

УДК 159.9.07

## Обусловленность понимания социальной причинности глухими младшими школьниками особенностями семьи

Оксана И. Кокорева<sup>1</sup>, Наталья А. Пешкова<sup>2</sup>, Светлана Н. Башинова<sup>3</sup>,  
Венера А. Хамдамова<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия  
E-mail: oxiko@list.ru  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8807-9109>

<sup>2</sup> Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия  
E-mail: na\_peshkova@mail.ru  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0339-7897>

<sup>3</sup> Казанский федеральный университет, Казань, Россия  
E-mail: svetlana-bashinova@mail.ru  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5124-7439>

<sup>4</sup> Кокандский государственный педагогический институт, Коканд, Узбекистан  
E-mail: hamdamovabdulloh683@gmail.com  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6735-9470>

DOI: 10.26907/esd.19.2.07

EDN: IKMBJS

Дата поступления: 12 октября 2023; Дата принятия решения: 20 марта 2024

### Аннотация

Социальное развитие детей в значительной степени детерминировано качеством межличностного взаимодействия. Чтобы ребенок мог участвовать в ситуациях общения как полноценный субъект, ему необходимо иметь представления о социальной причинности и практические навыки определения причинно-следственных связей между действиями участников коммуникации. Для глухих детей установление логики социальных отношений, их адекватная оценка представляют значительные трудности. Прослеживается зависимость между эмоциональным и социальным развитием глухих детей и особенностями родительской семьи. Если эмоциональные отношения между глухими детьми и глухими родителями похожи на отношения в слышащих семьях, то взаимодействие глухого ребенка и его слышащих родителей не отличается успешностью и пониманием. Целью статьи является анализ влияния особенностей семьи с глухими и слышащими родителями на общий уровень развития понимания ребенком социальной причинности, что позволит оптимизировать данный процесс в условиях семьи и образовательной организации.

Представлены результаты экспериментального исследования, содержащие качественный анализ эмпирических данных. Установлено, что обедненность понимания социальной причинности у глухих детей, имеющих слышащих родителей, в значительной мере обусловлена неумением взрослых вызвать ребенка на эмоциональное общение. Глухие младшие школьники, имеющие глухих родителей, демонстрируют более высокий уровень понимания социальной причинности по сравнению с глухими сверстниками, родители которых не имеют патологии слуха.

Результаты исследования можно использовать в качестве основы для коррекционно-развивающей работы с глухими младшими школьниками и их семьями по развитию понимания социальной причинности.

**Ключевые слова:** социальная причинность, представления, глухие младшие школьники, семья с глухими и слышащими родителями.

## The Conditioning of Understanding of Social Causality by Deaf Primary School Students on Family Characteristics

Oksana Kokoreva<sup>1</sup>, Natalya Peshkova<sup>2</sup>, Svetlana Bashinova<sup>3</sup>,  
Venera Khamdamova<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia

E-mail: [oxiko@list.ru](mailto:oxiko@list.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8807-9109>

<sup>2</sup> Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia

E-mail: [na\\_peshkova@mail.ru](mailto:na_peshkova@mail.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0339-7897>

<sup>3</sup> Kazan Federal University, Kazan, Russia

E-mail: [svetlana-bashinova@mail.ru](mailto:svetlana-bashinova@mail.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5124-7439>

<sup>4</sup> Kokand State Pedagogical Institute, Kokand, Uzbekistan

E-mail: [hamdamovabdulloh683@gmail.com](mailto:hamdamovabdulloh683@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6735-9470>

DOI: 10.26907/esd.19.2.07

EDN: IKMBS

Submitted: 12 October 2023; Accepted: 20 March 2024

### Abstract

The most important natural condition for the social development of the personality of any child is full-fledged interpersonal communication, which is impossible without the elementary skills of a cause-and-effect analysis of a problem situation of interaction based on an understanding of social causality, identifying causal relationships between the actions of individuals in the process of joint activity and communication. The process of developing an understanding of social causality in a child with hearing impairment has its own specifics. These children have difficulty mastering the logical connections and relationships between phenomena, events and people's actions. This hinders both their adequate assessment of others and the formation of an understanding of social causality. There is a relationship between the emotional, moral and social development of deaf children and the characteristics of the parental family. In families where both the child and the parents have hearing impairments, emotional relationships develop that are close to those that are typical for hearing families. In contrast, hearing parents cannot develop the same successful relationship with their children. Thus, the focus of our attention is the conditionality of the understanding of social causality by deaf junior schoolchildren by the characteristics of the family. Based on the foregoing, the purpose of the study is to analyze the influence of the characteristics of a family with deaf and hearing parents on the general level of development of a child's understanding of social causality, which will optimize this process in a family and educational organization.

The paper presents the results of our own experimental study, containing a qualitative analysis of empirical data. It has been established that the impoverishment of understanding of social causality in deaf children with hearing parents is largely due to the inability of adult hearing people to provoke small deaf children to emotional communication. Deaf elementary school students raised by deaf parents are relatively more socially adapted and have a greater level of development of understanding of social causality than deaf elementary school students from families of hearing parents.

The results of the study can be used as a basis for purposeful correctional and developmental work with deaf junior schoolchildren and their families to develop an understanding of social causation.

**Keywords:** social causality, representations, deaf junior schoolchildren, families with deaf and hearing parents.

## Введение

Характер дефекта глухого ребенка сам по себе обуславливает деформацию его социального развития, однако многие трудности формирования его личности и успешной социализации детерминированы социальными условиями, оказывающими особое влияние на негативное развитие межличностных отношений (Abramenkova, 2008; Drapkin, 2020; Zakharov, 2006).

