

Индивидуальные особенности и адаптация к школе у первоклассников с ОВЗ

Г. А. Виленская¹

¹ Институт психологии Российской академии наук
129366, Россия, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13

Сведения об авторе:

Галина Альфредовна Виленская

e-mail: vga2001@mail.ru

SPIN-код РИНЦ: 7039-7797

© Автор (2020).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.

Аннотация. При исследовании контроля поведения как регулятивной функции субъекта было обнаружено, что среди типично развивающихся младших школьников можно выделить определенные типы детей, у которых по-разному организован контроль поведения (с акцентом на когнитивном или на эмоциональном его компоненте) (Виленская 2017). Это были дети, различающиеся по гибкости внимания и по успешности его распределения. Поскольку адаптация к школе и успешность обучения в ней зависит во многом от особенностей регуляции поведения, мы решили

проверить, существует ли подобная типология среди детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В исследовании участвовали 25 детей-первоклассников с ОВЗ. Дети были разделены на группы по медианному критерию: гибкие-ригидные и успешно-неуспешно распределяющие внимание. По уровню адаптации к школе дети этих групп не различались, также не различались они по показателям интеллекта и контроля поведения. Однако связи контроля поведения и показателей адаптации к школе были в этих группах различны. У «гибких» детей только адаптация к программе и адаптация в поведении связаны с контролем поведения. Также с адаптацией к программе у них связан невербальный интеллект. У более ригидных детей почти все аспекты адаптации (кроме адаптации в поведении) связаны с контролем поведения, в то же время адаптация у них не связана с невербальным интеллектом. У детей с разной успешностью распределения внимания интеллект и контроль поведения служат ресурсами для различных аспектов адаптации, и дети, успешно распределяющие внимание на несколько признаков, имеют более разнообразные ресурсы адаптации, чем дети, затрудняющиеся в этом процессе. Дети с ОВЗ с различными индивидуальными особенностями используют для адаптации различные ресурсы, что необходимо учитывать учителям и психологам при работе с ними.

Ключевые слова: внимание, когнитивная гибкость, контроль поведения, адаптация к школе, младший школьный возраст, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Individual characteristics and adaptation to school in first-graders with disabilities

G. A. Vilenskaya¹

¹ Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences
13 Yaroslavskaya Str., Moscow 129366, Russia

Author:

Galina A. Vilenskaya

e-mail: vga2001@mail.ru

SPIN: 7039-7797

Copyright:

© The Author (2020).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

Abstract. Studying behavior control as a regulatory function of a subject, we found that among typically developing primary schoolchildren there are certain types of children whose behavior control is organized differently (with an emphasis on the cognitive or emotional component) (Vilenskaya 2017). Children differed in the flexibility of attention and the effectiveness of its distribution. Adaptation to school and the success of learning largely depends on behavior regulation. This was the reason why we decided to check whether a similar typology is applicable to children with disabilities. The study involved 25 first-graders

with disabilities. Children were divided into groups according to the median criterion: flexible-rigid and successful-unsuccessful in distributing attention. The children of these groups did not differ by the level of adaptation to school, intelligence and behavior control. However, they showed different patterns of correlation between behavior control and indicators of adaptation to school. In “flexible” children, only adaptation to the program and adaptation in behavior are associated with behavior control. They also have non-verbal intelligence associated with adaptation to the program. In “rigid” children, almost all aspects of adaptation (except for adaptation in behavior) are associated with control of behavior, at the same time, adaptation in them is not associated with non-verbal intelligence. In children with varying success in the distribution of attention, intelligence and behavior control serve as resources for various aspects of adaptation, and children who successfully distribute attention have more diverse adaptation resources than children who find it difficult to do so. Children with disabilities with different individual characteristics use various resources for adaptation, which must be taken into account by teachers and psychologists when working with them.

Keywords: attention, cognitive flexibility, behavior control, school adaptation, primary school age, children with disabilities.

