотический опыт для достижения саморегуляции.

В исследованиях показана связь тревоги и СГ [3; 5; 32]; гипотетически, тревожное ожидание определенного содержания собственной мысли может вызвать ощущение, что оно «чуждое», в результате чего мышление становится больше похожим на восприятие. Эта идея объясняет множество СГ, которые воспринимаются как находящиеся в психологических границах, но лишённые аудиальных характеристик [32]. Тревога распространена как в клинических выборках со СГ, так и в неклинических группах с переживаниями, схожими с психотическими [4; 5]. Различают два явления: 1) тревога присутствует до появления голоса и 2) тревога наблюдается непосредственно перед и во время опыта СГ. Однако эти данные не означают наличие причинно-следственной связи между параметрами. Социальные эмоции — тревога, стыд и вина — являются экстернализирующими эмоциями, например, переживая выраженную социальную тревогу, человек не просто чувствует себя физически отделённым от других, но переживает угрозу, перед которой он беспомощен [32]. В некоторых случаях внутренний диалог становится более интенсивным до появления голосов, с психозоподобными искажениями потока сознания, например нетипичная полнозвучность внутреннего диалога или перцептуализация мыслей, указывающая на размывание границ между интенциональными состояниями и восприятие вызывающих тревогу мыслей как чуждых. Беспокойство о содержании мыслей приводит к их отчуждению, достигающему в пределе восприятия голосов как персонифицированных существ [23].

Негативные социальные эмоции и чувства — социальная тревога, стыд, вина, ревность, гнев, горе — играют важную роль в развитии и поддержании голосов, степени выраженности переживаемого дистресса. Галлюциногенность социальной тревоги и стыда, их неблагоприятное влияние на психическое здоровье все чаще обсуждаются в научных работах [3; 12; 13; 28]. Стыд как болезненная эмоция самосознания возникает в ответ на воспринимаемую социальную угрозу. Переживание включает восприятие негативной оценки (внешний стыд), негативную самооценку (внутренний стыд) и протективное поведение (подчинение, уход и избегание). Содержание СГ тесно связано со стыдом — 35% голосов при шизофрении содержат тему позора, 60% голосов связаны с переживанием стыда и вины [26].

Стыд сопряжен с травматическим опытом, диссоциативными явлениями, которые облегчают расширение ВР. Психотравмирующие события могут быть условием развития СГ [28]; стыд — одна из ключевых тем СГ при посттравматическом стрессовом расстройстве (ПТСР), где он повторно связывается с референтным событием. Стыд играет этиологическую роль в развитии некоторых СГ, опосредуя связь между травмой и голосами, однако не все переживания стыда приводят к СГ. Голоса встречаются при ПТСР, данные явления имеют схожие механизмы генеза и общий симптом — интрузивные мысли [28]. Сообщения о симптомах ПТСР часто связаны с переживаниями стыда, поражения, а не с событиями, которые считаются «травматическими». Следовательно, посттравматические реакции на межличностные неблагоприятные события оказываются даже более важными для рассмотрения в моделях СГ, чем тип травматического опыта [13].

Показатели подверженности травматическим событиям не различаются между клиническими и неклиническими группами слышащих голоса; травматический опыт — общий фактор риска СГ [13]. Эмоциональные проблемы, выступающие следствием травматического опыта, могут быть ключевыми факторами в дифференциации групп. Это согласуется с когнитивными моделями голосов, в соответствии с которыми предиктор дистресса — оценка опыта и совладание с ним. В моделях СГ, основанных на травме, учитывается природа воспоминаний о пережитых событиях. Дефицит контекстуального кодирования после травматического опыта, наряду с другими дисфункциональными когнитивными процессами, повышает вероятность возникновения интрузивных воспоминаний и, далее, голосов [28]. Симптомы диссоциации, характерные для травмы, запускают дезинтеграцию травматических воспоминаний и автобиографической памяти, что создает ощущение «другого», приводя к интрузиям и слышанию голосов. Клиницисты дифференцируют «истинные-» и «псевдогаллюцинации», определяя состояние диссоциации. Слуховые «псевдогаллюцинации» в выборке без психоза регистрируют-

ся у тех, кто подвергся травматическим событиям, при этом обнаружена тесная связь между «псевдогаллюцинациями» и ПТСР [9].

Теория диалогического Я, в рамках которой СГ — не ошибочные атрибуции источника звука, а феномен диссоциативных процессов, оказывается важным инструментом осмысления этиологии голосов. «Я» анализируется как система динамических взглядов на реальность, и с этой точки зрения голоса — продукт разобщения между различными, часто конфликтными диссоциированными Я-позициями, переживаемыми как отдельные и даже чуждые сущности. Отношения со СГ демонстрируют свойства диалога, реализуя диалогические функции [30]. Как в клинической, так и неклинической группе при наличии голосов деперсонализация и абсорбция оказываются более выраженными, чем при их отсутствии [25—27].

«Разговор с голосами», AVATAR-терапия как методы психологического вмешательства, основанные на отношениях

Психологическое вмешательство при СГ все еще воспринимается скептически у части научного сообщества, что контрастирует с выводами, полученными в работах С.Я. Рубинштейн, Б.В. Зейгарник, А.Б. Холмогоровой, С. Fernyhough, E. Longden и др., широко представленными в ведущих научных изданиях [3—7; 14; 18—25; 28; 38]. Одним из путей вмешательства может стать поиск психологических средств восстановления произвольности психической деятельности. Такая реорганизация психики возможна через объективацию начавшего разворачиваться процесса (диалог во ВР), формирование навыков трансформации отношений с враждебным голосом, овладение негативными переживаниями. Помощь при СГ обычно сосредоточена на приеме антипсихотических препаратов, хотя успех лечения неоднозначен [10; 15; 24; 26; 33]. Целесообразной траекторией вмешательства при вызывающих дистресс СГ является сочетание фармако- и психотерапии, при этом эффективность последней доказана на группах с резистентными к препаратам галлюцинациями [14; 15]. Повышение осведомленности о роли психосоциальных факторов в развитии психоза, в частности СГ, совпало с ростом внимания к влиянию отношений «слышащий СГ—голос» как на длительность дистресса, так и на содействие восстановлению. Перенаправление внимания специалистов к социокультурным, межличностным аспектам голосов обеспечило почву для новой волны психологических стратегий вмешательства [24].

Центральная мысль участников Движения «Слышащих голоса» заключается в том, что враждебные голоса являются неверно понятыми сообщениями, чья реальная цель — поддержать и защитить слышащего голос [27; 33]. Задача вмешательства — помочь голосу сообщить об этой

цели конструктивными способами. Вмешательство, предполагающее избавление от голосов или их игнорирование, усугубляет внутренний конфликт, усиливая диссоциативные барьеры и уменьшая интегративные способности [25—27]. Согласно Маастрихтскому подходу, концепции М. Romme, S. Escher о придании смысла голосу [33], СГ формируются как часть наполненной смыслом реакции на травматические события. Определяющими особенностями подхода являются акцент на депатологизации и трансдиагностичности СГ, ценности их содержания, целей и значения [26]. Признание смысла появления голоса в биографическом контексте [33], связанного с повторным расширением ВР, обеспечение условий структурирования диалога с воплощениями голосов в направлении большей ассертивности, снижение социальной тревоги и напряженности в отношениях со СГ, уменьшение власти голоса и увеличение дистанции с ним — задачи современных техник психологического вмешательства при СГ. «Разговор с голосами» (Talking With Voices), разработанный E. Longden et al. в русле данных идей, — один из методов, который фокусируется на связанных с травмой реакциях диссоциации, особенностях отношений с голосами и дисфункциональных убеждениях о себе [25—27].

Концептуализация СГ, положенная в основу «Разговора с голосами», заключается в понимании их в качестве диссоциативного опыта, имеющего протективную функцию и воплощающего неразрешенный эмоциональный конфликт [25; 26]. Ключевое звено вмешательства — прямое вербальное взаимодействие, в ходе которого специалист разговаривает с голосом, задавая ему вопросы, в то время как человек, имеющий СГ, озвучивает вслух ответы голоса. «Разговор с голосами» способствует примирению и консолидации с голосом, оказывая благоприятное влияние на эмоциональное осознание, самооценку и межличностные отношения. Внимание акцентируется на индивидуальном подходе, подразумевающим важность персональных ценностей, включая нормализацию опыта СГ, поддержку и достижение актуальных целей, реализацию процесса психотерапии под руководством клиента как эксперта переживаний, понимание голосов как психосоциально значимого события.

Имеются обнадеживающие данные об эффективности метода «Разговор с голосами» [25—27]. В ходе сравнения обычного лечения с обсуждаемым методом на взрослой выборке из 50 человек с расстройствами шизофренического спектра представлены доказательства безопасности, целесообразности, увеличения воспринимаемой доброжелательности голоса, восстановления чувства агентности психического опыта и снижения диссоциации [15; 25]. Данные, полученные с помощью реляционной (основанной на отношениях, Relating Therapy) терапии голосов, в том числе в сочетании с терапией, сфокусированной на сострадании [21], подтверждают важность межличностной динамики как централь-

ного аспекта слышания голоса при сопутствующем психотравмирующем опыте. Интерпретация голосов как имеющих духовное, социокультурное происхождение и автобиографический смысл отражает представления об опыте, что полезно с позиции приверженности вмешательству и преодоления стигматизации [25; 33].

AVATAR-терапия как часть волны реляционной терапии и методов, нацеленных на вызывающие дистресс голоса, также выводит в центральный фокус паттерны межличностных отношения между голосом и тем, кто его слышит. В AVATAR-терапии используется метод диалога между человеком и озвучиваемым терапевтом «аватаром» — визуальным цифровым воплощением СГ. Диалог направлен на развитие навыков ассертивности слышащего голос в коммуникации со СГ, а также достижение целостности идентичности. В ходе пилотного исследования обнаружено улучшение состояния после проведения AVATAR-терапии, снижение уровня депрессии и изменение неадаптивных убеждений о власти голоса [24]. Рандомизированное контролируемое исследование продемонстрировало улучшение характеристик опыта СГ (уменьшение уровня дистресса и воспринимаемой «власти» голоса) с большим эффектом после AVATAR-терапии по сравнению с поддерживающим консультированием [14]. Обнадеживающие результаты, подтверждающие эффективность AVATAR-терапии, представлены в недавнем систематическом обзоре, показавшем, что применение основанной на виртуальной реальности системы AVATAR-терапии при психотических симптомах и состояниях (The virtual-reality-based computer avatar therapy system; CATS) оказывает нормализующее действие, как на психологическом, так и на нейрокогнитивном уровне [15; 17]. Базируясь на представлении о травматических событиях как факторе развития психотических переживаний, часть исследователей подчеркивают перспективность интеграции подходов, сосредоточенных и на ПТСР и на связанном с травмой психозе. Вмешательство включает десенсибилизацию и переработку движений глаз при психозе (EMDRp), а также сфокусированную на травме когнитивно поведенческую терапию психоза (tf СВТр). Обсуждаются новые диалогические стратегии работы со СГ, демонстрирующие ценность применения совместно созданных («Разговор с голосом») и дополненных цифровыми средствами (AVATAR-терапия) методов психотерапии [20]. В рамках применения цифровых платформ исследуется эффективность подхода «Управление необычными сенсорными переживаниями» (Managing Unusual Sensory Experiences; MUSE), сфокусированного на факторах формирования галлюцинаторного опыта, в котором во главу угла поставлены роль механизмов ВР, бдительности и психотравмирующих ситуаций, а также значимость процесса прерывания фонологического цикла как способа воздействия на повторно расширенную ВР [16].

Заключение

Современные концепции СГ, основанные на КИП Л.С. Выготского, реляционном подходе, теории диалогического Я, когнитивной модели психоза, а также данных нейрокогнитивных исследований, заложили фундамент переосмысления природы СГ. Галлюцинации нецелесообразно рассматривать как аномалии восприятия «без объекта» и «без субъекта», психологически «непонятные» по содержанию в виду будто бы отсутствия связи с текущим опытом человека, как плюс-симптом, требующий преимущественно фармакологического лечения в рамках психоза, чаще всего шизофрении. Перспективная психологическая концептуализация голосов заключается в осмыслении их как части жизненного опыта, встречающегося также и в неклинической популяции.

Наибольшие перспективы имеет модель СГ, объединяющая представления о голосе как о диссоциативном феномене, содержащем автобиографический смысл и протективную функцию сообщения, воплощающем отчужденные Я-позиции в «повторно расширенной ВР». Важными являются анализ отношений с голосом, убеждений о СГ, метакогнитивных стратегий обработки опыта и выводы о роли социальных эмоций. Модель СГ включает интерпретацию качественных перестроек при усилении интрузий — в условиях стресса внутренний диалог с репрезентантами опыта отношений реорганизуется во внешний и отчуждается [3—5].

Изменения в понимании голосов диктуют новые цели психологического вмешательства. На первый план выходит работа с усиливающими диссоциативные явления и самомониторинг социальными эмоциями, переживанием опыта травмирующих отношений, а также по реорганизации повторно расширенной ВР в частную или внешнюю речь, изменению отношений с голосом, снижению дистресса. Понимание СГ как социокультурного опыта приобрело общественную силу с ростом международного движения «Слышащие голоса», направленного на расширение возможностей людей со СГ и депатологизацию голоса. В основу Движения положен Маастрихтский подход «Придание смысла голосу», который провозглашает важность взаимодействия с имеющим значимое содержание голосом. Обновленные представления о СГ нашли воплощение в стратегиях психологического вмешательства — «Разговор с голосами», AVATAR-терапия, Relating Therapy, направленных на построение конструктивных отношений с голосами и обеспечивающих нестигматизирующие пути восстановления.

Обсуждаемая проблема все еще является новой в науке, у части научного сообщества преобладает скептическое отношение к психологической концептуализации голосов. Обращение исследователей к работам Л.С. Выготского с целью осмысления голосов свидетельствует об акту-

альности преодоления исторически сложившихся методологических барьеров при изучении СГ.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
2. *Менделевич В.Д.* Гипердиагностика шизофрении как когнитивное искажение процесса познания клинической реальности // *Неврологический вестник*. 2024. Том 55. № 1. С. 5—14. DOI:10.17816/nb160308
3. *Сагалакова О.А., Труевцев Д.В., Жирнова О.В.* Голоса в структуре психотических переживаний: роль социальной тревоги и метакогнитивных стратегий // *Консультативная психология и психотерапия*. 2023. Том 31. № 4. С. 86—104. DOI:10.17759/cpp.2023310405
4. *Сагалакова О.А., Труевцев Д.В., Жирнова О.В.* К вопросу о психологической структуре синдрома отчуждения и механизмах негативного контента «голосов» // *Неврологический вестник*. 2023. Том 55. № 1. С. 35—46. DOI:10.17816/nb117415
5. *Сагалакова О.А., Труевцев Д.В., Жирнова О.В.* Опросник психотических переживаний. Часть 1 // *Неврологический вестник*. 2024. Том 56. № 1. С. 23—36. DOI:10.17816/nb623959
6. *Туркин-Гтон А., Тай С., Браун С., Холмогорова А.Б.* Когнитивно-бихевиоральная терапия шизофрении: доказательства эффективности и основные техники работы с галлюцинациями и бредом // *Современная психотерапия психических расстройств*. 2011. № 1. С. 25—32.
7. *Холмогорова А.Б.* Роль идей Л.С. Выготского для становления парадигмы социального познания в современной психологии: обзор зарубежных исследований и обсуждение перспектив // *Культурно-историческая психология*. 2015. Том 11. № 3. С. 25—43. DOI:10.17759/chp.2015110304
8. *Alderson-Day B., Mitrenga K., Wilkinson S. et al.* The varieties of inner speech questionnaire — Revised (VISQ-R): Replicating and refining links between inner speech and psychopathology // *Consciousness and Cognition*. 2018. Vol. 65. P. 48—58. DOI:10.1016/j.concog.2018.07.001
9. *Ben-Ezra M., Bachem R., Hamama-Raz Y., Levin Y.* The relationship between specific auditory hallucinations and acute PTSD vs. complex PTSD following direct and indirect exposure to the October 7 events in Israel // *Journal of Psychiatric Research*. 2024. Vol. 179. P. 21—25. DOI:10.1016/j.jpsychires.2024.08.039
10. *Bighelli I., Leucht C., Huhn M. et al.* Are randomized controlled trials on pharmacotherapy and psychotherapy for positive symptoms of schizophrenia comparable? A systematic review of patient and study characteristics // *Schizophrenia Bulletin*. 2020. Vol. 46. № 3. P. 496—504. DOI:10.1093/schbul/sbz090
11. *Borghi A.M., Fernyhough C.* Concepts, abstractness and inner speech // *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*. 2023. Vol. 378. Article 20210371. DOI:10.1098/rstb.2021.0371
12. *Bortolon C., Dorahy M.J., Brand R. et al.* The effect of voice content and social context on shame: a simulation and vignette paradigm to evaluate auditory verbal

- hallucinations // *Cognitive Neuropsychiatry*. 2022. Vol. 27. № 2—3. P. 122—138. DOI:10.1080/13546805.2021.1962265
13. *Brand R.M., Altman R., Nardelli C. et al.* Echoes of shame: a comparison of the characteristics and psychological sequelae of recalled shame experiences across the voice hearing continuum // *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*. 2023. Vol. 51. P. 61—73. DOI:10.1017/S1352465822000418
 14. *Craig T.K., Rus-Calafell M., Ward T. et al.* AVATAR therapy for auditory verbal hallucinations in people with psychosis: A single-blind, randomised controlled trial // *The Lancet Psychiatry*. 2018. Vol. 5. № 1. P. 31—40. DOI:10.1016/S2215-0366(17)30427-3
 15. *Dellazizzo L., Giguère S., Léveillé N. et al.* A systematic review of relational-based therapies for the treatment of auditory hallucinations in patients with psychotic disorders // *Psychological Medicine*. 2021. Vol. 52. № 11. P. 2001—2008. DOI:10.1017/S00332917200143X
 16. *Dudley R., Dodgson G., Common S. et al.* Effects of a novel, brief psychological therapy (Managing Unusual Sensory Experiences) for hallucinations in first episode psychosis (MUSE FEP): Findings from an exploratory randomised controlled trial // *Journal of Psychiatric Research*. 2024. Vol. 174. P. 289—296. DOI:10.1016/J.Jpsychires.2024.04.031
 17. *Farina E.A., Mourgues-Codern C., Sibarium E., Powers A.R.* Recent social stress and severity of auditory hallucinations // *Schizophrenia Research*. 2024. Vol. 269. P. 64—70. DOI:10.1016/j.schres.2024.04.024
 18. *Fernyhough C., Borghi A.M.* Inner speech as language process and cognitive tool // *Trends in Cognitive Sciences*. 2023. Vol. 27. № 12. P. 1180—1193. DOI:10.1016/j.tics.2023.08.014
 19. *Ford J.M.* Studying auditory verbal hallucinations using the RDoC framework // *Psychophysiology*. 2016. Vol. 53. № 3. P. 298—304. DOI:10.1111/psyp.12457
 20. *Hardy A., Keen N., van den Berg D. et al.* Trauma therapies for psychosis: A state-of-the-art review // *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*. 2024. Vol. 97. № 1. P. 74—90. DOI:10.1111/papt.12499
 21. *Hayward M.I., Jones A.-M., Bogen-Johnston L. et al.* Relating Therapy for distressing auditory hallucinations: A pilot randomized controlled trial // *Schizophrenia Research*. 2017. Vol. 183. P. 137—142. DOI:10.1016/j.schres.2016.11.019
 22. *Humpston C.S.* Soundless voices, silenced selves: are auditory verbal hallucinations in schizophrenia truly perceptual? // *The Lancet Psychiatry*. 2024. Vol. 11. № 8. P. 658—664. DOI:10.1016/S2215-0366(24)00061-0
 23. *Larøi F., Thomas N., Aleman A. et al.* The ice in voices: Understanding negative content in auditory-verbal hallucinations // *Clinical Psychology Review*. 2019. Vol. 67. P. 1—10. DOI:10.1016/j.cpr.2018.11.001
 24. *Leff J., Williams G., Huckvale M.A. et al.* Computer-assisted therapy for medication-resistant auditory hallucinations: Proof-of-concept study // *The British Journal of Psychiatry*. 2013. Vol. 202. P. 428—433. DOI:10.1192/bjp.bp.112.124883
 25. *Longden E., Branitsky A., Sheaves B. et al.* Preferred treatment outcomes in psychological therapy for voices: a comparison of staff and service-user perspectives // *Psychosis. Psychological, Social and Integrative Approaches*. 2024. Vol. 16. № 2. P. 107—117. DOI:10.1080/17522439.2023.2215298

26. Longden E., Corstens D., Bowe S. et al. A psychological intervention for engaging dialogically with auditory hallucinations (Talking With Voices): A single-site, randomised controlled feasibility trial // *Schizophrenia Research*. 2022. Vol. 250. P. 172—179. DOI:10.1016/j.schres.2022.11.007
27. Longden E., Corstens D., Morrison A.P. et al. A treatment protocol to guide the delivery of dialogical engagement with auditory hallucinations: Experience from the talking with voices pilot trial // *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*. 2021. Vol. 94. № 3. P. 558—572. DOI:10.1111/papt.12331
28. McCarthy-Jones S. Is shame hallucinogenic? // *Frontiers in Psychology*. 2017. Vol. 8. Article 1310. DOI:10.3389/fpsyg.2017.01310
29. Parnas J., Yttri J.-E., Urfer-Parnas A. Phenomenology of auditory verbal hallucination in schizophrenia: An erroneous perception or something else? // *Schizophrenia Research*. 2024. Vol. 265. P. 83—88. DOI:10.1016/j.schres.2023.03.045
30. Perona-Garcelán S., López-Jiménez A.M., Bellido-Zanin G. et al. The relationship with the voices as a dialogical experience: The role of self-focused attention and dissociation // *Journal of Clinical Psychology*. 2020. Vol. 76. № 3. P. 549—558. DOI:10.1002/jclp.22890
31. Pratts J., Pobric G., Yao B. Bridging phenomenology and neural mechanisms of inner speech: ALE meta-analysis on egocentricity and spontaneity in a dual-mechanistic framework // *NeuroImage*. 2023. Vol. 282. Article 120399. DOI:10.1016/j.neuroimage.2023.120399
32. Ratcliffe M., Wilkinson S. How anxiety induces verbal hallucinations // *Consciousness and Cognition*. 2016. Vol. 39. P. 48—58. DOI:10.1016/j.concog.2015.11.009
33. Romme M., Escher S. Making sense of voices: A guide for professionals who work with voice hearers. MIND London: Publications, 2000. 143 p.

REFERENCES

1. Vygotsky L.S. *Sobranie sochinenij: V 6-ti t. T. 2. Problemy obshchej psichologii [Collected works: In 6 volumes. Vol. 2. Problems of general psychology]*. Moscow: Pedagogy, 1982. 504 p. (In Russ.).
2. Mendelevich V.D. Giperdiagnostika shizofrenii kak kognitivnoe iskazhenie processa poznaniya klinicheskoj real'nosti [Overdiagnosis of schizophrenia as a cognitive distortion of the process of knowledge of clinical reality]. *Nevrologicheskij vestnik = Neurology Bulletin*, 2023, vol. 55, no. 1, pp. 5—14. DOI:10.17816/nb160308 (In Russ.).
3. Sagalakova O.A., Truevtsev D.V., Zhirnova O.V. Golosa v strukture psihoticheskikh perezhivaniij: rol' social'noj trevogi i metakognitivnyh strategij [Voices in the structure of psychotic experiences: the role of social anxiety and metacognitive strategies]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2023, vol. 31, no. 4, pp. 86—104. DOI:10.17759/cpp.2023310405 (In Russ.).
4. Sagalakova O.A., Truevtsev D.V., Zhirnova O.V. K voprosu o psihologicheskoj strukture sindroma otchuzhdeniya i mekhanizmah negativnogo kontenta «golosov» [On the psychological structure of alienation syndrome and the mechanisms of negative “voice” content]. *Nevrologicheskij vestnik = Neurology Bulletin*, 2023, vol. 55, no. 1, pp. 35—46. DOI:10.17816/nb117415 (In Russ.).
5. Sagalakova O.A., Truevtsev D.V., Zhirnova O.V. Oprosnik psihoticheskikh perezhivaniij. CHast' 1 [Psychotic Experiences Questionnaire. Part 1]. *Nevrologicheskij vestnik =*

- Neurology Bulletin*, 2024, vol. 56, no. 1, pp. 23—36. DOI:10.17816/nb623959 (In Russ.).
6. Turkington D., Taj S., Braun S., Kholmogorova A. Kognitivno-bihevioral'naja psihoterapija: dokazatel'stvo jeffektivnosti i osnovnye tehniki raboty s gallyucinacijami i bredom [Cognitive-behavioral psychotherapy: evidence of effectiveness and basic techniques of working with hallucinations and delirium]. *Sovremennaja terapija psihicheskikh rasstrojstv = Modern therapy of mental disorders*, 2011, no. 1, pp. 25—32. (In Russ.).
 7. Kholmogorova A.B. Rol' idej L.S. Vygotskogo dlya stanovleniya paradigmy social'nogo poznaniya v sovremennoj psihologii: obzor zarubezhnyh issledovanij i obsuzhdenie perspektiv [The role of L.S. Vygotsky's ideas in the development of social cognition paradigm in modern psychology: a review of foreign research and discussion on perspectives]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical psychology*, 2015, vol. 11, no. 3, pp. 25—43. DOI:10.17759/chp.2015110304 (In Russ.).
 8. Alderson-Day B., Mitrenga K., Wilkinson S. et al. The varieties of inner speech questionnaire — Revised (VISQ-R): Replicating and refining links between inner speech and psychopathology. *Consciousness and Cognition*, 2018, vol. 65, pp. 48—58. DOI:10.1016/j.concog.2018.07.001
 9. Ben-Ezra M., Bachem R., Hamama-Raz Y., Levin Y. The relationship between specific auditory hallucinations and acute PTSD vs. complex PTSD following direct and indirect exposure to the October 7 events in Israel. *Journal of Psychiatric Research*, 2024, vol. 179, pp. 21—25. DOI:10.1016/j.jpsychires.2024.08.039
 10. Bighelli I., Leucht C., Huhn M. et al. Are randomized controlled trials on pharmacotherapy and psychotherapy for positive symptoms of schizophrenia comparable? A systematic review of patient and study characteristics. *Schizophrenia Bulletin*, 2020, vol. 46, no. 3, pp. 496—504. DOI:10.1093/schbul/sbz090
 11. Borghi A.M., Fernyhough C. Concepts, abstractness and inner speech. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 2023, vol. 378, article 20210371. DOI:10.1098/rstb.2021.0371
 12. Bortolon C. Dorahy M.J., Brand R. et al. The effect of voice content and social context on shame: a simulation and vignette paradigm to evaluate auditory verbal hallucinations. *Cognitive Neuropsychiatry*, 2022, vol. 27, no. 2—3, pp. 122—138. DOI:10.1080/13546805.2021.1962265
 13. Brand R.M., Altman R., Nardelli C. et al. Echoes of shame: a comparison of the characteristics and psychological sequelae of recalled shame experiences across the voice hearing continuum. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 2023, vol. 51, pp. 61—73. DOI:10.1017/S1352465822000418
 14. Craig T.K., Rus-Calafell M., Ward T. et al. AVATAR therapy for auditory verbal hallucinations in people with psychosis: A single-blind, randomised controlled trial. *The Lancet Psychiatry*, 2018, vol. 5, no. 1, pp. 31—40. DOI:10.1016/S2215-0366(17)30427-3
 15. Dellazizzo L., Giguère S., Léveillé N. et al. A systematic review of relational-based therapies for the treatment of auditory hallucinations in patients with psychotic disorders. *Psychological Medicine*, 2021, vol. 52, no. 11, pp. 2001—2008. DOI:10.1017/S00332917200143X

16. Dudley R., Dodgson G., Common S. et al. Effects of a novel, brief psychological therapy (Managing Unusual Sensory Experiences) for hallucinations in first episode psychosis (MUSE FEP): Findings from an exploratory randomised controlled trial. *Journal of Psychiatric Research*, 2024, vol. 174, pp. 289—296. DOI:10.1016/J.Jpsychires.2024.04.031
17. Farina E.A., Mourgues-Codern C., Sibarium E., Powers A.R. Recent social stress and severity of auditory hallucinations. *Schizophrenia Research*, 2024, vol. 269, pp. 64—70. DOI:10.1016/j.schres.2024.04.024
18. Fernyhough C., Borghi A.M. Inner speech as language process and cognitive tool. *Trends in Cognitive Sciences*, 2023, vol. 27, no. 12, pp. 1180—1193. DOI:10.1016/j.tics.2023.08.014
19. Ford J.M. Studying auditory verbal hallucinations using the RDoC framework. *Psychophysiology*, 2016, vol. 53, no. 3, pp. 298—304. DOI:10.1111/psyp.12457
20. Hardy A., Keen N., van den Berg D. et al. Trauma therapies for psychosis: A state-of-the-art review. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 2024, vol. 97, no. 1, pp. 74—90. DOI:10.1111/papt.12499
21. Hayward M.I., Jones A.-M., Bogen-Johnston L. et al. Relating Therapy for distressing auditory hallucinations: A pilot randomized controlled trial. *Schizophrenia Research*, 2017, vol. 183, pp. 137—142. DOI:10.1016/j.schres.2016.11.019
22. Humpston C.S. Soundless voices, silenced selves: are auditory verbal hallucinations in schizophrenia truly perceptual? *The Lancet Psychiatry*, 2024, vol. 11, no. 8, pp. 658—664. DOI:10.1016/S2215-0366(24)00061-0
23. Larøi F., Thomas N., Aleman A. et al. The ice in voices: Understanding negative content in auditory-verbal hallucinations. *Clinical Psychology Review*, 2019, vol. 67, pp. 1—10. DOI:10.1016/j.cpr.2018.11.001
24. Leff J., Williams G., Huckvale M.A. et al. Computer-assisted therapy for medication-resistant auditory hallucinations: Proof-of-concept study. *The British Journal of Psychiatry*, 2013, vol. 202, pp. 428—433. DOI:10.1192/bjp.bp.112.124883
25. Longden E., Branitsky A., Sheaves B. et al. Preferred treatment outcomes in psychological therapy for voices: a comparison of staff and service-user perspectives. *Psychosis. Psychological, Social and Integrative Approaches*, 2024, vol. 16, no. 2, pp. 107—117. DOI:10.1080/17522439.2023.2215298
26. Longden E., Corstens D., Bowe S. et al. A psychological intervention for engaging dialogically with auditory hallucinations (Talking With Voices): A single-site, randomised controlled feasibility trial. *Schizophrenia Research*, 2022, vol. 250, pp. 172—179. DOI:10.1016/j.schres.2022.11.007
27. Longden E., Corstens D., Morrison A.P. et al. A treatment protocol to guide the delivery of dialogical engagement with auditory hallucinations: Experience from the talking with voices pilot trial. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 2021, vol. 94, no 3, pp. 558—572. DOI:10.1111/papt.12331
28. McCarthy-Jones S. Is shame hallucinogenic? *Frontiers in Psychology*, 2017, vol. 8, article 1310. DOI:10.3389/fpsyg.2017.01310
29. Parnas J., Yttri J.-E., Urfer-Parnas A. Phenomenology of auditory verbal hallucination in schizophrenia: An erroneous perception or something else? *Schizophrenia Research*, 2024, vol. 265, pp. 83—88. DOI:10.1016/j.schres.2023.03.045
30. Perona-Garcelán S., López-Jiménez A.M., Bellido-Zanin G. et al. The relationship with the voices as a dialogical experience: The role of self-focused attention

and dissociation. *Journal of Clinical Psychology*, 2020, vol. 76, no. 3, pp. 549–558. DOI:10.1002/jclp.22890

31. Pratts J., Pobric G., Yao B. Bridging phenomenology and neural mechanisms of inner speech: ALE meta-analysis on egocentricity and spontaneity in a dual-mechanistic framework. *NeuroImage*, 2023, vol. 282, article 120399. DOI:10.1016/j.neuroimage.2023.120399
32. Ratcliffe M., Wilkinson S. How anxiety induces verbal hallucinations. *Consciousness and Cognition*, 2016, vol. 39, pp. 48–58. DOI:10.1016/j.concog.2015.11.009
33. Romme M., Escher S. *Making sense of voices: A guide for professionals who work with voice hearers*. MIND Publications, London, 2000. 143 p.

Информация об авторах

Сагалакова Ольга Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории экспериментальной патопсихологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9975-1952>, e-mail: olgasagalakova@mail.ru

Труевцев Дмитрий Владимирович, кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории экспериментальной патопсихологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4246-2759>, e-mail: truevtsev@gmail.com

Жирнова Ольга Владимировна, младший научный сотрудник лаборатории экспериментальной патопсихологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6680-8286>, e-mail: olga.zhirnova.2015@mail.ru

Information about the authors

Olga A. Sagalakova, PhD (Psychology), Associate Professor, Senior Researcher, Laboratory of Experimental Pathopsychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9975-1952>, e-mail: olgasagalakova@mail.ru

Dmitry V. Truevtsev, PhD (Psychology), Associate Professor, Senior Researcher, Laboratory of Experimental Pathopsychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4246-2759>, e-mail: truevtsev@gmail.com

Olga V. Zhirnova, Junior Researcher, Laboratory of Experimental Pathopsychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6680-8286>, e-mail: olga.zhirnova.2015@mail.ru

Получена 22.06.2024

Received 22.06.2024

Принята в печать 14.09.2024

Accepted 14.09.2024

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

EMPIRICAL STUDIES

ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ И НАСТОЛЬНЫХ ИГР В ЦЕЛЯХ КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ: РЕКОМЕНДАЦИИ ПЕДАГОГАМ И РОДИТЕЛЯМ

О.В. САЛОМАТОВА

Московский государственный психолого-педагогический
университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1723-9697>,
e-mail: salomatovaov@mgppu.ru

Ю.А. ТОКАРЧУК

Московский государственный психолого-педагогический
университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0690-0694>,
e-mail: lyusindus@gmail.com

О.В. РУБЦОВА

Московский государственный психолого-педагогический
университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-1234>,
e-mail: ovrubsova@mail.ru

М.Р. ХУСНУТДИНОВА

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7688-0230>,
e-mail: husnutdinovaMR @mgppu.ru

Введение. В статье представлены результаты проекта «Влияние цифровой активности на развитие когнитивных функций в дошкольном возрасте».

Выборка и методы. Исследование проводилось с февраля по май 2024 г. при участии 88 детей подготовительных групп ДОУ г. Москвы. Были использованы методики: методика «Сортировка карт по изменяемому признаку» (P.D. Zelazo), методика «Заучивание 10 слов» (А.Р. Лурия), методика «Цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена». **Результаты.** Было доказано, что цифровой вариант игр «Dobble» и «Танграм» оказывает большее положительное влияние на развитие слуховой кратковременной и долговременной памяти, чем традиционный настольный вариант. Девочки продемонстрировали лучшие показатели воспроизведения по результатам теста на слуховую память по сравнению с мальчиками. Кроме того, удалось выявить прямую связь абстрактного интеллекта с уровнем развития когнитивной гибкости. Полученные данные представляют интерес для психологов, педагогов и родителей при планировании и проведении обучающих и игровых занятий.

Ключевые слова: цифровая игра, настольная игра, «Dobble», «Танграм», дошкольники, интеллект, регуляторные функции, рабочая память, когнитивная гибкость, тормозной контроль.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда научных исследований (РНФ) в рамках научного проекта № 23-28-01204 от 13.01.2023 г.

Для цитаты: Саломатова О.В., Токарчук Ю.А., Рубцова О.В., Хуснутдинова М.Р. Применение цифровых и настольных игр в целях когнитивного развития дошкольников: рекомендации педагогам и родителям // Консультативная психология и психотерапия. 2024. Том 32. № 4. С. 53—72. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2024320403>

APPLICATION OF DIGITAL AND BOARD GAMES FOR COGNITIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS: RECOMMENDATIONS FOR TEACHERS AND PARENTS

OLGA V. SALOMATOVA

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1723-9697>,
e-mail: salomatovaov@mgppu.ru

YULIA A. TOKARCHUK

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0690-0694>,
e-mail: lyusindus@gmail.com

OLGA V. RUBTSOVA

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-1234>,
e-mail: ovrubsova@mail.ru

MARGARITA R. KHUSNUTDINOVA

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7688-0230>,
e-mail: husnutdinovaMR@mgppu.ru

Introduction. The article presents the results of the project “The Influence of Digital Activity on the Development of Cognitive Functions in Preschool Age”. **Sample and methods.** The study was conducted from February to May 2024 with the participation of 88 children from preparatory groups of kinder gardens in Moscow. The following methods were used: the “Dimensional Change Card Sort” method (P.D. Zelazo), the “Memorizing 10 Words” method (A.R. Luria), and the “Raven’s Coloured Progressive Matrices”. **Results.** It was proven that the digital versions of the games “Dobble” and “Tangram” have a greater positive impact on the development of auditory short-term and long-term memory than the traditional board versions. Girls demonstrated better reproduction scores on the auditory memory test compared to boys. Additionally, a direct link was found between abstract intelligence and the level of cognitive flexibility development. The obtained data are of interest to psychologists, educators, and parents when planning and conducting educational and play activities.

Keywords: digital game, tabletop game, “Dobble”, “Tangram”, preschoolers, intelligence, executive functions, working memory, cognitive flexibility, inhibitory control.

Funding. The reported study was funded by Russian Science Foundation, project number 23-28-01204.

For citation: Salomatova O.V., Tokarchuk Yu.A., Rubtsova O.V., Khusnutdinova M.R. Application of Digital and Board Games for Cognitive Development of Preschoolers: Recommendations for Teachers and Parents. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2024. Vol. 32, no. 4, pp. 53–72. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2024320403> (In Russ.).

Введение

Социальная ситуация развития современного ребенка подвергается качественным изменениям, связанным, в первую очередь, с постоянным присутствием цифровых технологий в повседневной жизни детей и взрослых. Многочисленные исследования по всему миру свидетельствуют об изменении роли взрослого в построении зоны ближайшего развития ребенка, а также о разносторонней трансформации способов их взаимодействия. В этой связи сегодня все чаще говорят о возникновении феномена «цифрового детства» [5; 14; 18]. С точки зрения культурно-исторической психологии данный феномен обусловлен появлением нового средства опосредования, которое, в свою очередь, всегда влечет за собой изменения в строении высших психических функций и процессов [2; 20]. При этом уникальность цифровых технологий как нового средства опосредования обусловлена тем, что они сочетают в себе орудийные и знаковые компоненты, обеспечивая сложные переходы между взаимодействием реальной и идеальной формы [13].