Нарушение слуха и детерминированное им отсутствие предпосылок речевого общения уже в первые месяцы жизни начинает оказывать серьезное негативное влияние на контакты ребенка с окружающим миром, вследствие чего категория глухих детей оказывается наиболее уязвимой как в плане установления эмоционально-личностного отношений с близкими на ранних этапах детства, так и в дальнейших социальных контактах. Проблема затрудненного общения, характерная для всех категорий детей с нарушенным развитием, для глухого ребенка становится основной атрибутивной особенностью социального развития, определяющей не только снижение адаптивных и коммуникативных возможностей, но и деформацию личности в целом.

Первичный сенсорный дефект приводит к целому комплексу вторичных нарушений в эмоционально-личностной сфере уже в дошкольном возрасте: ощущению своей неполноценности и уязвимости по сравнению со слышащими детьми; тревожности и постоянному напряжению, направленному на мобилизацию компенсаторных адаптивных функций; появлению и закреплению защитных поведенческих реакций в межличностном взаимодействии. Неизбежно возникающее осознание собственной физиологической дефицитарности приводит к стрессу, усиливающемуся в ситуациях межличностного общения, триггером к запуску деструктивных форм поведения становится накапливающийся негативный коммуникативный опыт.

Неполное, неадекватное осмысление или непонимание мотивов, поступков и действий людей, причинно-следственных связей транзакций между ними, свойственное глухим детям, обусловлено, в первую очередь, непониманием человеческой речи и невозможностью речевого общения. Таким образом, из составляющих социального интеллекта в более или менее сохранном состоянии оказывается только распознавание невербальных реакций (мимики, поз, жестов), что явно недостаточно для понимания социальной причинности, которое формируется только при условии активной практической коммуникации, требующей от детей умения договариваться друг с другом с учетом понимания чувств и намерений других.

Очевидно, что для развития у ребенка социального интеллекта необходимо, чтобы он был постоянным участником различных проблемных ситуаций взаимодействия, для разрешения которых требуется применение навыков причинно-следственного анализа, основывающихся на уже имеющихся у детей представлениях о социальной причинности. Более того, участие в таких ситуациях не только предполагает выявление связей по типу *причина-следствие*, в качестве которых могут фигурировать его внутреннее состояние, интенции, черты характера, но и требует от ребенка проявлять определенную степень ориентации своего поведения на ожидаемую реакцию других участников взаимодействия на основе предшествующего реального опыта взаимоотношений с ними. Можно констатировать, что ситуации взаимодействия создают условия для формирования новых, более сложных представлений о социальной причинности, суть которых заключается в понимании ребенком влияния каждого взаимодействия на динамику взаимоотношений в целом.

Семья становится первым проводником ребенка в мир межличностных взаимодействий. Она обладает огромным потенциалом, вооружая опытом эмоционального и социального общения, внушая понятие о логике и причинности. Но семья может стать и негативным фактором в понимании человеческих взаимоотношений. Например, родительская гиперопека, некомпетентность, когда родители не понимают, как общаться с ребенком, приводят его к робости, пассивности и неспособности полноценного взаимодействия с окружающими.

Исследователи уделяют большое внимание особенностям семьи, в которой воспитывается глухой ребенок, выделяя семьи с глухими и слышащими родителями (Schlesinger & Meadow, 1972; Schein, 1984). Дж. Шейн отмечает, что глухие дети глухих родителей могут с самого начала наслаждаться общением со своими родителями, имеют больше шансов познакомиться с другими глухими детьми и взрослыми, вступив таким образом во взаимодействие с другими людьми. Такие дети вырастают уверенными в себе и в своих силах. В особом положении оказываются глухие дети слышащих родителей. Неумение родителей общаться со своим глухим ребенком приводит к катастрофическим последствиям, так как рудиментарные формы диалога и языка не способствуют развитию детского интеллекта. Такие дети плохо понимают причинно-следственные связи и очень редко высказывают какие-либо идеи относительно будущего (Schein, 1984).

Необходимо отметить, что, в отличие от нормально развивающихся сверстников, глухие дети дошкольного и младшего школьного возрастов не проявляют активной ориентации на освоение представлений о социальной причинности. Первичный дефект оказывает резко выраженное негативное влияние на формирование способности к анализу межличностных ситуаций взаимодействия, установлению причинно-следственных связей, существенно сужает круг общения. А свойственная глухим детям стереотипность препятствует возможности формирования разнообразных навыков поведения. Эти факты также подчеркивают особую роль семьи в накоплении глухим ребенком первичного социального опыта и формировании у него представлений о социальной причинности.

Исходя из этого, целью нашего исследования явилось выявление особенностей влияния семьи с глухими и слышащими родителями на уровень понимания социальной причинности глухим ребенком младшего школьного возраста.

Для достижения этой цели в исследовании были поставлены следующие задачи: определить критерии и описать уровни развития представлений о социальной причинности; установить степень понимания глухими младшими школьниками из семей с глухими и слышащими родителями причинно-следственных связей во взаимодействии индивидов в деятельности и различных ситуациях общения; выявить уровень объективных представлений о социальной причинности у глухих детей и его обусловленность особенностями семьи.

## **Анализ литературы**

Впервые сам термин и краткая характеристика социального интеллекта как структурного компонента модели интеллекта человека были представлены в работе Э. Торндайка (Thorndike, 1920). Социальный интеллект рассматривался им как способность понимать людей и управлять ими, проявляющаяся как дальновидность и мудрость в межличностных отношениях и обеспечивающая успех в межличностных ситуациях. Э. Торндайк полагал, что главное назначение социального интеллекта заключается в прогнозировании поведения участников реальных ситуаций с целью успешного выстраивания межличностных взаимодействий и отношений между людьми.