Введение

Начало школьного обучения предъявляет серьезные требования к адаптационным возможностям ребенка даже при условии его типичного развития (Венгер, Цукерман 2007). Для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) эта ситуация может оказаться еще более трудной, требующей специальных усилий по совладанию с нею. Как отмечается специалистами, для совладания с трудной ситуацией человек задействует внутренние –

когнитивные и личностные ресурсы (Крюкова 2010; Хазова 2014). При этом особо подчеркивается роль когнитивных факторов, например, Л. И. Анцыферова указывала, что для выбора адекватной стратегии преодоления трудной ситуации решающую роль играет способность к когнитивной оценке происходящего (Анцыферова 1994), при этом способность найти и реализовать такую адекватную стратегию тесно связана с умением регулировать свои негативные аффекты.

Рассмотреть в совокупности способность детей задействовать свои когнитивные, эмоциональные и волевые ресурсы для регуляции поведения, в том числе, в сложных, требующих дополнительных адаптационных усилий ситуациях позволяет концепция контроля поведения (Сергиенко, Виленская 2018). Контроль поведения как психологический уровень регуляции поведения может и сам рассматриваться как ресурс для совладания с ситуацией, но, с другой стороны, они имеют ресурсную основу, опираясь на интеллектуальные, эмоциональные и волевые способности субъекта, образующие индивидуальный паттерн саморегуляции.

На предыдущем этапе исследования контроля поведения с участием типично развивающихся первоклассников были выделены группы детей, у которых взаимосвязи между компонентами контроля поведения имеют различный характер (с акцентом на когнитивном или на эмоциональном его компоненте). Это были дети, различающиеся по гибкости внимания и по успешности его распределения. Поскольку адаптация к школе и успешность обучения в ней зависит во многом от особенностей регуляции поведения, мы решили проверить, существует ли подобная типология среди детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В нашем исследовании участвовали преимущественно дети с задержкой психического развития (ЗПР) различного генеза, а такие дети демонстрируют значительную вариабельность регуляторных способностей, при этом именно гибкость оказывается одной из наиболее дефицитарных функций, наряду с аффективно-мотивационным и волевым компонентом (Кисова 2013).

Поэтому мы предположили, что среди детей с ОВЗ могут быть выделены группы детей, различающиеся по переключаемости и распределению внимания, у которых внутренняя организация контроля поведения будет различаться. Также возможны различия в адаптации у этих групп детей.

Материалы и методы

В исследовании участвовали 25 детей-первоклассников с ОВЗ (обучающихся по программам 7.1, 7.2, 5.1, 5.2, 8.1, 8.2). Особенности внимания как одного из показателей когнитивного контроля оценивались по методике совмещения признаков Когана (показатели времени выполнения и количество ошибок в каждой из 4 серий: простой пересчет карточек, классификация по цвету, классификация по форме, классификация по двум основаниям одновременно); другие компоненты контроля поведения оценивались следующими методиками: когнитивный контроль – «Ханойская башня» (время выполнения и количество ходов), эмоциональный контроль – «Тест детской тревожности» Теммл-Дорки-Амен и «Азбука настроения» Н. Л. Белопольской (распознавание и классификация эмоций), контроль действий – методика «Да-Нет» Н. И. Гуткиной, ряд нейропсихологических проб (реципрокные движения, повторение ритма, «кулак-ребро-ладонь») (методики описаны в (Виленская 2019)). Для оценки интеллекта применялись «Прогрессивные матрицы Равена» (2011).

Также оценивалась степень адаптации детей к школе при помощи анкеты для учителя, разработанной совместно с Е. И. Лебедевой. В анкете учителям предлагалось оценить по 10-балльной шкале адаптацию ребенка в пяти областях – общая адаптация к школе, успешность усвоения школьной программы, адаптация в области поведения в школе, адаптация в отношениях со сверстниками и адаптация в отношениях со взрослыми. Все шкалы, кроме шкалы адаптации к правилам поведения в школе, были прямыми, то есть более высокая оценка означала лучшую адаптированность ребенка.

Результаты и обсуждение

Результаты детей находились в пределах или на нижней границе нормативных значений (медианы по сериям: А – 9, АВ – 8, В – 6, общий балл – 23).