В этом контексте появление нового типа деятельности ребенка, а именно цифровой игры (ЦИ), не может не попасть в поле зрения исследователей. Так, ряд работ свидетельствует о том, что использование ЦИ положительно влияет на произвольное внимание и его устойчивость [8; 35]. ЦИ также способны развивать и рабочую память ребенка [23; 26]. Кроме того, исследования показывают, что зрительная рабочая память лучше развита у тех детей, которые играют в игры на быструю реакцию, чем у тех, кто не играет в такие игры [12]. Положительное влияние также оказывается и на интеллект [25]. Востребованным направлением исследований является использование игр в целях когнитивного развития дошкольников [30; 36]. Освещая эту проблематику, исследователи все больше внимания уделяют таким понятиям, как регуляторные функции и интеллект [29; 30; 36].

Наряду с ЦИ большой популярностью среди российских дошкольников пользуется особый вид игр с правилами — настольные игры (НИ). Об этом, в частности, свидетельствуют результаты опроса родителей,

проведенного в 2023 г. Центром междисциплинарных исследований современного детства МГППУ, который показал, что 70% детей дошкольного возраста играют в ЦИ, и более 90% дошкольников — в НИ [21]. Д.Б. Эльконин и А.В. Запорожец связывали освоение ребенком правил в игре со становлением произвольного поведения и способностью действовать по образцу [6; 22]. В.Т. Кудрявцев отмечал, что правила не просто транслируют детям социальные нормы, но становятся «социальными посредниками», позволяющими ребенку соотносить свой «образ Я» с «образом взрослости», заложенным в них, и моделируя таким образом социальное взаимодействие [10]. Согласно Л.С. Выготскому, за счет интериоризации способа взаимодействия со взрослыми, переноса их функций во внутренний план у ребенка формируются высшие психические функции, в то время как произвольность, в свою очередь, необходима для их регуляции [2].

Необходимо отметить, что исследований, касающихся влияния НИ на развитие высших психических функций, не так много. В найденных нами работах в основном говорится о развитии математических и коммуникативных навыков [27; 31]. Рядом авторов проводится сравнение влияния ЦИ и НИ на развитие познавательных способностей. Так, в ряде работ показано, что в краткосрочной перспективе ЦИ оказывают более значимый развивающий эффект на развитие кратковременной и долговременной слуховой памяти, зрительной памяти, а также устойчивости произвольного внимания по сравнению с НИ [15; 36]. Однако в долгосрочной перспективе эффект от НИ и ролевых игр является более стойким. Это объясняется тем, что ролевые игры и НИ могут способствовать перестройке межфункциональных связей, а не только улучшают индивидуальные показатели, что обеспечивает качественный сдвиг в психическом развитии детей [30].

В 2024 г. в рамках проекта «Влияние цифровой активности на развитие когнитивных функций в дошкольном возрасте» на базе Центра междисциплинарных исследований современного детства МГППУ проходило эмпирическое исследование. Цели исследования включали: 1) сравнение влияния цифровых и настольных игр на развитие регуляторных функций и интеллекта у детей дошкольного возраста; 2) выявление гендерных различий в развитии когнитивных функций и интеллекта у дошкольников; 3) определение связей между показателями интеллекта и показателями регуляторных функций у дошкольников в динамике. Гипотеза исследования заключалась в том, что существует положительная связь между форматом часто практикуемых игр (настольная или цифровая) и показателями когнитивных функций у детей дошкольного возраста.

В настоящей статье представлены результаты этой работы.

Дизайн исследования

С февраля по май 2023 г. было проведено пилотажное исследование [15], по результатам которого был выстроен дизайн экспериментального этапа. Эксперимент проходил с февраля по май 2024 г. при участии 88 детей ($M = 6,64$ лет, $SD = 0,46$, 55,7% мальчиков) из подготовительных групп ДОУ г. Москвы (ЦАО, ЮАО). В эксперименте было сохранено распределение на три группы:

- экспериментальная группа № 1 (ЭГ1) — 27 детей ($M = 6,8$ лет, $SD = 0,40$, 66,7% девочек), играющих в настольную версию игры;
- экспериментальная группа № 2 (ЭГ2) — 25 детей ($M = 6,8$ лет, $SD = 0,41$, 60% девочек), играющих в цифровую версию игры;
- контрольная группа (КГ) — 36 детей ($M = 6,4$ лет, $SD = 0,47$, 55,6% мальчиков), не принимающих участие в эксперименте.

Однако с учетом того, что в рамках пилотажного эксперимента дети обеих экспериментальных групп проявляли признаки усталости, было принято решение добавить вторую настольную игру и ее цифровой аналог. Таким образом, в рамках экспериментальной части проекта были задействованы настольная игра «Dobble» и ее цифровой аналог «Double Match: one common image», направленные на развитие когнитивной гибкости и внимания, а также настольная игра «Танграм» и цифровой аналог «Пазл танграма: Игра полиграмма», направленная на развитие пространственного и логического мышления. В каждую игру дети экспериментальных групп играли один раз в неделю в течение 10—15 минут.

Дизайн исследования также предполагал проведение входного и выходного тестирования, в рамках которого были использованы следующие методики.

1. Методика «Сортировка карт по изменяемому признаку» (Dimensional Change Card Sort) [37] — использовалась для оценки когнитивной гибкости. Методика проводится в три последовательных этапа. На первом этапе испытуемому предлагается рассортировать предложенные ему карточки по признаку цвета, на втором этапе — по форме. На третьем этапе производится так называемая «сортировка с переключением внимания», при которой испытуемому необходимо учитывать дополнительный фактор (наличие или отсутствие черной рамки) и в соответствии с ним распределять карточку по форме или по цвету. За каждую правильно отсортированную карточку присваивается 1 балл.

2. Методика «Заучивание 10 слов» (А.Р. Лурия) [11] — использовалась для оценки таких параметров слуховой кратковременной и долговременной памяти, как запоминание, сохранение и воспроизведение. В процессе исследования испытуемому предъявляются 10 слов, которые

необходимо запомнить и воспроизвести в любом порядке. Методика подразумевает 5 проб, а также одну отсроченную пробу через 1 час.

3. Методика «Цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена» (Raven Progressive Matrices) [32] — использовалась для исследования общего (абстрактного) интеллекта. В процессе исследования испытуемым предлагается предьявляются фигуры с вырезанным кусочком и предлагается подобрать подходящий фрагмент из четырех предложенных вариантов, установив закономерность. Фигуры разделены на три серии по 12 матриц, в соответствии с уровнями сложности заданий. За каждый правильно выбранный вариант ответа присваивается 1 балл.

Важно отметить, что в связи с тем, что входное и выходное тестирование проводилось с интервалом чуть более 8 недель, было принято решение разделить предьявление методики «Цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена» на четные (на входе) и нечетные (на выходе) матрицы. Это позволило не только снизить когнитивную нагрузку на детей в процессе диагностического исследования, но также избежать фактора узнаваемости заданий, учитывая незначительную разницу во времени для предьявления данной методики. При анализе результатов был использован коэффициент внутренней согласованности теста.

Данные входной и выходной диагностики были проверены на нормальность распределения по критерию Колмогорова—Смирнова. Применялись следующие методы статистического анализа: критерий Краскела—Уоллиса, однофакторный дисперсионный анализ ANOVA, метод множественных сравнений, статистический критерий Манна—Уитни, критерий Уилкоксона, коэффициент корреляции Спирмена. Расчеты были проведены в статистическом пакете IBM SPSS Statistics 27.

Результаты

По результатам проведения методики «Заучивание 10 слов» на этапе входной диагностики различия между тремя группами отсутствовали, т. е. уровень развития слуховой кратковременной и долговременной памяти был примерно одинаковым. Для расчета среднего количества воспроизведенных слов за 5 проб использовался критерий Краскела—Уоллиса ($F_{эмп} = 0,479$; уровень значимости $= 0,622 > 0,05$), для расчета среднего количества воспроизведенных слов с учетом отсроченной пробы применялся однофакторный анализ ANOVA ($F_{эмп} = 0,479$; уровень значимости $= 0,622 > 0,05$). При проведении выходной диагностики все три группы показали значимые положительные эффекты по средним показателям воспроизведения относительно самих себя по критерию знаковых ранговых сумм Уилкоксона при $< 0,001$. Так, ЭГ1 увеличила

среднее значение показателей воспроизведенных слов с 5,7 до 6,9, дети из КГ увеличили показатели с 5,7 до 6,7, достигнув среднего уровня развития слуховой памяти. Средний объем воспроизведенных слов в ЭГ2 вырос с 5,4 до 7,9, достигнув высокого уровня. Объем долговременной памяти также увеличился во всех трех группах.

При этом, согласно полученным данным, значимо выше стали средние показатели воспроизведения по критерию Манна—Уитни в ЭГ2 по сравнению с КГ ($\alpha < 0,001$), а также по сравнению с ЭГ1 по двум показателям — «среднее по 5 пробам» ($\alpha = 0,009 < 0,01$) и «среднее по 6 пробам» ($\alpha = 0,018 < 0,05$). Различий между данными выходной диагностики в ЭГ1 и КГ обнаружено не было (рис. 1). Таким образом, можно говорить о том, что фактор типа «игры» или ее отсутствие оказывает влияние на развитие слуховой памяти ($F_{эмп} = 13,586$; уровень значимости $\alpha = 0,001$). Метод множественных сравнений также выявил наличие значимых различий между КГ и ЭГ2 ($\alpha < 0,001$) и между ЭГ1 и ЭГ2 ($\alpha = 0,025 < 0,05$). Аналогично, здесь наибольшее влияние на память также оказывает фактор использования цифровых аналогов настольных игр (значение ранга для КГ = 34,94, ЭГ1 = 43,46 и ЭГ2 = 59,38).

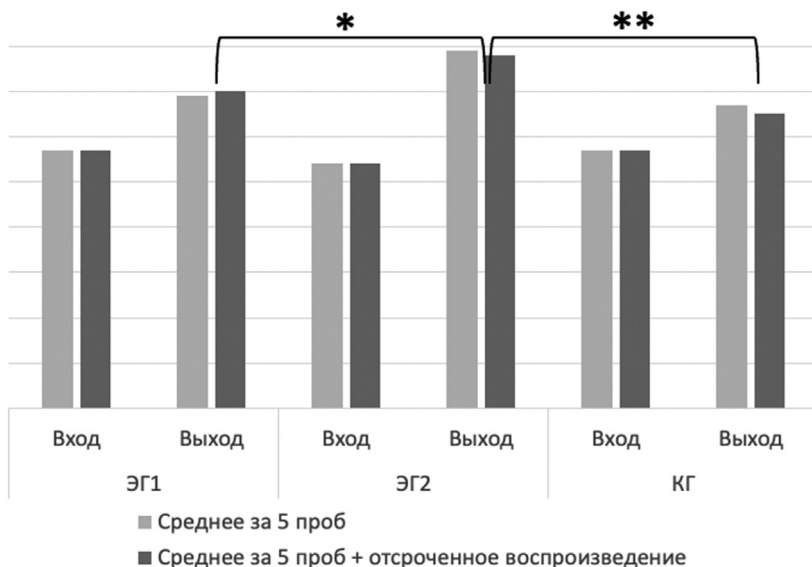


Рис. 1. Результаты трех групп по методике «Заучивание 10 слов»: ЭГ1 — экспериментальная группа № 1; ЭГ2 — экспериментальная группа № 2; КГ — контрольная группа; «*» — есть значимые различия между группами, $\alpha \leq 0,05$; «**» — есть значимые различия между группами, $\alpha \leq 0,001$

Дополнительно проводился анализ гендерных различий с помощью критерия Манна—Уитни. Согласно полученным данным, на констатирующем этапе эксперимента уровень развития слуховой памяти у мальчиков и девочек был одинаков. При сравнении данных при входном и выходном тестировании и мальчики, и девочки значимо увеличили свои результаты при $\alpha < 0,001$ каждый. При этом значимо выше стали показатели в группе девочек по сравнению с мальчиками по двум показателям «среднее по 5 пробам» ($\alpha = 0,049 < 0,05$) и «среднее по 5 пробам плюс отсроченное время» ($\alpha = 0,047 < 0,05$).

Попарное сравнение групп с помощью критерия Манна—Уитни по методике «Сортировка карт по изменяемому признаку» на этапе входного тестирования показало значимые различия между ЭГ1 и КГ ($\alpha < 0,001$), а также между ЭГ1 и ЭГ2 ($\alpha < 0,039$). В КГ (среднее — 7,2) и ЭГ2 (среднее — 6,9) показатели значимо выше, чем в ЭГ1 (среднее — 6,3). На контрольном этапе эксперимента все три группы продемонстрировали положительные эффекты в развитии когнитивной гибкости относительно самих себя. Так, при сопоставлении показателей в начале и в конце проекта по критерию знаковых ранговых сумм Уилкоксона оказалось, что показатели при втором измерении значимо выше, чем при первом: в ЭГ1 — при $\alpha = 0,003 < 0,01$; в ЭГ2 — при $\alpha < 0,001$; и в КГ — при $\alpha = 0,017 < 0,05$ каждый.

Интересно, что при повторном тестировании обнаружено, что показатели ЭГ2 значимо выше, чем ЭГ1 ($\alpha = 0,011 < 0,05$). Показатели в КГ также значимо выше, чем в ЭГ1 ($\alpha = 0,04 < 0,05$) (рис. 2). Метод множественных сравнений аналогично выявил наличие значимых различий между ЭГ2 и ЭГ1 ($\alpha = 0,013 < 0,05$) и КГ и ЭГ1 ($\alpha = 0,034 < 0,05$). Однако значимых различий между ЭГ2 и КГ при повторном тестировании не обнаружено. Таким образом, согласно полученным данным, нельзя сделать вывод о влиянии типа игры на развитие когнитивной гибкости. Различий по фактору пола также обнаружено не было.

Поскольку при проведении методики «Цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена» использовался метод расщепления, при анализе данных применялся коэффициент корреляции Спирмена для определения индекса надежности между результатами входной и выходной диагностики. По всем шкалам уровень значимости составил $\alpha < 0,05$, следовательно между переменными «вход» и «выход» есть прямая связь на среднем уровне ($p = 0,5$). Согласно полученным данным, при входном тестировании между группами выявлены значимые различия. Так, результаты детей из КГ и ЭГ1 значимо превышают результаты детей из ЭГ2 при $\alpha = 0,003 < 0,01$ и $\alpha = 0,026 < 0,05$ соответственно. Все три группы здесь также продемонстрировали положительные эффекты на выходе по сравнению со входом относительно самих себя при $< 0,001$.

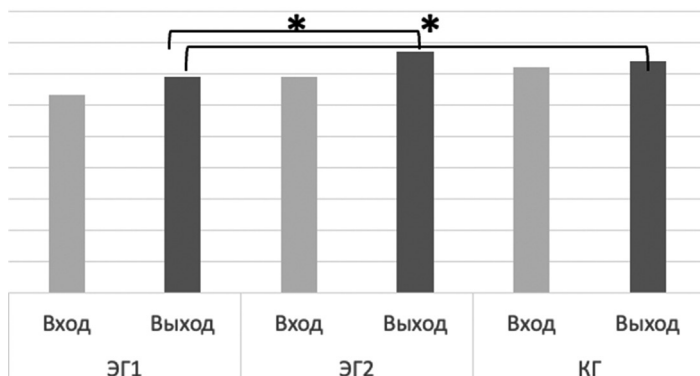


Рис. 2. Результаты трех групп по методике «Сортировка карт по изменяемому признаку»: (ЭГ1 — экспериментальная группа № 1; ЭГ2 — экспериментальная группа № 2; КГ — контрольная группа; «*» — есть значимые различия между группами, $\alpha \leq 0,05$)

Возрастные нормативы выполнения методики для детей в возрасте 6,5—7 лет составляют 20 баллов (с разбросом от 14 до 29 баллов). Учитывая метод расщепления, возрастная норма для каждого тестирования составляет 10 баллов (при максимальных 18 баллах). Таким образом, при входном тестировании дети всех трех групп показали средние интеллектуальные способности, а на выходе дети из КГ и ЭГ2 показали интеллектуальные возможности явно выше среднего (табл. 1).

Таблица 1

**Среднее количество правильных ответов
и среднее квадратическое отклонение по группам в методике
«Цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена»**

Этап диагностики	Среднее количество баллов	Среднее квадратическое отклонение	Процентная шкала степени развития интеллекта (в %)
Контрольная группа (КГ)			
Вход	11,7	3,11	65
Выход	14,1	3,01	78,33
Экспериментальная группа № 1 (ЭГ1)			
Вход	11,1	3,34	61,67
Выход	12,7	3,94	70,56
Экспериментальная группа № 2 (ЭГ2)			
Вход	9,4	2,78	52,22

Этап диагностики	Среднее количество баллов	Среднее квадратическое отклонение	Процентная шкала степени развития интеллекта (в %)
Выход	13,7	2,07	76,11
Общие данные			
Вход	10,9	3,21	60,56
Выход	13,56	3,13	75,33

Примечание: ЭГ1 — экспериментальная группа № 1; ЭГ2 — экспериментальная группа № 2; КГ — контрольная группа.

Интересно, что на контрольном этапе эксперимента дети из КГ показали лучшие результаты. Выяснилось, что в КГ показатели значимо выше, нежели в ЭГ1 при $\alpha = 0,007 < 0,01$, и чем в ЭГ2 при $\alpha < 0,001$. При этом различий между ЭГ1 и ЭГ2 обнаружено не было (рис. 3).

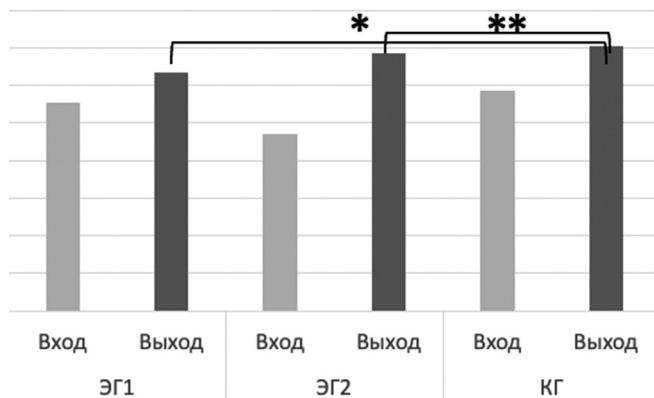


Рис. 3. Результаты трех групп по методике «Цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена»: ЭГ1 — экспериментальная группа № 1; ЭГ2 — экспериментальная группа № 2; КГ — контрольная группа; «*» — есть значимые различия между группами, $\alpha \leq 0,05$; «**» — есть значимые различия между группами, $\alpha \leq 0,001$

Дополнительно проводился корреляционный анализ данных по методикам между собой. Была обнаружена достоверная средняя прямая связь, как на входе, так и на выходе между показателями абстрактного интеллекта («Цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена») и показателями когнитивной гибкости («Сортировка карт по изменяемому признаку») ($\alpha < 0,001$, коэффициент Спирмена на входе — $r = 0,4$ и на выходе — $r = 0,5$). Эти данные позволяют сделать вывод о влиянии общего интеллекта на способность переключения внимания детей, т. е.

чем выше интеллектуальные способности, тем выше уровень когнитивной гибкости.

Обсуждения и выводы

Полученные данные позволяют сделать несколько важных выводов.

Во-первых, все дети, участвовавшие в исследовании, находятся на этапе активного когнитивного развития, о чем свидетельствуют значимые различия между замерами по всем исследуемым параметрам. Это наблюдение вписывается в контекст современных исследований в области нейрокогнитивного развития: в возрасте 6—7 лет происходит наиболее значимый возрастной сдвиг по большинству показателей когнитивного развития (регуляторные, зрительно-пространственные, сенсомоторные функции, различные виды внимания и памяти и т. д.) [16; 28].

Во-вторых, девочки продемонстрировали лучшие показатели восприятия по результатам теста на слуховую память по сравнению с мальчиками. Эти результаты расширяют имеющиеся представления о гендерной специфике когнитивного развития детей 6—7 лет. Так, девочки в этом возрасте имеют достоверно выше уровень развития тонкой моторики руки, произвольного внимания, навыков графической деятельности, скорости обработки информации по сравнению с мальчиками [9; 34].

В-третьих, в данном исследовании удалось выявить прямую связь абстрактного интеллекта с уровнем развития когнитивной гибкости. Этот вывод, с одной стороны, вписывается в общую концепцию, свидетельствующую, что связь интеллекта и регуляторных функций проявляется по-разному в зависимости от возраста ребенка [24]. С другой стороны, он дополняет данные существующих исследований, которые не выявили связи между интеллектом и такими регуляторными функциями, как рабочая память и тормозный контроль у детей старшего дошкольного возраста [29; 33].

В-четвертых, не было обнаружено связи между развитием показателей когнитивной гибкости и вариантом используемой игры; между абстрактным интеллектом и вариантом используемой игры. Однако было доказано, что цифровой вариант игр «Dobble» и «Танграм» оказывает большее положительное влияние на развитие слуховой кратковременной и долговременной памяти у детей, чем традиционный настольный вариант. Эти данные частично подтверждают выдвинутую нами гипотезу о существовании положительной связи между форматом часто практикуемых игр (настольная или цифровая) и показателями когнитивных функций у дошкольников и соотносятся с результатами пилотажного исследования [15]. При этом поставленный нами

исследовательский вопрос все же остается открытым. Дальнейшее исследование может быть направлено на изучение вопроса о том, какие качественные преобразования происходят в самом способе запоминания у детей и какие средства опосредования заключает в себе цифровая игра, что позволяет трансформировать сами способы запоминания. Данное направление исследований представляется нам особенно перспективным.

Рекомендации

В целом, опираясь на данные, полученные в ходе исследования, а также на результаты анализа литературы, можно сформулировать краткие рекомендации относительно использования цифровых и настольных игр для развития дошкольников.

1. Во время развивающих занятий в детском саду и дома рекомендуется использовать как традиционные настольные игры, так и их цифровые аналоги [1];

2. Цифровые версии настольных игр могут быть использованы для более быстрого освоения программы, так как в краткосрочной перспективе именно цифровые игры оказывают большее влияние на развитие познавательных процессов и регуляторных функций у дошкольников [15; 30; 36];

3. Важно ограничивать время цифровой игры дошкольника (не более 15 минут в день) [3; 17];

4. Не рекомендуется оставлять ребенка наедине с цифровым устройством. Цифровые игры, как и настольные игры, могут служить площадкой для поддержания и укрепления детско-родительского взаимодействия [4; 7; 19].

Сформулированные рекомендации могут быть использованы в дошкольных образовательных учреждениях, а также могут быть полезны педагогам дошкольных образовательных учреждений при организации и проведении развивающих занятий, специалистам в области детской психологии при консультировании родителей старших дошкольников и в том числе при подготовке детей к школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бухаленкова Д.А., Сухих В.Л., Якупова В.А.* Развитие саморегуляции в игре: во что и как играть с дошкольниками? // Современное дошкольное образование. 2021. № 1. С. 8—16. DOI:10.24411/1997-9657-2021-10091
2. *Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций. Из неопубликованных трудов. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1960. 500 с.

3. Гигиенические требования к организации занятий с использованием средств ИКТ [Электронный ресурс]. URL: https://shs_sheg_40.borz.zabedu.ru/images/EB/MP.pdf (дата обращения: 11.08.2024).
4. Денисенкова Н.С., Тарунтаев П.И. Роль взрослого в использовании ребенком цифровых устройств [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 2. С. 59—67. DOI:10.17759/jmfr.2022110205
5. Зайкова А.С. Философия детства в цифровую эпоху // Вестник Санкт—Петербургского университета. Философия и конфликтология. 2024. Том 40. № 1. С. 17—28. DOI:10.21638/spbu17.2024.102
6. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1986. 320 с.
7. Игра ребенка раннего и дошкольного возраста: учебник для вузов / Под ред. И.Н. Галасюк, А.А. Шведовской, Е.В. Бодровой, О.В. Рубцовой. М.: Юрайт, 2024. 424 с.
8. Клоптова Е.Е., Кузнецова Т.Ю. Влияние компьютерных игр на произвольное внимание старших дошкольников // Дошкольное воспитание. 2018. № 10. С. 76—82.
9. Корнеева Т.В. Гендерные особенности когнитивного развития детей 6—7 лет // Актуальные проблемы педагогики и психологии начального образования в полиэтнической среде: материалы международной научно-практической конференции: приурочена к 45-летию образования факультета начальных классов (г. Махачкала, 24—26 апреля 2019 г.) Махачкала: Изд-во ДГПУ, 2019. С. 235—241.
10. Кудрявцев В.Т. Игра и развитие воображения ребенка с позиций культурно-исторической психологии // Журнал практического психолога. 2016. № 1. С. 46—67.
11. Лурия А.Р. Высшие корковые функции и их нарушения при локальных поражениях мозга. М.: Изд-во МГУ, 1962. 431 с.
12. Плотникова В.А., Бухаленкова Д.А., Чичина Е.А. Взаимосвязь предпочитаемых типов цифровых игр и регуляторных функций у детей 6—7 лет // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 4. С. 32—51. DOI: DOI:10.17759/pse.2023280402
13. Рубцова О.В. Цифровые технологии как новое средство опосредования (статья вторая) // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 4. С. 100—108. DOI: 10.17759/chp.2019150410
14. Рубцова О.В., Саломатова О.В. Детская игра в условиях цифровой трансформации: культурно-исторический контекст (Часть 1) // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 3. С. 22—31. DOI: 10.17759/chp.2022180303
15. Связь показателей памяти и внимания с использованием настольных и цифровых игр дошкольниками (на примере игры «Dobble») / О.В. Рубцова, Ю.А. Токарчук, О.В. Саломатова, Е.В. Гаврилова // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 3. С. 5—19. DOI: 10.17759/pse.2024290301
16. Семенова О.А., Кошельков Д.А., Мачинская Р.И. Возрастные изменения произвольной регуляции деятельности в старшем дошкольном и младшем

- школьном возрасте // Культурно-историческая психология. 2007. Том 3. № 4. С. 39—49. DOI: 10.17759/chp.2007030405
17. Смирнова С.Ю., Клопотова Е.Е. Взаимодействие детей с цифровыми устройствами: обзор исследований и рекомендаций [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2023. Том 12. № 4. С. 91—100. DOI:10.17759/jmfr.2023120408
 18. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Вишнева А.Е., Теславская О.И., Чигарькова С.В. Рожденные цифровыми: семейный контекст и когнитивное развитие. М.: Акрополь, 2022. 356 с.
 19. Тарунтаев П.И. Развитие общих способностей и использование цифровых устройств старшими дошкольниками в контексте детско-родительских отношений: дис. ... канд. психол. наук. М.: 2024. 173 с.
 20. Тихомиров О.К. Информационный век и теория Л.С. Выготского // Психологический журнал. 1993. Том 14. № 1. С. 114—119.
 21. Токарчук Ю.А., Саломатова О.В., Гаврилова Е.В. Использование настольных и цифровых игр дошкольниками: результаты опроса российских родителей [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 1. С. 76—95. DOI: 10.17759/psyedu.2024160105
 22. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 1999. 360 с.
 23. A Classroom-Embedded Video Game Intervention Improves Executive Functions in Kindergarteners / V. Nin, H. Delgado, A.P. Goldin, D. Fernández-Slezak, L. Belloli, A. Carboni // Journal of Cognitive Enhancement. 2023. № 7. P. 19—38. DOI: 10.1007/s41465-023-00262-1
 24. Exploring a bidirectional model of executive functions and fluid intelligence across early development / F. Uka, C. Gunzenhauser, R.A. Larsen, A. von Suchodoletz // Intelligence. 2019. Vol. 75. P. 111—121. DOI: 10.1016/j.intell.2019.05.002
 25. Fikkers K.M., Piotrowski J.T., Valkenburg P.M. Child's Play? Assessing the Bidirectional Longitudinal Relationship between Gaming and Intelligence in Early Childhood // Journal of Communication. 2019. Vol. 69. P. 124—143. DOI: 10.1093/joc/jqz003
 26. Gains in Fluid Intelligence after Training Non-Verbal Reasoning in 4-Year-Old Children: A Controlled, Randomized Study: Fluid Intelligence Gains after Training Non-Verbal Reasoning / S. Bergman Nutley, S. S derqvist, S. Bryde, L.B. Thorell, K. Humphreys, T. Klingberg // Developmental Science. 2011. Vol. 14. № 3. P. 591—601. DOI: 10.1111/j.1467-7687.2010.01022.x
 27. Gasteiger H., Moeller K. Fostering Early Numerical Competencies by Playing Conventional Board Games // Journal of Experimental Child. 2021. № 204. e105060 DOI: 10.1016/j.jecp.2020.105060
 28. Korkman M., Kemp S.L., Kirk U. Effects of Age on Neurocognitive Measures of Children Ages 5 to 12: A Cross-Sectional Study on 800 Children from the United States // Developmental Neuropsychology. 2010. Vol. 20. № 1. DOI:10.1207/S15326942DN2001_2
 29. Nikolaeva E.I., Isaiko A.A., Soboleva N.A. Relationship between intelligence and executive functions in preschoolers // Lurian Journal. 2020. Vol. 1. № 2. P. 30—43. DOI:10.15826/Lurian.2020.1.2.3

30. Play to Foster Children's Executive Function Skills: Exploring Short- and Long-Term Effects of Digital and Traditional Types of Play / A.N. Veraksa, N.N. Veresov, V.L. Sukhikh, M.N. Gavrilova, V.A. Plotnikova // *International Journal of Early Childhood*. 2023. Vol. 20. № 2. С. 4—14. DOI:10.1007/s13158-023-00377-8
31. *Ramani G.B., Siegler R.S.* Reducing the gap in numerical knowledge between low- and middle-income preschoolers // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2011. Vol. 32. P. 146—159. DOI: 10.1016/j.appdev.2011.02.005
32. *Raven J., Raven J.C., Court J.H.* Manual for Raven's Progressive Matrices and vocabulary scales. Section 4: The Advanced Progressive Matrices. Oxford: Oxford University Press, 1998. 73 p.
33. *Sop A., Hañçer B.* From Play to Concentration: The Effect of Digital Educational Games on Preschool Children's Attention Skills // *Journal of Education and Future*. 2024. № 1. DOI: 10.30786/jef.1459318
34. *Walter F., Daseking M., Pauls F.* Sex Differences in Intelligence in Children Aged 2:6—7:7: Analysis of the Factor Structure and Measurement Invariance of the German Wechsler Primary and Preschool Scale of Intelligence—Fourth Edition // *Journal of Psychoeducational Assessment*. 2020. № 39 (4). P. 395–421. DOI: 10.1177/0734282920981398
35. When Preschoolers Use Tablets: The Effect of Educational Serious Games on Children's Attention Development / W. Liu, L. Tan, D. Huang, N. Chen, F. Liu // *International Journal of Human—Computer Interaction*. 2020. Vol. 37. № 3. P. 234—248. DOI: 10.1080/10447318.2020.181899
36. Which play is better? Different play types and development of executive functions in early childhood / A. Veraksa, V. Sukhikh, N. Veresov, O. Almazova // *International Journal of Early Years Education*. 2022. Vol. 30. № 3. P. 560—576. DOI: 10.1080/09669760.2022.2091979
37. *Zelazo P.D.* The Dimensional Change Card Sort (DCCS): A Method of Assessing Executive Function in Children // *Nature Protocols*. 2006. Vol. 1. № 1. P. 297—301. DOI: 10.1038/nprot.2006.46

REFERENCES

1. Bukhalenkova D.A., Sukhikh V.L., Yakupova V.A. Razvitie samoregulyatsii v igre: vo chto i kak igrat' s doshkol'nikami? [Development of self-regulation in the play: what and how to play with preschoolers?]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie [Preschool Education Today]*, 2021. no. 1, pp. 8—16. DOI: 10.24411/1997-9657-2021-10091 (In Russ.).
2. Vygotskii L.S. Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii. Iz neopublikovannykh trudov [The development of higher mental functions. From unpublished works]. Moscow: Publ. Akademii pedagogicheskikh nauk, 1960. 500 p. (In Russ.).
3. Gigienicheskie trebovaniya k organizatsii zanyatii s ispol'zovaniem sredstv IKT [Hygienic requirements for the organization of classes using ICT tools] [Elektronnyy resurs]. Moscow, 2012. 29 p. // URL: https://shs_sheg_40.borz.zabedu.ru/images/EB/MP.pdf (Accessed: 11.08.2024). (In Russ.).
4. Denisenkova N.S., Taruntaev P.I. Rol' vzroslogo v ispol'zovanii rebenkom tsifrovyykh ustroystv [The role of an adult in a child's digital use]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 2, pp. 59—67. DOI: 10.17759/jmfp.2022110205 (In Russ.).

5. Zaikova A.S. Filosofiya detstva v tsifrovuyu epokhu [Philosophy of Childhood in the Digital Age]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Filosofiya i konfliktologiya* [Vestnik of Saint Petersburg University. Philosophy and Conflict Studies], 2024. Vol. 40, no. 1, pp. 17—28. DOI: 10.21638/spbu17.2024.102 (In Russ.).
6. Zaporozhets A.V. Izbrannye psikhologicheskie trudy: v 2 t. [Selected psychological works: in 2 volumes]. T. 1. Moscow: Pedagogika, 1986. 320 s. (In Russ.).
7. Igra rebenka rannego i doshkol'nogo vozrasta: uchebnik dlya vuzov [The play of a child of early and preschool age: a textbook for universities]. In Galasyuk I.N., Shvedovskaya A.A., Bodrova E.V., Rubtsova O.V. (eds.). Moscow: Publ. Yurait, 2024. 424 p. (In Russ.).
8. Klopotova E.E., Kuznecova T.Yu. Vliyanie komp'yuternykh igr na proizvol'noe vnimanie starshih doshkol'nikov [The influence of computer games on the arbitrary attention of older preschoolers]. *Doshkol'noe vospitanie* [Preschool education], 2018, no. 10, pp. 76—82. (In Russ.).
9. Korneeva T.V. Gendernye osobennosti kognitivnogo razvitiya detei 6—7 let [Gender characteristics of cognitive development in children aged 6—7 years]. Aktual'nye problemy pedagogiki i psikhologii nachal'nogo obrazovaniya v polietnicheskoj srede: materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii: priurochena k 45-letiyu obrazovaniya fakul'teta nachal'nykh klassov [Actual problems of pedagogy and psychology of primary education in a multiethnic environment: materials of the international scientific and practical conference: dedicated to the 45th anniversary of the formation of the Faculty of Primary Classes] (g. Makhachkala, 24—26 aprelya 2019 g.) Makhachkala: Publ. DGPU, 2019. S. 235—241. (In Russ.).
10. Kudryavtsev V.T. Igra i razvitie vobrazheniya rebenka s pozitsii kul'turno-istoricheskoi psikhologii [The play and the development of the child's imagination from the perspective of cultural-historical psychology]. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa* [Journal of Practical Psychologist], 2016. no. 1, pp. 46—67. (In Russ.).
11. Luriya A.R. Vysshie korkovye funktsii i ikh narusheniya pri lokal'nykh porazheniyakh mozga [Higher cortical functions and their disorders in local brain lesions]. Moscow: Publ. MGU, 1962. 431 p. (In Russ.).
12. Plotnikova V.A., Bukhalenkova D.A., Chichinina E.A. The relationship between preferred types of digital games and regulatory functions in children aged 6—7 years [The Relationship of the Preferred Types of Digital Games and Executive Functions in 6—7-Year-Old Children]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 4, pp. 32—51. DOI:10.17759/pse.2023280402 (In Russ.).
13. Rubtsova O.V. Tsifrovye tekhnologii kak novoe sredstvo oposredovaniya (chast' vtoraya) [Digital Media as a New Means of Mediation (Part Two)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2019. Vol. 15, no. 4, pp. 100—108. DOI:10.17759/chp.2019150410 (In Russ.).
14. Rubtsova O.V., Salomatova O.V. Detskaya igra v usloviyakh tsifrovoi transformatsii: kul'turno-istoricheskii kontekst (Chast' 1) [Child's Play in the Context of Digital Transformation: Cultural-Historical Perspective (Part One)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 3, pp. 22—31. DOI:10.17759/chp.2022180303 (In Russ.).