Для нашего исследования важное значение имеет социологический подход к пониманию социального интеллекта, охарактеризованного Дж. Ф. Килстромом и Н. Кантором как способность человека накапливать объем декларативных и процедурных знаний, в основе которого лежит положение об опосредованности социального поведения когнитивными процессами восприятия, мышления, памяти (Kihlstrom & Sinator, 2000).

Очевидно, что отставание в развитии и своеобразии этих процессов у глухих детей, обусловленные первичной патологией и отсутствием полноценного речевого общения, приводят к значительным проблемам и в формировании социального интеллекта в целом, и в понимании социальной причинности в частности.

Определяя социальный интеллект как способность к пониманию себя, других, взаимоотношений и прогнозированию на этой основе межличностных событий, Ю. Н. Емельянов указывает, что она базируется на трех составляющих – мыслительных процессах, аффективном реагировании и социальном опыте человека (Emelyanov, 1985).

Предпринятое О. Б. Чесноковой исследование социального интеллекта в контексте возрастного подхода позволило автору утверждать, что социальный интеллект не является врожденной способностью, однако уже в дошкольном возрасте появляется возможность формирования у ребенка способности к ориентировке во взаимоотношениях между людьми, включающей и понимание социальной причинности. Уровень проявления последней в различных ситуациях определяется степенью значимости для ребенка отношений с конкретными людьми и наличием у него достаточного опыта межличностного взаимодействия (Chesnokova, 2005).

Анализируя работы различных исследователей, изучавших возникновение и развитие у детей представлений о причинности, Е. В. Субботский выделяет естественную, спонтанно-физическую и психологическую причинность, трактуя последнюю как способность ребенка воспринимать и дифференцировать причины поведения людей. Автор приходит к выводу, что к пяти годам ребенок способен делать вполне адекватные суждения о причинах поведения субъекта в определенной ситуации и различать его внешние и внутренние мотивы (Subbotsky, 1989).

Полагая, что понятие психологической причинности не является достаточным в случае установления причин поведения субъектов в ситуации межличностного взаимодействия, О. Б. Чеснокова вводит категорию социальной причинности, трактуя ее как «способность устанавливать причинно-следственные отношения между действиями или отношениями индивидов в ситуации взаимодействия и в процессе развития взаимоотношений (и, как частный случай, осознание связи между своими действиями и действиями других людей)» (Chesnokova, 2005, p. 35).

О. Б. Чеснокова полагает, что представления о социальной причинности накапливаются, постепенно становясь все более сложными и дифференцированными, на протяжении всей жизни человека, но этот процесс берет свое начало в дошкольном детстве, и от его успешности в этот возрастной период во многом будет зависеть развитие социального интеллекта в дальнейшем (Chesnokova, 2005).

И. В. Китаева выделяет понимание социальной причинности как один из определяющих факторов успешности социализации дошкольника, делая акцент на роли причинности как базового инструмента для структурирования человеком своего жизненного опыта (Kitaeva, 2002).

Следует отметить, что в работах зарубежных ученых, посвященных исследованиям закономерностей понимания каузальных связей относительно поведения субъекта межличностного взаимодействия, приводятся в основном данные по взрослым респондентам, поскольку объяснение многофакторной причинности

оказалось доступным испытуемым только с подросткового возраста (Kelly, 1984; Ruble & Rholes, 1981). Однако при специально созданных условиях, на близком и эмоционально значимом материале понимание причин поведения отдельного субъекта в конкретной ситуации межличностного общения оказалось в ряде случаев доступным детям старшего дошкольного возраста (Buchsbaum, 2012; Miller & Aloise-Young, 2018; Sobel & Kirkman, 2012).

В исследовании, направленном на сравнительное изучение развития у детей представлений о социальной причинности в дошкольном, младшем и среднем школьном возрасте, О. Б. Чеснокова установила, что понимание социальной причинности появляется к 5–7 годам. К этому возрасту у ребенка появляется способность к соотнесению внешних и внутренних причин действий нескольких субъектов конкретной ситуации межличностного взаимодействия с результатами этих действий. Фактически дети начинают осмысливать причинно-следственные связи, ориентируясь на последовательность поступков, и им становится доступным понимание происходящего с позиции всех ее участников (Chesnokova, 2005).

Эти выводы касаются нормально развивающихся детей, в то же время мы обнаружили, что специальные исследования формирования представлений о социальной причинности у детей со слуховой патологией не проводились, и цель проанализировать влияние на него семейной ситуации глухого ребенка не ставилась.

В то же время общепринятым является мнение о наличии не только онтогенетических, но и социальных предпосылок формирования социального интеллекта. К. А. Казаченко делает вывод о его проявлении у нормально развивающихся детей в старшем дошкольном возрасте как способности к выбору адекватных стратегий поведения и применению их для решения различных задач межличностного взаимодействия (Kazachenko, 2017).

Мы полагаем, что для реализации такого поведения необходим определенный уровень понимания социальной причинности, для формирования которого, безусловно, необходим практический опыт участия в межличностных ситуациях, прежде всего в ближнем социуме. Следует также отметить, что, по данным О. Б. Чесноковой, даже нормально развивающиеся дети младшего и среднего школьного возраста демонстрируют разный, весьма отличающийся уровень понимания социальной причинности, что позволяет сделать вывод о выраженной зависимости развития этой способности от личностных факторов (Chesnokova, 2005).

Исходя из этого, следует обратить внимание на факт влияния взрослого окружения, и прежде всего семьи, на формирование у ребенка представлений о социальной причинности. Реализуя потребность ребенка в социальном контакте, семья оказывает основное влияние на формирование у него различных схем социального поведения. Особенности семейной социальной ситуации оказывают влияние на развитие социального интеллекта и успешность межличностных взаимодействий ребенка.

### **Методология исследования**

При составлении диагностической программы мы опирались на исследования О. Б. Чесноковой и И. В. Китаевой (Chesnokova, 2005; Kitaeva, 2002).