Медиана общей адаптации – 8 баллов, как и медианы адаптации в отношении со сверстниками и со взрослыми, медиана успешности усвоения программы – 5 баллов, адаптации к правилам поведения – 4 балла.

В качестве показателя переключаемости внимания (когнитивной гибкости) использовалась разница во времени между классификацией по форме и классификацией по цвету в задаче Когана, успешность распределения внимания оценивалась соответственно величине коэффициента внимательности, представляющему собой разность между временем выполнения классификации по двум основаниям и суммы времен классификаций по цвету и форме ($T4-(T2+T3)$), чем меньше этот показатель, тем лучше способность к распре-

делению внимания на несколько признаков.

Дети были разделены на группы по медианному критерию: гибкие-ригидные ($Me=30$ с) и успешно-неуспешно распределяющие внимание ($Me=9$ с).

По уровню адаптации к школе (усвоение программы, адаптация в поведении, адаптация в отношении к детям и взрослым, общая адаптация) дети всех этих групп не различались, то есть, несмотря на различия в функциях внимания, адаптировались к школе одинаково успешно. Поэтому далее анализировались различия в организации контроля поведения и его связи с адаптацией к школе.

Связи внутри контроля поведения различны в группах «гибких» и «ригидных» детей (см. таблицу 1).

Таблица 1. Взаимосвязи компонентов контроля поведения и интеллекта («гибкие»/«ригидные»). Приведены только корреляции, значимые на уровне $p < 0,05$

Показатели	Равен общий	Коган по цвету	Коган по форме	Ханойская башня, ходы	Называние эмоций (ошибки)	Классификация эмоций (ошибки)
Равен серия А						-0,71/
Равен серия В				-0,88/		
Равен общий				-0,72/		
Коган серия 1		/0,63	0,68/			
Коган классификация по цвету			/0,94		-0,65/	
Ханойская башня, время				0,69/		
Тревожность	/-0,65					

Среди типично развивающихся детей в группе «ригидных» детей с интеллектом более тесно связан контроль действий, а в группе «гибких» – эмоциональный контроль. У детей с ОВЗ связей между интеллектом и контролем поведения меньше, чем у типично развивающихся, и если единственная связь в группе ригидных детей также с показателем эмоционального контроля (тревожность), то в группе гибких детей нет связей с контролем действий, а наблюдаются связи с когнитивным контролем и эмоциональным контролем.

Связей внутри контроля поведения также меньше, и практически все эти связи внутри показателей той или иной

методики, за исключением связи между показателями когнитивного и эмоционального контроля у гибких детей (время сортировки по цвету в задаче Когана и количество ошибок при назывании эмоций). Это свидетельствует о большей дезинтеграции контроля поведения у детей с ОВЗ, в частности, с ЗПР. Неравномерность и разобщенность компонентов саморегуляции у детей с ЗПР отмечалась и ранее (Бабкина 2016; Кисова 2013). Также и ресурсная роль интеллекта для развития контроля поведения, которая отмечалась у типично развивающихся детей, у детей с ОВЗ оказывается под сомнением из-за слабой связанности контроля поведения и интеллекта у них.

Для ответа на поставленный вопрос о роли различных вариантов развития контроля поведения в адаптацию к школе

были рассмотрены взаимосвязи между показателями контроля поведения и адаптации (см. таблицу 2).

Таблица 2. Связи невербального интеллекта и контроля поведения с адаптацией («гибкие»/ «ригидные»). Приведены только корреляции, значимые на уровне $p < 0,05$

Показатели	Общая адаптация	Адаптация к программе	Адаптация в поведении	Адаптация ко взрослым	Адаптация к детям
Равен серия В		0,77/			
Равен общий		0,67/			
Коган по форме				/-0,62	
Коган цвет и форма				/-0,64	
Коган серия 1 ошибки		/-0,61		/-0,64	
Коган форма ошибки				/-0,62	
Коган цвет и форма ошибки			0,69/		
Ханойская башня ходы		-0,85/			
Ханойская башня, время		/-0,72			
Да-Нет	/0,76				
Нейропсихологические пробы					/0,72