15. Rubtsova O.V., Tokarchuk Yu.A., Salomatova O.V., Gavrilova E.V. Svyaz' pokazatelei pamyati i vnimaniya s ispol'zovaniem nastol'nykh i tsifrovyykh igr doshkol'niki (na primere igrы «Dobble») [Association between Memory and Attention Performance among Preschoolers Playing Traditional and Digital Games (on the Example of “Dobble”)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 3, pp. 5—19. DOI:10.17759/pse.2024290301 (In Russ.).
16. Semenova O.A., Koshel'kov D.A., Machinskaya R.I. Vozrastnye izmeneniya proizvol'noi regulyatsii deyatel'nosti v starshem doshkol'nom i mladshem shkol'nom vozraste [Age Specific Changes of Activity Self Regulation in Preschool Age and Early School Age Children]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2007. Vol. 3, no. 4, pp. 39—49. DOI:10.17759/chp.2007030405 (In Russ.).
17. Smirnova S.Yu., Klopotova E.E. Vzaimodeistvie detei s tsifrovymi ustroystvami: obzor issledovaniy i rekomendatsiy [Children's Interaction with Digital Devices: an Overview of Research and Recommendations]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2023. Vol. 12, no. 4, pp. 91—100. DOI:10.17759/jmfp.2023120408 (In Russ.).
18. Soldatova G.U., Rasskazova E.I., Vishneva A.E., Teslavskaya O.I., Chigar'kova S.V. Rozhdennyye tsifrovymi: semeinyi kontekst i kognitivnoe razvitiye [Born Digital: Family Context and Cognitive Development]. Moscow: Akropol', 2022. 356 p. (In Russ.).
19. Taruntaev P.I. Razvitiye obshchikh sposobnostey i ispol'zovaniye tsifrovyykh ustroystv starshimi doshkol'niki v kontekste detsko-roditel'skikh otnosheniy. Dis. kand. psikhol. nauk. [The development of general abilities and the use of digital devices by older preschoolers in the context of child-parent relations. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2024. 173 p. (In Russ.).
20. Tikhomirov O.K. Informatsionnyi vek i teoriya L.S. Vygotskogo [Information Age and Theory L.S. Vygotsky]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological journal]*, 1993. Vol. 14, no. 1, pp. 114—119.
21. Tokarchuk Yu.A., Salomatova O.V., Gavrilova E.V. Ispol'zovaniye nastol'nykh i tsifrovyykh igr doshkol'niki: rezul'taty oprosa rossiiskikh roditeley [The Use of Board and Digital Games: The Results of a Survey of Parents]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2024. Vol. 16, no. 1, pp. 76—95. DOI:10.17759/psyedu.2024160105 (In Russ.).
22. El'konin D.B. Psikhologiya igrы [Psychology of Play]. Moscow: Gumanitarnyy izdatel'skii tsentr VLADOS, 1999. 360 p. (In Russ.).
23. Nin V., Delgado H., Goldin A.P. Fernández Slezak D., Belloli L., Carboni A. A Classroom-Embedded Video Game Intervention Improves Executive Functions in Kindergartners. *Journal of Cognitive Enhancement*, 2023, no. 7, pp. 19—38. DOI:10.1007/s41465-023-00262-1
24. Uka F., Gunzenhauser C., Larsen R.A., von Suchodoletz A. Exploring a bidirectional model of executive functions and fluid intelligence across early development. *Intelligence*, 2019. Vol. 75, pp. 111—121. DOI:10.1016/j.intell.2019.05.002
25. Fikkers K.M., Piotrowski J.T., Valkenburg P.M. Child's Play? Assessing the Bidirectional Longitudinal Relationship between Gaming and Intelligence in Early

- Childhood. *Journal of Communication*, 2019. Vol. 69, pp. 124—143. DOI:10.1093/joc/jqz003
26. Bergman Nutley S., Sderqvist S., Bryde S., Thorell L.B., Humphreys K., Klingberg T. Gains in Fluid Intelligence after Training Non-Verbal Reasoning in 4-Year-Old Children: A Controlled, Randomized Study: Fluid Intelligence Gains after Training Non-Verbal Reasoning. *Developmental Science*, 2011. Vol. 14, no. 3, pp. 591—601. DOI:10.1111/j.1467-7687.2010.01022.x
 27. Gasteiger H., Moeller K. Fostering Early Numerical Competencies by Playing Conventional Board Games. *Journal of Experimental Child*, 2021. DOI:10.1016/j.jecp.2020.105060
 28. Korkman M., Kemp S.L., Kirk U. Effects of Age on Neurocognitive Measures of Children Ages 5 to 12: A Cross-Sectional Study on 800 Children from the United States. *Developmental Neuropsychology*, 2010. Vol. 20, no. 1. DOI:10.1207/S15326942DN2001_2
 29. Nikolaeva E.I., Isaiko A.A., Soboleva N.A. Relationship between intelligence and executive functions in preschoolers. *Lurian Journal*, 2020. Vol. 1, no.2, pp. 30—43. DOI:10.15826/Lurian.2020.1.2.3
 30. Veraksa A.N., Veresov N.N., Sukhikh V.L., Gavrilova M.N., Plotnikova V.A. Play to Foster Children’s Executive Function Skills: Exploring Short-and Long-Term Effects of Digital and Traditional Types of Play. *International Journal of Early Childhood*, 2023. DOI:10.1007/s13158-023-00377-8
 31. Ramani G.B., Siegler R.S. Reducing the gap in numerical knowledge between low- and middle-income preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2011. Vol. 32, pp. 146—159. DOI:10.1016/j.appdev.2011.02.005
 32. Raven J., Raven J.C., Court J.H. Manual for Raven’s Progressive Matrices and vocabulary scales. Section 4: The Advanced Progressive Matrices. Oxford: Oxford University Press, 1998. 73 p.
 33. Sop A., Hançer B. From Play to Concentration: The Effect of Digital Educational Games on Preschool Children’s Attention Skills. *Journal of Education and Future*, 2024. DOI:10.30786/jef.1459318
 34. Walter F., Daseking M., Pauls F. Sex Differences in Intelligence in Children Aged 2:6—7:7: Analysis of the Factor Structure and Measurement Invariance of the German Wechsler Primary and Preschool Scale of Intelligence—Fourth Edition. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 2020. DOI:10.1177/0734282920981398
 35. Liu W., Tan L., Huang D., Chen N., Liu F. When Preschoolers Use Tablets: The Effect of Educational Serious Games on Children’s Attention Development. *International Journal of Human—Computer Interaction*, 2020. Vol. 37, no. 3, pp. 234—248. DOI:10.1080/10447318.2020.181899
 36. Veraksa A., Sukhikh V., Veresov N., Almazova O. Which play is better? Different play types and development of executive functions in early childhood. *International Journal of Early Years Education*, 2022. Vol. 30, no. 3, pp. 560—576. DOI:10.1080/09669760.2022.2091979
 37. Zelazo P.D. The Dimensional Change Card Sort (DCCS): A Method of Assessing Executive Function in Children. *Nature Protocols*, 2006. Vol. 1, no. 1, pp. 297—301. DOI:10.1038/nprot.2006.46

Информация об авторах

Саломатова Ольга Викторовна, младший научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1723-9697>, e-mail: salomatovaov@mgppu.ru

Токарчук Юлия Александровна, научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0690-0694>, e-mail: lyusindus@gmail.com

Рубцова Ольга Витальевна, кандидат психологических наук, доцент, руководитель Центра междисциплинарных исследований современного детства, доцент кафедры возрастной психологии имени проф. Л.Ф. Обухова факультета психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-1234>, e-mail: ovrubsova@mail.ru

Хуснутдинова Маргарита Рафаильевна, кандидат социологических наук, старший научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7688-0230>, e-mail: husnutdinovaMR@mgppu.ru

Information about the authors

Olga V. Salomatova, Junior Research Fellow of the Centre for Interdisciplinary Research of Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1723-9697>, e-mail: salomatovaov@mgppu.ru

Yulia A. Tokarchuk, Researcher of the Center for Interdisciplinary Research of Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0690-0694>, e-mail: lyusindus@gmail.com

Olga V. Rubtsova, PhD in Psychology, Associate Professor, Head of Center for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-1234>, e-mail: ovrubsova@mail.ru

Margarita R. Khusnutdinova, PhD in Sociology, Senior Researcher, Center for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7688-0230>, e-mail: husnutdinovaMR@mgppu.ru

Получена 26.08.2024

Received 26.08.2024

Принята в печать 25.11.2024

Accepted 25.11.2024

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРЕПОДАВАНИЯ ШАХМАТ И ОТНОШЕНИЕ К ПРЕДМЕТУ В УЧЕБНЫХ ГРУППАХ С ИГРОВЫМ ПОДХОДОМ К ОБУЧЕНИЮ

С.Р. ГЕВОРКЯН

Армянский государственный педагогический университет
имени Х. Абовяна (АГПУ), г. Ереван, Республика Армения
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4467-9759>,
e-mail: gevorgyansrbuhi@aspu.am

Э.В. ХАЧАТРЯН

Армянский государственный педагогический университет
имени Х. Абовяна (АГПУ), г. Ереван, Республика Армения,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5105-408X>,
e-mail: khachatryanheghine54@aspu.am

С.А. МАНУКЯН

Армянский государственный педагогический университет
имени Х. Абовяна (АГПУ), г. Ереван, Республика Армения,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9332-8640>,
e-mail: samvelmanukyana@gmail.com

В.Ж. САРКИСЯН

Армянский государственный педагогический университет
имени Х. Абовяна (АГПУ), г. Ереван, Республика Армения,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5890-4158>,
e-mail: sargsyanvahan@aspu.am

Н.Н. МОВСИСЯН

Армянский государственный педагогический университет
имени Х. Абовяна (АГПУ), г. Ереван, Республика Армения,
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5052-8239>,
e-mail: abovyanchess@mail.ru

Цель исследования — выявить влияние использования обучающих игр на уроках шахмат как общеобразовательного предмета на решение шахматных задач и отношение учащихся к предмету. Основываясь на классических работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Р.М. Раяна и Э. Дисси и других, мы выдвинули **гипотезу**, что учебная мотивация на уроках шахмат наиболее успешно формируется у младших школьников посредством обучающих игр. Сравнительный анализ игрового и традиционного подходов с точки зрения их влияния на преподавание предмета шахмат и установки к предмету даст возможность значительно повысить мотивацию и учебную инициативу учеников и следовательно качество обучения шахматам, внедрив в процесс образования научно-обоснованные технологии обучения. **Методы.** Игровой подход обучения шахматам испытан в одной из школ Республики Армения. В эксперименте участвовали четыре вторых класса. Во всех классах предмет «Шахматы» преподавал один и тот же учитель. Два класса определены как контрольные классы, в которых обучение шахматам проводилось традиционным методом, а два других класса определены как экспериментальные классы, в них преподавание осуществлялось новым игровым методом. Восемь учеников посещали шахматную школу или шахматный кружок. При обработке результатов эксперимента их результаты не учитывались. Исследование проводилось в течение 9 месяцев с сентября 2021 г. по май 2022 г. **Результаты и выводы.** Рассматривая вопросы влияния игрового подхода к обучению шахматам на установки по отношению к учебному предмету, можно констатировать, что в экспериментальной группе процент учеников, которые желали, чтобы «уроков по шахматам было больше» (96,0%), выше, чем в контрольной группе (69,4%), а процент учеников в экспериментальной группе, которые желали, чтобы «уроков по шахматам было столько, сколько сейчас» (4,0%), меньше, чем в контрольной группе (27,4%). Полученные различия статистически значимы на уровне 95% (z-тест), что позволяет нам подтвердить гипотезу о том, что игровой подход к обучению формирует более положительные установки по отношению к шахматным урокам.

Ключевые слова: игровой подход в обучении, шахматное образование, шахматные задачи, отношение к предмету, учебные группы, эффективность преподавания шахмат в школе, учащиеся начальной школы.

Финансирование. Исследование профинансировано Министерством образования, науки, культуры и спорта Республики Армения, Государственным комитетом науки, проект № 10-5/24-I.

Для цитаты: Геворкян С.Р., Хачатрян Э.В., Манукян С.А, Саркисян В.Ж., Мовсисян Н.Н. Эффективность преподавания шахмат и отношение к предмету в учебных группах с игровым подходом к обучению // Консультативная психология и психотерапия. 2024. Том 32. № 4. С. 73—97. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2024320404>

THE EFFECTIVENESS OF TEACHING CHESS AND ATTITUDES TOWARD THE SUBJECT IN EDUCATIONAL GROUPS USING A GAME-BASED APPROACH TO LEARNING

SRBUHI R. GEVORGYAN

Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan
(ASPU), Yerevan, Republic of Armenia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4467-9759>,
e-mail: gevorgyansrbuhi@aspu.am

HEGHINE V. KHACHATRYAN

Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan
(ASPU), Yerevan, Republic of Armenia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5105-408X>,
e-mail: khachatryanheghine54@aspu.am

SAMVEL A. MANUKYAN

Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan
(ASPU), Yerevan, Republic of Armenia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9332-8640>,
e-mail: samvelmanukyana@gmail.com

VAHAN ZH. SARKISYAN

Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan
(ASPU), Yerevan, Republic of Armenia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5890-4158>,
e-mail: sargsyanvahan@aspu.am

NAIRA N. MOVSISYAN

Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan
(ASPU), Yerevan, Republic of Armenia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5052-8239>,
e-mail: abovyanchess@mail.ru

The purpose of the study is to identify the impact of the use of educational games in chess lessons as a general education subject on the solution of chess problems and students' attitudes towards the subject. We hypothesized, drawing from the classic works of L.S. Vygostky, D.B. Elkonin, R.M. Ryan, E. Deci, and others, that educational games successfully shape educational motivation in chess lessons among younger schoolchildren. By conducting a comparative analysis of gaming

and traditional approaches, considering their impact on the teaching of chess and students' attitudes towards the subject, we can significantly enhance student motivation and educational initiative, thereby improving the quality of chess teaching. This can be achieved by incorporating scientifically based teaching technologies into the educational process. Methods. One of the schools in the Republic of Armenia tested the chess game method of teaching. Four second graders participated in the experiment. The same teacher taught the subject of chess in all classes. We define two classes as control classes, where we taught chess using the usual or traditional method, and the other two classes as experimental classes, where we taught chess using a new game method. Eight students were members of a chess school or club. We did not consider their results when processing the experimental data. We conducted the experiment for nine months, from September 2021 to May 2022. Results and conclusions. Analysis of the characteristics demonstrated a fundamental difference between learning with game elements and the traditional approach, particularly in terms of the parameters of social interaction in learning, where the game approach offers significant advantages. Given the impact of the game approach on chess teaching attitudes, we found that the experimental group had a higher percentage of students (96.0%) wishing for "more chess lessons" compared to the control group (69.4%), and a lower percentage (4.0%) wishing for "as many chess lessons as there are now" compared to the control group (27.4%). The z-test comparing proportions in Table 5 showed that the identified differences in attitudes were statistically significant at the 95% level. The data we obtained allows us to confirm the hypothesis that the gaming method of teaching creates more positive attitudes towards chess lessons.

Keywords: game approach to teaching, chess education, chess problems, attitude to the subject, study groups, effectiveness of teaching chess in school, primary school students.

Funding. The reported study was funded by Ministry of Education, Science, Culture and Sports RA, State Committee of Science, project № 10-5/24-I.

For citation: Gevorgyan S.R., Khachatryan H.V., Manukyan S.A., Sarkisyan V.Zh., Movsisyan N.N. The Effectiveness of Teaching Chess and Attitudes Toward the Subject in Educational Groups Using a Game-Based Approach to Learning. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2024. Vol. 32, no. 4, pp. 73–97. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2024320404> (In Russ.).

Введение

Постановка проблемы. В 2021 г. был утвержден новый государственный стандарт общего образования Республики Армения (РА), где было выделено 8 компетенций, на формирование которых направлены образовательные программы начальной, основной и старшей школы [4]. «Основной целью компетентностного образования

является формирование целостной личности человека, умеющего переносить полученные знания и умения в реальную жизнь, применять их в изменяющихся ситуациях, воспринимать и оценивать явления современного мира и сталкиваться с проблемами» [18]. В связи с этим роль игры как специального средства подготовки и обучения к реальной жизни становится особенно важной, поскольку игра как модель жизни обладает огромным потенциалом для формирования и развития жизненных навыков и компетенций. Проблема применения игровых методов становится особенно актуальной в случае с шахматами как учебным предметом, поскольку, будучи интеллектуальной игрой, шахматы выступают в качестве обязательного учебного предмета в школах РА.

Из бесед с учителями, преподающими шахматы в начальных классах, мы видим, что они часто жалуются на нехватку учебного времени для организации игр. Однако, на наш взгляд, при работе с младшими школьниками необходимо рассматривать игру как средство реализации учебной задачи. Игровой подход в обучении — это способ достижения ожидаемых конечных результатов обучения. В соответствии с темами предмета «Шахматы» для 2-го класса с целью достижения ожидаемых результатов обучения в качестве предлагаемых форм деятельности нами были разработаны развивающие игры, игры-задачи

Использование на уроке обучающих игр и игр-задач предполагает введение в учебный процесс одного или нескольких элементов игры, таких как игровой сюжет, содержание, роли, определенные правила, благодаря выполнению которых достигается цель, обеспечивающая азарт [6]. Другими словами, учебная задача «упакована» в форму игровой деятельности. Однако необходимо иметь в виду, что для превращения игры в метод обучения необходимо обеспечить ряд условий: 1) поддерживать игровую ситуацию, а значит, задача обучения не должна «подавлять» задачу игры; 2) учебная проблема, задача не должна совпадать с игровой проблемой, задачей [6].

Д.П. Джи [5], К.Т Сквайра и К. Штайнкюлер [24] подчеркивают важность образовательных игр для достижения оптимальных результатов обучения. Они утверждают, что участие в образовательных играх может повысить мотивацию учащихся, навыки критического мышления, навыки решения проблем и овладения контентом. Следовательно, мы предполагаем, что использование развивающих игр на уроке может быть эффективным инструментом создания условий для развития ребенка при условии его регулярного применения. С этой целью для всех тем предмета «Шахматы» для второго класса нами были разработаны и использованы в экспериментальной работе развивающие игры, шахматные игры-задачи.

Анализируя возможности использования компьютерных игр для развития перцептивных действий, Л.Ф., Обухова, С.Б. Ткаченко пишут: «Компьютерные игры исключают возможность применения столь привычного для ребенка кинестетического воздействия на предмет с целью преобразования его местоположения, формы, функции и т. д. В компьютерной игре способ воздействия на объект опосредствуется функциями, представленными компьютерной программой, что не ведет к достижению поставленных в игре развивающих задач. В компьютерной игре нарушается единство «рука—глаз»» [7, с. 59]. Именно идея о необходимости соблюдения принципа единства «рука—глаз» послужило основой для постановки цели разработать такие игры, которые изначально имели бы «реальные», не компьютерные аналоги. Во многом этому способствовали шахматы, где данный принцип реализуется в достаточной мере.

Как показывает анализ исследований [1; 11; 19; 22], ценность игры для развития ребенка не вызывает сомнений. Можно считать справедливой по отношению к игре также идею, высказанную исследователем в области игры А. Гончу [17], о том, что общества различаются по тому, какую деятельность они считают ценной для развития детей.

Несмотря на возрастающий интерес к играм и признание их ценности для развития ребенка, исследований эффективности настольных игры не так много. Один из наиболее известных исследователей в области психологии настольных игр Ф. Гобе, анализируя влияние настольных игр на передачу знаний, утверждает, что в научной литературе по настольным играм доказательство, свидетельствующие о пользе их использования, редки и неубедительны [16].

Согласно Салминой Н.Г., Тихановой И.Г. и Черной О.В. [9], для развития когнитивных навыков детей с помощью настольных игр должны соблюдаться следующие условия:

- а) игры должны быть интересны детям;
- б) игра должна строиться так, чтобы у ребенка не только вызывал интерес ее процесс, но и возникало желание освоить способ, при помощи которого решается игровая задача;
- в) ребенок должен иметь возможность выбрать индивидуальный вариант сложности;
- г) игры должны различаться по развиваемой в них способности,
- д) у ребенка должна быть возможность выбора и смены типа игры;
- е) в игре должно быть предусмотрено использование не стереотипных способов решения игровых задач, а способов, развивающих творческую функцию.

Для решения задач личностного развития авторы подчеркивают необходимость наличия в игре соревновательного компонента, реф-

лексии и предвосхищения, а также предпочтение групповой формы работы [9].

С приходом ребенка в школу его ведущая деятельность постепенно меняется, она переходит от игры к учебной деятельности, но игра остается важной формой деятельности для ребенка. Л.С. Выготский пишет: «Игра — источник развития и создает зону ближайшего развития. Действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации, создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов — все это возникает в игре и ставит ее на высший уровень развития, возносит ее на гребень волны, делает ее девятым валом развития дошкольного возраста, который возносится всей глубиной вод, но относительно спокойных. По существу, через игровую деятельность и движется ребенок. Только в этом смысле игра может быть названа деятельностью ведущей, т. е. определяющей развитие ребенка» [1]. Основываясь на классических работах Л.С. Выготского [1]. Д.Б. Эльконина [13], Ф. Гобе [16], Р.М. Раяана и Э. Дисси [23] и других, можно смело утверждать, что введение обучающих игр в образовательный процесс будет способствовать формированию учебной мотивации у младших школьников. Как справедливо отмечают авторы, «игровое “подведение под задачу” может порождать двойную учебно-игровую инициативу детей <...> Иными словами, игра и учебная деятельность могут мирно сотрудничать, наполняя школьную жизнь логикой и эмоциями, пылким воображением и напряженным размышлением, а главное — игровой и учебной инициативой и сотрудничеством» [12, с. 32].

Рассматривая проблему шахматного образования младших школьников, мы выявили, что «...диверсификация методов обучения шахматам, внедрение интерактивных методов обучения, а также психологическое сопровождение процесса обучения шахматам с учетом выявленных индивидуально-психологических характеристик детей значительно повышают эффективность обучения шахматам» [10].

Выбор игровых методов при обучении предмету «Шахматы» обусловлен тем, что, как показывают многочисленные исследования, через игры дети легче и быстрее усваивают учебный материал, это стимулирует у них рост интереса, активности, вызывает положительные эмоции, желание учиться [1; 14; 19; 20; 21; 22].

Поддержке и росту учебной мотивации уделяется большое внимание также в реализации проекта обучения шахматам на основе рефлексивно-деятельностного подхода (РДП) [5]. Основными принципами РДП являются:

— поддержка субъектной позиции ученика, т. е. активного и осознанного отношения к осуществляемой деятельности, в данном случае — к занятиям шахматами;

— эмоциональный и смысловой контакт взрослого с ребенком;

- совместная деятельность ребенка со взрослым в зоне ближайшего развития (ЗБР);
- рефлексия совместной деятельности;
- отношение к трудности как ресурсу развития;
- выделение проблемного эпицентра для каждого ребенка в каждой ситуации затруднения.

По мнению авторов, учебная мотивация растет по мере обретения ребенком опыта в осмыслении и преодолении своих трудностей, получения поддержки от взрослого, помогающего ребенку «сделать самому», ощущения динамики в освоении учебного материала и развитии различных способностей.

Сравнительный анализ игрового и традиционного подходов с точки зрения их влияния на преподавание предмета «Шахматы», эффективность работы учителя и отношение детей к предмету даст возможность теоретически обосновать и эмпирически установить преимущества игрового подхода перед традиционным, обогатив процесс образования научно-обоснованной технологией обучения. Аналогичная попытка сравнительного исследования разных способов организации учебных взаимодействий была предпринята В.В. Рубцовым и И.М. Улановской [8], где было показано, что школа развивающего обучения создает благоприятные условия для освоения учащимися продуктивных форм группового взаимодействия, что повышает эффективность совместного решения задач, а в итоге способствует развитию социальных компетенций у детей младшего школьного возраста. В традиционной школе у учащихся выявлен феномен «депредметизации» коммуникативных компетенций. Это проявлялось в том, что учащиеся в процессе совместного решения задачи отвлекались от сути самой задачи, заменяя поиск решения демонстрацией освоенных форм взаимодействия.

Цель нашего исследования выявить влияние использования обучающих игр на уроках шахмат как общеобразовательного предмета на *успешность* решения шахматных задач и отношение учащихся к предмету.

Задачи исследования: 1) определить различия в результатах и эффективности обучения шахматам при применении игрового и традиционного методов; 2) определить различия в установках учащихся по отношению к предмету «Шахматы» при обучении игровым и традиционным методом.

Организация и методы исследования

Игровой метод обучения шахматам испытан в одной из школ г. Абовяна, который находится в 20 километрах к северу от Еревана. В экс-

перименте участвовали четыре вторых класса. Во всех классах предмет «Шахматы» преподавал один и тот же учитель. Два класса определены как контрольные классы, в которых обучение шахматам проводилось обычным, традиционным, методом, а два других класса определены как экспериментальные классы, в которых преподавание проводилось новым, игровым, методом. Восемь учеников посещали шахматную школу или шахматный кружок. При обработке результатов эксперимента их результаты не учитывались. Эксперимент проводился в течение 9 месяцев с сентября 2021 г. до мая 2022 г.

В табл. 1 приведены характеристики учебных действий при применении традиционного и игрового подходов к обучению.

В двух контрольных группах обучение было организовано исключительно традиционными методами с использованием учебника и рабочей тетради.

В двух экспериментальных группах обучение было организовано с использованием игровых методов обучения. Новый материал раскрывался посредством наводящих вопросов, а затем материал закреплялся заранее разработанными тематическими играми. Например, выучив ход фигуры, ребенок играет в игру «Урожай», в ходе которой выполняет шаги, забирая фигуры. Во время игры ученики меняют цвет фигур и анализируют свои ошибки и ошибки противника т. е. *обеспечивается многократная рефлексия учебного материала*. В этой и других играх учебная задача связана с разными знакомыми жизненными ситуациями. В другой игре под названием «Остерегайтесь шаха» один игрок объявляет шахи, а другой игрок должен избегать их. В игре «Золотоискатели» учащиеся находят золото, размещенное на разных полях игрового поля, регистрируя соответствующие поля, изучая технику регистрации хода. Так как проводится фронтальный опрос, то *учителю более доступна формирующая оценка*. Все ученики активно и продолжительно вовлечены в процесс обучения, в том числе ученики с особенностями развития. В этой конкретной игре эти дети получают роль, соответствующую их развитию, например «расставляют золото» на демонстрационной доске и т. д.

В ходе игр происходит взаимное обучение, а работа сопровождается речевой коммуникацией и рефлексией. Также очевидно, что при обучении с игровыми элементами учебная деятельность разнообразна (постановка вопросов; поиск решений; разработка стратегии решения задач; постановка цели обучения, не совпадающей с целью игры; самоконтроль и корректировка хода выполнения задания и др.).

Были разработаны и применены 25 игр. В табл. 1 приведены характеристики игровых элементов, которые соответствуют требованиям, предложенным разными авторами [5; 8; 9; 12].

Таблица 1

**Сравнительный анализ традиционного
и игрового подходов к обучению**

№ п/п	Описание элемента игры	Традиционный подход обучения	Обучение с игровыми элементами
1	Структурированный процесс урока заранее планируется, регламентируется	+	+
2	Учитель объясняет и комментирует учебный материал	+	+
3	Учитель задает задания в рабочей тетради	+	+
4	Учитель в основном более активен	+	-
5	Ученики более активны	-	+
6	Ученики в основном работают индивидуально	+	-
7	Ученики сотрудничают, в основном работают парами и группами	-	+
8	Работа сопровождается речевой коммуникацией	-	+
9	Происходит взаимное обучение	-	+
10	Обеспечивается многократная рефлексия учебного материала	-	+
11	Учителю более доступна формирующая оценка (formative assessment) для предоставления обратной связи, которая помогает учащимся улучшать свои результаты	-	+
12	Все ученики активно и продолжительно вовлечены в процесс обучения	-	+
13	Обеспечивается вовлеченность учеников с особенностями развития	-	+
14	Учебные действия разнообразны	-	+
15	Учебная задача связана с разными знакомыми жизненными ситуациями	-	+
16	Урок эмоционально насыщен	-	+
17	Знания усваиваются для обеспечения непосредственных игровых успехов обучающихся в реальном для них процессе	-	+

Из табл. 1 видно, что обучение с игровыми элементами кардинально отличается от традиционного подхода, особенно это касается параметров социального взаимодействия в обучении, где игровой подход обладает весомым преимуществом.

Общее количество учеников в классах, количество учеников, посещавших шахматную школу или кружок, и количество учеников, результаты которых учитывались в обработке данных эксперимента, приведены в табл. 2.

Таблица 2

Количество учеников в классах, количество учеников посещавших шахматную школу или кружок и количество учеников результаты которых учитывались в обработке результатов эксперимента

Группа	Класс	Количество учеников в классах	Количество учеников, посещавших шахматную школу или кружок	Количество учеников, участвующих в эксперименте
Экспериментальные классы	Exp_1	30	3	27
	Exp_2	24	1	23
Общее количество учеников в экспериментальных классах		54	4	50
Контрольные классы	Cont_1	36	3	33
	Cont_2	30	1	29
Общее количество учеников в контрольных классах		66	4	62
Итого		120	8	112

Примечание: «Exp_1» и «Exp_2» — первая и вторая экспериментальные группы соответственно; «Cont_1» и «Cont_2» — первая и вторая контрольные группы соответственно.

В табл. 2 разделены не только контрольные и экспериментальные группы, но и дети, посещавшие шахматную школу или кружок, поскольку этот факт тоже может значительно влиять на результаты. Количество детей, посещавших шахматную школу или кружок, в контрольной и экспериментальных группах одинаково.

Методология оценки сравнения результатов традиционного и игрового методов обучения шахматам. В эксперименте всем участникам (ученикам) были предложены следующие шахматные задания.

T1: Ученику показывали рисунок шахматной доски, на которой обозначены ее структурные элементы — вертикали, горизонталы и диагонали. Задавался вопрос: «Какая структурная часть шахматной доски обозначена на рисунке?»

T2: Шахматная задача: мат в один ход (ферзь и ладья).

T3: Шахматная задача: мат в один ход (слон и конь).

T4: С использованием данного набора шахматных фигур составить по возможности большее количество матовых позиций. Оценка задания состоит из двух чисел — количество правильно и неправильно составленных позиций.

Для оценки отношения к предмету «Шахматы» задавался вопрос: «Какое из следующих мнений ближе к твоему?» — и три варианта ответов к нему: «Было бы лучше, если бы уроков по шахматам было больше», «Было бы лучше, если бы уроков по шахматам было меньше», «Лучше, если уроков по шахматам было бы столько, сколько сейчас».

Для анализа данных эксперимента составлена база данных, в которой в строках представлены результаты решения задач конкретного ученика, а в столбцах — переменные, содержащие оценки каждого из четырех шахматных заданий; ответ на вопрос о желаемом количестве шахматных уроков; переменные, указывающие на принадлежность ученика к определенной группе участников (экспериментальной или контрольной) и к одному из четырех образовательных классов.

Для оценки эффективности игрового метода применен t-тест сравнения средних значений в независимых выборках. Первая выборка — объединенная группа учеников в двух контрольных классах, а вторая — объединенная группа учеников в двух экспериментальных классах.

Для оценки эффективности игрового подхода в четырех группах (классах) применен однофакторный дисперсионный анализ.

Результаты

Сравнение результатов эксперимента в объединенной контрольной и объединенной экспериментальных группах. В табл. 3 представлены статистические характеристики выполнения шахматных тестов в объединенной контрольной и объединенной экспериментальной группах.

Таблица 3

Статистические характеристики выполнения заданий в объединенной контрольной и объединенной экспериментальной группах

Группа	Описательные статистики	Успешность решений шахматных заданий				
		T1	T2	T3	T4_Right	T4_Wrong
Контрольная	Mean	0,66	0,69	0,68	3,77	1,66
	Std. Deviation	0,477	0,465	0,471	1,859	2,187
	N	62	62	62	62	62
Экспериментальная	Mean	1,00	0,96	0,96	13,06	0,60

Группа	Описательные статистики	Успешность решений шахматных заданий				
		T1	T2	T3	T4_Right	T4_Wrong
Всего	Std. Deviation	0,000	0,198	0,198	3,472	1,340
	N	50	50	50	50	50
	Mean	0,81	0,81	0,80	7,92	1,19
	Std. Deviation	0,392	0,392	0,399	5,359	1,924
	N	112	112	112	112	112

Примечание: Mean — среднее число правильно выполненных заданий в тестах T1–T3, для теста T4 — среднее число правильных (T4_Right) и неправильных (T4_Wrong) позиций; Std. Deviation — стандартные отклонения средних значений; N — количество учеников в группах.

Данные табл. 3 показывают, что средние оценки шахматных тестов T1, T2, T3, T4_Right в экспериментальной группе выше (т. е. лучше) средних оценок шахматных тестов в контрольной группе, а теста T4_Wrong — ниже (т. е. также лучше).

В табл. 4 показано, что все эти улучшения оценок статистически значимы: все оценки статистической значимости сравнений меньше 0,05 (столбец Sig. (2-tailed)), ни один доверительный интервал не содержит число 0 (столбцы «95% CI, LB» и «95% CI, UB»).

Таблица 4

Статистические характеристики t-теста сравнений средних значений переменных в контрольной и экспериментальной группах

t-критерий для независимых выборок										
№	Предположения о равенстве дисперсий	Критерий Левена о равенстве дисперсий		t-критерий о равенстве средних значений						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Dif.	SE	95% CI, LB	95% CI, UB
Test1	Предполагается равенство дисперсий	422,812	0,000	5,015	110	0,000	0,339	0,068	0,205	0,473
	Предполагается неравенство дисперсий			5,590	61	0,000	0,339	0,061	0,218	0,460
Test2	Предполагается равенство дисперсий	102,596	0,000	3,784	110	0,000	0,266	0,070	0,127	0,406

t-критерий для независимых выборок										
№	Предположения о равенстве дисперсий	Критерий Левена о равенстве дисперсий		t-критерий о равенстве средних значений						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Dif.	SE	95% CI, LB	95% CI, UB
	Предполагается неравенство дисперсий			4,079	86	0,000	0,266	0,065	0,137	0,396
Test3	Предполагается равенство дисперсий	118,621	0,000	3,964	110	0,000	0,283	0,071	0,141	0,424
	Предполагается неравенство дисперсий			4,277	86	0,000	0,283	0,066	0,151	0,414
Test4_Right	Предполагается равенство дисперсий	8,047	0,005	18,096	110	0,000	9,286	0,513	8,269	10,303
	Предполагается неравенство дисперсий			17,042	71	0,000	9,286	0,545	8,199	10,372
Test4_Wrong	Предполагается равенство дисперсий	21,414	0,000	-3,005	110	0,003	-1,06	0,353	-1,761	-0,361
	Предполагается неравенство дисперсий			-3,156	103	0,002	-1,06	0,336	-1,728	-0,394

Примечание: Test 1—4 — номер тестового задания; F — значение критерия Левена; Sig. — статистическая значимость F критерия Левена; t — значение t критерия; df — степени свободы; Sig. (2-tailed) — статистическая значимость двустороннего t критерия; Mean Dif. — разница средних значений оценок шахматных задач в контрольной и экспериментальной группах; SE — стандартная ошибка разницы средних значений оценок шахматных задач в контрольной и экспериментальной группах; 95% CI, LB — нижняя 0,95 вероятностная граница доверительного интервала разницы средних значений оценок шахматных задач в контрольной и экспериментальной группах; 95% CI, UB — верхняя 0,95 вероятностная граница доверительного интервала разницы средних значений оценок шахматных задач в контрольной и экспериментальной группах.

В табл. 5 приведены распределения ответов на вопрос «Какое из следующих мнений ближе к твоему?» в объединенной контрольной и объединенной экспериментальной группах. Тест χ^2 показал, что распределение ответов в контрольной и экспериментальной группах статистически

значимо различаются: $\chi^2(2, N = 112) = 12,980, p = 0,002$. Эти различия в основном результат того, что в экспериментальной группе гораздо больше учеников, которые хотели бы, чтобы шахматных уроков было больше (96,0%), чем в контрольной группе (69,4%).

Таким образом, в экспериментальной группе, где шахматы преподавались игровым методом улучшились все оценки решения шахматного теста, а также улучшилось отношение к шахматным урокам.

Таблица 5

Распределение ответов на вопрос об установке к предмету «Шахматы»

Было бы лучше, если уроков по шахматам	Группа		Вся выборка
	Контрольная	Экспериментальная	
... было больше	69,4%	96,0%	81,3%
... было меньше	3,2%	0,0%	1,8%
... было столько, сколько сейчас	27,4%	4,0%	17,0%
Всего	100,0%	100,0%	100,0%

Сравнение результатов эксперимента в четырех классах. Для более детального анализа эффективности игрового подхода при обучении шахматам проанализированы результаты эксперимента в четырех классах — двух контрольных и двух экспериментальных — на основе той же базы данных.

Для этого использован однофакторный дисперсионный анализ, в котором фактор — переменная, показывающая к какому учебному классу принадлежит ученик (переменная «Class»), имеющий четыре уровня: Cont_1, Cont_2, Exp_1 и Exp_2. В табл. 6 представлены статистические описания результатов эксперимента в четырех классах.

Таблица 6

Результаты выполнения заданий в двух контрольных и двух экспериментальных группах

Группа испытуемых («Class»)	Описательные статистики	Успешность решений шахматных заданий				
		T1	T2	T3	T4_Right#	T4_Wrong#
Exp_1	Mean	1,00	0,96	0,96	13,81	0,56
	Std. Deviation	0,000	0,192	0,192	4,058	1,219
	N	27	27	27	27	27
Exp_2	Mean	1,00	0,96	0,96	12,17	0,65
	Std. Deviation	0,000	0,209	0,209	2,424	1,496
	N	23	23	23	23	23

Группа испытуемых («Class»)	Описательные статистики	Успешность решений шахматных заданий				
		T1	T2	T3	T4_Right#	T4_Wrong#
Cont_1	Mean	0,73	0,70	0,70	3,79	1,73
	Std, Deviation	0,452	0,467	0,467	2,118	2,388
	N	33	33	33	33	33
Cont_2	Mean	0,59	0,69	0,66	3,76	1,59
	Std, Deviation	0,501	0,471	0,484	1,550	1,973
	N	29	29	29	29	29
Total	Mean	0,81	0,81	0,80	7,92	1,19
	Std, Deviation	0,392	0,392	0,399	5,359	1,924
	N	112	112	112	112	112

Примечание: «Exp_1» и «Exp_2» — первая и вторая экспериментальные группы соответственно; «Cont_1» и «Cont_2» — первая и вторая контрольные группы соответственно; Mean — среднее число правильно выполненных заданий в тестах T1–T3, для теста T4 — среднее число правильных (T4_Right) и неправильных (T4_Wrong) позиций; Std. Deviation — стандартные отклонения средних значений; N — количество учеников в группах

В табл. 7 приведены основные результаты дисперсионного анализа, Таблица состоит из пяти частей — по одному для каждой шахматной задачи. В строках таблицы статистические данные всех попарных сравнений средних значений шахматных тестов, в том числе разность средних значений тестов в сравниваемых группах (Mean Difference (I-J)), стандартная ошибка разности (Std. Error), статистическая значимость разницы (Sig.) и 95% доверительный интервал разности (Loer Bund, Upper Bound). В тех случаях, когда статистическая значимость ниже 0,05, разница средних значений теста в сравниваемых группах статистически значима.

Таблица 7
Статистические характеристики дисперсионного анализа

Тамhane's T2	(I) Класс	(J) Класс	Средняя разница (I–J)	Ст. Ошибка	Стат. значимость	95% доверительный интервал	
						Нижняя граница	Верхняя граница
Test1	Exp_1	Exp_2	,000	,000	,	,00	,00
	Exp_1	Cont_1	,250*	,073	,010	,05	,45
	Exp_1	Cont_2	,400*	,091	,001	,14	,66
	Exp_2	Cont_1	,250*	,073	,010	,05	,45

Тамһане's T2	(I) Класс	(J) Класс	Средняя разница (I—J)	Ст, Ошибка	Стат, значимость	95% доверительный интервал	
						Нижняя граница	Верхняя граница
	Exp_2	Cont_2	,400*	,091	,001	,14	,66
	Cont_1	Cont_2	,150	,117	,746	-,17	,47
Test2	Exp_1	Exp_2	,008	,053	1,000	-,14	,15
	Exp_1	Cont_1	,244*	,083	,029	,02	,47
	Exp_1	Cont_2	,267*	,091	,035	,01	,52
	Exp_2	Cont_1	,236	,086	,050	,00	,47
	Exp_2	Cont_2	,258	,095	,055	,00	,52
	Cont_1	Cont_2	,022	,114	1,000	-,29	,33
Test3	Exp_1	Exp_2	,008	,053	1,000	-,14	,15
	Exp_1	Cont_1	,244*	,083	,029	,02	,47
	Exp_1	Cont_2	,300*	,094	,017	,04	,56
	Exp_2	Cont_1	,236	,086	,050	,00	,47
	Exp_2	Cont_2	,292*	,097	,027	,02	,56
Test4_Right#	Cont_1	Cont_2	,056	,116	,998	-,26	,37
	Exp_1	Exp_2	1,808	,955	,329	-,81	4,43
	Exp_1	Cont_1	9,989*	,868	,000	7,59	12,39
	Exp_1	Cont_2	9,967*	,843	,000	7,62	12,31
	Exp_2	Cont_1	8,181*	,635	,000	6,43	9,93
	Exp_2	Cont_2	8,158*	,600	,000	6,49	9,83
Test4_Wrong#	Cont_1	Cont_2	-,022	,449	1,000	-1,24	1,20
	Exp_1	Exp_2	-,058	,371	1,000	-1,08	,96
		Cont_1	-1,044	,444	,127	-2,26	,17
	Exp_1	Cont_2	-,967	,419	,143	-2,12	,18
	Exp_2	Cont_1	-,986	,489	,258	-2,32	,35
	Exp_2	Cont_2	-,908	,467	,298	-2,19	,37
	Cont_1	Cont_2	,078	,527	1,000	-1,35	1,51
*, Разница средних значений значимо на уровне 0,05,							

Примечание: Тамһане's T2 — тест множественного сравнения, использованный для определения статистической значимости разности средних значений оценок в парах экспериментальных и контрольных групп; Test 1—4 — номера тестовых заданий; Средняя разница (I—J) — разница средних значений оценок в классах I и J; Ст. ошибка — стандартные ошибки разностей средних значений оценок в сравниваемых группах.