Учитывая специфику нарушения, каждая ситуация межличностного взаимодействия для анализа социальной причинности предлагалась глухим младшим школьникам в форме серии рисунков с элементами письменной речи, содержащей реплики персонажей, просмотр которой сопровождался описанием ситуации с использованием жестового языка, после которого экспериментатор задавал детям вопросы о причинах реакций и действий персонажей.

В эксперименте выяснялось, могут ли глухие младшие школьники указать действия одного субъекта ситуации межличностного взаимодействия как возможную социальную причину поведения другого субъекта, основываясь на анализе их действий в реальном времени (серия 1), в прошлом (серия 2) и ожидаемых от них действий в будущем (серия 3).

В ситуациях, предъявленных в первой серии эксперимента, выявлялось, могут ли глухие младшие школьники, установив триггер, запустивший последующие события, понять логику их развития, дифференцировать причину и следствие, проявить способность к децентрации, сделать предположения о возможном развитии взаимодействия участников ситуации.

Вторая серия эксперимента содержала ситуации, при анализе которых от детей требовалось на основании поведения одного участника, установить, какие действия в прошлом стали причиной такого поведения, диагностировалось умение по имеющейся информации предположить, какие события привели к таким последствиям и сделать прогноз по дальнейшему взаимодействию персонажей.

В третьей серии эксперимента выявлялось, способны ли глухие младшие школьники, зная причину, которая привела к представленной ситуации и основана на положительной или отрицательной модальности ее участников, определить наиболее логичный возможный вариант развития взаимодействия.

Для определения уровня развития представлений о социальной причинности были приняты следующие критерии. Инструментально-аналитический критерий оценивался через полноту и адекватность восприятия ситуации межличностного взаимодействия, умение выполнить ее причинно-следственный анализ по следующей шкале:

- правильное установление причинно-следственных связей с анализом поведения всех участников ситуации, то есть с позиций социальной причинности – 2 балла;
- правильное установление причинно-следственных связей с анализом ситуации с позиции одного участника, без учета действий другого – 1 балл;
- неумение определить причинно-следственные связи, отсутствие аргументации – 0 баллов.

Когнитивный критерий оценивался на основе умения адекватно прогнозировать возможное развитие взаимоотношений персонажей на основе собственного жизненного опыта и знаний о социальной причинности по следующей шкале:

- адекватный прогноз с аргументацией – 2 балла;
- краткий прогноз без аргументации – 1 балл;
- неадекватный прогноз, отсутствие ответа – 0 баллов.

Эмпативно-рефлексивный критерий оценивался на основе понимания эмоционального состояния и определения возможности предвосхищения эмоционально-поведенческой реакции участников ситуации взаимодействия (децентрации) по следующей шкале:

- уверенные и адекватные действия от имени участника с учетом контекста ситуации – 2 балла;
- затруднения в децентрации, не вполне адекватное понимание контекста ситуации – 1 балл;
- неумение стать на позицию участника ситуации и действовать в ее контексте – 0 баллов.

На основании изучения социального паспорта семьи ребенка были дифференцированы две группы семей: с глухими и слышащими родителями.

Выборку составили 25 детей из семей с глухими и 25 детей из семей со слышащими родителями первого года обучения в Тульском областном центре образования (школе-интернате), Казанской школе-интернате им. Е. Г. Ласточкиной для детей с ОВЗ, школе-интернате № 88 Багдадского района Ферганской области Республики Узбекистан, в возрасте 8-10 лет.

Результаты в каждой серии оценивались по сумме баллов, на основе которой определялись оптимальный (от 4 до 6 баллов), допустимый (2-3 балла) и критический (0-1 балл) уровни развития у ребенка представлений о социальной причинности.

Кроме того, были подсчитаны средние показатели по каждому критерию в отдельности в каждой из трех серий.

### **Результаты исследования**

При анализе ответов выяснилось, что для значительной части глухих детей из семей со слышащими родителями характерны простейшие представления о социальной причинности, типичные для нормально развивающихся детей младшего дошкольного возраста (Chesnokova, 2000): простое называние действий персонажей при отсутствии объяснения причины, указание на психологическую причину (желание или выраженное проявление базовой эмоции основного участника ситуации), объяснение действий одного участника без указания причины ответных реакций другого.

Несколько детей из данной категории смогли указать действия одного субъекта ситуации межличностного взаимодействия как возможную социальную причину поведения другого субъекта. Но в целом глухие дети из семей со слышащими родителями не видят обусловленности транзакций субъектов социальной причинностью и не способны объяснить причинно-следственные отношения даже применительно к наглядно представленной несложной жизненной ситуации.

В отличие от них, глухие младшие школьники из семей с глухими родителями давали ответы с объяснениями в категориях социальной причинности, демонстрируя понимание обусловленности действий одного участника по отношению к другому предыдущими событиями или взаимоотношениями между ними. Хотя чаще всего преобладала неразвернутая оценка действий участников (характерная для большинства нормотипичных детей 5–6 лет (Chesnokova, 2005), но в контексте ситуации она являлась адекватной и демонстрировала понимание детьми причины произошедшего и логики развития последующих событий как ее следствия. Так, глухие дети из семей с глухими родителями оказались способны к пониманию достаточно широкого набора эмоциональных проявлений субъектов ситуации и причинно-следственных отношений между ними, обусловленных социальными факторами.

Наиболее высокие результаты были показаны по заданиям первой серии. Однако, если, по данным О. Б. Чесноковой, нормотипичные младшие школьники 7–8 лет могли самостоятельно установить причинно-следственную связь между взаимодействиями участников, то в нашем эксперименте для адекватных ответов по ситуациям, представленным во второй и третьей сериях, испытуемым требовались уточняющие вопросы экспериментатора, что также характерно для нормально развивающихся детей старшего дошкольного возраста. Процентное соотношение детей из семей с глухими и слышащими родителями, которые смогли дать адекватные ответы в категориях социальной причинности по трем сериям эксперимента представлено на Рисунке 1.