У «гибких» детей только адаптация к программе (то есть успешность усвоения учебного материала) и адаптация в поведении (принятие и соблюдение правил поведения в школе, на уроке и т. п.) связаны с контролем поведения, точнее с показателями когнитивного контроля. Действительно, когнитивная гибкость прямым образом связана с успеваемостью (Buttelmann, Karbach 2017). Также с адаптацией к программе у них связан невербальный интеллект. У более ригидных детей почти все аспекты адаптации (кроме адаптации в поведении) связаны с контролем поведения, преимущественно с когнитивным контролем и отчасти с контролем действий (контроль импульсивности, задача «Да-Нет»), в то же время адаптация у них не связана с невербальным интеллектом. Таким образом, у «гибких» детей более существенную роль в адаптации к школе играет интеллект (и направлен на освоение школьной программы), а у «ригидных» детей – контроль поведения (и направлен не только на освоение программы, но в большей мере на адаптацию к взаимодействию со взрослыми).

Когда дети были разделены по успешности распределения внимания на несколько признаков, выявилась несколько иная картина (см. таблицу 3). Связей внутри контроля поведения было больше в обеих группах детей, по сравнению с группами «гибких» и «ригидных», однако, сходным образом, в группе «распределяющих» детей связей было больше, чем в группе «нераспределяющих», что свидетельствует о большей интегрированности контроля поведения у детей с более высоким уровнем когнитивного контроля. В группе «распределяющих» детей отмечаются связи между всеми компонентами контроля поведения (когнитивный контроль-контроль действий, когнитивный-эмоциональный контроль, эмоциональный контроль – контроль действий), а в группе «нераспределяющих» таких связей всего две – между когнитивным и эмоциональным контролем, а также когнитивным контролем и контролем действий.

Невербальный интеллект в группе «распределяющих» детей связан с показателями всех компонентов контроля поведения, а в группе «нераспределяющих» – исключительно с показателями когнитивного контроля.

Таблица 3. Взаимосвязи компонентов контроля поведения и интеллекта («распределяющие»/«нераспределяющие»).
Приведены только корреляции, значимые на уровне $p < 0,05$

<i>Показатели</i>	<i>Равен АВ</i>	<i>Равен В</i>	<i>Коган по цвету</i>	<i>Коган по форме</i>	<i>Коган по цвету и форме</i>	<i>Коган 1 ошибки</i>	<i>Ханойская башня время</i>	<i>Тревожность</i>	<i>Называние эмоций ошибки</i>
Равен В					0,62/				
Равен общий								-,068/	
Коган по форме		/-0,65							
Коган по цвету и форме		/-0,65							
Коган форма ошибки		/-0,71							
Тревожность				0,60/					
Называние эмоций ошибки			/-0,75			0,83/			
Классификация эмоций (ошибки)								0,68/	
Да-Нет			-0,60/				/0,65		-0,67/
Нейропсихологические пробы	/0,77	-0,66/							

У обеих групп детей адаптация к школе оказалась связана и с контролем поведения и с невербальным интеллектом (см. таблицу 4). В группе «распределяющих» детей при логичных связях контроля поведения с адаптацией (лучше усваивают школьную программу дети, не совершаю-

щие ошибок при простом пересчете и менее тревожные) невербальный интеллект оказывается своеобразным «антиресурсом» – дети с более высоким интеллектом хуже адаптируются в общении с детьми, и оценки общей адаптации у них также ниже.