Полученные данные говорят о том, что применение игрового метода обучения шахматам приводит к лучшим результатам, чем обычный метод обучения.

Оценка влияния игрового метода на отношение учеников к предмету «Шахматы». Для выявления влияния игрового метода на отношение учеников к предмету «Шахматы» в классах построена таблица распределений ответов на утверждение о количестве занятий по шахматам (табл. 8).

Таблица 8

**Распределение ответов на вопрос об установке к предмету «Шахматы»
в контрольных и экспериментальных классах**

Было бы лучше, если уроков по шахматам	Классы				Вся выборка
	Exp_1	Exp_2	Contr_1	Contr_2	
... было больше	100,0%	91,7%	77,8%	63,3%	82,5%
... было меньше	0,0%	0,0%	5,6%	0,0%	1,7%
... было столько, сколько сейчас	0,0%	8,3%	16,7%	36,7%	15,8%
Всего	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Примечание: «Exp_1» и «Exp_2» — первая и вторая экспериментальные группы соответственно; «Cont_1» и «Cont_2» — первая и вторая контрольные группы соответственно.

Тест χ^2 показал, что эти распределения ответов в контрольных и экспериментальных классах статистически значимо различаются: $\chi^2(6, N = 112) = 20,729, p = 0,002$.

Визуальный анализ данных таблицы по строкам приводит к выводу, что желание иметь больше занятий по шахматам в любом из двух экспериментальных классов выше, чем это желание в любом из двух контрольных классов. Соответственно, желание, чтобы количество занятий по шахматам оставалось неизменным, в любом из двух экспериментальных классов меньше, чем это желание в любом из двух контрольных классов.

Однако z-тест показал статистически значимое различие в желании иметь больше занятий по шахматам только между экспериментальными классами и контрольным классе 2. Вместе с тем в контрольном классе 2 желание, чтобы количество шахматных уроков не изменялось, статистически значимо выше, чем в обеих экспериментальных группах¹.

¹ На самом деле z-тест не был выполнен для экспериментальной группы № 1, так как в этой группе все ученики желали иметь больше шахматных уроков. В основном тексте приведен логический вывод из этой ситуации.

Обсуждение

Для всех шахматных задач средние значения в контрольных классах ближе к друг-другу, чем к значениям любого из экспериментальных классов. Для всех шахматных задач средние значения в экспериментальных классах ближе к друг-другу, чем к значениям любого из контрольных классов.

Средние значения решений шахматных задач, в которых результат с большим числовым значением, означает большую эффективность обучения, в экспериментальных классах выше, чем в контрольных классах. Среднее значение в решении четвертой шахматной задачи (T4_Wrong), в котором результат с меньшим числовым значением, означает большую эффективность, в экспериментальных классах ниже, чем в контрольных классах.

Анализ результатов экспериментального исследования позволяет нам подтвердить гипотезу о том, что игровой подход к обучению способствует формированию более положительной установки по отношению к шахматным урокам. Представленный статистический анализ эксперимента приводит к следующим обобщениям:

- результаты решения всех шахматных задач в двух контрольных классах между собой статистически значимо не различаются;
- результаты решения всех шахматных задач в двух контрольных классах между собой статистически значимо не различаются;
- результаты решения всех задач в экспериментальных классах статистически значимо выше результатов в контрольных группах.

Обобщая полученные результаты, мы предполагаем следующее.

1. Игровой подход проявляет свое преимущество по сравнению с традиционным подходом в группах (классах) из 23—33 учеников. Игровые подходы повышают вовлеченность и мотивацию учащихся. Включение элементов игры и соревнования способствует более активному участию учащихся в учебной деятельности и повышению их стойкости в преодолении трудностей.

2. Обучаясь в процессе игры, учащиеся могут более эффективно приобретать навыки игры в шахматы, что включает более успешное понимание стратегий, распознавание закономерностей и улучшение способности принимать решения.

3. Помимо владения шахматами, обучение в игре может также способствовать развитию критического мышления, приобретению опыта решения проблем и принятия решений. Эти способности ценны в различных академических предметах, а также в реальных жизненных ситуациях.

В наших предыдущих работах [3] на основе эмпирических исследований для повышения эффективности обучения было предложено организовать учебный процесс таким образом, чтобы при обобщении опре-

деленной группы тем учащиеся имели возможность один или два раза в месяц играть в шахматы. Следовательно, этот факт всегда необходимо учитывать при построении или пересмотре образовательной программы по предмету «Шахматы». Также было подчеркнuto, что для формирования у будущих учителей шахмат соответствующих компетенций необходимо обеспечить их знаниями, обучить навыкам внедрения в общеобразовательных школах эффективных индивидуальных и групповых форм организации процесса обучения с использованием проектных и игровых методов обучения с учетом возраста учащихся начальных классов.

Преподавание шахмат в школе на основе игрового подхода предоставляет учащимся более широкие возможности участвовать в социальном взаимодействии, действовать в рамках своей зоны ближайшего развития и осваивать культурные инструменты, что способствует их когнитивному развитию и формированию основных общеобразовательных компетенций.

Необходимо продолжить исследования и эксперименты, направленные на совершенствование игрового подхода и соответствующей методики преподавания шахмат, а также адаптацию ее для использования в начальных и средних классах.

Основные выводы и рекомендации

По результатам исследования можно сделать следующие выводы.

1. Результаты проведенного эксперимента подтверждают, что игровой подход в обучении игре в шахматы более эффективен и способствует формированию более положительного отношения к предмету «Шахматы» по сравнению с традиционным подходом.

2. В целом, результаты эксперимента свидетельствуют о большом потенциале игровых подходов для шахматного образования в школах, определяют новые возможности для вовлечения учащихся, улучшения результатов обучения и, в силу особенностей этого подхода, для когнитивного развития учащихся.

3. Игровой подход может быть более доступным и инклюзивным, подходящим для различных стилей обучения и учащихся с различным уровнем способностей. Благодаря созданию динамичной и интерактивной среды обучения все учащиеся, независимо от их предыдущего опыта игры в шахматы, могут участвовать в игре и извлекать пользу для себя.

4. Преподавателям могут потребоваться дополнительная подготовка и ресурсы для эффективного использования игровых методов и приемов в классе. Программы профессионального развития могут быть сосредоточены на интеграции игровых элементов в учебную программу и использовании технологий для поддержки игрового обучения.

5. Необходимо также адаптировать традиционные методы оценки для отслеживания прогресса и достижений учащихся в игровой среде обучения. Оценивание может быть направлено на показатели уровня и качества игры, процесса и продуктивности решения проблем, а также способности принимать решения.

6. Необходимы дальнейшие исследования для углубления понимания положительного влияния введения игры в обучение и механизмов, с помощью которых игровые подходы улучшают результаты обучения в шахматном образовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62—76.
2. *Выготский Л.С.* Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Психологическая наука и образование. 1996. № 4. С. 5—18.
3. *Геворкян С.Р., Манукян С.А., Саркисян В.Ж.* Влияние учебной деятельности и установок учащихся начальной школы на учебные достижения по шахматам // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 5. С. 100—113. DOI: 10.17759/pse.2023280508
4. Государственный стандарт образования-2021. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.arlis.am/documentview.aspx?docid=149788> (дата обращения: 28.06.2024).
5. *Глухова О.В., Воликова С.В., Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К.* Результаты лонгитюдного диагностического исследования по проекту «Шахматы для общего развития» // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Том 30. № 4. С. 49—75. DOI: 10.17759/cpp.2022300404
6. *Леонтьев Н.А.*, Проблемы развития психики. М.: Академия педагогических наук, 1959. 478 с.
7. *Обухова Л.Ф., Ткаченко С.Б.* Возможности использования компьютерных игр для развития перцептивных действий // Психологическая наука и образование. 2008. Том 13. № 3. С. 49—61.
8. *Рубцов В.В., Улановская И.М.* Развитие социальных компетенций у младших школьников в школах с разными способами организации учебных взаимодействий // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 2. С. 50—58. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170205>
9. *Салмина Н.Г., Тиханова И.Г., Черная О.В.* Построение развивающих программ с использованием настольных игр // Психологическая наука и образование. 2011. Том 16. № 2. С. 75—82.
10. *Саркисян В.Ж., Манукян С.А., Испирян М.М., Геворкян Л.Л., Хачатрян Э.А.* Методология исследования влияния психологических характеристик учеников при обучении шахматам // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Том 30. № 4. С. 97—123. DOI: 10.17759/cpp.2022300406
11. *Смирнова Е.О., Соколова М.В., Шеина Е.Г.* Подходы к пониманию игры в современной западной психологии // Современная зарубежная психология. 2012. Том 1. № 1. С. 53—64.

12. Цукерман Г.А., Обухова О.Л., Шибанова Н.А. Игра и учебная деятельность: пограничные конфликты // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 4. С. 22—35. DOI: 10.17759/psyedu.2019110402
13. Эльконин Д. Б. Психология игры. 2-е изд. М.: ВЛАДОС, 1999. 360 с.
14. Dewey J. Experience and education. New York: Simon & Schuster, 1938. 96 p.
15. Gee J.P. The Anti-Education Era: Creating Smarter Students Through Digital Learning. New York: St. Martin's Press, 2013. 240 p.
16. Gobet F., Voogt de Al., Retschitzki J. Moves in Mind, The Psychology of Board Games. New York: Psychology Press, 2004. 288 p.
17. Goncu A. Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives. New York: Cambridge University Press Groos, 1999. 269 p.
18. Khachatryan H., Khachatryan S., Movsisyan N. Elements of Critical Thinking in the School Standards of "Chess" Subject // International Journal Scientia Paedagogica Experimentalis (SPE). 2021. № 1. P. 105—118.
19. Mead G.H. Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist. Chicago: University of Chicago Press, 1934. 437 p.
20. Montessori M. The Montessori method: Scientific pedagogy as applied to child education in "The Children's Houses". New York: Frederick A. Stokes Company, 1912. 454 p.
21. Piaget J. Play, dreams, and imitation in childhood. London: W.W. Norton & Company, 1951. 308p.
22. Piaget J. The stages of the intellectual development of the child // Bulletin of the Menninger Clinic. 1962. Vol. 26(3). P. 120—128.
23. Ryan R.M., Rigby C. S., & Przybylski A. The motivational pull of video games: A self-determination theory approach // Motivation and Emotion. 2006. Vol. 30(4). P. 347—363.
24. Steinkuehler C., & Squire K. Video Games and Learning: Teaching and Participatory Culture in the Digital Age. New York: Teachers College Press, 2008. 272 p.

REFERENCES

1. Vygotskii L.S. Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitii rebenka [The Game and Its Role in the Mental Development of the Child]. *Voprosy psikhologii = Psychology issues*, 1966, № 6, pp. 62—76. (In Russ.).
2. Vygotskii L.S. Problema obucheniya i umstvennogo razvitiya v shkol'nom vozraste [The Problem of Teaching and Mental Development at School Age]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie=Psychological Science and Education*, 1996, № 4, pp. 5—18.
3. Gevorkyan S.R., Manukyan S.A., Sarkisyan V.Zh. Vliyanie uchebnoi deyatel'nosti i ustanovok uchaschikhysya nachal'noi shkoly na uchebnye dostizheniya po shakhmatam [The Impact of Students' Attitudes and Learning Activities on the Chess Academic Achievements in Primary Schools]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023, vol. 28, № 5, pp. 100—113. DOI:10.17759/pse.2023280508 (In Russ.).
4. Gosudarstvennyi standart obrazovaniya [State educational standard]. 2021. URL: <https://www.arlis.am/documentview.aspx?docid=149788>
5. Glukhova O.V., Volikova S.V., Zaretskii Yu.V., Zaretskii V.K. Rezul'taty longityudnogo diagnosticheskogo issledovaniya po projektu «Shakhmaty dlya

- obshchego razvitiya» [The Results of a Longitudinal Diagnostic Study on the Project «Chess For Overall Development»]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2022, vol. 30, no. 4, pp. 49–75. DOI:10.17759/cpp.2022300404 (In Russ.).
6. Leont'ev N.A., Problemy razvitiya psikhiki [Problems of The Development Of The Mind]. Akademiya pedagogicheskikh nauk=Academy of Pedagogical Sciences, 1959, 478 p.
 7. Obukhova L.F., Tkachenko S.B. Vozmozhnosti ispol'zovaniya komp'yuternykh igr dlya razvitiya pertseptivnykh deistvii [Possibilities of computer games application for development of perceptual actions]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie= Psychological Science and Education*, 2008, vol. 13, № 3, pp. 49–61.
 8. Rubtsov V.V., Ulanovskaya I.M. Razvitie sotsial'nykh kompetentsii u mladshikh shkol'nikov v shkolakh s raznymi sposobami organizatsii uchebnykh vzaimodeistvii [Development of Social Competencies of Primary School Children in Schools with Different Ways of Organizing Educational Interactions]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya=Cultural-Historical Psychology*, 2021, vol. 17, № 2, pp. 50–58. DOI: 10.17759/chp.2021170205
 9. Salmina N.G., Tikhanova I.G., Chernaya O.V. Postroenie razvivayushchikh programm s ispol'zovaniem nastol'nykh igr [Creation of Developing Curricula Using the Board Games]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie= Psychological Science and Education*, 2011, vol. 16, № 2, pp. 55 61.
 10. Sarkisyan V.Zh., Manukyan S.A., Ispiryan M.M., Gevorkyan L.L., Khachatryan E.A. Metodologiya issledovaniya vliyaniya psikhologicheskikh kharakteristik uchenikov pri obuchenii shakmatam [The Influence of Students' Psychological Characteristics on the Results of Learning Chess]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2022. Vol. 30, no. 4, pp. 97–123. DOI:10.17759/cpp.2022300406 (In Russ.).
 11. Smirnova E.O., Sokolova M.V., Sheina E.G. Podkhody k ponimaniyu igry v sovremennoi zapadnoi psikhologii [Approaches to the notion of a play in contemporary foreign psychology]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya= Journal of Modern Foreign Psychology*, 2012, vol. 1, № 1, pp. 53–64.
 12. Tsukerman G.A., Obukhova O.L., Shibanova N.A. Igra i uchebnaya deyatel'nost': pogranchnyye konflikty [Play and Learning Activity: Borderline Conflicts]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya=Psychological-Educational Studies*, 2019, vol. 11, № 4, pp. 22 35. DOI: 10.17759/psyedu.2019110402
 13. Elkonin D.B. Psihologija igri. M.: Vldos, 1999. 360 p.
 14. Dewey J. Experience and education. NY: Simon & Schuster, 1938, 96 p.
 15. Gee J.P. The Anti-Education Era: Creating Smarter Students Through Digital Learning. NY: St. Martin's Press, 2013. 240 p.
 16. Gobet F., Voogt de Al., Retschitzki J. Moves in Mind, The Psychology of Board Games. NY: Psychology Press, 2004. 288 p.
 17. Goncu A. Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives. NY: Cambridge University Press Groos, 1999. 269 p.
 18. Khachatryan H., Khachatryan S., Movsisyan N. Elements of Critical Thinking in the School Standards of “Chess” Subject. *International Journal Scientia Paedagogica Experimentalis (SPE)*, 2021, vol. 1, pp. 105-118.

19. Mead G.H. Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist. University of Chicago Press, 1934. 437 p.
20. Montessori M. The Montessori method: Scientific pedagogy as applied to child education in "The Children's Houses". NY: Frederick A. Stokes Company, 1912. 454 p.
21. Piaget J. Play, dreams, and imitate in childhood. London: W. W. Norton & Company, 1951. 308 p.
22. Piaget J. The stages of the intellectual development of the child. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 1962, vol. 26 (3), pp.120—128.
23. Ryan R.M., Rigby C. S., & Przybylski A. The motivational pull of video games: A self-determination theory approach. *Motivation and Emotion*, 2006, vol. 30 (4), pp. 347—363
24. Steinkuehler C., & Squire K. Video Games and Learning: Teaching and Participatory Culture in the Digital Age. NY: Teachers College Press, 2008. 272 p.

Информация об авторах

Георгян Србуи Р., доктор психологических наук, профессор, ректор, Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна (АГПУ), г. Ереван, Республика Армения, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4467-9759>, e-mail: gevorgyansrbuhi@aspu.am

Хачатрян Эгине В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, старший научный сотрудник Научно-исследовательского института «Шахматы» (НИИШ), Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна (АГПУ), г. Ереван, Республика Армения, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5105-408X>, e-mail: khachatryanheghine54@aspu.am

Манукян Самвел А., кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и социальной работы, старший научный сотрудник Научно-исследовательского института «Шахматы» (НИИШ), Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна (АГПУ), г. Ереван, Республика Армения, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9332-8640>, e-mail: samvel.manukyana@gmail.com

Саркисян Ваган Ж., научный руководитель Научно-исследовательского института «Шахматы» (НИИШ), кандидат психологических наук, доцент кафедры экономики и менеджмента, Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна (АГПУ), г. Ереван, Республика Армения, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5890-4158>, e-mail: sargsyanvahan@aspu.am

Мовсисян Наира Н., аспирант, младший научный сотрудник Научно-исследовательского института «Шахматы», Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна (АГПУ); эксперт группы проверки государственных стандартов образования, г. Ереван, Республика Армения. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5052-8239>, e-mail: abovyanchess@mail.ru

Information about the authors

Srbuhi R. Gevorgyan, Rector of Khachatour Abovyan Armenian State Pedagogical University, Doctor of Psychology, Professor at Chair of Applied Psychology, Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan (ASPU), Yerevan, Republic of Armenia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4467-9759>, e-mail: gevorgyansrbuhi@aspu.am

Heghine V. Khachatryan, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Senior Researcher at the Chess Scientific Research Institute (SCRI), Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan (ASPU), Yerevan, Republic of Armenia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5105-408X>, e-mail: khachatryanheghine54@aspu.am

Samvel A. Manukyan, Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor of the Department of Sociology and Social Work, Senior Researcher of the «Chess» Scientific Research Institute (CSRI), Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan (ASPU), Yerevan, Republic of Armenia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9332-8640>, e-mail: samvelmanukyana@gmail.com

Vahan Zh. Sarkisyan, Head of the scientific program of the «Chess» Scientific Research Institute (CSRI), Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Economics and Management, Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan (ASPU), Yerevan, Republic of Armenia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5890-4158>, e-mail: sargsyanvahan@aspu.am

Naira N. Movsisyan, Postgraduate student, Junior Researcher at the «Chess» Scientific Research Institute (CSRI), Expert of the State Education Standards Review Group, Yerevan, Republic of Armenia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5052-8239>, e-mail: abovyanchess@mail.ru

Получена 27.08.2024

Received 27.08.2024

Принята в печать 25.11.2024

Accepted 25.11.2024

ВЛИЯНИЕ ОТНОШЕНИЯ К ПРЕДМЕТУ «ШАХМАТЫ» НА УСПЕШНОСТЬ РЕШЕНИЯ ШАХМАТНЫХ ЗАДАЧ: РЕЗУЛЬТАТЫ МНОГОМЕРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

В.Ж. САРКИСЯН

Армянский государственный педагогический университет
имени Х. Абовяна (АГПУ), г. Ереван, Республика Армения
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5890-4158>,
e-mail: sargsyanvahan@aspu.am

С.А. МАНУКЯН

Армянский государственный педагогический университет
имени Х. Абовяна (АГПУ), г. Ереван, Республика Армения
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9332-8640>,
e-mail: samvelmanukyana@gmail.com

Ю.В. ЗАРЕЦКИЙ

Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8036-4431>,
e-mail: zaretskiyyuv@mgppu.ru

Актуальность. В последние годы активно проводятся исследования, которые показывают влияние позиции или установок по отношению к учебным предметам на академическую успешность, но существует дефицит исследований отношения учащихся к занятиям шахматам как общеобразовательному предмету. **Цель.** Представленное исследование направлено на изучение влияния отношения учеников к предмету «Шахматы» на их способность решать шахматные задачи. **Материалы и методы.** В исследовании использовались следующие методы: анкетирование, тестирование шахматных знаний. Была разработана авторская анкета для учащихся 5-х классов, которые изучали шахматы в течение 3 лет. Анкета охватывает темы опыта игры в шахматы,

отношение к шахматам. Пропорционально количеству учеников 5-х классов в десяти регионах РА случайным образом была сформирована выборка из 478 учеников. **Результаты и выводы.** Исследование выявило пять значимых факторов, влияющих на успешность решения шахматных задач. Эти факторы охватывают ряд психологических и мотивационных аспектов отношения к учебной деятельности: восприятие шахмат как сложного предмета, ориентация на отметки, негативное отношение к уроку шахмат, ответственность и позитивный настрой, неадекватная самооценка шахматных знаний. По результатам исследования предлагаются практические рекомендации для учителей и разработчиков учебных программ.

Ключевые слова: шахматное образование, отношение к учебному предмету, мотивация к учению, зона ближайшего развития, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, восприятие трудности, субъектная позиция.

Финансирование. Исследование профинансировано Министерством образования, науки, культуры и спорта Республики Армения, Государственным комитетом науки, проект № 10-5/24-I.

Для цитаты: Саркисян В.Ж., Манукян С.А., Зарецкий Ю.В. Влияние отношения к предмету «Шахматы» на успешность решения шахматных задач: результаты многомерного моделирования // Консультативная психология и психотерапия. 2024. Том 32. № 4. С. 98—119. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2024320405>

THE INFLUENCE OF ATTITUDE TOWARDS THE SUBJECT OF CHESS ON THE SUCCESS OF SOLVING CHESS PROBLEMS: RESULTS OF MULTIDIMENSIONAL MODELING

VAHAN ZH. SARKISYAN

Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan (ASPU),
Yerevan, Republic of Armenia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5890-4158>,

e-mail: sargsyanvahan@aspu.am

SAMVEL A. MANUKYAN

Yerevan State University (YSU),

Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan (ASPU),
Yerevan, Republic of Armenia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9332-8640>,

e-mail: samvelmanukyana@gmail.com

YURII V. ZARETSKIY

Moscow state university of psychology and education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8036-4431>,

e-mail: zaretskiyyuv@mgppu.ru

Relevance. In recent years, many studies have highlighted the impact of attitudes or beliefs towards academic subjects on academic success. However, there is a lack of research on students' attitudes towards chess as a general education subject. This study **aim** is to explore how students' attitudes towards the subject "Chess" affect their ability to solve chess problems. **Materials and Method.** The following research methods were used in the study: questionnaires, testing of chess knowledge. An original questionnaire was developed for 5th grade students who had been studying chess for 3 years. The questionnaire covered topics of chess playing experience and attitude towards chess. A sample of 478 students was randomly formed proportionally to the number of 5th grade students in 10 regions of the Republic of Armenia. **Result.** The study identified five significant factors influencing the success of solving chess problems. These factors cover a number of psychological and motivational aspects of attitudes toward learning activities: the perception of chess as a complex subject, focus on grades, a negative attitude toward chess lessons, responsibility and a positive attitude, and inadequate self-assessment of chess knowledge. Based on the results of the study, practical recommendations are offered for teachers and curriculum developers.

Keywords: chess education, attitude towards the academic subject, motivation to learn, zone of proximal development, internal motivation, external motivation, perception of difficulty, subjective position.

Funding. The reported study was funded by Ministry of Education, Science, Culture and Sports RA, State Committee of Science, project № 10-5/I-1-2001\22.

For citation: Sargsyan V.Zh., Manukyan S.A., Zaretskiy Yu.V. The Influence of Attitude Towards The Subject of Chess on The Success Of Solving Chess Problems: Results of Multidimensional Modeling. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2024. Vol. 32, no. 4, pp. 98—119. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2024320405> (In Russ.).

Введение

Шахматы в образовании уже давно являются предметом исследования, и есть множество работ, изучающих образовательную ценность шахмат, влияние на другие школьные предметы, академическую успеваемость, когнитивные навыки учащихся и т. д. [13; 15; 17; 23; 27; 38; 39].

Поскольку шахматы были включены в учебные программы начальных школ Республики Армения в качестве обязательного предмета, это дало возможность армянским ученым провести всесторонние исследования шахмат в образовании. Научные работы посвящены анализу пре-

подавания шахмат в образовании [2; 32], социально-психологическому анализу факторов, влияющих на шахматное образование [22], связи шахматных знаний с показателями успеваемости по математике и родному языку [37], влиянию установок учащихся начальной школы на учебные достижения по шахматам [3], проявлению когнитивного диссонанса и консонанса у детей младшего школьного возраста в шахматной игре [31], проблемам шахмат и критического мышления [28] и др.

Результаты исследований, проведенных как в Армении, так и по всему миру, говорят о том, что шахматы как учебный предмет оказывают существенное влияние на когнитивное, социальное и эмоциональное развитие учащихся. В то же время в последние годы активно проводятся исследования, которые показывают влияние позиции или установок учащихся по отношению к учебному предмету на академическую успешность в нем [21; 25; 35; 41]. Например, метаанализ проведенный на базе исследований влияния установок на успешность в математике, показал, что сила эффекта находится на среднем уровне (0,474) [24]. Это значит, что положительное отношение учащихся к математике существенно влияет на их способность учиться, помогая достигать учебных целей и высоких баллов. Т.О. Гордеева и О.А. Сычев в своем исследовании результатов международного теста «PISA-2018» обнаружили существенное влияние типа мотивации на академические достижения [4].

Отношение или установка в широком смысле могут быть положительными или отрицательными, направленными на человека, объект, идею или ситуацию. Таким образом, отношения и установки во многом определяют поведение. По мнению Зелли, Марианны и Элейн [42], отношения характеризуются тремя взаимосвязанными компонентами, которые могут различаться по направлению, степени или силе. Эти компоненты включают эмоциональные аспекты, относящиеся к тому, как мы себя чувствуем; когнитивные аспекты, которые включают наши мысли и убеждения; и поведенческие аспекты, охватывающие наши действия и опыт [29].

Таким образом, отношение к учебному предмету, возможно, не оказывает определяющего влияния на успешность, но обладает достаточно выраженным эффектом, чтобы сделать актуальным изучение данного влияния в рамках обучения шахматам.

Постановка проблемы. Институт шахмат в 2021 г. провел масштабное исследование по преподаванию шахмат в армянских школах. Были рассмотрены следующие исследовательские вопросы.

1. Каково отношение учащихся к предмету «Шахматы»?
2. Какое влияние отношение к урокам шахмат может оказать на шахматные знания?

Ранее было обнаружено, что «шахматы помогают учащимся ставить перед собой собственные цели обучения, *понимать или вырабатывать* смысл соответствующего учебного материала» [36, с. 6]. С другой стороны, не до конца раскрыты механизмы влияния мотивации учащихся к занятиям шахматами на их успехи в решении шахматных задач.

В настоящей статье рассматривается, как отношение учеников к предмету «Шахматы» влияет на успешность решения ими шахматных задач, по которой оцениваются результаты шахматного обучения.

Материалы и методы

Процедура исследования. Исследование состояло из семи этапов.

1. Разработка шахматного теста для измерения результатов шахматного обучения.

2. Разработка анкеты для измерения различных аспектов отношения учеников к школьному предмету «Шахматы».

3. Проведение опроса учеников с использованием разработанной анкеты.

4. Проведение шахматного теста среди учеников, принявших участие в опросе.

5. Выявление факторов, влияющих на результаты шахматного обучения, посредством факторного анализа данных, полученных при опросе.

6. Измерение влияния выявленных факторов на результаты решения шахматного теста посредством многомерного линейного регрессионного анализа.

7. Обобщение и интерпретация результатов исследования.

Разработка шахматного теста. Шахматный тест для измерения результатов шахматного обучения разработан командой научных сотрудников Института шахмат, в том числе с участием международного гроссмейстера среди женщин с десятилетним опытом преподавания предмета «Шахматы» в средней школе, автора школьных учебников по шахматам и методических материалов по преподаванию предмета «Шахматы» в средней школе.

Тест состоял из восьми шахматных задач. За каждую правильно решенную задачу ученик получал один бал. Результат шахматного теста — взвешенная сумма правильно решенных задач. Чем труднее задача, тем выше ее вес. Взвешенные оценки шахматного теста нормированы таким образом, чтобы общая оценка теста находилась в диапазоне [0—8]. Во время взвешивания при помощи статистических процедур задания классифицировались по уровню сложности, и сложным заданиям присваивался больший вес.

Анкета. Анкета разработана психологами и социологами Научно-исследовательского института «Шахматы» (НИИШ). Она состоит из 19 утверждений, которые представляют различные аспекты отношения учеников к шахматному уроку. Утверждения относятся к оценке сложности уроков по шахматам, самооценок знаний по шахматам, эмоциональному отношению к урокам по шахматам, мотивации к изучению шахмат, элементам поведения на уроках по шахматам и подготовке к урокам. Формулировки утверждений приведены в табл. 2, в столбце «Переменные». Ученики отмечали те утверждения, с которыми они были согласны.

Выборка исследования. Генеральная совокупность исследования — ученики 5-х классов общеобразовательных школ Республики Армения (РА), которые 3 года изучали обязательный предмет «Шахматы». На первом этапе формирования выборки из общего количества 1414 школ 10 регионов Армении и столицы Ереван произведена случайная выборка 40 школ. На втором этапе пропорционально количеству учеников 5-х классов в этих школах по регионам случайным образом отобраны 478 учеников, которые согласились принять участие в исследовании. Структура выборки приведена в табл. 1.

Таблица 1

Структура выборки исследования

Регионы РА	Количество школ	Количество учеников
Арагацотн	2	13
Арагат	3	55
Армавир	3	53
Гегаркуник	4	51
Котайк	5	71
Лори	2	25
Ширак	2	28
Сюник	2	22
Вайоц Дзор	2	10
Тавуш	3	14
Ереван	12	136
Итого	40	478

Анкетирование. Анкетирование по разрешению директоров школ и учителей по шахматам проводилось в школах во время уроков по шахматам. Анкетирование проводили специалисты Шахматного института, имеющие опыт преподавания предмета «Шахматы» в общеобразователь-

ных школах. Ученики садились по одному за каждой партой. Ученикам объяснялось, каким образом следует заполнять анкету. Анкету ученики заполняли самостоятельно.

Факторный анализ элементов отношений учеников к предмету «Шахматы». Для выявления более содержательных конструкторов, обобщающих отношения школьников к шахматам, использован факторный анализ, который не только формирует более содержательные концепты, но и, сокращая количество начальных переменных, позволяет конструировать более содержательные и легко интерпретируемые регрессионные модели, объясняющие зависимость уровня полученных учениками шахматных знаний (взвешенную оценку решения шахматного теста) от их отношения к предмету. Для выявления факторов, описывающих отношение учеников к предмету «Шахматы», использован метод анализа главных компонент. Вращение факторов проведено методом Varimax для получения взаимно перпендикулярных факторов, что облегчает построение регрессионных моделей, так как взаимно перпендикулярные факторы не коррелируют друг с другом и в моделях отсутствует проблема мультиколлинеарности.

Регрессионный анализ. Проведен многомерный линейный регрессионный анализ. Регрессионный анализ основан на предположении о том, что отношение учеников к предмету «Шахматы» влияют на результаты обучения. При подтверждении этого предположения результаты регрессионного анализа могут стать основой для улучшения методик преподавания шахмат. Применен метод пошагового включения переменных в регрессионное уравнение. В строящихся регрессионных моделях зависимой переменной являлась взвешенная оценка решения шахматного теста. А независимыми переменными являлись выявленные факторы отношений учеников к предмету «Шахматы». Для построения модели использован метод пошагового ввода независимых переменных.

Результаты

Результаты факторного анализа. Построены и проанализированы более десятка факторных моделей, в результате чего, как наиболее ясно и адекватно описывающая отношения школьников к предмету «Шахматы», была определена 6-факторная модель, представленная в табл. 2.

Для построенной модели значение критерия Кайзера—Мейера—Олкина равно 0,602, т. е. больше 0,5, а значение теста Бартлетта равно 0,000, т. е. меньше 0,05. Эти значения свидетельствуют о том, что построенная факторная модель достаточно адекватна и пригодна для научной интерпретации.

Таблица 2

Факторная модель отношения учащихся 5-х классов к предмету «Шахматы».
Вращенная матрица факторных нагрузок

Переменные	Факторы						Общ. Пер.
	Ф 1	Ф 2	Ф 3	Ф 4	Ф 5	Ф 6	
1. Шахматы для меня сложнее, чем другие предметы	0,790	0,096	0,024	-0,146	0,227	0,007	0,570
2. Я быстро понимаю шахматные задания	-0,708	-0,169	0,144	-0,044	-0,012	0,045	0,593
3. Шахматы для меня труднее, чем для моих одноклассников	0,664	0,175	-0,050	-0,016	0,198	-0,037	0,436
4. Урок шахмат сложный	0,625	0,285	0,036	-0,219	0,005	0,086	0,621
5. Я не могу делать домашние задания по шахматам	0,619	0,205	0,028	-0,289	-0,044	0,182	0,754
6. Мне нравятся уроки шахмат	-0,466	-0,292	0,122	0,300	0,165	-0,048	0,529
7. Я не хочу учиться шахматам	0,164	0,746	-0,055	-0,056	0,050	-0,027	0,545
8. Я жду, когда прозвонит звонок	0,243	0,686	0,057	-0,126	0,013	0,056	0,651
9. Я слушаю объяснение учителя на уроке	-0,299	-0,638	-0,018	0,291	0,009	-0,113	0,553
10. Во время урока я разговариваю с друзьями	0,047	0,604	0,029	0,027	0,410	-0,202	0,419
11. Мой учитель говорит, что я хорошо играю в шахматы	-0,351	-0,167	-0,710	-0,214	-0,022	0,117	0,578
12. Я успешно решаю сложные шахматные задачи	-0,309	-0,023	0,703	-0,049	-0,106	-0,100	0,594
13. Я узнаю много интересного на уроках шахмат	-0,204	-0,432	0,526	-0,140	0,041	0,309	0,565
14. Обычно я готов к уроку шахмат	-0,094	-0,107	0,097	0,726	0,040	0,005	0,558
15. Мне нравятся уроки шахмат	-0,214	-0,112	-0,086	0,668	-0,232	0,067	0,515
16. Я хочу получать высокие оценки	0,140	0,043	-0,206	-0,206	0,802	-0,064	0,555
17. Мне бы хотелось, чтобы у нас всегда были уроки шахмат	-0,112	-0,189	-0,248	-0,128	-0,592	-0,418	0,613
18. Я прошу друзей объяснить мне урок	0,143	-0,099	-0,102	0,021	0,068	0,720	0,715
19. На уроках Я думаю, как решить домашнее задание	0,398	-0,164	0,011	-0,021	0,230	-0,425	0,707

Примечание: Общ. Пер. — общности переменных. Метод выделения факторов: анализ главных компонентов. Метод вращения факторов: Вальд-Кристаллинский. Вращение сошлось после 8 итераций. Шесть факторов модели объясняют 58,27% дисперсии 19 переменных.

В первом столбце табл. 2 приведены 19 первичных переменных, которые использованы в факторном анализе. Эти переменные представляют вопросы опросника, предъявленные ученикам. В столбцах Ф1—Ф6 представлены факторные нагрузки выделенных факторов. Для интерпретации содержания факторов использованы те переменные, факторные нагрузки которых по абсолютному значению превышают 0,4. Эти нагрузки в таблице выделены жирным шрифтом.

В столбце «Общ. Пер.» приведены значения общностей первичных переменных, которые показывают доли дисперсий соответствующих переменных, которые обусловлены совокупным влиянием шести факторов.

Из табл. 2 видно, что наиболее широкое содержание имеет фактор «Ф1», содержание которого образовано шестью переменными, и фактор «Ф2», содержание которого образовано пятью переменными. Факторы «Ф3» и «Ф6» состоят из 3 переменных, а 4-ый и 5-ый факторы состоят из двух переменных.

Шесть факторов вместе объясняют 58,27% общей дисперсии 19 переменных, а наиболее значительные факторы «Ф1» и «Ф2» вместе объясняют около 30% общей дисперсии 19 переменных.

Все факторы, кроме «Ф4», являются биполярными, т. е. они имеют и положительные и отрицательные факторные нагрузки на первичные переменные.

Названия каждого фактора сформулированы на основе обобщения содержания первичных переменных, имеющих высокие факторные нагрузки в составе данного фактора.

Фактор 1. «Восприятие шахмат, как сложного предмета». Как видно из табл. 2, в этот фактор входят вопросы отражающие разные аспекты восприятия шахмат как сложного предмета: шахматы сложнее других предметов; шахматы даются ребенку сложнее, чем другим детям, а также в целом воспринимаются как сложные; по этому предмету не получается выполнять домашние задания. Ученикам, которые таким образом воспринимают шахматы, меньше нравятся занятия, и они не чувствуют, что у них получается быстро разбираться в шахматных заданиях.

Фактор 2. Этот фактор получил название «Негативное отношение к уроку шахмат». Из табл. 2 видно, что в этот фактор вошли переменные, отражающие негативное отношение к уроку шахмат, нежелание ребенка изучать шахматный предмет, разговоры с друзьями во время урока, ожидание конца урока.

Фактор 3. «Неадекватная самооценка шахматных знаний». Как видно из табл. 3, в этот фактор входят три утверждения: «Я успешно выполняю сложные шахматные задания», «На уроках шахмат я узнаю много интересного» (положительные корреляции) и «Мой учитель говорит, что я хорошо играю в шахматы» (отрицательная корреляция).

Фактор 4. «Ответственность и позитивное отношение» состоит из двух положительно коррелирующих утверждений: «Я обычно готов к уроку шахмат», «Мне нравятся уроки шахмат».

Фактор 5. «Ориентация на оценки». В этот фактор входят два утверждения: «Я хочу получать высокие оценки» (положительная корреляция) и «Мне бы хотелось, чтобы у нас всегда были уроки шахмат» (отрицательная корреляция). Можно предположить, что те ученики, которые ответили: «Я хочу получать высокие оценки», сосредоточены на высоких результатах в учебе, обучение шахматам для них закончено, и они не хотят возвращаться к изучению этого предмета. Направление корреляций означает, что дети, имеющие сильный мотив получения высоких отметок по шахматам, не имеют выраженного интереса к шахматному предмету.