Результаты, полученные по итогам первой серии эксперимента, свидетельствуют о том, что 68% младших школьников из семей с глухими и 40% со слышащими родителями способны установить причинно-следственную связь, выполнить анализ поведения каждого из участников ситуации, указать на чувства или эмоциональное состояние как причину поступка, дать адекватный прогноз дальнейшего развития ситуации с учетом ее контекста (Рисунок 1).

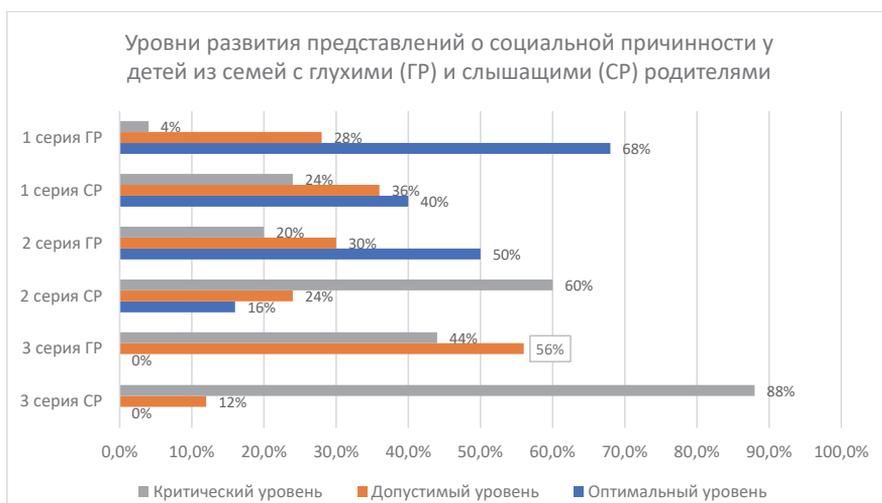


Рисунок 1. Уровни развития представлений о социальной причинности

Соответственно 28% и 36% детей смогли определить причинно-следственную связь с помощью уточняющих вопросов экспериментатора по поводу взаимодействия участников, при этом все-таки делая акцент на качества и поступки одного из них, что свидетельствует о недостаточно ясном понимании взаимозависимости действий и мотивов участников.

24% глухих детей слышащих родителей могут дать прогноз взаимоотношений с некоторой помощью экспериментатора, но даже в этом случае не в состоянии предложить какую-либо аргументацию своим предположениям. Децентрация проявляется, как правило, в отношении одного из участников, причем чаще того, который, как им кажется, находится в положении «обиженного» (что не всегда реально совпадает с контекстом ситуации) (Рисунки 1, 2).

В заданиях второй серии эксперимента оптимальный уровень развития представлений о социальной причинности был диагностирован у 50% детей глухих родителей и 16% детей слышащих родителей (Рисунок 1).

Только 32% детей глухих родителей и 4% детей слышащих родителей смогли на основе контекста дать адекватное предположение о не названной прямо причине поступков одного участника ситуации по отношению к другому на основе анализа поведения первого в настоящем и возможных поступков последнего в прошлом, которыми и обусловлено это поведение. На основе этого им удалось сделать вполне объективный прогноз дальнейшего взаимодействия участников (рис. 2).

30% младших школьников из семей с глухими и 24% со слышащими родителями в ситуациях второй серии смогли с помощью вопросов экспериментатора установить причинно-следственную связь, но, как и в первой серии, испытывали затруднения в анализе взаимодействия персонажей, фактически идентифицируя

себя с одним из них и выступая с его позиции, недостаточно ориентируясь на возможные по контексту действия другого (Рисунок 1).



**Рисунок 2.** *Выраженность способностей к познанию поведения, базирующихся на представлениях о социальной причинности*

В процессе эксперимента нами было сделано интересное наблюдение о том, что при прогнозировании развития событий практически никто из детей не видит возможного развития событий в конструктивном плане. Даже адекватные и вполне логичные предположения о продолжении ситуации были сделаны, как правило, в негативном контексте невозможности изменения поведения «отрицательным» персонажем и полном отказе «положительного» или «обиженного» персонажа от взаимодействий с ним.

Как и в первой серии, большое количество (60%) детей слышащих родителей не смогли выполнить задание. Им не удалось определить скрытую причину на основе явного следствия, поставить себя на место участников и дать прогноз развития ситуации.

Аналогичные результаты показали 20% детей глухих родителей. Снижение показателей, очевидно, было обусловлено большей сложностью ситуаций второй серии, причина происходящего в которых не была непосредственно представлена (Рисунок 1).

В третьей серии эксперимента никто из испытуемых глухих младших школьников не смог самостоятельно определить наиболее логичный возможный вариант направления развития взаимодействия, основываясь на положительной или отрицательной модальности взаимоотношения участников ситуации, даже при условии знания причины, которая к ней привела.