Таблица 4. Связи невербального интеллекта и контроля поведения с адаптацией («распределяющие»/«нераспределяющие»).
Приведены только корреляции, значимые на уровне $p < 0,05$

<i>Показатели</i>	<i>Общая адаптация</i>	<i>Адаптация к программе</i>	<i>Адаптация в поведении</i>	<i>Адаптация ко взрослым</i>	<i>Адаптация к детям</i>
Равен серия А	-0,64/				-0,66/
Равен серия АВ	/0,67				
Равен серия В				0,80	
Равен общий					-0,63/0,70
Коган серия 1			/0,79	/-0,82	
Коган серия 1 ошибки		-0,67/			
Коган цвет ошибки				/-0,63	
Коган цвет и форма ошибки			/0,83		
Тревожность		-0,67/			

У детей, затрудняющихся при необходимости распределения внимания, с адаптацией, помимо невербального интеллекта, связаны исключительно показатели когнитивного контроля. Интересно, что,

в отличие от предыдущей группы, у них совсем нет связей интеллекта и контроля поведения с адаптацией к школьной программе. Как и у «ригидных» детей, у них наблюдаются корреляции в основном

с адаптацией к взрослым, а также с адаптацией в поведении, что тоже можно считать адаптацией к установленным взрослым правилам взаимодействия. Таким образом, у детей с разной успешностью распределения внимания интеллект и контроль поведения служат ресурсами для различных аспектов адаптации, и дети, успешно распределяющие внимание на несколько признаков, имеют более разнообразные ресурсы адаптации, чем дети, затрудняющиеся в этом процессе.

Выводы

В результате проведенного исследования выяснилось, что хотя дети с ОВЗ с различным уровнем развития способностей к переключению и распределению внимания одинаково успешны в адаптации к школе, они используют для этого различные ресурсы, и система регуляции (контроль поведения) у них организована

по-разному. У детей в ОВЗ различные компоненты контроля поведения меньше интегрированы между собой, чем у типично развивающихся детей, наиболее интегрирован контроль поведения у детей с более развитой способностью к распределению внимания. Ресурсы адаптации различны у детей с различным уровнем гибкости или способности к распределению внимания: у «гибких» детей это в большей мере интеллект, у «ригидных» – контроль поведения; у «распределяющих» и «нераспределяющих» внимание детей – в равной мере интеллект и контроль поведения, однако у них интеллект и контроль поведения служат ресурсами для различных аспектов адаптации (усвоение программы / социальное взаимодействие).

Дети с ОВЗ с различными индивидуальными особенностями используют для адаптации различные ресурсы, что необходимо учитывать учителям и психологам при работе с ними.

Литература

- Анцыферова, Л. И. (1994) Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита. *Психологический журнал*, т. 15, № 1, с. 3–19.
- Бабкина, Н. В. (2016) Роль осознанной саморегуляции в реализации когнитивных и личностных ресурсов ребенка с задержкой психического развития. *Клиническая и специальная психология*, т. 5, № 3, с. 40–55. DOI: 10.17759 /psyclin.2016050303
- Венгер, А. Л., Цукерман, Г. А. (2007) *Психологическое обследование младших школьников*. М.: Владос-Пресс, 159 с.
- Виленская, Г. А. (2017) Особенности контроля поведения детей младшего школьного возраста. В кн.: А. Л. Журавлёв, В. А. Кольцова (ред.). *Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии. Результаты и перспективы развития*. М.: ИП РАН, с. 913–920.
- Виленская, Г. А. (2019) Контроль поведения у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья и с типичным развитием. В кн.: А. Л. Журавлев, Е. А. Никитина, Н. Е. Харламенкова (ред.). *Методология, теория, история психологии личности*. М.: ИП РАН, с. 358–366.
- Кисова, В. В. (2013) Формирование саморегуляции как компонента психологической подготовки к школьному обучению у старших дошкольников. *Фундаментальные исследования*, № 8, с. 965–969.
- Крюкова, Т. Л. (2010) *Психология совладающего поведения в разные периоды жизни*. Кострома: Костромской государственной университет им. Н. А. Некрасова, 296 с.
- Мухордова, О. Е., Шрейбер, Т. В. (ред.) (2011) *Прогрессивные матрицы Равена: Методические рекомендации*. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 70 с.