Фактор 6. «Когнитивное избегание» состоит из двух утверждений: «Я прошу друзей объяснить мне урок» (позитивная корреляция) и «Я думаю о том, как буду делать домашнее задание» (негативная корреляция). Мы предполагаем, что этот фактор связан с тревогой ребенка по отношению к шахматам и его попытками избежать погружения в предмет (не думать о домашних заданиях, не разбираться самому, а обращаться за помощью к друзьям).

Результаты регрессионного анализа (влияния отношений к предмету «Шахматы» на уровень шахматных знаний). Лучшая модель объясняющая зависимость взвешенных оценок шахматного теста от факторов приведена в табл. 3.

Таблица 3

Регрессионная модель зависимости взвешенной оценки решения шахматного теста от факторов отношений учеников к предмету «Шахматы»

Переменные	Значения коэффициентов			95% доверительный интервал для В	
	В	Beta	Ст. Знач.	Нижняя граница	Верхняя граница
Константа	4,277		0,000	4,091	4,463
Ф1. «Восприятие шахмат, как сложного предмета»	-0,526	-0,237	0,000	-0,712	-0,339
Ф5. «Ориентация на отметки»	-0,424	-0,191	0,000	-0,610	-0,237
Ф2. «Негативное отношение к уроку шахмат»	-0,292	-0,132	0,002	-0,479	-0,106
Ф4. «Ответственность и позитивное отношение»	0,268	0,121	0,005	0,081	0,454
Ф3. «Неадекватная самооценка шахматных знаний»	-0,206	-0,093	0,031	-0,392	-0,019

Построенная модель адекватна, так как: $F(5,472) = 14,557$, $p = 0,000$. $R^2_{\text{Скорректированный}} = 0,124$, т. е. пять факторов присутствующих в регрессионной модели объясняют 12,4% дисперсии зависимой переменной. В модели в качестве независимых переменных остались факторы «Ф1», «Ф5», «Ф2», «Ф4», «Ф3». Фактор «Ф6» не вошел в модель, так как его ввод не приводил к статистически значимому увеличению критерия F.

Абсолютные значения коэффициентов Beta отражают силу воздействия факторов модели на взвешенную оценку решения шахматного теста. Наиболее сильное воздействие имеют факторы «Ф1» ($-0,237$) и «Ф5» ($-0,191$). Наименее сильное, но статистически значимое воздействие имеет фактор «Ф3» ($-0,093$).

Из столбца с коэффициентами Beta (табл. 3) следует, что рост абсолютных значений факторов «Ф1», «Ф5», «Ф2» и «Ф3» снижает взвешенную оценку решения шахматного теста, так как соответствующие Beta-коэффициенты имеют знак «—». Содержания этих факторов, отраженные в их названиях, подтверждают адекватность результата. Логично ожидать, что если ученик воспринимает шахматы как сложный предмет, ориентирован на отметки, а не на знания, негативно относится к шахматным урокам и имеет неадекватную самооценку своих шахматных знаний, то это будет снижать его взвешенную оценку решения шахматного теста.

Рост Beta-коэффициента фактора «Ф4» увеличивает значение взвешенной оценки решения шахматного теста, т. е. ответственное и позитивное отношение ученика к предмету «Шахматы» повышает эту оценку.

Обсуждение

По результатам регрессионного анализа можно говорить о том, что те учащиеся, которые воспринимают шахматы как сложный предмет, а свои способности к их изучению — как низкие, справляются с шахматным тестом хуже. Фактор «*Восприятие шахмат как сложного предмета*» оказывает наибольшее влияние на результаты шахматного теста. Полученные данные можно связать с исследованиями самооффективности Альберта Бандуры [14]. Им было показано, что низкая самооффективность предопределяет низкую эффективность в деятельности. Мы предполагаем, что на этот фактор можно повлиять, изменив подход к преподаванию шахмат. Если учитель выбирает слишком сложные задания, дети попадают в зону фактически недоступного развития, они не могут прогрессировать в шахматах и у них нет роста самооффективности. В то же время, если задания слишком простые и дети действуют в зоне актуального развития, прогресса в шахматах также не будет. Концепция

зоны ближайшего развития может помочь в преодолении восприятия шахмат как сложного предмета: нам потребуется индивидуально подобрать задания разного уровня, чтобы дети могли сталкиваться с трудностями и преодолевать их с помощью учителя или сверстников, укрепляя веру в то, что они могут справиться с поставленными задачами. В этом случае произойдет повышение самооффективности и развитие шахматного мышления [1; 5; 8; 9].

Вторым по значимости фактором является **«Ориентация на отметки»**. Чем сильнее ориентация на отметки, тем хуже результаты шахматного тест. Эти данные согласуются с выводами исследования мотивации достижения и академических успехов [40]. Согласно авторам, если мотивация достижения связана не со значимыми целями обучения, а с внешней мотивацией одобрения (эго-мотивация), это приводит к снижению эффективности в учебной деятельности. Можно предположить, что ребенок, пытаясь добиться одобрения за счет отметок, испытывает сильный стресс [26], что негативно влияет на его способность справляться с тестированием [18]. Такого рода внешняя мотивация снижает способность ребенка погружаться в процесс, так как мысли, связанные с достижениями, могут мешать сфокусироваться на задании. Исходя из результатов вышеупомянутых исследований и принимая во внимание наши данные, можно предположить, что значимой задачей педагога является создание условий, поддерживающих содержательную и внутреннюю, а не внешнюю мотивацию, ориентированную на отметки. Учителю важно работать с идеями и целями детей, а также с выбором учебных задач.

Третьим по силе влияния является фактор **«Негативное отношение к уроку шахмат»**. Полученный результат согласуется со многими аналогичными исследованиями в других областях образования [30; 33]. Исследования уровня удовлетворенности детей занятиями по естественным наукам показали, что удовлетворение, которое дети получают от занятий по естественным наукам, а также их мотивация к изучению естественных наук зависят от способа их преподавания.

Исследования также указывают на вклад отношения к предмету в успешное его освоение [16]. Негативное отношение к предмету приводит к ухудшению успеваемости. Однако остается неясным, что именно приводит к развитию негативного отношения к уроку. Возможно, это общее проявление негативного отношения к учебной деятельности [8], а может быть, негативное отношение направлено именно на шахматы. Так как учитель сталкивается с этой проблемой на уроке, необходимо искать подходы, которые помогут ему преодолеть негативное отношение к урокам шахмат. Некоторые исследования показали, что использование разнообразных способов организации урока и вовлечение учени-

ков в активное обучение положительно влияют на их отношение к таким предметам, как физика, биология, химия и в целом к школе [34]. В то же время данный фактор может быть связан с проблемами дисциплины на уроке, а также с явными проявлениями негативного отношения к занятиям шахматами. Ранее на основании исследований мы предполагали, что необходимо диверсифицировать методы обучения игре в шахматы с использованием определенных образовательных технологий, создавая условия, соответствующие индивидуально-психологическим особенностям и интересам учащихся [12].

Фактор *«Ответственность и позитивный настрой»* оказывает умеренное положительное влияние на результаты шахматного теста. Данный фактор очень похож на фактор субъектной позиции по отношению к учебной деятельности [10; 11]. Авторы также обнаружили умеренные корреляции субъектной позиции с успеваемостью, в то время как корреляции с академической мотивацией и общим благополучием в школе оказались чрезвычайно выраженными, что может свидетельствовать о большем влиянии этого фактора на учебный процесс, чем кажется на первый взгляд.

Ключевым фактором развития субъектной позиции ребенка в рамках урока является построение субъект-субъектных отношений между учителем и учеником [6]. В практике рефлексивно-деятельностного подхода выделяют несколько основных принципов организации процесса, влияющих на развитие субъектной позиции:

— ребенок делает свободный выбор деятельности и участвует в разработке общего плана;

— предмет взаимодействия находится в зоне ближайшего развития обучающегося;

— столкнувшись с трудностью, взрослый не заражается эмоциональными реакциями ребенка, а подтверждает, принимает их и организует рефлекссию по поводу возникшего затруднения;

— справившись совместными усилиями с трудностями, взрослый снова организует рефлекссию, чтобы ребенок увидел свой вклад и вклад взрослого, ощутив свою субъектность [8].

Эти позиции соответствуют ключевым потребностям теории самодетерминации [19].

- Автономия: наличие определенной степени контроля над тем, что должно произойти и как это можно сделать.

- Компетентность: ощущение, что у человека есть способность добиться успеха в этом деле.

- Связь: выполнение этого задания помогает учащемуся чувствовать себя более связанным с другими и чувствовать заботу со стороны людей, которых он уважает.

• Актуальность: работа должна восприниматься учащимися как интересная и ценная для них, а также полезная для их нынешней жизни и/или надежд и мечтаний о будущем.

Наименьший вклад, согласно нашей модели, вносит фактор **«неадекватной самооценки шахматных знаний»**. Дети, которым кажется, что они хорошо справляются с шахматными заданиями, но не получают похвалу от учителя, хуже справляются с шахматным тестом. Иногда высокая самооценка учащихся не соответствует оценке учителя по многим возможным причинам, например из-за завышенных ожиданий учащихся, дефицита обратной связи от учителя. Кроме того, наши многолетние наблюдения показывают, что иногда шахматные задачи, с которыми работают дети, находятся в зоне актуального недоступного развития; они не могут понять суть стоящих перед ними трудностей, но из-за подсказок учителя им кажется, что они справились с заданием. Таким образом, на первый план выходит задача предоставления учащимся понятной и подробной обратной связи об их деятельности со стороны учителя, что будет помогать ученикам формировать адекватную самооценку. Кроме того, важно то, какую помощь оказывает учитель; если в рефлексии ребенок не понимает, что он сделал сам, а в чем ему помог учитель, может развиваться неадекватная самооценка шахматных знаний [7].

Выводы

В целом, настоящее исследование дает важную информацию о сложном характере отношения учеников к обучению шахматам, влиянию этого отношения на успешное решение шахматных задач и рассматривает практические рекомендации по улучшению их опыта обучения в этой области.

Исследование выявило пять значимых факторов, влияющих на успешность решения шахматных задач. Эти факторы охватывают ряд психологических и мотивационных аспектов отношения к учебной деятельности:

- восприятие шахмат как сложного предмета;
- ориентация на отметки;
- негативное отношение к уроку шахмат;
- ответственность;
- позитивный настрой;
- неадекватная самооценка шахматных знаний.

Результаты свидетельствуют о сложности отношения учащихся к шахматному образованию, выявляя как позитивные, так и негативные аспекты.

Многомерное моделирование позволило одновременно учесть влияние множественных переменных и провести оценку относительного вклада каждого фактора, учитывая сложные взаимосвязи между отношением школьников к предмету «Шахматы» и успешностью выполнения шахматных тестов. Такой подход позволяет не только выявить ключевые детерминанты успешности, но и проанализировать их взаимодействие. Это поможет учителям шахмат корректировать образовательные стратегии, создавать более мотивирующую среду для изучения шахмат и разрабатывать содержание уроков в соответствии с уровнем заинтересованности учащихся.

Данное исследование открывает возможности для дальнейшего изучения динамики отношения к предмету и мотивации учащихся в шахматном образовании. Будущие исследования следует направить на изучение долгосрочных эффектов, эффективности конкретных вмешательств и взаимодействия между индивидуальными и контекстуальными факторами, а также влияния стратегий обучения на эффективность преподавания шахмат.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л.С.* Проблемы детской (возрастной) психологии // Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4, Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
2. *Геворкян С.Р., Испирян М.М., Саркисян В.Ж., Тадевосян А.В.* Исследования и опыт преподавания предмета «Шахматы» в системе образования Республики Армения // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 6. С. 121—135. DOI:10.17759/pse.2023280612
3. *Геворкян С.Р., Манукян С.А., Саркисян В.Ж.* Влияние учебной деятельности и установок учащихся начальной школы на учебные достижения по шахматам // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 5. С. 100—113. DOI:10.17759/pse.2023280508
4. *Гордеева Т.О., Сычев О.А.* Образовательные и мотивационные предикторы академических достижений (на материале данных PISA-2018 по чтению) // Психологическая наука и образование. 2024 . Том 29. № 1 . С. 75—86 . DOI:10.17759/pse .2024290106
5. *Зарецкий В.К., Гилязов А.М.* К развитию через шахматы: рефлексивно-деятельностный подход. Кн. 1. / Методические материалы для введения занятий в начальной школе. М.: Отто Райхл, 2018. 94 с.
6. *Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В., Островерх О.С., Тихомирова А.В., Федоренко Е.Ю.* Сравнительный анализ концептуальных оснований современных образовательных систем и образовательных практик (на примере сравнения системы развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода) // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 4. С. 3—18. DOI:10.17759/psyedu.2020120401
7. *Зарецкий В.К.* Коммуникация и рефлексия в деятельности человека и его учебной деятельности // Развитие коммуникативно-рефлексивных

- способностей у детей 6—10 лет в зависимости от способов организации учебных взаимодействий: Коллективная монография / Под ред. В.В. Рубцова. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. 203 с.
8. *Зарецкий В.К.* Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психологической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Том 21. № 2. С. 8—37.
 9. *Зарецкий В.К.* Эвристический потенциал понятия «Зона ближайшего развития» // Вопросы психологии. 2008. № 6. С. 13—25.
 10. *Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К., Кулагина И.Ю.* Методика исследования субъектной позиции учащихся разных возрастов // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 1. С. 99—110.
 11. *Зарецкий Ю.В.* Субъектная позиция по отношению к учебной деятельности как ресурс развития и предмет исследования // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Том 21. № 2. С. 110—128.
 12. *Саркисян В.Ж., Манукян С.А., Испирян М.М., Геворкян Л.Л., Хачатрян Э.А.* Методология исследования влияния психологических характеристик учеников при обучении шахматам // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Том 30. № 4. С. 97—123. DOI:10.17759/cpp.2022300406
 13. *Aciego R., García L., and Betancort M.* The benefits of chess for the intellectual and social-emotional enrichment in schoolchildren // Spanish Journal of Psychology. 2012. Vol. 15(2). P. 551—559.
 14. *Bandura A.* Self-Efficacy: The Exercise of Control. N.-Y.: Friman and Company, 1997. 610 p.
 15. *Bart W.* On the effect of chess training on scholastic achievement // Frontiers in Psychology. 2014. Vol. 5. e762. DOI:10.3389/fpsyg.2014.00762
 16. *Brok P.J., Fisher D., Scott R.* The importance of teacher interpersonal behaviour for student attitudes in Brunei primary science classes // International Journal of Science Education. 2005 Vol. 27(7). P. 765—779. DOI:10.1080/09500690500038488
 17. *Christiaen J., Verhofsstadt-Denève, L.* Schaken en cognitieve ontwikkeling // Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie en haar Grensgebieden. 1981. Vol. 36. P. 561—582.
 18. *Dahling J.J., Ruppel C.L.* Learning goal orientation buffers the effects of negative normative feedback on test self-efficacy and reattempt interest // Learn. Individ. Differ. 2016. Vol. 50. P. 296—301. DOI:10.1016/j.lindif.2016.08.022
 19. *Deci E.L., Ryan R.M.* The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior // Psychological Inquiry. 2000. Vol. 11. P. 227—268.
 20. *Den B.P., Fisher D., Koul, R.* The importance of teacher interpersonal behaviour for secondary science students in Kashmir // Journal of Classroom Interaction. 2005 Vol. 40(2). P. 5—19.
 21. *Gal I., Ginsburg L.* The role of beliefs and attitudes in learning statistics: Towards an assessment framework // Journal of Statistics Education. 1994 Vol. 2(2). P. 1—16.
 22. *Gevorgyan S., Sargsyan V., Gevorgyan L.* Socio-psychological analysis of factors influencing Chess Education // Main Issues of Pedagogy and Psychology, Scientific Periodical. 2021. Vol. 20(2). P. 5—19.

23. *Gobet F., Campitelli G.* Educational benefits of chess instruction: A critical review // Chess and Education. 2006. Vol. 1. P. 124—143.
24. *Harun K.B., Manaf A.* Student attitude and mathematics learning success: A meta-analysis // International Journal of Instruction. 2021. Vol. 14(4). P. 209—222. DOI:10.29333/iji.2021.14413a
25. *Hemmings B., Grootenboer P., Kay R.* Predicting mathematics achievement: The influence of prior achievement and attitudes // International Journal of Science and Mathematics Education. 2011. Vol. 9(3). P. 691—705.
26. *Huhn D., Schmid C., Erschens R., Junne F., Herrmann-Werner A., Möltner A., Herzog W., Nikendei C.A.* Comparison of Stress Perception in International and Local First Semester Medical Students Using Psychometric, Psychophysiological, and Humoral Methods // Int. J. Environ. Res. Public Health. 2018. Vol. 15. e2820. DOI:10.3390/ijerph15122820
27. *Kazemi F., Yektayar M., Abad A.M.B.* Investigation the impact of chess play on developing meta-cognitive ability and math problem-solving power of students at different levels of education // Social and Behavioral Sciences. 2012. Vol. 32. P. 372—379.
28. *Khachatryan H., Khachatryan S., Movsisyan N.* Elements of critical thinking in the school standards of «chess» subject // Scientia Paedagogica Experimentalis. 2021. Vol. 58(1). P. 105—118.
29. *Kirschner P.A., Reed H., Drijvers, P.* Effects of attitudes and behaviours on learning mathematics with computer tools // Computers & Education. 2010. Vol. 55(1). P. 1—5.
30. *Maio G., Haddock G.* The Psychology of Attitudes and Attitude Change. London, U.K.: Sage Publications, 2009. 276 p. DOI:10.4135/9781446214299
31. *Mazana Y.M., Suero M., Calkin O., et al.* Investigating Students' Attitude towards Learning Mathematics // International Electronic Journal of Mathematics Education. 2019. Vol. 14(1). P. 207—231. DOI:10.29333/iejme/3997
32. *Mirzakhanyan R., Gevorgyan S., Karapetyan V., Dallakyan A., Berberyan A.* Typical Expression of Cognitive Dissonance and Consonance in the Course of Argumentation among Primary-School Children Playing Chess // Wisdom. 2019. Vol. 2(13). P. 75—84. DOI:10.24234
33. *Mirzakhanyan R., Gevorgyan S., Sargsyan V., Daveyan H.* Analysis of the Efficiency of Teaching Chess in Schools // Sociology Study. 2017. Vol. 7(1). P. 36—42.
34. *Nicolaidou M., Philippou G.* “Attitudes towards mathematics, self-efficacy and achievement in problem solving // European research in mathematics education III. 2004. № 11. Article № 238015318.
35. *Osborne J., Collins S.* Pupils' Views of the Role and Value of the Science Curriculum: A Focus-Group Study // International Journal of Science Education. 2001. Vol. 23(4). P. 41—46. DOI:10.1080/09500690010006518
36. *Sargsyan V., Avetisyan M.* Learning styles and teaching strategies at chess lessons // Current state and development trends of chess education. 2019. Vol. 1. P. 131—135.
37. *Sargsyan V.ZH., Manukyan S.A., Sargsyan T.A., Gevorgyan L.L.* The connection of Chess knowledge with the indicators of progress in Mathematics and Native language in primary schools // ASPU SCIENTIFIC NEWS. 2021. Vol. 3(41). P. 98—109.

38. Scholz M., Niesch H., Steffen O., Ernst B., Loeffler M., Witruk E., et al. Impact of Chess training on Mathematics performance and concentration ability of children with learning disabilities // International Journal of Special Education. 2008. Vol. 23(3), P.138—148.
39. Trincherо R., Sala G. Chess Training and Mathematical Problem-Solving: The Role of Teaching Heuristics in Transfer of Learning // Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education. 2016. Vol. 12(3). P. 655—668.
40. Usán Supervía P, Salavera Bordás C. Burnout, Goal Orientation and Academic Performance in Adolescent Students // Int J Environ Res Public Health. 2020. Vol. 17(18): e6507. DOI:10.3390/ijerph17186507
41. Willson V.L. A meta-analysis of the relationship between science achievement and science attitude: Kindergarten through college // Journal of research in Science Teaching. 1983. № 20(9). P. 839—850.
42. Zelley I., Mariane, D, Elaine D. Applying communication theory for professional life: A practical introduction. Thousand Oaks, California: SAGE, 2005. 250 p.

REFERENCES

1. Vygotskii L.S. Problemy detskoi (vozzrastnoi) psikhologii [Problems of child (age) psychology]// Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 4, Detskaya psikhologiya. Pod red. D. B. El'konina. M.: Pedagogika = Pedagogy, 1984. 432 p.
2. Gevorkyan S.R., Ispiryán M.M., Sarkisyan V.Zh., Tadevosyan A.V. Issledovaniya i opyt prepodavaniya predmeta «shakhmaty» v sisteme obrazovaniya Respubliki Armeniya [Research and experience of teaching the subject “chess” in the educational system of the Republic of Armenia]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023, vol. 28, № 6, pp. 121—135. DOI:10.17759/pse.2023280612
3. Gevorkyan S.R., Manukyan S.A., Sarkisyan V.Zh. Vliyanie uchebnoi deyatel'nosti i usta-novok uchashchikhsya nachal'noi shkoly na uchebnye dostizheniya po shakhmatam [The Impact of Students' Attitudes and Learning Activities on the Chess Academic Achievemnts in Primary Schools]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023, vol. 28, № 5, pp.100—113. DOI:10.17759/pse.2023280508
4. Gordeeva T.O., Sychev O.A. Obrazovatel'nye i motivatsionnye prediktory akademicheskikh dostizhenii (na materiale dannyykh PISA 2018 po chteniyu) [Educational and Motivational Predictors of Academic Achievement (Based on PISA 2018 Reading Data)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024, vol. 29, № 1, pp. 75—86. DOI:10 .17759/pse .2024290106
5. Zaretskii V.K., Gilyazov A.M. K razvitiyu cherez shakhmaty: reflektivno-deyatelnosti podkhod/Metodicheskie materialy dlya vvedeniya zanyatii v nachal'noi shkole [Towards development through chess: a reflective-activity approach/Methodological materials for introducing classes in primary school]. M.: «Otto Raikhl», 2018. 94 p.
6. Zaretskii V.K., Zaretskii Yu.V., Ostroverkh O.S., Tikhomirova A.V., Fedorenko E.Yu. Sravnitel'nyi analiz kontseptual'nykh osnovanii sovremennykh obrazovatel'nykh sistem i obrazovatel'nykh praktik (na primere sravneniya sistemy razvivayushchego

- obucheniya i reflektivno-deyatelnostnogo podkhoda) [A Comparative Analysis of Conceptual Bases of Modern Educational Systems and Educational Practices (on the Example of Comparison of the System of Developmental Instruction and Reflective-Activity Approach)]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020, vol. 12, № 4, pp. 3—18. DOI:10.17759/psyedu.2020120401
7. Zaretskii V.K., Kommunikatsiya i refleksiya v deyatelnosti cheloveka i ego uchebnoi deyatelnosti // v kn. *Razvitie kommunikativno-refleksivnykh sposobnostei u detei 6—10 let v zavisimosti ot sposobov organizatsii uchebnykh vzaimodeistvii* [Communication and reflection in human activity and his educational activity // in the book *Development of communicative-reflexive abilities in children aged 6—10 years depending on the methods of organizing educational interactions*]. *Kollektivnaya monografiya = Collective monograph Pod redaktsiei V.V. Rubtsova*. Moskva: FGBOU VO MGPPU, 2023. 203 p.
 8. Zaretskii V.K. Stanovlenie i sushchnost' reflektivno-deyatelnostnogo podkhoda v okazanii konsul'tativnoi psikhologicheskoi pomoshchi [Subject position on learning activity as a resource for the development and the subject of the study]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2013, vol. 21, № 2, pp. 8—37.
 9. Zaretskii V.K. Evristicheskii potentsial ponyatiya «Zona blizhaishego razvitiya» [Heuristic potential of the concept “Zone of Proximal Development: Evolution of the Concept”]. *Voprosy psikhologii = Cultural-Historical Psychology*, 2008, № 6, pp. 13—25.
 10. Zaretskii Yu.V., Zaretskii V.K., Kulagina I.Yu. Metodika issledovaniya sub"ektnoi pozitsii uchashchikhsya raznykh vozrastov [Technique for subject position of students of different ages study]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014, vol. 19, № 1, pp. 99—110.
 11. Zaretskii Yu.V. Sub"ektnaya pozitsiya po otnosheniyu k uchebnoi deyatelnosti kak resurs razvitiya i predmet issledovaniya [Subject position on learning activity as a resource for the development and the subject of the study]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2013, vol. 21, № 2, pp. 110—128.
 12. Sarkisyan V.Zh., Manukyan S.A., Ispiryan M.M., Gevorkyan L.L., Khachatryan E.A. Metodologiya issledovaniya vliyaniya psikhologicheskikh kharakteristik uchenikov pri obuchenii shakmatam [The Influence of Students' Psychological Characteristics on the Results of Learning Chess]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2022, vol. 30, № 4, pp. 97—123. DOI:10.17759/cpp.2022300406
 13. Aciego R., Garc a L., and Betancort M. The benefits of chess for the intellectual and social-emotional enrichment in schoolchildren. *Spanish Journal of Psychology*, 2012, vol. 15 (2), pp. 551—559.
 14. Bandura A. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. NY, 1997. 610 p.
 15. Bart W. On the effect of chess training on scholastic achievement. *Frontiers in Psychology*, 2014, vol. 762, e762. DOI:10.3389/fpsyg.2014.00762
 16. Brok P.J., Fisher, D., & Scott, R. The importance of teacher interpersonal behaviour for student attitudes in Brunei primary science classes. *International Journal of Science Education*, 2005, vol. 27 (7), pp. 765—779. DOI:10.1080/09500690500038488

17. Christiaen J., and Verhofstadt-Denève L. Schaken en cognitieve ontwikkeling. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie en haar Grensgebieden*, 1981, vol. 36, pp. 561—582.
18. Dahling J.J., Ruppel C.L. Learning goal orientation buffers the effects of negative normative feedback on test self-efficacy and reattempt interest. *Learn. Individ. Differ.*, 2016, vol. 50, pp. 296—301. DOI:10.1016/j.lindif.2016.08.022
19. Deci E.L., Ryan R.M. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 2000, № 11, pp.227—268
20. Den B., Fisher D., & Koul R. The importance of teacher interpersonal behaviour for secondary science students in Kashmir. *Journal of Classroom Interaction*, 2005, vol. 40 (2), pp. 5—19.
21. Gal I., Ginsburg L. The role of beliefs and attitudes in learning statistics: Towards an assessment framework. *Journal of Statistics Education*, 1994, vol. 2 (2), pp.1—16.
22. Gevorgyan S., Sargsyan V., Gevorgyan L. Socio-psychological analysis of factors influencing Chess Education. *Main Issues of Pedagogy and Psychology, Scientific Periodical*, 2021, vol. 20 (2), pp.5-19.
23. Gobet F., Campitelli G. Educational benefits of chess instruction: A critical review. *Chess and Education*, 2006, vol. 1, pp. 124—143.
24. Harun B., Kartowagiran B., Manaf A. Student attitude and mathematics learning success: A meta-analysis. *International Journal of Instruction*, 2021, vol. 14 (4), pp. 209—222. DOI:10.29333/iji.2021.14413a
25. Hemmings B., Grootenboer P., Kay R. Predicting mathematics achievement: The influence of prior achievement and attitudes. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2011, vol. 9 (3), pp. 691—705.
26. Huhn D., Schmid C., Erschens R., Junne F., Herrmann-Werner A., Möltner A., Herzog W., Nikendei C.A. Comparison of Stress Perception in International and Local First Semester Medical Students Using Psychometric, Psychophysiological, and Humoral Methods. *Int. J. Environ. Res. Public Health.*, 2018, vol. 15: e2820. DOI:10.3390/ijerph15122820
27. Kazemi F., Yektayar M., Abad A.M.B. Investigation the impact of chess play on developing meta-cognitive ability and math problem-solving power of students at different levels of education. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2012, vol. 32, pp. 372—379.
28. Khachatryan H., Khachatryan S., Movsisyan N. Elements of critical thinking in the school standards of «chess» subject. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 2021, vol. 58 (1), Pp. 105—118.
29. Kirschner, P.A., Reed, H., & Drijvers, P. Effects of attitudes and behaviours on learning mathematics with computer tools. *Computers & Education*, 2010, vol. 55 (1), pp. 1—5.
30. Gregory R. Maio, Geoffrey Haddock. *The Psychology of Attitudes and Attitude Change*. London, U.K.:Sage Publications,2009.276p. DOI:10.4135/9781446214299.
31. Mazana, Yahya M., Casmir R. Investigating Students’ Attitude towards Learning Mathematics. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 2019, vol. 14 (1), pp. 207—231. DOI:10.29333/iejme/3997
32. Mirzakhanyan R., Gevorgyan S., Karapetyan V., Dallakyan A., Berberyan A. Typical Expression of Cognitive Dissonance and Consonance in the Course of Argumentation among Primary-School Children Playing Chess. *Wisdom*, 2019, vol. 2 (13), pp. 75—84. DOI:10.24234

33. Mirzakhanyan R., Gevorgyan S., Sargsyan V., Daveyan H. Analysis of the Efficiency of Teaching Chess in Schools. *Sociology Study*, 2017, vol. 7 (1), pp. 36—42.
34. Nicolaidou M., George Ph. “Attitudes towards mathematics, self-efficacy and achievement in problem solving. *European research in mathematics education III*, 2004, № 11, article № 238015318.
35. Osborne J. and Collins S. Pupils’ Views of the Role and Value of the Science Curriculum: A Focus-Group Study. *International Journal of Science Education*, 2001, vol. 23 (4), pp. 41—467. DOI:10.1080/09500690010006518
36. Sargsyan V., Avetisyan M. Learning styles and teaching strategies at chess lessons. *Current state and development trends of chess education*, 2019, vol. 1, pp. 131—135.
37. Sargsyan V. ZH., Manukyan S. A., Sargsyan T. A., Gevorgyan L.L. The connection of Chess knowledge with the indicators of progress in Mathematics and Native language in primary schools. *ASPU SCIENTIFIC NEWS*, 2021, vol. 3 (41), pp. 98—109.
38. Scholz, M., Niesch, H., Steffen, O., Ernst, B., Loeffler, M., Witruk, E., et al. Impact of Chess training on Mathematics performance and concentration ability of children with learning disabilities. *International Journal of Special Education*, 2008, vol. 23 (3), pp. 138—148.
39. Trincherо R., Sala G. Chess Training and Mathematical Problem-Solving: The Role of Teaching Heuristics in Transfer of Learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 2016, vol. 12 (3), pp. 655—668.
40. Usán Supervía P, Salavera Bordás C. Burnout, Goal Orientation and Academic Performance in Adolescent Students. *Int J Environ Res Public Health*, 2020, vol. 17 (18), e6507. DOI:10.3390/ijerph17186507
41. Willson V.L. A meta-analysis of the relationship between science achievement and science attitude: Kindergarten through college. *Journal of research in Science Teaching*, 1983, vol. 20 (9), pp. 839—850.
42. Zelleу I., Mariane, D, and Elaine D. Applying communication theory for professional life: A practical introduction. Thousand Oaks, California: SAGE. 2005, 250 p.

Информация об авторах

Саркисян Ваган Ж., кандидат психологических наук, доцент, научный руководитель Научно-исследовательского института «Шахматы» (НИИШ), Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна (АГПУ) г. Ереван, Республика Армения, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5890-4158>, e-mail: sargsyanvahan@aspu.am

Манукян Самвел А., кандидат социологических наук, преподаватель кафедры социологии и социальной работы, Ереванский государственный университет (ЕГУ); старший научный сотрудник Научно-исследовательского института «Шахматы» (НИИШ), Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна (АГПУ), г. Ереван, Республика Армения, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9332-8640>, e-mail: samvel.manukyana@gmail.com

Зарецкий Юрий Викторович, кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии и психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8036-4431>, e-mail: zaretskiyyuv@mgppu.ru

Information about the authors

Vahan Zh. Sarkisyan, Associate Professor, Candidate of Psychological Sciences, Head of the Scientific Program of the “Chess” Scientific Research Institute (CSRI), Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan (ASPU), Yerevan, Republic of Armenia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5890-4158>, e-mail: sargsyanvahan@aspu.am

Samvel A. Manukyan, Candidate of Sociological Sciences, Yerevan State University, Lecturer, Department of Sociology and Social Work, Senior Researcher of the “Chess” Scientific Research Institute (CSRI), Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan (ASPU), Yerevan, Republic of Armenia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9332-8640>, e-mail: samvelmanukyana@gmail.com

Yuri V. Zaretskii, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Clinical Psychology and Psychotherapy, Department of Clinical and Counseling Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8036-4431>, e-mail: zaretskiyyuv@mgppu.ru

Получена 26.08.2024

Received 26.08.2024

Принята в печать 25.11.2024

Accepted 25.11.2024

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЖИЗНЕННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ У ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ: РАЗНЫЕ ВЗГЛЯДЫ, ЕДИНАЯ ЦЕЛЬ

А.М. ФЕДОСЕЕВА

Институт коррекционной педагогики (ФГБНУ «ИКП»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7776-3194>,
e-mail: fedoceeva@ikp.email

Н.В. БАБКИНА

Институт коррекционной педагогики (ФГБНУ «ИКП»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3277-7127>,
e-mail: babkina@ikp.email

Е.М. МАКАРОВА

Институт коррекционной педагогики (ФГБНУ «ИКП»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1710-768X>,
e-mail: makarova@ikp.email

Актуальность. Сфера жизненной компетенции рассматривается с позиции идей культурно-исторической психологии как отражение социальной ситуации развития ребенка и процесса формирования «практического» мышления (Л.С. Выготский), а ее становление — как целевой ориентир специального и инклюзивного образования. **Цель исследования** состояла в выявлении представлений о навыках из сферы жизненной компетенции у педагогов и родителей детей с ОВЗ, а также в сравнении оценок их значимости в разные периоды взросления ребенка. **Материалы и методы.** Представления педагогов и родителей о сфере жизненной компетенции детей с ОВЗ изучались с помощью опросников. В выборку вошли родители (n = 1530 чел.) обучающихся с ОВЗ разных возрастных групп (до 7 лет — 20,1%, 7—11 лет — 32,3%, 11—16 лет — 40,0%, 16—18 лет — 7,6%), а также

педагоги (n = 1327 чел.). **Результаты и выводы.** Представлена динамика изменения значимости навыков из областей жизненной компетенции от дошкольного к юношескому возрасту. Навыки, занимающие три первых места в рейтинге значимости для педагогов и родителей, имеют как совпадения, так и различия. Чаще всего выбираются навыки, связанные с личной безопасностью, различением ситуаций, в которых ребенку требуется помощь или он может действовать самостоятельно, и эмоциональной саморегуляцией. Выявлено расхождение представлений педагогов и родителей о значимости жизненных навыков детей разных возрастных групп; обоснована необходимость выработки единой позиции в интересах эффективного взаимодействия семьи и школы, направленного на гармоничное формирование личности ребенка. Акцентирована важность наличия в социальной ситуации развития ребенка культурных образцов жизненной компетенции в поведении значимых взрослых.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), жизненная компетенция, значимость жизненных навыков, социальная ситуация развития, социализация, взаимодействие родителей и педагогов.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках Государственного задания Министерства просвещения РФ № 073-00063-24-01.

Для цитаты: *Федосеева А.М., Бабкина Н.В., Макарова Е.М.* Представления о жизненной компетенции детей с ОВЗ у педагогов и родителей: разные взгляды, единая цель // Консультативная психология и психотерапия. 2024. Том 32. № 4. С. 120–140. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2024320406>

TEACHER'S AND PARENT'S REPRESENTATIONS ABOUT THE LIFE SKILLS OF CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH DISABILITIES: DIFFERENT VIEWS, A COMMON GOAL

ANNA M. FEDOSEEVA

Institute of Special Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7776-3194>,
e-mail: fedoceeva@ikp.email

NATALIYA V. BABKINA

Institute of Special Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3277-7127>,
babkina@ikp.email

ELENA M. MAKAROVA

Institute of Special Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1710-768X>,

e-mail: makarova@ikp.email

Introduction. The sphere of life skills is considered from the standpoint of the ideas of cultural-historical psychology as a reflection of the social situation of child development and the process of forming “practical” thinking (L.S. Vygotsky), and its formation as a target for special and inclusive education. The purpose of the study was to identify ideas about the importance of skills from the sphere of life competence among teachers and parents of children with disabilities, as well as to compare assessments of their importance at different levels of education. **Materials and methods.** The representations of teachers and parents about life skills of children with disabilities were studied using questionnaires. The sample included parents ($n = 1530$) of students with disabilities of different age groups (under 7 years — 20,1%, 7—11 years — 32,3%, 11—16 years — 40,0%, 16—18 years — 7,6%), as well as teachers ($n = 1327$). **Results and conclusions.** The dynamics of changes in the importance of life skills from preschool to adolescence is presented. The skills that occupy the top three places in the ranking of importance for teachers and parents have both coincidences and differences. Most often, skills related to personal safety, distinguishing situations in which a child needs help or can act independently, and emotional self-regulation are chosen. The discrepancy between the representations of teachers and parents about the importance of the life skills of children of different age groups is revealed; the need to develop a unified position in the interests of effective interaction between family and school aimed at the harmonious formation of the child’s personality is substantiated. The importance of having cultural patterns of life skills in the behavior of significant adults in the social situation of a child’s development is emphasized.

Keywords: students with disabilities, life competence, importance of life skills, social situation of development, socialization, cooperation between parents and teachers.

Funding. The work was supported by the Ministry of Education of the Russian Federation within the framework of Task number 073-00063-24-01.

For citation: Fedoseeva A.M., Babkina N.V., Makarova E.N. Teacher’s and Parent’s Representations about The Life Skills of Children and Adolescents with Disabilities: Different Views, a Common Goal. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2024. Vol. 32, no. 4, pp. 120—140. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2024320406> (In Russ.).

Введение

Формирование личности ребенка по образцам, заданным в культуре, — ключевая идея культурно-исторической психологии. Исследователи детского развития традиционно фокусируют свое внимание на изучении процессов становления понятийного мышления в ходе знако-

во-символического опосредствования. Но если обратить внимание не только на «высшие» формы предметно-практического действия, а и на его «промежуточные и переходные формы», то обнаруживается разнообразие и богатство практических действий, основанных на допонятийных формах мышления, которые Л.С. Выготский называет в своих работах практическим мышлением и практическим интеллектом [8]. «В различных сферах практической жизни встречаются совершенно различные способы приложения интеллектуальной деятельности, которые, с одной стороны, определяются господствующей структурой жизненной сферы, а с другой — особенностями самого индивида», — указывает он [8, с. 146].