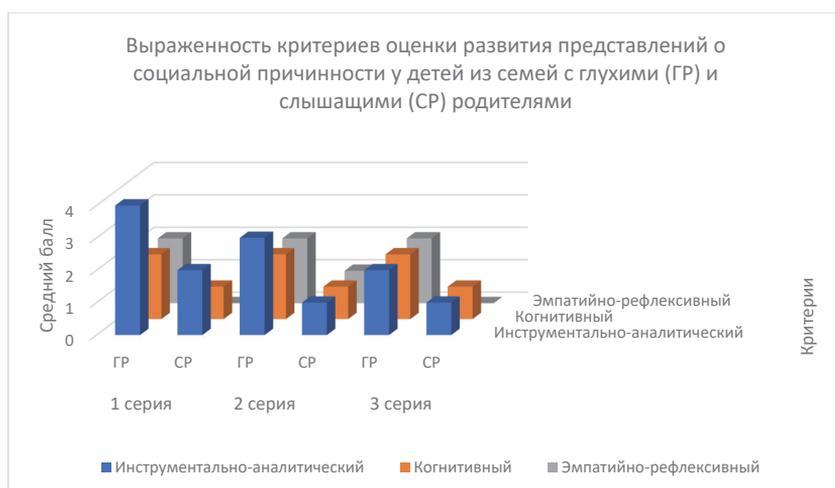
56% детей глухих родителей с помощью экспериментатора смогли определить модальность взаимоотношений участников ситуации и спрогнозировать продолжение ситуации с учетом ранее сложившихся у них устойчивых отношений друг к другу. Дети были склонны не принимать эти чувства в расчет и фактически анализировали ситуации по аналогии с заданиями первой и второй серии, не учиты-

вая влияние субъективного личного отношения одного участника на поведение по отношению к другому (Рисунок 1).

88% детей слышащих и 44% детей глухих родителей не смогли выполнить все задания третьей серии (Рисунок 1). Очевидно, во многом это объясняется психологическими и личностными особенностями глухих детей, среди которых особое место занимает несформированность необходимого для установления причинно-следственных связей умения задавать вопросы и искать ответы на них, степень развития которого во многом зависит от особенностей общения с ребенком в семье.

Особенно негативное влияние на формирование этого умения у глухого ребенка оказывает ситуация со слышащими родителями, которые не владеют способами компетентного общения с ним. В результате мир отношений остается для ребенка во многом непознанным, неисследованным, необобщенным (Schlesinger & Meadow, 1972). Напротив, отсутствие барьеров в общении глухого родителя с глухим ребенком позволяет включить в мир ребенка других людей, приучить сначала называть, а затем и понимать их действия и чувства.

Исходя из сказанного выше, необходимо отметить разницу в выраженности критериев оценки развития представлений о социальной причинности у детей из семей с глухими (ГР) и слышащими (СР) родителями (Рисунок 3).



**Рисунок 3.** *Выраженность критериев оценки развития представлений о социальной причинности*

Так, глухие младшие школьники глухих родителей успешно указывают на действия одного субъекта ситуации межличностного взаимодействия как возможную социальную причину поведения другого субъекта, основываясь на анализе их действий в реальном времени (серия 1), прошлом (серия 2) и ожидаемых от них действий в будущем (серия 3). Данные школьники правильно устанавливают причинно-следственные связи с анализом поведения всех участников ситуации (инструментально-аналитический критерий), адекватно прогнозируют возможное развитие взаимоотношений персонажей в ситуации на основе собственного жизненного опыта и знаний о социальной причинности (когнитивный критерий), несколько менее успешно они справляются с пониманием эмоционального состояния и определения возможности эмоционально-поведенческой реакции участников ситуации взаимодействия (эмпатийно-рефлексивный критерий).

Глухие младшие школьники слышащих родителей показывают худший результат способности к анализу ситуации и прогнозированию дальнейшего взаимодействия участников. Кроме того, наиболее страдает понимание и определение эмоционально-поведенческих реакций субъектов ситуации межличностного взаимодействия (эмпатийно-рефлексивный критерий).

Следует отметить значительную разницу во времени, затраченном отдельными детьми на анализ ситуации, обдумывание возможных вариантов ответов, высказывание предположений.

Также необходимо подчеркнуть, что только у 32% детей из семей с глухими родителями нам удалось при рассмотрении ситуаций зафиксировать элементы инициативной формы общения с экспериментатором, направленной на уточнение некоторых аспектов предъявленных ситуаций, которые дети не в полной мере смогли уяснить для себя. Дети из семей со слышащими родителями за подобными объяснениями к экспериментатору не обращались.

Большинству детей слышащих родителей для анализа ситуации в категориях социальной причинности требовалась помощь экспериментатора. Продуктивность их деятельности и интерес к ней были значительно ниже, чем у детей глухих родителей, чаще проявлялось нежелание отвечать на вопросы и отвлекаемость на несущественные для задания детали (внешность участников ситуации, детали их одежды, игрушки и предметы, задействованные в ситуации). Можно предположить, что детей больше привлекала внешняя атрибутика ситуации, чем смысл человеческих отношений, представленный в ней.

## Дискуссия

В результате выполненного нами анализа литературных источников данных о проведении исследований формирования представлений о социальной причинности у глухих детей не обнаружилось. Никем из авторов не рассматривался вопрос о специфике влияния семьи с глухими и слышащими родителями на уровень понимания социальной причинности глухим ребенком младшего школьного возраста.

Результаты нашего исследования можно рассматривать в аспекте длящейся четыре столетия полемики между сторонниками и противниками широкого использования жестового языка в обучении и социализации глухих детей. Мы полагаем, что полученные нами данные подтверждают мнение Л. С. Выготского, который считал, что жестовый язык глухих дает возможность выражать различные абстрактные понятия (Vygotsky, 1983), к которым, без сомнения, относятся и категории социальной причинности. Достаточно насыщенное и понятное обеим сторонам общение с помощью жестовой речи, в том числе и внутрисемейного жестового языка, способствует формированию у детей того, что Л. С. Выготский называл внутренним мышлением глухого ребенка (Vygotsky, 1983), обеспечивающим, с нашей точки зрения, и понимание причинно-следственных зависимостей в ситуациях межличностного общения. Преимущество глухих родителей перед слышащими проявляется в умении не просто установить контакт со своим неслышащим ребенком, но и достичь полноты межличностного взаимодействия.