- Сергиенко, Е. А., Виленская, Г. А. (2018) Контроль поведения - интегративное понятие психической регуляции. В кн.: А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко (ред.). *Разработка понятий современной психологии*. М.: ИП РАН, с. 343–378.
- Хазова, С. А. (2014) Ментальные ресурсы субъекта: природа, функции, динамика. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*, т. 20, с. 47–53.
- Buttelmann, F, Karbach, J. (2017) Development and Plasticity of Cognitive Flexibility in Early and Middle Childhood. *Frontiers in Psychology*, vol. 8, p. 1040. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01040

References

- Antsyferova, L. I. (1994) Lichnost' v trudnykh zhiznennykh usloviyakh: pereosmyslivanie, preobrazovanie situatsii i psikhologicheskaya zashchita [A person in difficult life conditions: rethinking, reforming of situation and psychological defense]. *Psikhologicheskii zhurnal*, vol. 15, no. 1, pp. 3–19 (In Russian)
- Babkina, N. V. (2016) Rol' osoznannoi samoregulyatsii v realizatsii kognitivnykh i lichnostnykh resursov rebenka s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya [A role of conscious self-regulation in realization of cognitive and personal resources of developmentally retarded children]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya — Clinical and special Psychology*, vol. 5, no. 3, pp. 40–55. (In Russian)
- Buttelmann, F, Karbach, J. (2017) Development and Plasticity of Cognitive Flexibility in Early and Middle Childhood. *Frontiers in Psychology*, vol. 8, p. 1040. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01040 (in English)
- Khazova, S. A. (2014) Mental'nye resursy sub'ekta: priroda, funktsii, dinamika [Mental resources of a subject: nature, functions, dynamics]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika — Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, p. 47–53. (In Russian)
- Kisova, V. V. (2013) Formirovanie samoregulyatsii kak komponenta psikhologicheskoi podgotovki k shkol'nomu obucheniyu u starshikh doshkol'nikov [A formation of self-regulation as a component of psychological preparation to school education in elder preschoolers]. *Fundamental'nye issledovaniya — Fundamental research*, no. 8, pp. 965–969. (In Russian)
- Kryukova, T. L. (2010) *Psikhologiya sovladayushchego povedeniya v raznye periody zhizni [Psychology of coping behaviour in various periods of life]*. Kostroma: Kostromskoi gosudarstvennyi universitet im. N.A. Nekrasova Publ., 296 p. (In Russian)
- Mukhordova, O. E., Shreiber, T. V. (eds.). (2011) *Progressivnye matritsy Ravena: Metodicheskie rekomendatsii [Raven progressive matrices. Methodological recommendations]*. Izhevsk: Izhevskii Universitet Publ., 70 p. (In Russian)
- Sergienko, E. A., Vilenskaya, G. A. (2018) Kontrol' povedeniya – integrativnoe ponyatie psikhicheskoi regulyatsii [Behaviour control – integrative concept of mental regulation]. In: A. L. Zhuravlev, E. A. Sergienko (eds.). *Razrabotka ponyatii sovremennoi psikhologii [Development of concept in contemporary psychology]*. Moscow: IP RAS Publ., pp. 343–378. (In Russian)
- Venger, A. L., Tsukerman, G. A. (2007) *Psikhologicheskoe obsledovanie mladshikh shkol'nikov [Psychological examination of primary school students]*. Moscow: Vldos-Press Publ., 159 p. (In Russian)
- Vilenskaya, G. A. (2017) Osobennosti kontrolya povedeniya detei mladshego shkol'nogo vozrasta [Features of behaviour control in primary school children]. In: A. L. Zhuravlev, V. A. Kol'tsova (eds.). *Fundamental'nye i prikladnye issledovaniya sovremennoi psikhologii*.

Rezultaty i perspektivy razvitiya [Fundamental and applied researches in contemporary psychology]. Moscow: IP RAS Publ., pp. 913–920. (In Russian)

Vilenskaya, G. A. (2019) Kontrol' povedeniya u mladshikh shkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i s tipichnym razvitiem [Behavior control in primary school children with disabilities and with typical development]. In: A. L. Zhuravlev, E. A. Nikitina, N. E. Kharlamenkova (eds.). *Metodologiya, teoriya, istoriya psikhologii lichnosti [Methodology. theory, history of psychology of personality]*. Moscow: IP RAS Publ., pp. 358–366. (In Russian)