Данный «практический интеллект» имеет большое значение для успешности социальной адаптации и жизненного благополучия индивида. Например, успешность решения сложных задач, возникающих на жизненном пути, часто зависит от таких простых навыков, как умение сориентироваться в новом пространстве, найти людей, к которым можно обратиться за помощью, или понять «негласные» правила поведения в сообществе. В процессе абилитации детей с нарушенным развитием именно эти жизненные задачи, относящиеся к сфере жизненной компетенции, оказываются предметом особой заботы со стороны педагога и психолога. Как указывал Л.С. Выготский, говоря о детях с нарушением зрения, «...органическая неполноценность дает толчок процессам компенсации, приводящим... к образованию особенностей в психологии слепого и перестраивающим все его отдельные функции под углом основной *жизненной задачи*» [9, с. 12].

Формирование сферы жизненной компетенции требует и обогащенной социальной среды, и особой социальной ситуации развития — посредничества Взрослого. К сожалению, эта сфера нередко оказывается «за пределами видимости» педагогов и родителей в практической повседневной жизни, поскольку они сфокусированы на овладении ребенком академическими знаниями. Однако спонтанно, при отсутствии у взрослых, взаимодействующих с ребенком с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), четкой педагогической цели — формирования жизненных навыков — жизненная компетенция не формируется [2; 5]. У таких детей эта сфера оказывается не «проходной» ступенью на пути формирования понятийного мышления, а *целевой*.

Формирование жизненной компетенции — целевой ориентир современного специального и инклюзивного образования. В федеральном государственном образовательном стандарте для обучающихся с ОВЗ говорится, что необходимо максимальное расширение образовательного пространства — выход за пределы образовательного учреждения для расширения жизненной компетенции; введено требование оценки образовательных результатов с точки зрения как освоения академического компонента образования, так и формирования жизненной компетенции ребенка. Достижение этой цели невозможно без сотрудничества родителей и педагогов.

Исследование проблем социализации и формирования жизненных компетенций у детей с ОВЗ — одно из ключевых научных направлений, разрабатываемых в Институте коррекционной педагогики [1; 3; 5; 13; 15; 16; 17; 23]. Методологической основой этих исследований являются идеи культурно-исторического подхода к коррекции нарушений развития ребенка, провозглашенные в свое время Л.С. Выготским [6; 12; 22]. В соответствии с традициями отечественной научной школы дефектологии, жизненная компетенция рассматривается как способность ребенка в максимально возможной степени адекватно и самостоятельно решать задачи обыденной жизни в текущей жизненной ситуации [12]. При этом жизненная компетенция понимается как комплексный *результат образования*, позволяющий обучающемуся с ОВЗ стать социально адаптированным, полноценно функционирующим членом общества.

В специальной психологии и коррекционной педагогике традиционно выделяют пять областей сферы жизненной компетенции [5; 12]: овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни; развитие у ребенка адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях; овладение навыками коммуникации; дифференциация и осмысление картины мира и ее временно-пространственной организации; осмысление своего социального окружения; освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей.

Одними из основных условий формирования сферы жизненной компетенции являются обогащенная социокультурная среда, наличие в социальной ситуации развития культурных «образцов» жизненной компетенции в поведении значимых взрослых, посредничество сопереживающего взрослого в продуктивном переживании жизненного опыта, понимание смысла разных ситуаций социального взаимодействия, освоение разных способов решения задач из сферы жизненной компетенции [11; 24]. Такие условия невозможно создать без продуктивного сотрудничества родителей обучающихся с ОВЗ и педагогического коллектива образовательной организации (инклюзивной или специальной). Для налаживания их эффективного взаимодействия необходимо прежде всего соотносить представления о цели — формировании у ребенка навыков из сферы жизненной компетенции — и целевых установках родителей и педагогов на каждом возрастном этапе его развития.

Партнерство родителей и педагогического коллектива особенно необходимо в условиях инклюзивного образования [4; 7; 14; 16; 25; 27; 28; 29]. Оно было предметом ряда исследований: в частности изучались установки родителей в отношении обучения детей в условиях инклюзии [4; 30], а также представления об эффективной поддержке детей с ОВЗ в школе, позволяющей им преодолевать различного рода трудности [18; 19]. Исследование удовлетворенности семей, воспитывающих детей с

ОВЗ, образовательными условиями показало, что родители не осознают всего содержания сферы жизненной компетенции, выделяя лишь отдельные навыки, которые представляются им важными (в частности навыки общения, поведения) [18; 31].

Целью проведенного нами исследования являлось изучение представлений педагогов и родителей детей с ОВЗ о значимости навыков из сферы жизненной компетенции на разных возрастных этапах. Его результаты призваны послужить основой для определения целевых ориентиров формирования жизненных навыков ребенка на разных уровнях образования, объединения усилий специалистов и семьи в этом направлении и, как следствие, способствовать расширению сферы жизненной компетенции и социализации детей и подростков с ОВЗ.

Методы исследования

Для выявления представлений о значимости навыков из сферы жизненной компетенции был проведен онлайн-опрос педагогов специальных (коррекционных) и инклюзивных школ ($n = 1327$ чел.) и родителей детей с ОВЗ ($n = 1530$ чел.) из 34 регионов Российской Федерации.

Выборка родителей детей с ОВЗ. Распределение выборки по возрасту детей: воспитанники до 7 лет — 20,1%, обучающиеся 7—11 лет — 32,3%, 11—16 лет — 40,0%, 16—18 лет — 7,6%. Родителей мальчиков — 61,4%, девочек — 38,6%. На вопросы анкеты отвечали в основном матери (93,8%), из них в возрасте от 36 до 45 лет — 49,3%, от 29 до 35 лет — 24%, от 46 до 55 лет — 20,2%.

Выборка педагогов. Респонденты — преимущественно женщины (94,5%) из разных регионов Российской Федерации (34 региона). Распределение по стажу работы: более 30 лет — 28,2%, от 20 до 30 лет — 24%, от 6 до 10 лет — 11,8%, от 3 до 5 лет — 7,3%, до 2 лет — 8,2%. Распределение по должностям: педагоги-предметники (39,2%), учителя начальных классов (25,5%), специалисты психолого-педагогического и дефектологического профиля (18,9%), воспитатели (11,2%). Распределение педагогов по уровням образования: дошкольное — 12,9%, начальное общее — 39,3%, основное общее — 41,1%, среднее общее — 6,6%. В специальной (коррекционной) школе работают 37,6% педагогов, в массовой школе — 34,4%, в инклюзивном классе — 16,7%, в ресурсном классе — 6,6%. Все педагоги имеют опыт работы с обучающимися с ОВ.

Для выявления представлений о сфере жизненной компетенции были разработаны опросники для родителей [20] и для педагогов и специалистов служб психолого-педагогического сопровождения [21]. Для статистической обработки использовались методы частотного анализа, критерий Хи-квадрат Пирсона.

Результаты

В результате анкетирования была получена статистика выбора родителями и педагогами приоритетных навыков из разных областей жизненной компетенции. Количество возможных вариантов выбора в рамках каждой области было ограничено (не более 3—4 из 7—9 навыков). Выбранные навыки ранжировались по частоте выбора. В последующее описание включены только высокоранговые позиции. В табл. 1 представлены навыки, оказавшиеся на верхних позициях, и показана статистическая значимость различий между группами педагогов и родителей.

Таблица 1

Сравнение значимости навыков из разных областей жизненной компетенции для педагогов и родителей детей с ОВЗ

Навык	Педагоги, % (рейтинг)	Родители, % (рейтинг)	χ^2
<i>Овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни</i>			
Навыки ухода за собой	89,4 (1)	77,1 (1)	75,5***
Навыки поведения для личной безопасности	73,0 (2)	68,0 (2)	8,23**
Хозяйственные навыки	35,7 (3)	54,2 (3)	98,0***
Использовать телефон для вызова экстренных служб	22,3 (4)	0,0 (13)	381,0***
Бытовые финансовые навыки	17,1 (6)	44,0 (4)	239,0***
<i>Развитие у ребенка адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях</i>			
Различать ситуации, в которых ребенок может действовать самостоятельно или ему следует обратиться за помощью	71,3 (1)	75,0 (1)	5,07**
Принимать решение в жизненной ситуации с учетом своих возможностей	51,5 (2)	48,8 (2)	2,20
Использовать нужную информацию в соответствии с конкретной жизненной ситуацией	44,8 (3)	40,6 (5)	5,11*
Понимать собственные возможности, склонности, интересы	39,8 (4)	37,4 (6)	1,78
Точно сформулировать проблему, связаться доступным способом и запросить помощь	39,7 (5)	42,9 (4)	2,88
Уметь организовать свое свободное время (наличие увлечений, хобби)	31,6 (6)	43,1 (3)	40,2***

Навык	Педагоги, % (рейтинг)	Родители, % (рейтинг)	χ^2
<i>Овладение навыками коммуникации и принятыми ритуалами взаимодействия</i>			
Освоить культурные формы выражения своих чувств, мыслей, потребностей	59,1 (1)	50,1 (2)	23,2***
Иметь навыки позитивного сотрудничества со взрослыми и сверстниками	54,6 (3)	49,2 (3)	8,33**
Слушать собеседника и участвовать в диалоге	56,0 (2)	47,8 (4)	19,5***
Оформлять свои мысли в устной и/или письменной речи	42,7 (4)	42,7 (5)	0,074
Высказывать свою точку зрения на события, поступки, аргументировать ее	33,1 (6)	50,8 (1)	92,2***
<i>Дифференциация и осмысление картины мира и ее временно-пространственной организации</i>			
Активная позиция во взаимодействии с миром, адекватность оценки своих достижений	60,6 (2)	56,7 (2)	4,46*
Связь явлений окружающего мира с безопасностью для себя и окружающих	77,1 (1)	59,3 (1)	102,0***
Умение выявлять проблему для решения в жизненных ситуациях	48,5 (3)	53,1 (3)	6,23*
Умение распределять свое время	35,7 (5)	47,1 (4)	28,3***
<i>Осмысление своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей</i>			
Умение регулировать свое поведение и эмоциональные реакции	80,4 (1)	73,1 (1)	21,2***
Умение сотрудничать и участвовать в совместной деятельности	75,5 (2)	53,3 (3)	151,0***
Освоение необходимых социальных ритуалов (приветствие, прощание и т. д.)	44,2 (3)	28,9 (4)	72,2***
Умение формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение	31,1 (6)	57,9 (2)	206,0***

Примечание: «*» — уровень значимости при $p < 0,05$; «**» — уровень значимости при $p < 0,01$; «***» — уровень значимости при $p < 0,001$.

В области жизненной компетенции «Овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни» навыки, которые заняли первые три позиции в рейтинге, имеют значимо отличающиеся распределения выбора; при этом сами позиции совпадают. Это связано с

тем, что родители выбирают больше разных навыков внутри области (4—5), в то время как педагоги чаще выбирают первые два и их выбор ограничен, как правило, 2—3 навыками. Навыки ухода за собой (личная гигиена, внешний вид, выполнение режимных моментов) вышли на первую позицию по значимости; навыки поведения для личной безопасности — на вторую; причем из всех высокорейтинговых навыков эта позиция выглядит наиболее согласованной, несмотря на значимое различие ($\chi^2 = 8,23$). Несогласованными оказались позиции по навыку «Использовать телефон для вызова экстренных служб»: для педагогов этот навык является способом разделения ответственности за безопасность, родители же, вероятно, предпочитают, чтобы в экстренных ситуациях ребенок связывался с ними.

Анализ значимости навыков в разных возрастных группах (табл. 2) позволяет выделить еще один навык, по отношению к которому позиции расходятся: педагоги считают незначимыми бытовые финансовые навыки, в то время как родители подростков и молодых людей указывают на их высокую значимость (19,1—57,3%).

В области жизненной компетенции «Развитие адекватных представлений о собственных возможностях, о насущно необходимом жизнеобеспечении» оценки значимости навыков у педагогов и родителей совпадают или различаются на уровне $p < 0,01$. Педагогам несколько важнее, чем родителям, чтобы дети различали ситуации, в которых они могут действовать самостоятельно и в которых им следует обращаться за помощью, и чтобы они могли использовать нужную информацию в соответствии с конкретной жизненной ситуацией, т. е. проявляли себя более самостоятельными субъектами учебной (в основном) деятельности. Существенное различие было получено по значимости навыка «Уметь организовать свое свободное время»: для родителей этот навык значительно важнее, чем для педагогов ($p < 0,001$). Возрастные изменения рейтинга значимости выявлены для навыка «Точно сформулировать проблему, связаться доступным способом и запросить помощь»: если в группе педагогов значимость к юношескому возрасту снижается, то в группе родителей — наоборот (табл. 2). Повышение независимости подростков по отношению к родителям обостряет задачу защиты и контроля ими своего ребенка.

В данной области наиболее значимыми для родителей и педагогов оказались следующие навыки: принимать решение в жизненной ситуации с учетом своих возможностей, точно сформулировать проблему, связаться доступным способом и запросить помощь. Значимость навыка «Различать ситуации, в которых ребенок может действовать самостоятельно или ему следует обратиться за помощью» постепенно снижается к юношескому возрасту, но остается довольно высокой как для педагогов (69,7%), так и для родителей (55,6%). Стабильно высокие оценки

значимости у педагогов и родителей получил навык «Принимать решение в жизненной ситуации с учетом своих возможностей»: в педагогической выборке — 50,2—52,6%, в родительской — 45,3—53,8%. При этом в педагогической выборке значимость не меняется с возрастом, в то время как для родителей этот навык становится более важным к юношескому возрасту (53,8%) (табл. 2).

Таблица 2
Возрастная динамика значимости навыков из сферы жизненной компетенции для педагогов и родителей детей с ОВЗ

Навыки из сферы жизненной компетенции	Педагоги, %				Родители детей с ОВЗ, %			
	Дошкольный возраст	Мл. школьный возраст	Подростковый возраст	Юношеский возраст	Дошкольный возраст	Мл. школьный возраст	Подростковый возраст	Юношеский возраст
<i>Овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни</i>								
Навыки ухода за собой	93,0	90,8	87,2	88,8	87	80,0	72,2	65,0
Хозяйственные навыки	33,3	33,5	38,2	38,2	47,2	51,8	57,7	65,0
Навыки поведения для личной безопасности	77,8	72,1	73,4	66,3	74,6	68,4	64,5	67,5
Бытовые финансовые навыки	6,4	12,4	24,6	19,1	20,2	38,7	57,7	57,3
<i>Развитие адекватных представлений о собственных возможностях, о насущно необходимом жизнеобеспечении</i>								
Различать ситуации, в которых ребенок может действовать самостоятельно или ему следует обратиться за помощью	80,1	75,7	64,4	69,7	83,7	79,4	70,9	55,6
Принимать решение в жизненной ситуации с учетом своих возможностей	52,6	52,0	50,2	52,1	45,3	48,4	49,8	53,8
Точно сформулировать проблему, связаться доступным способом и запросить помощь	40,9	40,5	39,6	34,8	39,7	44,7	40,8	53,8
<i>Овладение навыками коммуникации и принятыми ритуалами социального взаимодействия</i>								
Освоить культурные формы выражения своих чувств, мыслей, потребностей	63,7	60,6	57,2	50,6	50,8	53,2	47,9	46,2

Навыки из сферы жизненной компетенции	Педагоги, %				Родители детей с ОВЗ, %			
	Дошкольный возраст	Мл. школьный возраст	Подростковый возраст	Юношеский возраст	Дошкольный возраст	Мл. школьный возраст	Подростковый возраст	Юношеский возраст
Иметь навыки позитивного сотрудничества со взрослыми и сверстниками	53,8	53,5	56,0	55,1	51,1	45,7	51,5	47,0
Слушать собеседника и участвовать в диалоге	65,5	59,5	51,2	46,1	58,0	49,8	43,3	35,9
Высказывать свою точку зрения на события, поступки, аргументировать ее	33,9	32,1	32,5	41,6	59,6	50,8	45,8	54,7
<i>Развитие способности к осмыслению и дифференциации картины мира, ее пространственно-временной организации</i>								
Активная позиция во взаимодействии с миром, адекватность оценки своих достижений	70,8	61,1	57,1	60,7	72,0	54,3	52,1	51,3
Связь явлений окружающего мира с безопасностью для себя и окружающих	84,2	81,3	71,6	75,3	69,1	64,4	52,3	49,6
Владение основами финансовой и правовой грамотности	17,0	21,0	35,6	22,5	18,6	33,0	48,0	53,8
Умение выявлять проблему для решения в жизненных ситуациях	48,5	44,9	49,4	62,9	52,4	50,0	53,9	64,1
Умение распределять свое время	23,4	36,5	39,1	33,7	41,4	47,6	50,5	42,7
<i>Развитие способности к осмыслению социального окружения, своего места в нем, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей</i>								
Умение регулировать свое поведение и эмоциональные реакции	83,6	79,3	80,7	77,5	74,6	77,1	69,8	69,2
Освоение необходимых социальных ритуалов (приветствие, прощание и т. д.)	55,0	49,5	36,0	41,8	36,8	33,2	23,4	18,8
Умение соблюдать адекватную социальную дистанцию	31,0	39,2	30,8	42,7	28,0	31,6	37,1	39,3

Навыки из сферы жизненной компетенции	Педагоги, %				Родители детей с ОВЗ, %			
	Дошкольный возраст	Мл. школьный возраст	Подростковый возраст	Юношеский возраст	Дошкольный возраст	Мл. школьный возраст	Подростковый возраст	Юношеский возраст
Умение сотрудничать и участвовать в совместной деятельности	76,0	74,8	77,6	66,3	54,1	57,3	52,3	40,2
Умение формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение	28,1	28,7	33,4	37,1	60,9	53,2	58,5	66,7

В области жизненной компетенции «*Овладение навыками коммуникации и принятыми ритуалами взаимодействия*» не наблюдалось различий в значимости для педагогов и родителей навыка «Оформлять свои мысли в устной и/или письменной речи» ($p = 0,074$). Навыки позитивного сотрудничества ставят на третье место по значимости и родители, и педагоги; на первой же позиции у педагогов — «Освоить культурные формы выражения своих чувств, мыслей, потребностей», а у родителей — «Высказывать свою точку зрения на события, поступки». Навык «Слушать собеседника и участвовать в диалоге» педагогам значительно важнее, чем родителям ($p < 0,001$); при этом в юношеском возрасте выбор этого навыка снижается, что может косвенно свидетельствовать о том, что он становится более сформированным.

Ранги значимости навыков из области жизненной компетенции «*Развитие способности к осмыслению и дифференциации картины мира, ее пространственно-временной организации*» в целом совпадают. Наиболее значимыми для родителей и педагогов оказались: активная позиция ребенка во взаимодействии с миром; связь явлений окружающего мира с безопасностью для себя и окружающих; умение выявлять проблему для решения в жизненных ситуациях. Навык «Умение распределять свое время» для родителей значительно важнее, чем для педагогов ($p < 0,001$). Не вышедший на первый план навык «Владение основами финансовой и правовой грамотности» оказался значимым для родителей, но учителями он выбирается реже. Навык «Умение распределять свое время» выходит на первые места в рейтинге значимости только у родителей младших школьников (47,6%) и подростков (50,5%); в группе педагогов его значимость не превышает 39,1%.

Среди навыков из области жизненной компетенции «*Осмысление социального окружения, своего места в нем, принятие соответствующих*

возрасту ценностей и социальных ролей» наиболее значимыми для родителей и педагогов оказались: умение регулировать свое поведение и эмоциональные реакции (первое место в рейтинге); умение сотрудничать и участвовать в совместной деятельности. Навыки «Освоение необходимых социальных ритуалов (приветствие, прощание и т. д.)» и «Умение соблюдать адекватную социальную дистанцию» важны только для педагогов, работающих на дошкольном уровне образования (55,0% и 69,0%), а «Умение формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение» — только для родителей школьников (53,2—66,7%).

Наблюдаются различия в оценке значимости навыка «Умение сотрудничать и участвовать в совместной деятельности»: для педагогов этот навык более важен (75,5%), чем для родителей (53,3%) — $p < 0,001$. Интересно, что педагогам, работающим в начальной школе, навык сотрудничества представляется менее значимым (44,8%), — такой результат выглядит тревожным, поскольку именно в начальной школе закладывается умение сотрудничать в групповом взаимодействии.

Обсуждение результатов

Различия в распределении оценок значимости навыков в сфере жизненной компетенции при совпадении рангов выбора может свидетельствовать о том, что родители выбирают больше значимых навыков, чем педагоги: в частности, это может быть следствием большей значимости жизненных навыков для родителей детей с ОВЗ в целом. Следует также отметить, что родители гораздо активнее педагогов участвовали в опросе: опросник заполнили большее количество респондентов и ими было выбрано больше вариантов выбора в категориях, которые позволяли давать множественные ответы.

Безопасность детей оказывается ключевой ценностью педагогического и родительского сообщества. Навыки поведения для личной безопасности являются высокозначимыми как для родителей, так и для педагогов на всех уровнях образования. Для педагогов этот навык оказался даже важнее, чем для родителей (вероятно, в связи с профессиональной юридической ответственностью). При этом возрастная автономность детей повышает значимость навыков, необходимых для обеспечения безопасности ребенка, обучения его распознаванию опасности и обращению за помощью.

Способность обнаруживать проблемную ситуацию и сообщать о ней, а также различать ситуации, в которых можно справиться с проблемой самостоятельно или же необходимо обратиться за помощью, является ключевой не только для детей с ОВЗ. Результаты исследования подтверждают, что она и в целом представляет собой показатель достижения психологи-

ческой зрелости. Педагогам очевидно, что принимать решение с учетом своих возможностей важно для ребенка в любом возрасте; родители же, как правило, осознают это, только оказываясь в ситуации, когда ребенок должен сделать жизненно важный выбор — в контексте профессионального самоопределения. Ожидания родителей относительно самостоятельности детей с ОВЗ, не поддерживаемые соответствующим воспитанием, оказываются несостоятельными. Требуется просвещение родителей о том, какие педагогические условия необходимо создавать в семейном воспитании для формирования этого важного навыка.

Обращение за помощью происходит тогда, когда есть осознание затруднения и желание его преодолеть: это — «место» посреднического действия взрослого и ребенка, возможность личностного развития [26]. В современном образовании проблема совместного посреднического действия взрослого и ребенка особенно остра, и выход данного навыка на третье место по значимости — подтверждение этому факту. По нашему мнению, данная область жизненной компетенции является наиболее значимой в образовании и современном обществе — она напрямую корреспондирует с темами осознанности и субъективного благополучия молодежи, «вращения ребенка в культуру» (по Л.С. Выготскому).

Заключение

Основополагающим положением культурно-исторической концепции Л.С. Выготского является тезис о том, что проблема коррекции аномального развития ребенка — прежде всего социальная, а не медицинская проблема. Идеи, провозглашенные 100 лет назад, находят свое развитие в современных исследованиях в области специальной психологии и коррекционной педагогики, наполняя и обогащая их новым содержанием. Создание условий для социокультурного развития ребенка с ОВЗ, усвоения им культурных средств, формирования и расширения сферы жизненной компетенции, как и развития форм «практического» мышления (Выготский, 1984), приобретает особую значимость в контексте определения стратегии инклюзивного образования.

Результаты проведенного эмпирического исследования позволяют сделать следующие **выводы**:

1) анализ результатов анкетирования позволил выделить ключевые навыки жизненной компетенции, формирование которых имеет первоочередную значимость на всех возрастных этапах, как для педагогов, так и для родителей;

2) выявлена возрастная динамика значимости навыков из каждой области жизненной компетенции;

3) определены навыки, значимость которых существенно различается в представлениях педагогов и родителей.

Результаты исследования еще раз подчеркивают важность сотрудничества педагогов и родителей детей с ОВЗ, уточнения целей и результатов их взаимодействия, направленного на расширение непосредственного жизненного опыта ребенка. Понимание содержания сферы жизненной компетенции, запроса педагогов и родителей позволяет на качественно новом уровне рассматривать процесс социализации в образовании, более точно и измеряемо формулировать ее результаты и эффекты.

Ограничения исследования. При обработке результатов исследования, нашедших отражение в данной статье, не принимались во внимание пол, возраст, уровень образования родителей, нозологическая группа обучающихся с ОВЗ, стаж работы педагогов, вид и местоположение образовательной организации и другие характеристики, которые могут влиять на представления родителей и педагогов о значимости навыков из областей жизненной компетенции. В анкете было ограничено количество вариантов выбора с целью побудить участников опроса выбирать наиболее значимые для них позиции. То, что тот или иной навык не вышел на первую позицию в рейтинге значимости, не означает, что он для участников не важен; это позволяет лишь говорить о том, что более значимым оказался какой-то другой навык. Это обстоятельство следует учитывать при интерпретации полученных данных. Процедура опроса не позволяет выявить мотивацию выбора участниками того или иного пункта опросника. Для получения более точных данных и психологически обоснованной интерпретации необходимо провести структурированное интервью рандомизированной группы респондентов, что планируется сделать в продолжение данного исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абкович А.Я.* Представления педагогов о формировании социально-бытовых навыков как части сферы жизненной компетенции обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Дефектология. 2024. № 2. С. 41—51.
2. *Акулина А.В.* Оценка сформированности навыков жизненной компетенции как компонента готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2022. № 4. С. 40—50.
3. *Акулина А.В.* Сравнение значимости навыков жизненной компетенции дошкольников с задержкой психического развития для родителей и педагогов // Специальное образование. 2024. № 2. С. 147—160.
4. *Алехина С.В., Шеманов А.Ю.* Оценка родителями инклюзивной образовательной среды школы и своего участия в ее создании [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2023. Том 12. № 3. С. 213—233. DOI:10.17759/cpse.2023120310

5. *Бабкина Н.В.* Жизненные компетенции как неотъемлемая составляющая содержания образования детей с задержкой психического развития // Клиническая и специальная психология. 2017. Том 6. № 1. С. 138—156. DOI:10.17759/cpse.2017060109
6. *Бабкина Н.В.* Традиции отечественной научной школы дефектологии в современных подходах к образованию детей с ЗПР // Дефектология. 2016. № 5. С. 3—9.
7. *Бруцкая К.А., Лазуренко С.Б.* Практики включения родителей и прародителей в образование детей с ОВЗ: отечественный и зарубежный опыт инклюзии // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2022. № 206. С. 133—145. DOI:10.33910/1992-6464-2022-206-133-145
8. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 433с.
9. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. 369 с.
10. Инклюзивное и специальное образование: международный словарь терминов / Под ред. А.И. Жука, Н.Н. Малофеева, В.В. Хитрюк. Минск: БГПУ, 2020. С. 49—54.
11. *Карабанова О.А.* Понятие «социальная ситуация развития» в современной психологии // Методология и история психологии. 2007. Том 2. № 4. С. 40—56.
12. *Карабанова О.А., Малофеев Н.Н.* Стратегия развития образования детей с ОВЗ: по дороге к реализации культурно-исторического подхода // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 4. С. 89—99. DOI:10.17759/cipr.2019150409
13. *Коробейников И.А.* Категория социализации в проблемном поле дефектологии / Сопровождение социализации детей с особыми образовательными потребностями: теория и практика // Сб. науч. тр. / Под науч. ред. Е.Л. Инденбаум. Иркутск: Иркутский государственный университет, 2020. С. 8—17.
14. *Коробейников И.А., Бабкина Н.В.* Консультативный ресурс психологического диагноза при нарушениях психического развития у детей // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Том 25. № 4. С. 11—22. DOI:10.17759/cpp.2017250402
15. *Коробейников И.А., Бабкина Н.В.* Ребенок с ограниченными возможностями здоровья: прогнозирование психосоциального развития в современной образовательной среде // Клиническая и специальная психология. 2021. Том 10. № 2. С. 239—252. DOI:10.17759/cpse.2021100213
16. *Коробейников, И. А.* Нарушения развития и социальная адаптация. М.: Пер СЭ, 2002. 192 с.
17. *Малофеев Н.Н.* Концепция развития образования детей с ОВЗ: основные положения [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2019. № 36. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/the-concept-of-development-of-education-of-children-with-disabilities> (дата обращения: 14.07.2024).

18. Мухлаева Т.В. Инклюзия как ключевой компонент в управлении качеством современного образования: приоритеты родителей // Человек и образование. 2022. № 1. С. 100—110. DOI:10.54884/S181570410020203-8
19. Портер Д. Какую поддержку хотят родители для своих детей с ОВЗ? // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 1. С. 82—89.
20. Представления родителей о содержании сферы жизненной компетенции детей с ограниченными возможностями здоровья: База данных (350 Кб) / А.М. Федосеева, Н.В. Бабкина, Е.М. Макарова [и др.]; правообладатель ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики». М.: ФГБНУ «ИКП», 2023. Свидетельство Федеральной службы по интеллектуальной собственности о государственной регистрации базы данных № 2023624478 от 08.12.2023.
21. Представления специалистов служб психолого-педагогического сопровождения и педагогов о содержании сферы жизненной компетенции обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: База данных (584 Кб) / А.М. Федосеева, Н.В. Бабкина, Е.М. Макарова [и др.]; правообладатель ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики». М.: ФГБНУ «ИКП», 2023. Свидетельство Федеральной службы по интеллектуальной собственности о государственной регистрации базы данных № 2023624321 от 01.12.2023.
22. Тимофеев М.А., Бабкина Н.В. 100 лет на службе российской дефектологии: к юбилею Института коррекционной педагогики // Консультативная психология и психотерапия. 2023. Том 31. № 4. С. 174—178.
23. Тригер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. СПб.: Питер, 2008. 192 с.
24. Федосеева А.М., Бабкина Н.В. Социализация и формирование сферы жизненной компетенции подростков с задержкой психического развития в образовательном пространстве [Электронный ресурс]. М.: Институт коррекционной педагогики, 2023. URL: https://ikp-rao.ru/wp-content/uploads/2024/02/Socializaciya_i_formirovanie_sfery_zhiznennoj_kompetencii_podrostkov-4.pdf (дата обращения: 14.07.2024).
25. Цукерман Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 61—73.
26. Эльконин Б.Д. Ситуация и ключевое искомое Посреднического Действия (ПД) // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 1. С. 13—19. DOI:10.17759/chp.2023190102
27. Babkina N.V. Experimental research into conscious self-regulation in first-graders with developmental delay // Behavioral Sciences. 2019. Vol. 9. № 12. P. 158. DOI:10.3390/bs9120158
28. Hou Y., Yan T., Deng M. A Qualitative Study on Parental Experience of Involvement in the Transition from Kindergarten to Primary School for Chinese Children with Intellectual and Developmental Disabilities // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2023. Vol. 53. P. 4872—4887. DOI:10.1007/s10803-022-05743-4
29. Murphy A.N., Moskowitz K., Fernandez F., Risser H.J. Parent Needs for Improving Parent Participation in School-Based Therapies for Children with Disabilities Using

the Parent-Therapist Partnership Survey // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2024. Feb. DOI:10.1007/s10803-024-06282-w

30. Paseka A., Schwab S. Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resource // European Journal of Special Needs Education. 2019. Vol. 35. P. 254—272. DOI:10.1080/08856257.2019.1665232
31. Tucker V., Schwartz I. Parents' Perspectives of Collaboration with School Professionals: Barriers and Facilitators to Successful Partnerships in Planning for Students with ASD // School Mental Health. 2013. Vol. 5. P. 3—14.

REFERENCES

1. Abkovich A.Ya. Predstavleniya pedagogov o formirovaniy sotsial'no-bytovykh navykov kak chasti sfery zhiznennoy kompetentsii obuchayushchikhsya s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata [Teachers' concepts of the formation of social and everyday skills as part of life competence of students with muscle-skeleton disorders]. *Defektologiya = Defectology*, 2024, no 2, pp. 41—51. (In Russ.).
2. Akulina A.V. Ocenka sformirovannosti navykov zhiznennoy kompetentsii kak komponenta gotovnosti detej s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya k shkol'nomu obucheniyu [Assessment of the development of life competence skills as a component of the readiness of children with mental retardation for schooling]. *Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya = Education and upbringing of children with disabilities*, 2022, no. 4, pp. 40—50. (In Russ.).
3. Akulina A.V. Sravneniye znachimosti navykov zhiznennoy kompetentsii doshkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya dlya roditeley i pedagogov [Comparison of the importance of life skills of preschoolers with mental retardation for parents and teachers]. *Spetsial'noye obrazovaniye = Special Education*, 2024, no. 2, pp. 147—160. (In Russ.).
4. Alekhina S.V., Shemanov A.Yu. Parents' Assessment of the Inclusive Educational Environment of the School and Their Participation in Its Creation. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2023, vol. 12, no. 3, pp. 213—233. DOI:10.17759/cpse.2023120310 (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Babkina N.V. Life Competences as Integral Part of Educational Context for Children with Learning Delay [Elektronnyy resurs]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2017, vol. 6, no. 1, pp. 138—156. DOI:10.17759/psycljn.2017060109 (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Babkina N.V. Tradicii otechestvennoj nauchnoj shkoly defektologii v sovremennykh podkhodakh k obrazovaniyu detej s ZPR [Traditions of the domestic scientific school of defectology in modern approaches to the education of children with mental retardation]. *Defektologiya = Defectology*, no. 5, pp. 3—9. (In Russ.).
7. Brutskaya K.A., Lazurenko S.B. Praktiki vkl'yucheniya roditeley i praroditeley v obrazovaniye detej s OVZ: otechestvennyy i zarubezhnyy opyt inkluzii [Practices of including parents and grandparents in the education of children with disabilities: domestic and foreign experience of inclusion]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena = Proceedings of the Russian State Pedagogical University A.I. Herzen*, 2022, no. 206, pp. 133—145. DOI:10.33910/1992-6464-2022-206-133-145. (In Russ.).

8. Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 4. Detskaya psikhologiya* [Collected Works: in 6 vol. T. 4. Child Psychology]. Moscow: Pedagogika. 1984. 433 p. (In Russ.).
9. Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 5. Osnovy defektologii* [Collected Works: in 6 vol. T. 5. Fundamentals of defectology]. Moscow: Pedagogika. 1983. 369 p. (In Russ.).
10. *Inklyuzivnoe i spetsial'noe obrazovanie: slovar' terminov* [Inclusive and special education: glossary of terms]. Zhuk A.I., Malofeev N.N., Khitryuk V.V. (ed.). Minsk: BGPU Publ., 2020, pp. 49—54. (In Russ.).
11. Karabanova O.A. Ponyatie «sotsial'naya situatsiya razvitiya» v sovremennoi psikhologii [The concept of “social situation of development” in modern psychology]. *Metodologiya i istoriya psikhologii = Methodology and the history of psychology*, 2007, vol. 2, no. 4, pp. 40—56. (In Russ.).
12. Karabanova O.A., Malofeev N.N. Education Development Strategy for Children with Disabilities: On the Way to Implementing a Cultural-Historical Approach. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019, vol. 15, no. 4, pp. 89—99. DOI:10.17759/chp.2019150409 (In Russ., abstr. in Engl.).
13. Korobeynikov I.A. Kategoriya sotsializatsii v problemnom pole defektologii [The category of socialization in the problem field of defectology]. *Soprovozhdeniye sotsializatsii detey s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami: teoriya i praktika* [Accompanying the socialization of children with special educational needs: theory and practice]. Collection of scientific papers. Irkutsk, 2020, pp. 8—17. (In Russ.).
14. Korobeynikov I.A., Babkina N.V. Psychological Diagnosis as a Counseling Resource in Developmental Disorders in Children. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2017, vol. 25, no. 4, pp. 11—22. DOI:10.17759/cpp.2017250402. (In Russ., abstr. in Engl.).
15. Korobeynikov I.A., Babkina N.V. Students with Special Needs and Disabilities: Predicting the Psychosocial Development in a Modern Educational Environment. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2021, vol. 10, no. 2, pp. 239—252. DOI:10.17759/cpse.2021100213 (In Russ., abstr. in Engl.).
16. Korobeynikov I.A. *Narusheniya razvitiya i sotsial'naya adaptatsiya* [Developmental disorders and social adaptation]. Moscow: PER SE, 2002. 192 p. (In Russ.).
17. Malofeev N.N. Kontseptsiya razvitiya obrazovaniya detei s OVZ: osnovnye polozheniya [Elektronnyi resurs] [The concept of development of education for children with disabilities: key points]. *Al'manakh Instituta korektsionnoi pedagogiki = Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy*, 2019, no. 36, URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/the-concept-of-development-of-education-of-children-with-disabilities> (Accessed 14.07.2024). (In Russ.).
18. Mukhlaeva T.V. Inklyuziya kak klyuchevoy komponent v upravlenii kachestvom sovremennogo obrazovaniya: priority roditel'ey [Inclusion as the key component in modern education quality management: parents' priorities]. *Chelovek i obrazovaniye = Man and education*, 2022, no. 1, pp. 100—110. DOI:10.54884/S181570410020203-8 (In Russ.).
19. Porter J. What kinds of support do parents want for their disabled child? *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014, no. 1, pp. 81—89.

20. *Predstavleniya roditel'ey o sodержanii sfery zhiznennoy kompetentsii detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. Baza dannykh [Parents' ideas about the content of the sphere of life competence of children with disabilities. Database]*. Fedoseeva A.M., Babkina N.V., Makarova E.M. et al. Certificate No. 2023624478 dated 12/08/2023. (In Russ.).
21. *Predstavleniya spetsialistov sluzhb psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya i pedagogov o sodержanii sfery zhiznennoy kompetentsii obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. Baza dannykh [Representations of specialists from psychological and pedagogical support services and teachers about the content of the sphere of life competence of students with disabilities. Database]*. Fedoseeva A.M., Babkina N.V., Makarova E.M. et al. Certificate No. 2023624321 dated 12/01/2023. (In Russ.).
22. Timofeev M.A., Babkina N.V. On the Centenary of Institute of Special Education. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2023, vol. 31, no. 4, pp. 174—178. (In Russ., abstr. in Engl.).
23. Triger R.D. *Psikhologicheskiye osobennosti sotsializatsii detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya [Psychological features of socialization of children with mental retardation]*. St. Petersburg: Peter, 2008. 192 p. (In Russ.).
24. Fedoseeva A.M., Babkina N.V. *Sotsializatsiya i formirovaniye sfery zhiznennoy kompetentsii podrostkov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya v obrazovatel'nom prostranstve [Socialization and formation of the sphere of life competence of adolescents with mental retardation in the educational space]*. [Elektronnyi resurs]. Moscow: Institute of Special Education, 2023. URL: https://ikp-rao.ru/wp-content/uploads/2024/02/Socializatsiya_i_formirovanie_sfery_zhiznennoy_kompetentsii_podrostkov-4.pdf (Accessed 14.07.2024). (In Russ.).
25. Tsukerman G.A. Vzaimodeystviye rebenka i vzroslogo, tvoryashcheye zonu blizhayshego razvitiya [Child Adult Interaction: The Creation of Zone of Proximal Development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2006, no. 4, pp. 61—73. (In Russ.).
26. Elkonin B.D. Situation and the Key Sought of a Mediation Action. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023, vol. 19, no. 1, pp. 13—19. DOI:<https://doi.org/10.17759/chp.2023190102> (In Russ., abstr. in Engl.).
27. Babkina N.V. Experimental research into conscious self-regulation in first-graders with developmental delay. *Behavioral Sciences*, 2019, vol. 9, no. 2, pp. 158. DOI:10.3390/bs9120158
28. Hou Y., Yan T., Deng M. A Qualitative Study on Parental Experience of Involvement in the Transition from Kindergarten to Primary School for Chinese Children with Intellectual and Developmental Disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2023, vol. 53, pp. 4872—4887. DOI:10.1007/s10803-022-05743-4
29. Murphy A.N., Moskowitz K., Fernandez F., Risser H.J. Parent Needs for Improving Parent Participation in School-Based Therapies for Children with Disabilities Using the Parent-Therapist Partnership Survey. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2024. Feb. DOI:10.1007/s10803-024-06282-w
30. Paseka A., Schwab S. Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resource. *European Journal of*

Special Needs Education, 2019, vol. 3, pp. 254—272. DOI:10.1080/08856257.2019.1665232

31. Tucker V., Schwartz I. Parents' Perspectives of Collaboration with School Professionals: Barriers and Facilitators to Successful Partnerships in Planning for Students with ASD. *School Mental Health*, 2013, vol. 5, pp. 3—14.