Г. Л. Зайцева указывает на ведущую роль межличностного общения на жестовом языке, в первую очередь в условиях семьи как источника накопления опыта, формирования социальных понятий и представлений. Поскольку полное преодоление нарушения слуха невозможно, использование в общении с глухим ребенком «семейных» жестовых систем, как наиболее адекватных его физическим возможностям средств, оказывает выраженное положительное влияние на его интеллектуальное и социальное развитие (Zaitseva, 2004).

В комплексном исследовании эмоционального развития глухих детей, выполненном В. Петшаком, установлено, что глухие родители с первых месяцев жизни ребенка обеспечивают ему необходимое эмоциональное общение, поэтому количественные показатели эмоциональных проявлений детей и понимания ими эмоциональных состояний других людей статистически гораздо ближе к слышащим сверстникам, чем у детей слышащих родителей. Невозможность понимания речевой интонации в значительной степени компенсируется повышенным вниманием глухого ребенка к мимике и жестам взрослых, использованием средств жестовой речи для обозначения эмоциональных состояний, что оказывает положительное влияние на адекватность понимания эмоций других людей (Petshak, 1989).

Полагаем целесообразным также привести мнение практических работников о том, что использование в общении с глухими детьми языка жестов, фактически являющегося для них родным языком, способствует установлению близких и содержательных межличностных отношений между взрослыми и детьми (Kharlamenkov, 2014).

На основании результатов нашего исследования были сделаны выводы о том, что в семьях, где патологию слуха имеют и ребенок, и родители, полнота межличностного взаимодействия во многом достигается за счет рано появляющегося, достаточно насыщенного и понятного обеим сторонам общения на жестовом языке. Напротив, общение слышащих родителей с глухим ребенком ограничивается «языковым барьером», сравнительно небольшим количеством жестовых фраз, усвоенных самими родителями и выученных детьми. Такая относительная обедненность эмоционально-действенного и речевого общения глухих детей со слышащими родителями приводит к недостатку у детей эмоциональных проявлений, морально-этических представлений и осознания причинно-следственных отношений в проблемных ситуациях, что в нашем эксперименте выразилось в низших показателях понимания социальной причинности в разных жизненных ситуациях. Другой результат обнаружили глухие дети, воспитывающиеся в семьях глухих родителей: они продемонстрировали владение значительным списком объяснений причинных связей между действиями индивидов в процессе совместной деятельности и межличностного общения, обнаружили наибольшее количество эмоциональных проявлений разного типа.

Полагаем, что результаты нашего исследования дают нам право рекомендовать слышащим родителям глухих детей изучать жестовый язык и обучать ему ребенка с самого раннего возраста, не навязывая ребенку только слуховой мир (Sacks, 1989), для развития у детей полноценного мышления, способности к пониманию социальных связей и рассуждению.

## Выводы

Таким образом, в ходе проведения эксперимента были выявлены следующие тенденции:

- уровень понимания социальной причинности глухими детьми глухих родителей выше, чем глухими детьми слышащих родителей;
- глухим детям из семей со слышащими родителями доступны простейшие представления о социальной причинности, типичные для нормально развивающихся детей младшего дошкольного возраста;
- обедненность понимания социальной причинности у глухих детей, имеющих слышащих родителей, в значительной мере обусловлена неумением слышащих родителей вызвать маленьких глухих детей на эмоциональное общение;

– глухие родители обеспечивают своему ребенку необходимое эмоциональное общение в гораздо большей степени, чем слышащие родители, что позволяет им достигать эмоционального, нравственного и социального развития глухих детей;

– глухие младшие школьники, воспитываемые глухими родителями, относительно более социально зрелы и адаптированы в обществе, они имеют больший уровень развития понимания социальной причинности, чем глухие младшие школьники, воспитываемые в семьях слышащих родителей.

Результаты исследования можно использовать в качестве основы для целенаправленной, комплексной и систематической коррекционно-развивающей работы с глухими младшими школьниками и семьями, имеющими детей с нарушением слуха, по развитию понимания социальной причинности.

## Список литературы

- Абраменкова, В. В. Социальная психология детства. – М.: Когито-Центр, 2008. – 500 с.
- Выготский, Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5. – С. 216–218.
- Драпкин, Б. З. Семейная психотерапия (метод психотерапии материнской любовью). – М.: ДеЛи, 2020. – 238 с.
- Емельянов, Ю. И. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1985. – 167 с.
- Захаров, А. И. Происхождение и психотерапия детских неврозов. – М.: Каро, 2006. – 672 с.
- Зайцева, Г. Л. Жестовая речь. Дактилология. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 192 с.
- Казаченко, К. А. Онтогенетические и социальные предосылки формирования социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста // Научные тенденции: Педагогика и психология: сборник научных трудов по материалам XII международной научной конференции. – СПб.: Издательство: ЦНКМНИФ «Общественная наука». – 2017. – С. 25–28.
- Келли, Г. Процесс каузальной атрибуции / Под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой, Л. А. Петровской // Современная зарубежная социальная психология. Тексты. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – С. 127–137.
- Китаева, И. В. Диагностика развития представлений о социальной причинности // Педагогика и психология дошкольного и начального образования: Проблемы, поиски, перспективы. Герценовские чтения. – СПб.: РГПУ, 2002. – С. 129–132.
- Петшак, В. Изучение эмоциональных проявлений у глухих и слабослышащих младших школьников // Дефектология. – 1989. – № 4. – С. 66–70.
- Субботский, Е. В. Развитие у ребенка представлений о причинности // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 158–166.
- Чеснокова, О. Б. Возрастной подход к исследованию социального интеллекта у детей // Вопросы психологии. – 2005. – №6. – С. 35–45.
- Чеснокова, О. Б. Развитие представлений детей о социальной причинности // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 35–47.
- Харламенков, А. Е. Формирование коммуникативной компетентности у людей с нарушением слуха // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. – 2014. – Вып. № 4. – С. 234–241.
- Buchsbaum, D., Seiver, E., Bridgers, S., Gopnik, A. Learning about causes from people and about people as causes: probabilistic models and social causal reasoning // *Advances in Child Development and Behavior*. – 2012. – Vol. 43. – P. 125–160. – DOI:10.1016/B978-0-12-397919-3.00005-8
- Kihlstrom, J. F., Cantor, N. (2000). Social intelligence / R. J. Sternberg (Ed.) // *Handbook of intelligence* Cambridge University Press, 2000. – P. 359–379. – DOI:10.1017/CBO9780511807947.017
- Miller, P. H., Aloise-Young, P. A. Revisiting Young Children's Understanding of the Psychological Causes of Behavior // *Child Development*. – 2018. – Vol. 89. – No. 5. – P. 1441–1461. – DOI:10.1111/cdev.12891
- Ruble, D., Rholes, W. The development of children's perception and attributions about social and nonsocial world / J. H. Harvey, W. J. Ickes, R. F. Kidd // *New directions in attribution research*. – 1981. – Vol. 3. – P. 3–36.
- Thorndike, E. I. Intelligence and its uses // *Harper's Magazine*. – 1920. – Vol. 140. – P. 227–235.