Информация об авторах

Федосеева Анна Михайловна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории образования и комплексной абилитации детей с задержкой психического развития, Институт коррекционной педагогики (ФГБНУ «ИКП»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7776-3194>, e-mail: fedoceeva@ikp.email

Бабкина Наталия Викторовна, доктор психологических наук, заведующая лабораторией образования и комплексной абилитации детей с задержкой психического развития, Институт коррекционной педагогики (ФГБНУ «ИКП»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3277-7127>, e-mail: babkina@ikp.email

Макарова Елена Михайловна, научный сотрудник лаборатории образования и комплексной абилитации детей с задержкой психического развития, Институт коррекционной педагогики (ФГБНУ «ИКП»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-1710-768X>, e-mail: makarova@ikp.email

Information about the authors

Anna M. Fedoseeva, PhD in Psychology, Senior Researcher, Department of Education and Complex Habilitation of Children with Developmental Delay, Institute of Special Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7776-3194>, e-mail: fedoceeva@ikp.email

Nataliya V. Babkina, Doctor of Psychology, Associate Professor, Head of Department, Department of Education and Complex Habilitation of Children with Developmental Delay, Institute of Special Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3277-7127>, e-mail: babkina@ikp.email

Elena M. Makarova, Researcher, Department of Education and Complex Habilitation of Children with Developmental Delay, Institute of Special Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1710-768X>, e-mail: makarova@ikp.email

Получена 20.07.2024

Received 20.07.2024

Принята в печать 28.09.2024

Accepted 28.09.2024

ИНТЕРВЬЮ

INTERVIEW

ПРОЕКТ «ДЕРЕВО КУЛЬТУРНО- ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ»: ИНТЕРВЬЮ С А.В. СУВОРОВЫМ

В.К. ЗАРЕЦКИЙ

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>,
e-mail: zar-victor@yandex.ru

Д.Д. ВЕДМИЦКАЯ

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8037-9561>,
e-mail: vedmitskajadaria@gmail.com

В.А. УШАКОВ

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7220-8361>,
e-mail: vladimir_u@mail.ru

В рамках проекта «Дерево культурно-исторической психологии» представлено интервью с Александром Васильевичем Суворовым — доктором психологических наук, ведущим научным сотрудником Московского государственного психолого-педагогического университета, одним из героев-участников знаменитого Загорского эксперимента, в ходе которого четверо слепоглохих молодых людей получили высшее образование на факультете психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. Интервью дополнено кратким рассказом об

А.В. Суворове, подготовленным В.К. Зарецким, долгое время работавшим с ним, и впечатлениями от поэзии А.В. Суворова.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, Л.С. Выготский, А.И. Мешеряков, Э.В. Ильенков, Загорский эксперимент, сотрудничество, проект «Дерево культурно-исторической психологии».

Для цитаты: Зарецкий В.К., Ведмицкая Д.Д., Ушаков В.А. Проект «Дерево культурно-исторической психологии»: интервью с А.В. Суворовым // Консультативная психология и психотерапия. 2024. Том 32. № 4. С. 141—154. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2024320407>

PROJECT “TREE OF CULTURAL- HISTORICAL PSYCHOLOGY”: INTERVIEW WITH A.V. SUVOROV

VICTOR K. ZARETSKY

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>,
e-mail: zar-victor@yandex.ru

DARIA D. VEDMITSKAYA

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8037-9561>,
e-mail: vedmitskajadaria@gmail.com

V.A. USHAKOV

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
RCID: <https://orcid.org/0009-0003-7220-8361>,
e-mail: vladimir_u@mail.ru

As part of the “Tree of Cultural-Historical Psychology” project, an interview with Alexander Vasilyevich Suvorov is presented. Suvorov is a Doctor of Psychological Sciences, a leading researcher at the Moscow State University of Psychology and Education, and one of the key participants in the renowned Zagorsk Experiment. This experiment enabled four young individuals who were deaf-blind to earn higher education degrees at the Faculty of Psychology of Lomonosov Moscow State University. The interview is supplemented with a brief account of A.V. Suvorov by one of the authors, V.K. Zaretsky, who worked closely with him for many years, as well as reflections on Suvorov’s poetry.

Keywords: cultural-historical psychology, L.S. Vygotsky, A.I. Meshcheryakov, E.V. Il’nikov, Zagorsk experiment, collaboration, project “Tree of Cultural-Historical Psychology”.

For citation: Zaretsky V.K., Vedmitskaya D.D., Ushakov V.A. Project “Tree of Cultural-Historical Psychology”: Interview with A.V. Suvorov. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2024. Vol. 32, no. 4, pp. 141–154 . DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2024320407> (In Russ.).

Уважаемые читатели!

Вашему вниманию предлагается очередная (восьмая) публикация в рамках проекта «Дерево культурно-исторической психологии» (см. «Консультативная психология и психотерапия», выпуски 2017, № 3—4; 2018, № 1—2; 2022, № 4; 2023, № 1, № 4). В предшествующих публикациях интервью о том, каким видят «Дерево культурно-исторической психологии» и себя в его «кроне», дали В.В. Рубцов, Е.О. Смирнова, Н.Н. Толстых, Е.В. Филиппова, А.Б. Холмогорова, В.В. Николаева, В.К. Зарецкий, Б.Д. Эльконин. Сегодня мы публикуем интервью на эту тему с Александром Васильевичем Суворовым, доктором психологических наук, работавшим ведущим научным сотрудником МГППУ с 2006 по 2024 г.

Увы, но это интервью, как и прошлогоднее интервью с Б.Д. Эльконым («Консультативная психология и психотерапия, 2023, № 4), публикуется уже после ухода из жизни А.В. Суворова. На момент ухода из жизни, случившегося 26 января 2024 г., Александру Васильевичу было 70 лет. В последние годы к слепоглухоте добавились нарушения опорно-двигательного аппарата, другие серьезные проблемы со здоровьем. Но он продолжал активно работать. Последняя его книга «Эксперимент длиною в жизнь» была издана в конце 2021 г. Даря свои книги, он неизменно подписывался «Ёжик». Так любил называть себя Александр Васильевич, так любили называть его дети, с которыми он много общался, работал — как сам говорил — «детской вешалкой». Так он выполнял один из заветов, данных ему его учителями...

...Александр Васильевич Суворов, тройной тезка великого русского полководца, прожил безусловно героическую жизнь. Трудности, которые приходилось преодолевать ему, наверное, не сравнимы ни с чем. Но он никогда не унывал, сохраняя оптимизм и чувство юмора даже в очень тяжелые моменты своей жизни (самый трудный период был после смерти мамы, к которой он был очень сильно привязан (см. «О маме» в кн. «Эксперимент длиною в жизнь»). Несмотря на трудности контакта (не знающие языка слепоглухих пользуются письмом по ладони), само общение с А.В. было неизменно приятным, легким, насыщенным в смысловом отношении, какой бы темы оно ни касалось. У него была четкая, ясная, выношенная мировоззренческая концепция, пронизанная гуманизмом, которой он неизменно следовал.

В своих многочисленных книгах А.В. подробно описывает свою жизнь, этапы развития, трудные и поворотные моменты, помнит и всегда с благодарностью вспоминает всех, от кого получал помощь. Рассказывая о своей жизни, он всегда называет точные даты, поражая своей памятью. Но особенно удивительной была память его рук. Однажды мы встретились с А.В. в месте, где не ждали друг друга, не знали о том, что мы там будем оба. Это было на одном из Летних университетов ИСКАР, которые организовывал МГППУ, приглашая для проведения занятий и мастер-классов представителей культурно-исторической психологии из разных стран. Пригласили и Александра Васильевича. Я вошел в аудиторию, когда он закончил лекцию и, увидев его, подошел и поздоровался, пожав ему руку. А.В. не знал, что я тоже приглашен в Летний университет. К тому времени мы уже не работали в одной лаборатории несколько лет и довольно давно не виделись. Тем не менее, после короткой паузы, А.В. повернул голову в мою сторону, как будто взглянул на меня, и спросил: «Виктор Кириллович?» Для меня это было удивительно: как можно узнать по рукопожатию человека, которого не ожидаешь увидеть, с которым давно не общался...

Зрячеслышащим трудно представить себе, что в случае слепоглухоты единственным каналом, по которому поступает информация из внешнего мира, являются тактильные ощущения. Каким чувствительным, каким тонким инструментом познания должны быть подушечки пальцев, чтобы компенсировать отсутствие зрительного и слухового каналов получения информации... Сам Александр Васильевич о любителях подсчитывать, какой процент информации по каким «информационным каналам» поступает, говорил с некоторой иронией, подчеркивая, что дело не «...в перекрытии информационных “каналов” при слепоглухоте. Информация вовсе не “поступает” в готовом виде через какой бы то ни было “канал”, а активно создается в процессе предметной деятельности. Пока я не начну действовать целенаправленно, удовлетворяя свои физиологические нужды и человеческие потребности, я недоступен какой бы то ни было “информации”, хотя бы все мыслимые каналы — зрительный, слуховой, осязательный и так далее — были в полной медицинской исправности. На самом деле через органы чувств мы получаем сырье от всевозможных раздражителей, его надо еще превратить в ощущения, восприятия и так далее. Превратить активно, целенаправленно действуя в наличной проблемной ситуации... И запросто может случиться, что физически слепоглухой благодаря своей высокой культуре — теоретической, эстетической, этической, духовной — содержательней и глубже зрячеслышащих, как бы те ни упражнялись в высчитывании процентов информации, поступающей “в мозг” через те или иные “каналы”. Мы видим, слышим и осязаем воссозданным нами вариантом общечелове-

ческой культуры... Вне культуры никакие восприятие, представление и понимание попросту невозможны¹.

С Александром Васильевичем Суворовым мы проработали в одной лаборатории семь лет. Много общались, даже играли в шахматы. Найти общий язык было несложно. И он, и наша группа опирались в своих подходах на идеи культурно-исторической психологии и педагогики сотрудничества, на деятельностный подход, субъектность ребенка, на понимание развития как саморазвития. Интересно, что А.В. Суворов считал, что «сотрудничество» образовано не от слова «труд», а от слова «трудность». «Сотрудничать» означает совместно преодолевать трудности. Со-трудник — это «...тот, с кем можно разделять трудности»². Основным направлением профессиональной деятельности А.В. Суворова была теория и практика совместной педагогики. Этому были посвящены и его кандидатская, и его докторская диссертации. Основными темами, пронизывающими насквозь его творчество, были человечность и достоинство...

В 2024 г. в сообществе психологов и других специалистов, причисляющих себя к традиции культурно-исторической психологии, отмечалось знаменательное событие: 2024 год был объявлен годом празднования столетия культурно-исторической психологии. А годом ее рождения 1924 год, когда двадцатисемилетний Лев Семенович Выготский на Втором Всероссийском съезде в Петрограде выступил с тремя докладами, после которых А.Р. Лурия пригласил его на работу в Москву. При заполнении личного листка сотрудника Наркомпроса Л.С. Выготскому надо было ответить на вопрос: «В какой отрасли считаете свое использование наиболее целесообразным?». Ответ Льва Семеновича был таким: «В области воспитания слепоглухонемых детей»³. В том же 1924 г. в сборнике «Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей», вышедшем под редакцией Л.С. Выготского, он в предисловии написал: «Именно в нашей стране вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно недостаточных детей получают свое полное решение прежде, чем во всем остальном мире, потому что это вопросы социальные по самой своей природе — и только в России могут быть поставлены в совершенно новой социальной плоскости»⁴...

Через 85 лет после того, как были сказаны Л.С. Выготским эти слова, А.В. Суворов в брошюре, изданной в «Библиотеке “Первого сентября”», на-

¹ *Суворов А.В.* Человечность, достоинство, педагогика оптимизма // Библиотека «Первого сентября», серия «Воспитание. Образование. Педагогика». 2009. № 24. С. 22—23.

² *Суворов А.В.* Эксперимент длиною в жизнь. М.: ЛитГОСТ, 2021. С. 79.

³ *Выгодская Г.Л., Лифанова Т.М.* Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету. М.: Смысл, 1996. С. 76.

⁴ Там же, с. 78.

пишет, формулируя свое кредо: «...очеловечивать социальное пространство и время вокруг себя — и себя внутри него, стремясь по возможности быть именно генератором очеловечивания. Количество наших очеловечивающих усилий на микроуровне должно дать качество на макроуровне. Качество, благодаря которому этот макроуровень в большей степени будет заслуживать названия общества, а не социальных джунглей. Мы не можем отвечать за все, что творится. Но за что мы можем отвечать, то пусть будет человеческим и, следовательно, очеловечивающим. Конкретным, а не абстрактным»⁵.

* * *

Александр Васильевич, большое спасибо, что приняли приглашение поучаствовать в нашем проекте, это неоценимый вклад! Давайте начнем с самого начала. К какому направлению психологии (клиническая, педагогическая) Вы относите свою деятельность?⁶

Да ко всякой. Психология жизни! Диссертации мои обе относятся к общей психологии, а так как я инвалид, то где-то и клинической; так как я много работал с детьми, общался с ними, то и педагогической. Да и в университетском дипломе написано: «Специальность — детская психология, преподаватель детской психологии».

Считаете ли Вы себя продолжателем идей Льва Семеновича Выготского?

Да, конечно. И непосредственно, и через Леонтьева и Гальперина. Если выстраивать конкретную цепочку, то выглядеть она будет так: Выготский, Леонтьев, Ильенков, Мещеряков.

Кого Вы считаете своими Учителями?

Непосредственно Александра Ивановича Мещерякова⁷, Эвальда Васильевича Ильенкова⁸.

На различных сайтах, например в Википедии, Вашим научным руководителем значится Феликс Трофимович Михайлов.

⁵ Суворов А.В. Человечность, достоинство, педагогика оптимизма // Библиотека «Первого сентября», серия «Воспитание. Образование. Педагогика». 2009. № 24. С. 22.

⁶ В тексте интервью жирным шрифтом выделены вопросы и комментарии интервьюера Д.Д. Ведмицкой, а простым шрифтом ответы А.В. Суворова.

⁷ Советский психолог и дефектолог, один из руководителей Загорского эксперимента.

⁸ Советский философ, доктор философских наук, активный участник Загорского эксперимента, учитель, наставник, научный руководитель А.В. Суворова.

Сначала моим научным руководителем был Мещеряков, потом — Василий Васильевич Давыдов⁹, Ильенков и, наконец, Михайлов¹⁰ — уже ближе к защите диссертации.

То есть их всех можно отнести к Вашим учителям?

Да, конечно. А еще Алексея Александровича Бодалева и Вилену Эмануиловну Чудновскую, они помогали непосредственно на защите, поддерживали. И Виталий Владимирович Рубцов! Когда он узнал, что я хочу защищать диссертацию, он обещал поддержку и руководство от Психологического института. И обещание выполнил.

Если мы разграничим понятие «учитель» и «коллега», то к кому больше относится Виталий Владимирович Рубцов?

(Александр Васильевич задумался.) И тот, и другой. Он очень меня поддерживал, за что я ему благодарен¹¹.

Кого Вы могли бы назвать своими коллегами?

В первую очередь — это Наталья Львовна Карпова. Она сумела включить меня в работу своей группы, нашла там для меня место.

Кого Вы считаете своими учениками, последователями? Кого бы вы назвали среди тех, кто продолжает Ваши идеи?

Кто-то считает себя моими учениками, но мне трудно назвать конкретные имена. Взаимоотношения у меня всегда были с ними неформальными, поэтому отделять, кто друг, а кто ученик, мне всегда было сложно. Обязательно нужно вспомнить Татьяну Александровну Басилову, Елену Львовну Гончарову. Я полагаю, что никто из них от культурно-исторической психологии не отсекся. *Смеется.*

Можете ли Вы вспомнить кого-то из зарубежных коллег, кто оказал бы на Вас профессиональное влияние?

Пожалуй, у меня нет таких уж тесных связей за границей. Я владею только русским языком, соответственно, переписка мне недоступна.

⁹ В.В. Давыдов, директор Психологического института АПН (затем РАО) с 1973 по 1983 г., в 1974 г. в связи со смертью А.И. Мещерякова по просьбе А.Н. Леонтьева стал на короткое время научным руководителем А.В. Суворова.

¹⁰ Ф.Т. Михайлов — официальный научный руководитель кандидатской диссертации А.В. Суворова.

¹¹ Свою последнюю опубликованную книгу «Эксперимент длинной в жизнь» (2021) А.В. Суворов посвятил Московскому государственному психолого-педагогическому университету, в котором работал с 2006 г. до конца своей жизни. Обе диссертации (кандидатскую и докторскую) А.В. Суворов защитил в ПИ РАО, когда директором Института был В.В. Рубцов.

Иногда я переписываюсь с иностранными психологами, но они русские по происхождению. Например, Николай Вересов, который сейчас работает в Австралии, — его называют австралийским Выготским, он сам нам об этом рассказывал во время последней встречи. На самом деле он русский психолог, но он не нашел для себя работу здесь, поэтому пришлось искать работу в Финляндии; а когда там сократили, то он оказался в Австралии.

Недавно я познакомился в Интернете с одной женщиной-психоаналитиком, представительницей школы Виктора Франкла. Себя я к последователям Франкла не отношу, хотя и к оппонентам тоже; вполне дружески к нему отношусь, интересный мыслитель. Но это мы уже говорим о тех, кого я не могу назвать своим «домом», там я просто вежливый гость.

Какие идеи культурно-исторической психологии Вы используете в своей собственной работе?

Концепция обходных путей, из книги «Развитие высших психических функций». Также, конечно, понятие «зона ближайшего развития». Еще стоит отметить критику Павлова, которая очень близка к тому, что я читаю в работах Ильенкова, здесь они (Выготский и Ильенков. — *Прим. ред.*) единомышленники.

Какие концепты культурно-исторической психологии, кроме тех, о которых Вы уже упомянули, Вы считаете важными? Даже если не используете их в своей работе.

Я их скорее всего не знаю! *Смеется.*

Дело в том, что я далеко не все работы Выготского читал. Я бесконечно читал теоретический том из его шеститомника, а вот, например, работ по дефектологии не знаю. Это еще в планах моего чтения.

Нас также интересует вопрос, кто был, на Ваш взгляд, до Выготского, на чьи идеи он опирался в своей работе?

Я затрудняюсь ответить на этот вопрос. Для меня изначально был Выготский.

Ну, может быть, Ушинский, пожалуй.

Многие еще говорят о том, что на Выготского сильно повлияли идеи марксизма...

Выготский критиковал то, что называлось марксистской психологией в его время. Это очень видно в теоретическом томе. Это были какие-то немарксистские марксисты, потому как Выготский был действительно марксист. *Смеется.*

Как Вы считаете, есть ли будущее у культурно-исторической психологии?

Она всех переживет!

Это очень оптимистичный взгляд! А что нужно для того, чтобы она всех пережила?

Для этого нужно, чтобы все остальные поняли, что кроме деятельностного подхода других быть не может.

А возможно ли сотрудничество с иностранными коллегами?

Почему нет? К тому же, кто такие зарубежные коллеги? Вересов вроде бы и зарубежный, но на самом деле нет. Или тот же Майкл Коул. Так что иностранное сотрудничество вполне имеет место быть.

Некоторые считают, что Выготского и на русском трудно понять, а на английском — так вообще невозможно.

К сожалению, я не знаю таких отзывов. По-моему, это их проблема, сложно им понять или же не сложно. *Смеется.*

Если мы сейчас вернемся немного назад, к вопросу об учителях. Можете ли Вы вспомнить какой-то совет, или наставление от кого-то из своих учителей, который Вы до сих пор помните?

Я достаточно много вспоминал об Ильенкове, да и о Мещерякове тоже. От них обоих я получил одно и то же завешание: «Работай с детьми». Я его выполнил.

Для сегодняшних студентов важно слышать рассказы преподавателей о своих учителях — в таких рассказах люди, кого мы знаем только по учебникам, оживают.

Они были очень хорошими людьми, а я был дурак, как все молодые. Я мог бы больше пользоваться тем, что они живы, и больше с ними общаться. Теперь я казню себя за каждую пропущенную встречу.

Можете ли Вы вспомнить какой-то забавный случай из Вашего с ними общения?

Вспоминается про Мещерякова. Мы были на экскурсии в Ленинграде, ехали куда-то на большом автобусе, одеты легко, была жара. Александр Иванович сидел впереди меня, он высунул руку из окна автобуса и поздоровался со мной через окно. Рядом сидела учительница, она увидела, как мы здороваемся через улицу, и изрекла: «Не обезьянничайте!».

Ну а уж Эвальд Васильевич... хотелось бы, чтобы мы больше общались, хотя и не скажешь, что общались мы мало. После смерти Мещерякова мне назначили в научные руководители Давыдова, я очень ругался, что до него никак не доберешься, чтобы про курсовую работу поговорить. Эвальд Васильевич как-то приходит и говорит, что по данным разведки Василий Васильевич будет сегодня в ресторане ГосКино, и мы должны пойти на авантюру — накрыть моего формального научного руководителя прямо в ресторане. Ну а меня уговаривать не надо, я и сейчас авантюрист!

Сначала мы заехали к разведчикам, которые нам сообщили, где будет Давыдов, и все вместе поехали в ресторан. Встретили его на первом этаже, а ресторан на каком-то из высоких этажей. Василий Васильевич сказал: «Этот лифт — черепаха, я его обгону по лестнице!».

Только Василий Васильевич отправился в дорогу, а лифт уже тут как тут, так что мы его обогнали. Эвальд Васильевич говорит: «Давай сядем на диванчик с таким видом, как будто мы уже давно ждем Давыдова!» Мы сели, развалились, а Василий Васильевич удивился, что мы его уже тут ждем.

Удалось ли в итоге поговорить о курсовой?

Поговорить о воображении, которое было темой моей работы, мы с Василием Васильевичем все же смогли! Когда кончилось ресторанный застолье, уже было достаточно поздно, а Эвальд Васильевич захотел вот прямо сейчас встретиться с Людмилой Филипповной Обуховой, в двенадцатом часу ночи.

Он позвонил ей из телефона-автомата на улице, и та вскоре появилась — воплощение праведного гнева! «Как Вам не стыдно, Эвальд Васильевич, занимаетесь растлением малолетних — таскаете детей по ресторанам!».

Вдвоем они повезли меня в интернат, где наша четверка слепоглых квартировалась. Троллейбус был совсем пустой, Эвальд Васильевич поворачивается вокруг своей оси и блаженно приговаривает: «Строгая мама, строгая мама!».

Примерно в полночь они доставили меня домой. Я очень люблю вспоминать этот эпизод, да и многие другие подобные.

Какой совет Вы могли бы дать нынешним студентам?

Знаете, когда я принимаю у студентов экзамен, я ничего особо не делаю, вопросов не задаю, но я их прошу, чтобы они сами вопросы задавали, конечно, в рамках предмета разговора.

Я стараюсь всем ставить автоматы, и я делаю так потому, что студенты перегружены, у меня нет надежды на то, что, общаясь со мной, они обретают какие-то необычные знания, которые стоило бы проверять. Знания они получают, когда будут работать, а пока пусть учатся спрашивать и тем самым самостоятельно мыслить. Это и есть их показатель интереса к предмету.

А еще я всегда говорил, что самая скучная книга — это учебник. Я всегда учился по первоисточникам.

Если говорить о книгах. Мы у наших участников проекта всегда спрашиваем о том, что бы они могли посоветовать почитать из художественной или научной литературы.

Кроме Выготского, из профессиональной литературы я всем рекомендую читать Ильенкова. Сейчас как раз начал выходить его десяти томник. А из художественной я очень люблю «Час быка» Ефремова, это одна из моих настольных книг. Еще — «Педагогическая поэма» Макаренко, конечно.

Александр Васильевич, есть ли еще что-то важное, о чем я, возможно, не спросила, но Вы хотели бы сказать?

Никакого догматизма! Думайте вместе с ними, изучайте их (Выготского, Ильенкова — *Прим. ред.*) труды.

Александр Васильевич, большое спасибо, что уделите время для участия в нашем проекте, для нас это очень важно!

* * *

О поэзии Александра Васильевича Суворова

Читая стихи Александра Васильевича, в первую очередь обращаешь внимание на центральные акценты в его жизненном опыте: переживание окружающего мира, контакт с людьми, отношение к жизни, к добродетели, к Богу.

В период ранней юности, между 20 и 30 годами Александр Васильевич описывает восприятие мира и людей через переживание лирического героя в темном и далеком космосе, а себя видит странником в пути по галактике, в которой до людей — десятки миллионов километров.

«Всю жизнь лечу в галактике одной.

Лечу в одной галактике, а нужно

Десятки миллионов пролететь...»

Переживание контакта с людьми передается образом руки, теплого прикосновения — «дар в руку». Сразу представляешь, что общение — это когда люди касаются твоей ладони и выводят пальцем на ней буквы, будто на листе бумаги, одну за другой. А более тесный контакт — с близким человеком, другом — тревожит постоянным вопросом, «...горе таящем и муку, скрытых, невылитых слёз», о страхе еще одной потери — неизбежном конце через «несколько лет», о «безжалостной» жизни, где нет «пожизненной» дружбы.

В этот же год в стихотворении Александр Васильевич говорит о другой стороне контакта с людьми, обществом — о той боли, которая возникает от ощущения неполноценности в сравнении с другими, причем не

только в слухе и зрении, а слабее «интеллектом и чувствами». С тяжелым ощущением читаешь строчки о самоопределении себя в роли «объекта тшеславной жажды проявлять гуманность».

Эта тема, как одна из центральных, будет появляться, и развиваться в следующих стихотворениях и будет давать нам возможность реконструировать частичку пройденного автором пути.

Александр Васильевичу уже за 30, в его стихах мы снова находим тему отношения к жизни и смерти. Смерти как неизбежной потере, мимолетности проходящих событий, отчужденности от людей, усталости и муки от жизни. Так, в стихотворении «Вечная память» каждое четверостишие завершается мыслью главного героя: «а его уже нет...», нет кутерьмы и работы, «наслоения бед», уроков из ошибок и даже долгожданная удача, победа завершается вздохом, с той же репликой. А уже несколькими годами позже А.В. напишет: «что я рядом едва ли помните...» и «отчего мне жить — всё мучительней?», — а удерживающая ценность, завершить недописанное, встречается с холодящим душу вопросом о неуверенности в том, что будет кому важно прочесть написанные труды:

«а нужна ли кому страница о души тяжелеющем бремени?...».

Здесь мы снова встречаемся с темой себя как объекта для окружающих и желанием другого контакта и роли в жизни, жизни своей, а не навязанной кем-то:

«Я смертельно устал — бодриться,
притворяться — «героем времени»».

Рядом — противовес, находящийся по ту сторону этого переживания, в образе «грустного Бога», «влюбленного в подопечных», ради которых готов на всё и « постоянно греющий теплом любимцев, забывающих о нём». (Особенно сильно этот образ выделяется на фоне строчек из более позднего стихотворения, где образ Бога рисуется как ответственного за недуг слепоглухоты и «жестокий жребий», за который возникает желание поквитаться).

У «грустного Бога» же любовь раскрывается в постоянной теплоте и радости увидеть всех, как верующих в него, так и отрицающих.

Кто же эти подопечные, мы отчетливо узнаём, читая строки другого стихотворения: «люблю за то, что это — дети: единственная добродетель; не нужно для любви другой»; а главная ценность — не только дописать незаконченное, а желание помочь ребенку стать самим собой. В этой идее Александр Васильевич видит себя в роли «проводника», который «будет тут», рядом, помогать ребенку найти путь к самому себе. В этой идее чувствуется нить, возвращающая нас к ощущению себя «объектом» и, что важно еще раз отметить, вынужденным с другими быть не тем, кем

ты есть. Роль проводника же помогает как подопечным, так и самому себе возможностью противопоставлять себя тем силам, что меняют другого «на свой лад». Так, в стихотворении «Дом», мы читаем, как лирический герой мечтает, хоть и «ни капли не верит в чудо», чтобы его забрали домой, где «разрешат в счастливой компании быть собой» и где «на свой бы лад не меняли...».

Хочется сделать здесь рефлексивную паузу, обобщить ощущением из образа, где человек внутри жестокой судьбы, в которой несправедливо забрали зрение и слух и оставили в холодном космосе слепоглухоты, начинает чувствовать себя объектом для другого. И следующий кадр — тепло, согревающее чувством свободы проводника для других (так и для самого себя) стать самими собой и бороться с тем, как людей меняют на свой лад. Эта метафора помогает приблизиться к опыту Александра Васильевича и его пути, а в дальнейшем, в стихотворении уже 2007 года, Александр Васильевич напишет (подчеркнув в сноске, что он определяет как «божье имя») свои две главные святыне ценности — человечность и разум:

«Да недаром, очевидно,
Стал слепоглухим я:
Божье чтоб душа бесстыдно
Не трепала имя.
Неким органом особым
Постигала мир бы.
Встречные бы души чтобы
Растрясали жир бы».

Информация об авторах

Зарецкий Виктор Кириллович, кандидат психологических наук, профессор кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: zar-victor@yandex.ru

Ведмицкая Дарья Дмитриевна, преподаватель кафедры клинической психологии и психотерапии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8037-9561>, e-mail: vedmitskajadaria@gmail.com

Ушаков Владимир Александрович, преподаватель кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, RCID: <https://orcid.org/0009-0003-7220-8361>, e-mail: vladimir_u@mail.ru

Information about the authors

Victor K. Zaretsky, PhD in Psychology, Professor, Chair of Individual and Group Psychotherapy, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: zar-victor@yandex.ru

Daria D. Vedmitskaya, lecturer, Chair of Clinical Psychology and Psychotherapy, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8037-9561>, e-mail: vedmitskajadaria@gmail.com

Vladimir A. Ushakov, lecturer, Chair of Individual and Group Psychotherapy, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, RCID: <https://orcid.org/0009-0003-7220-8361>, e-mail: vladimir_u@mail.ru

Получена 25.11.2024

Received 25.11.2024

Принята в печать 01.12.2024

Accepted 01.12.2024

*ПОМИМО СПЕЦИАЛЬНОЙ ТЕМЫ ВЫПУСКА
IN ADDITION TO THE SPECIAL TOPIC OF THE ISSUE*

**ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
EMPIRICAL STUDIES**

**РОЛЬ СУБЪЕКТИВНОГО ВОЗРАСТА
В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ
ФАКТОРОВ ТЕЧЕНИЯ БОЛЕЗНИ
У МУЖЧИН С РАКОМ
ПРЕДСТАТЕЛЬНОЙ ЖЕЛЕЗЫ.
ЧАСТЬ II. СУБЪЕКТИВНЫЙ ВОЗРАСТ
И ДРУГИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
ФАКТОРЫ ТЕЧЕНИЯ БОЛЕЗНИ
У МУЖЧИН С РАКОМ
ПРЕДСТАТЕЛЬНОЙ ЖЕЛЕЗЫ**

Е.А. СЕРГИЕНКО

Институт психологии Российской академии наук (ФГБУН ИП РАН),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4068-9116>,
e-mail: elenas13@mail.ru

Д.А. ЦИРИНГ

Национальный исследовательский Томский государственный
университет (ФГАОУ ВО «НИ ТГУ»), г. Томск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7065-0234>,
e-mail: l-di@yandex.ru

Я.Н. ПАХОМОВА

Национальный исследовательский Томский государственный университет (ФГАОУ ВО «НИ ТГУ»), г. Томск, Российская Федерация; Челябинский государственный университет (ФГБОУ ВО «ЧелГУ»), г. Челябинск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9000-7238>,
e-mail: sizova159@yandex.ru

И.В. ПОНОМАРЕВА

Национальный исследовательский Томский государственный университет (ФГАОУ ВО «НИ ТГУ»), г. Томск, Российская Федерация; Челябинский государственный университет (ФГБОУ ВО «ЧелГУ»), г. Челябинск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8600-3533>,
e-mail: ivp-csu@yandex.ru

Актуальность. Большое значение в преодолении угрожающего жизни заболевания играют психологические факторы, в частности копинг-стратегии, система убеждений, личностные особенности пациента. Часть II статьи, посвящена субъективному возрасту в системе психологических факторов у мужчин с раком предстательной железы. **Цель.** Работа посвящена исследованию роли субъективного возраста в системе психологических факторов течения болезни у мужчин с раком предстательной железы; в данной части работы внимание сфокусировано на взаимосвязи субъективного возраста и базисных убеждений, совладающего поведения, личностной беспомощности/самостоятельности, жизнестойкости. **Материалы и методы.** В исследовании приняли участие 127 мужчин в возрасте от 53 до 85 лет ($M=68$; $Me=69$; $SD=10,27$) с диагнозом рак предстательной железы (I стадия заболевания — 16 мужчин, II стадия — 64 чел., III стадия — 13 чел., IV — 34; благоприятное течение болезни — 40 чел. неблагоприятное — 61 чел.), находящиеся под наблюдением онколога с момента постановки диагноза. Кроме социально-демографических данных, изучались субъективный возраст (опросник В. Вагак в адаптации Е.А. Сергиенко, 2011), способы совладающего поведения (опросник R. Lazarus, S. Folkman в адаптации Т.Л. Крюковой, 2004), базисные убеждения (одноименная шкала R. Janoff-Bulman, адаптация М.А. Падун, А.В. Котельниковой, 2012) и выраженность личностной беспомощности (Опросник личностной беспомощности Д.А. Циринг и А.В. Степаненко, 2018), тест жизнестойкости в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой (2006). **Результаты и выводы.** Анализ полученных данных указывает на слабую вовлеченность мужчин с РПЖ в сопротивление болезни. Обнаружены единичные взаимосвязи субъективного возраста с такой составляющей жизнестойкости как контроль, копинг-стратегиями, личностной беспомощностью /самостоятельностью, базисными убеждениями.

Ключевые слова: субъективный возраст, психологические факторы, рак предстательной железы, копинг-стратегии, базовые убеждения, жизнестойкость,

личностная беспомощность/самостоятельность, благополучное/неблагополучное течение болезни.

Финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 21-18-00434, <https://rscf.ru/project/21-18-00434/>

Для цитаты: *Сергиенко Е.А., Циринг Д.А., Пахомова Я.Н., Пономарева И.В. Роль субъективного возраста в системе психологических факторов течения болезни у мужчин с раком предстательной железы. ЧАСТЬ II. Субъективный возраст и другие психологические факторы течения болезни у мужчин с раком предстательной железы // Консультативная психология и психотерапия. 2024. Том 32. № 4. С. 155—173. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2024320408>*

THE ROLE OF SUBJECTIVE AGE IN THE SYSTEM OF PSYCHOLOGICAL FACTORS IN THE COURSE OF THE DISEASE IN MEN WITH PROSTATE CANCER. PART II. SUBJECTIVE AGE AND OTHER PSYCHOLOGICAL FACTORS IN THE COURSE OF THE DISEASE IN MEN WITH PROSTATE CANCER

ELENA A. SERGIENKO

Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4068-9116>,
e-mail: elenas13@mail.ru

DIANA A. TSIRING

National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7065-0234>,
e-mail: l-di@yandex.ru

YANA N. PAKHOMOVA

National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia
Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9000-7238>,
e-mail: sizova159@yandex.ru

IRINA V. PONOMAREVA

National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8600-3533>,

e-mail: ivp-csu@yandex.ru

Relevance. Psychological factors play a great role in overcoming a life-threatening disease, in particular coping strategies, a belief system, and personal characteristics of the patient. Part II of the article is devoted to subjective age in the system of psychological factors in men with prostate cancer. **Purpose.** The work is devoted to the study of the role of subjective age in the system of psychological factors in men with prostate cancer; in this part of the work, attention is focused on the relationship between subjective age and basic beliefs, coping behavior, personal helplessness/independence, resilience. **Materials and methods.** The study involved 127 men aged 53 to 85 years ($M=68$, $Iu=69$, $SD=10,27$) diagnosed with prostate cancer (stage I of the disease — 16 men, stage II — 64, stage III — 13, IV — 34; favorable course of the disease — 40 people, unfavorable — 61), who have been under the supervision of an oncologist since the diagnosis. In addition to socio-demographic data, subjective age was studied (B. Barak questionnaire in adaptation by E.A. Sergienko, 2011), methods of coping behavior (R. Lazarus questionnaire, S. Folkman in adaptation by T.L. Kryukova, 2004), basic beliefs (R. Janoff-Bulman scale of the same name, adaptation by M.A. Padun, A.V. Kotelnikova, 2012) and the severity of personal helplessness (Questionnaire of personal helplessness D.A. Tsiring, and A.V. Stepanenko, 2018), the test of resilience in adaptation D.A. Leontiev, E.I. Rasskazova (2006). **Results and conclusions.** Analysis of the data obtained indicates a narrow involvement of men with prostate cancer in disease resistance. Isolated correlations of subjective age with the component of resilience — control, coping strategies, personal helplessness/independence, basic beliefs — were found.

Keywords: subjective age, psychological factors, prostate cancer, coping strategies, basic beliefs, resilience, personal helplessness/independence, successful/dysfunctional course of the disease.

Funding. The research has been funded by the Russian Science Foundation, grant No. 21-18-00434, <https://rscf.ru/project/21-18-00434/>

For citation: Sergienko E.A., Tsiring D.A., Pakhomova Ya.N., Ponomareva I.V. The Role of Subjective Age in The System of Psychological Factors in The Course of The Disease in Men with Prostate Cancer. Part II. Subjective Age and Other Psychological Factors in The Course of The Disease in Men with Prostate Cancer. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2024. Vol. 32, no. 4, pp. 155—173. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2024320408> (In Russ.).