- Sacks, O. *Seeing Voices*. – New York City: Doubleday, 1989. – 240 p.
- Schlesinger, H. S., Meadow, K. P. *Sound and Sign: Childhood Deafness and Mental Health*. – Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1972. – 265 p.
- Schein, J. D. *Speaking the Language of Sign: The Art and Science of Signing*. – Garden City, N.Y.: Doubleday, 1984. – 356 p.
- Sobel, D. M., Kirkham, N. Z. The influence of social information on children's statistical and causal inferences // *Advances in Child Development and Behavior*. – 2012. – Vol. 43. – P. 321–350.

## References

- Abramenkova, V. V. (2008). *Social psychology of childhood*. Cogito-Center.
- Buchsbaum, D., Seiver, E., Bridgers, S., & Gopnik, A. (2012). Learning about causes from people and about people as causes: probabilistic models and social causal reasoning. *Advances in Child Development and Behavior*, 43, 125–160. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-397919-3.00005-8>
- Kihlstrom, J. F., & Cantor, N. (2000). Social intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 359–379). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.017>
- Chesnokova, O. B. (2000). Development of children's ideas about social causality. *Voprosy psichologii – Questions of Psychology*, 3, 35–47.
- Chesnokova, O. B. (2005). The age approach to studying social intelligence in children. *Voprosy psichologii – Questions of Psychology*, 6, 35–45.
- Drapkin, B. Z. (2020). *Family psychotherapy (Maternal love method of psychotherapy)*. DeLi.
- Emelyanov, Y. I. (1985). *Active socio-psychological training*. Publishing House of the Leningrad University.
- Kazachenko, K. A. (2017). Ontogenetic and social preconditions for the formation of social intelligence of children of senior preschool age. In *Scientific Trends: Pedagogy and Psychology: collection of scientific papers on the materials of the 12th International Scientific Conference* (pp. 25–28). TSNKMZIF «Obshchestvennaya nauka».
- Kelly, G. (1984). The process of causal attribution. In G. M. Andreeva, N. N. Bogomolova, & L. A. Petrovskaya (Eds), *Modern foreign social psychology. Texts*. (pp. 127–137). Moscow State University Publisher.
- Kharlamenkov, A. E. (2014). Formation of communicative competence in people with hearing impairment. *Nauchnye trudy Instituta nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya – Scientific Proceedings of the Institute of Continuing Professional Education*, 4, 234–241.
- Kitaeva, I. V. (2002). Diagnosis of the development of ideas about social causality. In *Pedagogy and psychology of pre-school and elementary education: Problems, searches, and prospects. Herzen readings*. (pp. 129–132). RGPU.
- Miller, P. H., & Aloise-Young, P. A. (2018). Revisiting Young Children's Understanding of the Psychological Causes of Behavior. *Child Development*, 89(5), 1441–1461. <https://doi.org/10.1111/cdev.12891>
- Petshak, V. (1989). The study of emotional manifestations in deaf and hard of hearing junior schoolchildren. *Defektologiya – Defectology*, 4, 66–70.
- Ruble, D., & Rholes, W. (1981). The development of children's perception and attributions about social and nonsocial world. In J. H. Harvey, W. J. Ickes, R. F. Kidd (Eds.), *New directions in attribution research*, 3, 3–36.
- Thorndike, E. I. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227–235.
- Sacks, O. (1989). *Seeing Voices*. Doubleday.
- Schlesinger, H. S., & Meadow, K. P. (1972). *Sound and Sign: Childhood Deafness and Mental Health*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press. 265.
- Schein, J. D. (1984). *Speaking the Language of Sign: The Art and Science of Signing*. Doubleday.
- Sobel, D. M., & Kirkham, N. Z. (2012). The influence of social information on children's statistical and causal inferences. *Advances in Child Development and Behavior*, 43, 321–350. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-397919-3.00012-5>
- Subbotky, E. V. (1989). The development of a child's ideas about causality. *Voprosy psichologii – Questions of Psychology*, 3, 158–166.
- Vygotsky, L. S. (1983). *Collected works: In 6 volumes*. Pedagogika.
- Zakharov, A. I. (2006). *Origins and psychotherapy of childhood neuroses*. Karo.
- Zaitseva, G. L. (2004). *Gesture speech. Dactylogogy*. VLADOS.