Введение

В части I статьи, посвященной исследованию субъективного возраста (СВ) в системе психологических факторов течения болезни у пациентов с

раком предстательной железы (РПЖ), главный акцент был сделан на общей характеристике данного заболевания и связи СВ с качеством жизни. Общей характеристикой РПЖ становятся такие психические состояния как депрессия, тревожность, дистресс, которые проявляются в течение длительного времени после постановки диагноза. В первой части статьи было отмечено также, что уровень суицидального риска коррелирует с возрастом мужчин с РПЖ. Была показана роль СВ в оценке мужчинами качества жизни (здоровья). Во второй части работы, продолжая анализ психологических факторов течения РПЖ, мы сосредоточимся на других психологических факторах помимо депрессии, тревожности и дистресса, хорошо изученных и представленных в научной литературе.

Большое значение в преодолении или смягчении дистресса играют копинг-стратегии. Совладание становится определяющим в функционировании и приспособлении к болезни. В обзорной работе Дж. Спенделоу с коллегами [17] проведен систематический анализ исследований мужских копинг-стратегий в их попытках жить с РПЖ. Из 121 работы в анализ вошли 18 исследований, которые позволили выделить копинг-стратегии: «избегание, минимизация и абстиненция», «направленный поиск информации», «переосмысление мужественности», «поиск поддержки», «сохранение идентичности и образа жизни до болезни» и «управление симптомами/побочными эффектами». Стратегия гибкого переосмысления мужественности и гендерных ролей может быть особенно релевантной копинг-реакцией, оказывающей влияние на психологическое самочувствие мужчин с РПЖ. Последствия для выживших после РПЖ тесно взаимосвязаны с копинг-стратегиями быть мужчиной становится особенно важным и сопряжено с умением встречаться с трудностями, связанными с этим заболеванием, и преодолением дистресса.

В обзорной работе М. Лашбрук с коллегами были проанализированы 2147 исследований, среди которых были отобраны 19 публикаций, соответствующих определенным критериям (проведенные в Австралии за последние 10 лет) [15]. Авторы сравнивали копинг-стратегии выживших после рака молочной железы (РМЖ), РПЖ и колоректального рака. Результаты анализа показали, что выжившие после рака молочной железы, простаты и колоректального рака, используют различные стратегии выживания, которые варьировались на протяжении всей траектории выживания. Женщины с РМЖ подчеркнули важность принятия своего диагноза и участие в физической активности, обеспечивающей социальную и эмоциональную поддержку. Значимыми копингами в этой группе были поиск социальной поддержки, принятие, планирование, самоэффективность. У мужчин с РПЖ значительное влияние оказывали такие личностные качества как гибкость в отношении к мужественности и способность к преодолению проблем с дисфункцией мочеполовой системы. Ведущими стратегиями служили принятие, контроль,

поиск информации и социальной поддержки. Выжившие после колоректального рака подчеркивали важность поиска информации для овладения самоуправлением и для возвращения к общественной деятельности, что вполне объяснимо, поскольку они нуждаются в колостоме. Социальная поддержка была важна для обоих полов. Такая копинг-стратегия как избегание была характерна для женщин с РПЖ и колоректальным раком. Для пациентов с РПЖ избегание включало и отрицание, проявляющееся в поведенческой отстраненности, умственной отстраненности, отвлечении, принятии желаемого за действительное, религии, а также обращение к алкоголю и наркотикам. Пациенты с колоректальным раком использование избегание скорее в качестве отвлечения. Было показано, что качество жизни и выраженность депрессии у больных РПЖ было связано с совладаниями и социальными конструктами. Пациенты с РПЖ показали снижение качества жизни и более выраженную депрессию в случаях низкого уровня воспринимаемой социальной поддержки и наличия более выраженных сексуальных и мочевых нарушений.

Помимо указанных психологических факторов, которые изучались в приведенных выше работах, в наших исследованиях в большей степени был сделан акцент на оценках психологических ресурсов, выраженных в личностных и субъектных характеристиках [6].

Основная гипотеза настоящего исследования: СВ выступает показателем психологических ресурсов мужчин и буфером в стрессовых ситуациях. Учитывая, что оценка СВ как показателя субъектных ресурсов и одновременно личностных установок и ценностей включена в анализ личностных характеристик мужчин базисных убеждений, личностной беспомощности, совладания, субъективной оценки собственного физического и психического здоровья, можно сформулировать частную гипотезу.

Частная гипотеза: СВ позволяет дифференцировать субъективные оценки собственного здоровья, способность к совладающему поведению, изменения базисных убеждений и признаки личностной беспомощности, образующиеся в тяжелой травматической ситуации болезни у мужчин с РПЖ.

Материалы и методы исследования

Выборка. В исследовании принимали участие 141 мужчина в возрасте от 53 до 85 лет с диагнозом РПЖ разной стадии. 14 протоколов были исключены по причине их частичного заполнения. Работа проводилась на базе ГБУЗ «Челябинский областной клинический центр онкологии и ядерной медицины». Таким образом, в выборку вошли 127 мужчин с диагнозом «рак предстательной железы» в возрасте 53—85 лет (средний возраст = 68 лет, медиана = 69 лет, стандартное отклонение = 10,27 лет). В табл. 1 представлены социально-демографические характеристики выборки.

Т а б л и ц а 1

Социально-демографические характеристики выборки

	Параметры	N
Стадия РПЖ	I	16
	II	64
	III	13
	IV	34
Течение болезни	Благоприятное течение болезни, всего: 40	
	Ремиссия	14
	Стабилизация	26
	Неблагоприятное течение болезни, всего: 64	
	Прогрессия	26
	Рецидив	23
	Генерализация	5
	Второй рак	7
	Смерть	3
Точное течение не установлено, пациент в процессе лечения	23	
Семейное положение	Нет ответа	2
	Женат	99
	Не женат	3
	Разведен	7
	Вдовец	16
Наличие детей	Один и более	114
	Нет детей	7
	Нет ответа	6
Рабочий статус	Официально трудоустроен	19
	Работаю неофициально	4
	Работаю неполный день	1
	Не работаю	84
	Пенсионер	16
Образование	Среднее общее	16
	Среднее профессиональное	54
	Высшее профессиональное	55
Субъективная оценка уровня дохода	Средний и выше среднего	79
	Ниже среднего и низкий	46

Использовались 6 личностных методик.

1. Шкала базисных убеждений Р. Янофф-Бульман (World Assumptions Scale) в адаптации М.А. Падун и А. В. Котельниковой, 2008 [5]. Методика включает 37 утверждений, распределенных по пяти шкалам: образ «Я», доброжелательность окружающего мира, справедливость, удача, убеждение о контроле. Варианты ответов респондентов распределяются по шестибалльной шкале Ликерта. Теоретической основой методики является концепция психической травмы Р. Янофф-Бульман, согласно которой люди структурируют опыт и формируют свое поведение с помощью когнитивных убеждений. Методика позволяет измерить имплицитные когнитивные убеждения больных злокачественными новообразованиями.

2. Опросник способов совладания Р. Лазаруса в адаптации Т.Л. Крюковой, 2010 [3]. Опросник состоит из 50 утверждений, группируемых в 8 шкал, и используется с целью определения следующих копинг-стратегий: конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство—избегание, планирование решения проблемы, положительная переоценка.

3. Опросник личностной беспомощности (Циринг Д.А., Степаненко А.В., 2019) определяет наличие личностной беспомощности/самостоятельности. В опроснике предлагается 131 утверждение, по отношению к которым испытуемому необходимо выразить степень согласия или несогласия. Опросник включает четыре шкалы в соответствии со структурой личностной беспомощности/самостоятельности, включающей «когнитивный компонент», «мотивационный компонент», «эмоциональный компонент» и «волевой компонент». В каждую из шкал входит ряд показателей, конкретизирующих содержание компонента. Шкала «когнитивный компонент» включает показатели атрибутивного стиля, ригидности мышления, продуктивности дивергентного мышления. Шкала «мотивационный компонент» включает показатели локуса контроля, уровня притязаний, мотивации избегания неудач, самооценки. Шкала «эмоциональный компонент» основана на таких характеристиках как уровень тревожности, эмоциональная неустойчивость, склонность к депрессии, выраженность астении. Шкала «волевой компонент» включает показатели несамостоятельности, низкой настойчивости, низкого самообладания, нерешительности, робости. Таким образом, опросник нацелен на диагностику как общего уровня личностной беспомощности/самостоятельности, так и на выявление ее структуры и содержания. α Кронбаха в текущем исследовании составил 0,93.

4. Тест жизнестойкости С. Мадди в русскоязычной адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой (2006) [4]. Опросник представляет собой систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром. Это диспозиция, включающая в себя три сравнительно автономных компо-

нента: вовлеченность, контроль, принятие риска, которые в целом дают оценку жизнестойкости.

5. Опросник «Субъективного возраста человека», разработанный В. Barak и адаптированный Е.А. Сергиенко. Опросник позволяет оценить общий СВ, биологический СВ (на сколько лет человек себя чувствует), эмоциональный СВ (на сколько лет он выглядит), социальный СВ (какому возрасту соответствуют его действия) и интеллектуальный СВ (какому возрасту соответствуют интересы). Коэффициент надежности α Кронбаха составил 0,98.

6. Анкета для сбора данных социально-демографических характеристик респондентов.

Анализ данных осуществлялся с применением следующих статистических методов: описательная статистика (среднее арифметическое, медиана), корреляционный анализ (r -критерий Спирмена). Анализ данных проводился в программе SPSS Statistics v. 24.

Результаты исследования

Результаты оценки жизнестойкости показали, что благоприятное и неблагоприятное течение болезни изменяет и оценки собственных возможностей. Так, у мужчин, занижающих свой СВ и с благоприятным прогнозом течения болезни, показатели СВ отрицательно связаны с показателем «принятие риска» (общий СВ и все его составляющие, помимо эмоционального возраста (от $r=-0,452$ до $r=-0,425$ при $p < 0,05$)). У мужчин с неблагоприятным течением болезни, чувствующих себя моложе, обнаружено только две отрицательные корреляции: общий показатель СВ ($r=-0,313$ при $p < 0,05$) и эмоциональный СВ ($r=-0,330$ при $p < 0,05$) с компонентом жизнестойкости «вовлеченность». Следовательно, чем моложе чувствует себя пациент, тем в большей степени он принимает риски, связанные с болезнью при ее благополучном течении. Более молодой возраст у пациентов при неблагоприятном течении болезни вызывает большую вовлеченность в ситуацию, концентрацию на ней. Пациенты с неблагоприятным течением болезни и при адекватной оценке СВ демонстрируют только отрицательные корреляции с компонентом жизнестойкости «контроль» (по всем составляющим СВ кроме интеллектуального (от $r=-0,413$ до $r=-0,455$ при $p < 0,05$)). То есть, чем выше контроль, тем моложе СВ, что означает убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован.

Рассмотрим связи СВ с копинг-стратегиями, столь важными в течение тяжелой болезни.

В нашем исследовании мы не обнаружили связей между СВ и копинг-стратегиями во всей выборке мужчин с РПЖ. Только в подгруппе мужчин, чувствующих себя моложе, выявлены две значимые корреляции ($p < 0,05$): «дистанцирование» с биологическим СВ ($r = -0,227$) и «бегство-избегание» с эмоциональным СВ ($r = -0,281$), указывающее на незначительную роль СВ в совладающем поведении.

Столь же незначительная взаимосвязь обнаружена с базисными убеждениями личности, регулирующими поведение и социальные взаимодействия людей относительно меняющихся представлений при тяжелых травматических событиях. Так в группе мужчин с РПЖ в подгруппе, чувствующих себя моложе своего возраста, никаких корреляций с базисными убеждениями не обнаружено. В подгруппе с адекватной субъективной оценкой возраста обнаружены только сильные взаимосвязи с базисным убеждением «удача», означающим веру в везение для сохранения собственной возрастной идентичности, при этом корреляции наблюдаются со всеми показателями СВ (табл. 2).

Таблица 2

Корреляционные связи субъективного возраста и его составляющих с базисными убеждениями для подгрупп участников в возрасте 53—85 лет (средний возраст — 70,1 лет, медиана — 71 год) адекватно оценивающих свой возраст (СВ = ХВ, N=44)

Субъективный возраст и его составляющие	Доброжелательность окр. мира	Справедливость	Образ Я	Удача	Убеждение о контроле
Среднее значение субъективного возраста	-0,199	-0,034	-0,047	0,479**	-0,080
Биологический возраст (чувствует)	-0,199	-0,062	-0,069	0,419**	-0,020
Эмоциональный возраст (выглядит)	-0,169	0,003	-0,010	0,502**	-0,024
Социальный возраст (действует)	-0,275	0,023	-0,070	0,356*	-0,137
Интеллектуальный возраст (интересы)	-0,198	0,012	-0,081	0,434**	-0,145

Примечание: «**» — уровень значимости $p < 0,01$; «*» — уровень значимости $p < 0,05$.

При дополнительном корреляционном анализе подгруппы с адекватной оценкой СВ и неблагоприятным течением болезни, были получены

совершенно сходные результаты, где удача и надежда на везение составляют важнейшее звено в самосохранении.

Для подгруппы адекватно воспринимающих свой СВ никаких связей с показателями личностной беспомощности/самостоятельности обнаружено не было. Для подгруппы пациентов, субъективно чувствующих себя моложе, найдены две положительные взаимосвязи между социальным СВ и волевым компонентом и общим показателем личностной беспомощности/самостоятельности ($r=0,239$ и $r=0,237$, соответственно при $p < 0,05$), что указывает на необходимость волевых усилий по сохранению самостоятельности при оценке СВ моложе ХР.

Таким образом, проведенный статистический анализ показал, что СВ, позволяющий дифференцировать мужчин с РПЖ, дает нам возможность представить различную картину психологической специфики больных с данной тяжелой болезнью.

Обсуждение результатов

В настоящей работе СВ выступал модифицирующим фактором в системе психологических факторов течения болезни. В соответствии с оценкой СВ были выделены три подгруппы мужчин с РПЖ: СВ меньше ХВ, адекватен ХВ и старше. Сравнение проводилось, только по двум группам, поскольку было всего 3 пациента ощущающие себя старше, показатели их качества жизни (субъективной оценки физического и психического здоровья) были значительно ниже даже других пациентов с РПЖ. Как было показано в части I работы, характерными для двух подгрупп СВ является взаимоотношения СВ с оценками физического здоровья и концентрации вокруг проблемы витальности.

В отличие от мужчин с РПЖ, женщины с РМЖ фокусируются на ролевом функционировании, т. е. на возможностях активно участвовать в семейной, профессиональной жизни и на общем психическом здоровье в подгруппе женщин, чувствующих себя моложе ХВ.

При этом анализ жизнестойкости при благополучном и неблагоприятном течении болезни мужчин показал, что чем моложе чувствует себя пациент, тем в большей степени он принимает риски, связанные с болезнью при ее благополучном течении. Более молодой СВ пациентов при неблагоприятном течении болезни вызывает большую вовлеченность в ситуацию. Пациенты также с неблагоприятным течением болезни и при адекватной оценке СВ демонстрируют только отрицательные корреляции с компонентом жизнестойкости «контроль», т. е. чем выше контроль, тем моложе СВ, что означает убежденность в том, что борь-

ба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже если это влияние не абсолютно и успех не гарантирован.

Тем не менее, именно жизнеспособность, как было показано, является защитным фактором, амортизирующим негативное влияние стресса и угрозы мужской идентичности при эмоциональной адаптации [11].

Среди базисных убеждений мужчин с РПЖ доминирует вера в удачу независимо от хода лечения и оценки СВ. Таким образом, надежда на везение составляют важнейшее звено в самосохранении.

Совсем иные результаты были получены на женщинах с РМЖ. Для подгруппы женщин с субъективно более молодым возрастом показаны тесные взаимосвязи их СВ и его составляющих со всеми базисными убеждениями (доброжелательность окружающего мира, справедливость, образ Я, удача, убеждение в необходимости контроля). У женщин с адекватной самооценкой возраста базисные убеждения сужаются вокруг образа Я, среди женщин старше своего ХВ — кроме образа Я, добавляется необходимость контроля [8].

Сравнивая базисные убеждения, можно предположить, что в ситуации смертельной болезни женщины с РМЖ активно используют собственные психологические ресурсы (в данном случае личностные ресурсы в виде убеждений) и чем с более молодым возрастом они себя идентифицируют, чем шире этот репертуар.

Узость или широта обращения к собственным психологическим ресурсам проявляется также при анализе взаимосвязей СВ с личностной беспомощностью/самостоятельностью у мужчин и женщин.

Для подгруппы адекватно воспринимающих свой СВ мужчин, никаких связей с показателями личностной беспомощности/самостоятельности обнаружено не было. Для подгруппы субъективно молодых пациентов найдены две положительные взаимосвязи между социальным СВ и волевым компонентом и общим показателем личностной беспомощности/самостоятельности, что указывает на необходимость волевых усилий по сохранению самостоятельности. У женщин с РМЖ среди подгрупп СВ наибольшее количество связей было обнаружено в выборке женщин, адекватно оценивающих свой СВ (25 связей), тогда как у подгрупп женщин, оценивающих свой СВ моложе и старше хронологического возраста (ХВ) только 12 и 11 корреляций соответственно с показателями личностной беспомощности/самостоятельности. По-видимому, течение болезни и угроза жизни для женщин, более реально идентифицирующих себя по возрасту, актуализируют преимущественно мотивационные и волевые компоненты личностной беспомощности, тогда как женщины, чувствующее себя моложе или старше, в большей степени испытывают дефицит эмоциональной регуляции. Все три подгруппы женщин обнаруживают разные проблемы в реализации психических ресурсов.

Эти предположения подтверждаются и при анализе копинг-стратегий у больных с РПЖ и РМЖ. Данные мужчин с РПЖ в целом по выборке не обнаружили никаких взаимосвязей между СВ и копинг-стратегиями. Только в подгруппе мужчин, чувствующих себя моложе, выявлены две корреляции с копинг-стратегиями «дистанцирование» и «бегство-избегание». Исследования зарубежных коллег обнаружили также стратегии избегания у пациентов с РПЖ, но без учета их СВ. У пациентов с РМЖ избегание включало и отрицание, проявляющееся в поведенческой отстраненности, умственной отстраненности, отвлечении, принятии желаемого за действительное, религии, а также обращение к алкоголю и наркотикам. Также наряду с избеганием отмечаются и такие стратегии как «направленный поиск информации»; «переосмысление мужественности»; «поиск поддержки», «сохранение идентичности и образа жизни до болезни» и «управление симптомами/побочными эффектами» [17]. Стратегии гибкого переосмысления мужественности, гендерных ролей может быть особенно релевантной копинг-реакцией для психологического самочувствия.

В других исследованиях подчеркивается роль социальной поддержки как копинг-ресурса для больных РПЖ [1; 8; 9; 10; 12; 13; 14; 17].

Наши данные только отчасти согласуются с данными работами. Возможно, имеет место и культурное своеобразие понимания мужественности, снижение значения психологических факторов в борьбе с болезнью в нашем сообществе.

Иная картина копинг-поведения в борьбе с раком наблюдается у женщин с РМЖ. Как показали наши исследования РМЖ в той же культуре и в том же регионе, женщины с благополучным течением болезни отличаются такими копинг-стратегиями, как дистанцирование, избегание, социальная поддержка, принятие ответственности и самоконтроль, которые связаны с субъективной оценкой их физического и ментального здоровья [16].

Проведенный анализ субъективного восприятия возраста в ассоциации с копинг-стратегиями позволяет показать различия между женщинами с РМЖ. Более молодой субъективный возраст отличается более выраженными связями с социальной поддержкой, необходимостью переоценки ситуации и принятием ответственности у женщин. В этой же подгруппе обнаруживается наибольшее число взаимосвязей между СВ и его составляющими с показателями ролевого функционирования, обусловленного эмоциональными состояниями, и ментального здоровья. А в подгруппе с адекватной оценкой СВ социальная поддержка как стратегия совладания сопряжена с ролевым функционированием, связанным с физическими состояниями, так же, как и в подгруппе женщин с завышенным СВ [7; 16]. Эти данные позволяют предположить, что СВ

играет роль гибкого психологического механизма, модифицирующего усилия по совладанию с травмирующим тяжелым заболеванием. Представляется, что, чувствуя себя более молодыми, женщины с РМЖ прилагают больше усилий для борьбы с болезнью, нуждаются и обращаются в большей мере к социальной поддержке. Следовательно, гендерные особенности играют значительную роль, по крайней мере в нашей культуре, в преодолении болезни.

Обращает на себя внимание и тот факт, что среди мужчин с РПЖ, воспринимающих себя моложе ХВ, вдвое больше пациентов с неблагоприятным течением болезни. Их большее привлечение психологических ресурсов (копинг-стратегий, волевых напряжений), по-видимому, необходимо как с благоприятным, так и неблагоприятным течением болезни и отражает личностные характеристики мужчин данной подгруппы. Воспринимая себя моложе, эти пациенты пытаются актуализировать и собственные возможности. Однако для мужчин с РПЖ и моложе, и адекватно оценивающих свой возраст, базисным убеждением является удача, что свидетельствует, что большая ответственность возлагается на судьбу и обстоятельства, чем на самих себя.

Женщины, субъективно оценивающие себя как более молодые, испытывают больше эмоциональных проблем, но и адресуются к более широкой системе психологических ресурсов, борясь с травматическим переживанием. Их базисные убеждения, личностная беспомощность/самостоятельность, жизнестойкость, совладающее поведение включены в более широкую и взаимосвязанную систему психологических ресурсов, направленных на борьбу со смертельным недугом.

Выводы

1. Анализ системы психологических факторов течения болезни у мужчин с РПЖ указывает на значительно более узкую вовлеченность их в сопротивление болезни в ракурсе рассмотрения их индивидуальной системы психологических ресурсов, интегрированных через субъективную оценку возраста.

2. Для мужчин с РПЖ СВ выступает психологическим ресурсом, указывающим на восприятие собственных возможностей. Мужчины в большей степени сконцентрированы на физическом самочувствии: получена связь СВ с жизнеспособностью (витальностью) при благоприятном и неблагоприятном течении болезни.

3. Согласно полученным данным о связи СВ с базисными убеждениями, личностной беспомощностью/самостоятельностью и жизнестойкостью, обнаружено, что мужчины с РПЖ в большей степени полага-

ются на удачу, собственные волевые усилия и контроль над ситуацией, демонстрируя вовлеченность в ситуацию болезни.

4. Среди мужчин с РПЖ, воспринимающих себя моложе ХВ, вдвое больше пациентов с неблагоприятным течением болезни. Но несмотря на течение болезни, они отличаются большим привлечением психологических ресурсов (копинг-стратегий, волевых усилий) по сравнению с мужчинами, адекватно оценивающими свой возраст, что, по-видимому, отражает личностные характеристики мужчин данной подгруппы. Воспринимая себя моложе, эти пациенты пытаются актуализировать и собственные возможности.

В связи с нашими данными возникают два вопроса. Первый, являются ли сниженное значение психологических факторов культурной особенностью мужчин с РПЖ в нашем сообществе? Это вопрос требует дальнейших исследований. Второй вопрос о специфике психологической помощи пациентам-мужчинам. При отрицании значения психологических усилий в преодолении болезни психологическая помощь требует специальных программ.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вагайцева М.В.* Отношение к болезни у мужчин с диагнозом рака предстательной железы после хирургического лечения. Дисс. на соискание ученой степени кандидата психологических наук. СПб. 2017. 197 с.
2. *Гуревич К.Г., Фабрикант Е.Г.* Методические рекомендации по организации программ профилактики хронических неинфекционных заболеваний [Электронный ресурс]. М.: ГОУ ВПО Московский государственный медико-стоматологический университет. 2008. URL: http://bono-esse.ru/blizzard/RPP/M/ORGZDRAV/Orgproga/org_proga.html (дата обращения: 14.08.2023).
3. *Крюкова Т.Л.* Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. 2-е изд., испр., доп. Кострома: изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. 62 с.
4. *Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И.* Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
5. *Падун М.А., Котельникова А.В.* Модификация методики исследования базисных убеждений личности Р. Янофф-Бульман // Психологический журнал. 2008. Том 29. № 4. С. 98—106.
6. *Сергиенко Е.А.* Субъективный возраст как предиктор течения тяжелой болезни // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 1. С. 25—39.
7. *Сергиенко Е.А., Циринг Д.А., Пахомова Я.Н., Пономарева И.В.* Субъективный возраст женщин с раком молочной железы в системе психологических факторов // Клиническая и специальная психология. 2022. Том 11. № 1. С. 67—89.
8. *Cuevas A. G., Trudel-Fitzgerald C., Cofie L., Zaitso M., Allen J., Williams D.R.* Placing prostate cancer disparities within a psychosocial context: challenges and

- opportunities for future research // *Cancer Causes & Control*. 2019. Vol. 30. P. 443—456.
9. *Eli J.S., Lee J.H., Fairhurst B.R.* Coping and adjustment in men with prostate cancer: a systematic review of qualitative studies // *Journal of Cancer Survivorship*. 2018. Vol. 12. P.155—168.
 10. *Fervaha G., Izard J.P., Tripp D.A., Aghel N., Shayegan B., Klotz L., Siemens D.R.* Psychological morbidity associated with prostate cancer: Rates and predictors of depression in the RADICAL PC study // *Canadian Urological Association Journal*. 2021. Vol.15. № 6. P. 181.
 11. *Groarke A., Curtis R., Skelton J., Groarke J.M.* Quality of life and adjustment in men with prostate cancer: Interplay of stress, threat and resilience // *PLoS ONE*. 2020. Vol. 15. № 9. e0239469. DOI:<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239469>
 12. *Joshy G., Thandrayen J., Koczwara B., Butow P., Laidsaar-Powell R., Rankin N., Banks E.* Disability, psychological distress and quality of life in relation to cancer diagnosis and cancer type: population-based Australian study of 22,505 cancer survivors and 244,000 people without cancer // *BMC medicine*. 2020. Vol. 18. P. 1—15.
 13. *Kvesic A., Babic D., Franjic D., Marijanovic I., Romana Babic R., Martinac M.* Correlation of religiousness with the quality of life and psychological symptoms in oncology patients // *Psychiatria Danubina* 2020. Vol. 32. № 2. P. 254—261.
 14. *Lang-Rollin I., Berberich J.H.* Psycho-oncology // *Dialogues in Clinical Neuroscience*. 2018. Vol. 20. № 1. P. 13—22. DOI:[10.31887/DCNS.2018.20.1/ilangrollin](https://doi.org/10.31887/DCNS.2018.20.1/ilangrollin)
 15. *Lashbrook M. P., Valery P. C., Knott V., Kirshbaum M. N., Bernardes C. M.* Coping strategies used by breast, prostate, and colorectal cancer survivors: a literature review // *Cancer nursing*. 2018. Vol. 41. № 5. P. 23—39.
 16. *Sergienko E.A., Tsiring D.A., Ponomareva I.V.* Coping behavior strategies and quality of life in women having breast cancer under the favorable and unfavorable course of the disease // *Eurasian Journal of Biosciences*. 2020. Vol. 14. P. 4807 4813.
 17. *Spendelow J.S., Adam L.A., Fairhurst B.R.* Coping and adjustment in informal male carers: A systematic review of qualitative studies // *Psychology of Men & Masculinity*, 2017. Vol. 18. № 2. P. 134—143. DOI:<https://doi.org/10.1037/men0000049>
 18. *Ware J.E.J., Kosinski M., Keller S.D.* SF-36 physical and mental health summary scale: a user's manual. Boston, MA: The Health Institute, New England Medical Centre, 1994. 30 p.

REFERENCES

1. Vagajceva M.V. Otnoshenie k bolezni u muzhchin s diagnozom raka predstatel'noj zhelezy posle hirurgicheskogo lecheniya [Attitude to the disease in men diagnosed with prostate cancer after surgical treatment]. Dissertaciya na soiskanie uchenoj stepeni kandidata psihologicheskix nauk = Dissertation for the degree of Candidate of Psychological Sciences. St. Petersburg. 2017. 197 p.
2. Gurevich K.G., Fabrikant E.G. Metodicheskie rekomendacii po organizacii programm profilaktiki hronicheskix neinfekcionnyh zabojevanij [Methodological recommendations for the organization of programs for the prevention of chronic non-communicable diseases] [Elektronnyj resurs]. Moskva: GOU VPO

Moskovskij gosudarstvennyj mediko-stomatologicheskij universitet = Methodological recommendations for the organization of programs for the prevention of chronic non-communicable diseases, 2008. Available at: http://bono-esse.ru/blizzard/RPP/M/ORGZDRAV/Orgproga/org_proga.html. (In Russ.)

3. Kryukova T.L. Metody izucheniya sovladayushchego povedeniya: tri koping-shkaly [Methods of studying coping behavior: three coping scales]. 2-e izd., ispr., dop. Kostroma: izd-vo KGU im. N.A. Nekrasova, 2010. 62 p. (In Russ.)
4. Leont'ev D.A., Rasskazova E.I. Test zhiznestojkosti [Test of resilience]. M.: Smysl, 2006. (In Russ.). 64 p.
5. Padun M.A., Kotel'nikova A.V. Modifikaciya metodiki issledovaniya bazisnyh ubezhdenij lichnosti R. YAnoff-Bul'man [Modification of the methodology for the study of the basic beliefs of the personality R. Yanoff-Bulman]. *Psihologicheskij zhurnal = Psychological Journal*, 2008. Vol 29, no. 4, pp. 98—106. (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Sergienko E.A. Sub"ektivnyj vozrast kak prediktor techeniya tyazheloj bolezni [Subjective age as a predictor of the course of a serious illness]. *Vestnik RGGU. Seriya «Psihologiya. Pedagogika. Obrazovanie» = Bulletin of the Russian State University. The series "Psychology. Pedagogy. Education"*, 2020, no. 1, pp. 25—39. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Sergienko E.A., Tsiring D.A., Pahomova YA.N., Ponomareva I.V. Sub"ektivnyj vozrast zhenshchin s rakom molochnoj zhelezy v sisteme psihologicheskikh faktorov [Subjective age of women with breast cancer in the system of psychological factors]. *Klinicheskaya i special'naya psihologiya = Clinical and special psychology*, 2022. Vol. 11, no. 1, pp. 67—89. (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Cuevas A.G., Trudel-Fitzgerald C., Cofie L., Zaitsu M., Allen J., Williams D.R. Placing prostate cancer disparities within a psychosocial context: challenges and opportunities for future research. *Cancer Causes & Control*, 2019. Vol. 30, pp. 443—456.
9. Eli J.S., Lee J.H., Fairhurst, B.R. Coping and adjustment in men with prostate cancer: a systematic review of qualitative studies. *Journal of Cancer Survivorship*, 2018. Vol. 12, pp.155—168.
10. Fervaha G., Izard J.P., Tripp D.A., Aghel N., Shayegan B., Klotz L., Siemens D.R. Psychological morbidity associated with prostate cancer: Rates and predictors of depression in the RADICAL PC study. *Canadian Urological Association Journal*, 2021. Vol.15, no. 6, p. 181.
11. Groarke A., Curtis R., Skelton J., Groarke J.M. Quality of life and adjustment in men with prostate cancer: Interplay of stress, threat and resilience. *PLoS ONE*, 2020. Vol. 15, no. 9, e0239469. DOI:<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239469>
12. Joshy G., Thandrayen J., Koczwara B., Butow P., Laidsaar-Powell R., Rankin N., Banks E. Disability, psychological distress and quality of life in relation to cancer diagnosis and cancer type: population-based Australian study of 22,505 cancer survivors and 244,000 people without cancer. *BMC medicine*, 2020. Vol. 18, pp. 1—15.
13. Kvesic A., Babic D., Franjic D., Marijanovic I., Romana Babic R., Martinac M. Correlation of religiousness with the quality of life and psychological symptoms in oncology patients. *Psychiatria Danubina*, 2020. Vol. 32, no. 2, pp. 254—261.

14. Lang-Rollin I., Berberich J.H. Psycho-oncology. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 2018. Vol. 20, no. 1, pp. 13—22. DOI:10.31887/DCNS.2018.20.1/ilangrollin
15. Lashbrook M.P., Valery P.C., Knott V., Kirshbaum M.N., Bernardes C.M. Coping strategies used by breast, prostate, and colorectal cancer survivors: a literature review. *Cancer nursing*, 2018. Vol. 41, no.5, pp. 23—39.
16. Sergienko E.A., Tsiring D.A., Ponomareva I.V. Coping behavior strategies and quality of life in women having breast cancer under the favorable and unfavorable course of the disease. *Eurasian Journal of Biosciences*, 2020. Vol. 14, pp. 4807—4813.
17. Spendelow J.S., Adam L.A., Fairhurst B.R. Coping and adjustment in informal male carers: A systematic review of qualitative studies. *Psychology of Men & Masculinity*, 2017. Vol. 18, no. 2, pp. 134—143. DOI:https://doi.org/10.1037/men0000049
18. Ware J.E.J., Kosinski M., Keller S.D. SF-36 physical and mental health summary scale: a user's manual. Boston, MA: The Health Institute, New England Medical Centre, 1994. 30 p.

Информация об авторах

Сергиенко Елена Алексеевна, доктор психологических наук, главный научный сотрудник лаборатории психологии развития субъекта в нормальных и пост-травматических состояниях, Институт психологии Российской академии наук (ФГУН ИП РАН), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4068-9116>, e-mail: elenas13@mail.ru

Циринг Диана Александровна, доктор психологических наук, главный научный сотрудник лаборатории психофизиологии, Национальный исследовательский Томский государственный университет (ФГАОУ ВО «НИ ТГУ»), г. Томск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7065-0234>, e-mail: l-di@yandex.ru

Пахомова Яна Николаевна, кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории психофизиологии, Национальный исследовательский Томский государственный университет (ФГАОУ ВО «НИ ТГУ»), г. Томск, Российская Федерация; доцент кафедры психологии, Челябинский государственный университет (ФГБОУ ВО «ЧелГУ»), г. Челябинск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9000-7238>, e-mail: sizova159@yandex.ru

Пономарева Ирина Владимировна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психофизиологии, Национальный исследовательский Томский государственный университет (ФГАОУ ВО «НИ ТГУ»), г. Томск, Российская Федерация; заведующий кафедрой психологии, Челябинский государственный университет (ФГБОУ ВО «ЧелГУ»), г. Челябинск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8600-3533>, e-mail: ivp-csu@yandex.ru

Information about the authors

Elena A. Sergienko, Doctor of Psychology, Principal researcher, Laboratory of Psychology of the development of the subject in normal and post-traumatic states, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4068-9116>, e-mail: elenas13@mail.ru

Diana A. Tsiring, Doctor of Psychology, Principal researcher, Laboratory of Psychophysiology, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7065-0234>, e-mail: l-di@yandex.ru

Yana N. Pakhomova, PhD in Psychology, Researcher, Laboratory of Psychophysiology, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia; Assistant Professor, Department of Psychology, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9000-7238>, e-mail: sizova159@yandex.ru

Irina V. Ponomareva, PhD in Psychology, Senior Researcher, Laboratory of Psychophysiology, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia; Head of the Department of Psychology, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8600-3533>, e-mail: ivp-csu@yandex.ru

Получена 09.09.2023

Received 09.09.2023

Принята в печать 01.08.2024

Accepted 01.08.2024

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Холмогорова Алла Борисовна — доктор психологических наук, профессор

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Барabanщиков Владимир Александрович — доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО

Веракса Николай Евгеньевич — доктор психологических наук, профессор

Гаранян Наталья Георгиевна — доктор психологических наук, профессор

Головей Лариса Арсеньевна — доктор психологических наук, профессор

Зарецкий Виктор Кириллович — кандидат психологических наук, доцент

Лутова Наталия Борисовна — доктор медицинских наук

Майденберг Эмануэль — доктор психологических наук, профессор

Марцинковская Татьяна Давидовна — доктор психологических наук, профессор

Польская Наталия Анатольевна — доктор психологических наук, профессор

Сирота Наталья Александровна — доктор медицинских наук, профессор

Филиппова Елена Валентиновна — кандидат психологических наук, доцент

Холмогорова Алла Борисовна — доктор психологических наук, профессор

Шайб Питер (Германия) — PhD, психотерапевт

Шумакова Наталия Борисовна — доктор психологических наук

Ялтонский Владимир Михайлович — доктор медицинских наук, профессор

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

Бек Джудит (США) — доктор психологических наук, клинический профессор психологии в психиатрии

Кадыров Игорь Максutowич — кандидат психологических наук

Карягина Татьяна Дмитриевна — кандидат психологических наук, доцент

Кехеле Хорст (Германия) — доктор медицинских наук, профессор

Копьев Андрей Феликсович — кандидат психологических наук, профессор

Ленгле Альфрид (Австрия) — доктор медицинских наук, профессор

Петровский Вадим Артурович — доктор психологических наук, профессор

Перре Майнрад (Швейцария) — доктор психологических наук, профессор

Соколова Елена Теодоровна — доктор психологических наук, профессор

Сосланд Александр Иосифович — кандидат психологических наук, доцент

Тагэ Сэфик (Германия) — доктор медицинских наук, психолог

Требования к материалам, предоставляемым в редакцию¹

1. Материалы предоставляются в редакцию в электронном виде (по электронной почте или на электронных носителях). Адрес электронной почты журнала: moscowjournal.cpt@gmail.com

2. Объем материала не должен превышать 40 тыс. знаков.

3. Оформление материала: шрифт Times New Roman, 14, интервал 1,5. Ссылки на литературные источники внутри текста оформляются в виде номера источника из списка литературы в квадратных скобках.

4. Кроме текста статьи должна быть предоставлена также следующая информация:

аннотация статьи (1000—1200 знаков) на русском и английском языках;

ключевые слова на русском и английском языках;

пристаетные библиографические списки. Подробные рекомендации и требования к оформлению списка литературы и транслитерации представлены на сайте: http://psyjournals.ru/files/69274/references_transliteration_rules.pdf

5. Информация об авторах:

ФИО, страна, город, ученое звание, ученая степень, идентификационный номер в ORCID, место работы, должность, членство в профессиональных сообществах и ассоциациях, научные интересы, дата рождения, контактная информация (тел., факс, e-mail, сайт), фото в электронном виде (100 × 100, 300 dpi).

В случае если материал предоставляется несколькими авторами, необходимо предоставить информацию обо всех авторах.

6. Рисунки, таблицы и графики необходимо дополнительно предоставлять в отдельных файлах. Рисунки и графики должны быть в формате *.eps или *.tiff (с разрешением не менее 300 dpi на дюйм). Таблицы — сделаны в WORD.

Редакционные правила работы с материалами

1. Публикация в журнале является бесплатной.

2. Материалы, поступившие в редакцию, проходят обязательное рецензирование.

3. Решение о публикации принимается редколлегией на основании отзывов рецензентов.

4. Рецензентов назначает редколлегия журнала.

5. В случае отрицательных отзывов рецензентов представленные материалы отклоняются.

6. Несоответствие материалов формальным требованиям (http://psyjournals.ru/info/homestyle_guide/article_requirements.shtml) является основанием для отправки материала на доработку автору.

¹ С требованиями к оформлению статей можно ознакомиться на сайте: http://psyjournals.ru/info/homestyle_guide/index.shtml