

**Борисова Дарья Алексеевна**

студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный  
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

воспитатель

ГБОУ «Школа №1392 им. Д.В. Рябинкина»

г. Тула, Тульская область

*Научный руководитель*

**Кокорева Оксана Ивановна**

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный  
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

## **РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПРИЧИННОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СЕМЕЙНОЙ И ИНТЕРНАТНОЙ СРЕДЫ**

*Аннотация:* в статье сравниваются условия формирования социальной причинности у детей старшего дошкольного возраста в двух принципиально разных средах: семейной и интернатной. Социальная причинность рассматривается как ключевая когнитивная способность, позволяющая ребенку анализировать причинно-следственные связи в межличностных отношениях, прогнозировать поведение других и адаптироваться в социуме. На основе теоретического анализа и эмпирических данных раскрываются депривационные механизмы, препятствующие успешному развитию данного феномена в условиях институционального воспитания. Обосновывается тезис о том, что насыщенная эмоциональными связями и стабильными взаимодействиями семейная среда создает уникальные, не воспроизводимые в интернате предпосылки для становления социального интеллекта ребенка.

**Ключевые слова:** социальная причинность, семейная социализация, интернатная среда, старшие дошкольники.

Проблема развития социального интеллекта ребенка, и, в частности, такого его компонента, как социальная причинность, остается одной из наиболее актуальных в возрастной и педагогической психологии. Способность анализировать мотивы поступков других людей, предвидеть последствия собственных действий и понимать логику развития межличностных отношений является фундаментом для успешной интеграции индивида в общество. Однако процесс становления этой сложной когнитивной способности в значительной степени детерминирован социальной ситуацией развития. В данном контексте принципиально важным представляется сравнительное изучение двух полярных моделей социализации: естественной, реализуемой в семейной среде, и институциональной, характерной для учреждений интернатного типа.

Социальная причинность понимается нами как способность человека к выявлению, анализу и интерпретации причинно-следственных связей в системе социальных взаимодействий. В отличие от физической причинности, она оперирует категориями намерений, эмоций, скрытых мотивов и норм поведения. Ее формирование знаменует переход ребенка от констатации фактов к их осмыслению в контексте динамически меняющихся отношений [3].

Как показывают исследования, ключевым условием для развития данной способности является разнообразие и насыщенность социального опыта. Ребенок нуждается в постоянном наблюдении за моделями поведения, их обсуждении со взрослыми и апробации в собственной деятельности. Именно в семье, как первичной и наиболее эмоционально значимой группе, создаются оптимальные предпосылки для этого процесса [4; 5].

Семья выступает основным источником формирования социального опыта ребенка, наполненного глубоким личностным смыслом и эмоциональными переживаниями. В семейных условиях ребенок наблюдает долговременные причинно-следственные цепочки. Он становится свидетелем разрешения детско-родительских конфликтов, что позволяет ему строить сложные каузальные модели:

«если извиниться, то мама перестанет сердиться»; «если папа устал, он может ответить резко, но это не значит, что он меня не любит». Родитель, находясь в тесной эмоциональной связи с ребенком, способен моментально отреагировать на его поведение, дать развернутый комментарий, объяснить последствия. Эта «обучающая» функция семьи неформальна и встроена в повседневность.

В интернате, с частой сменой кадров и ротацией детей, межличностные связи носят фрагментарный, ситуативный характер и оказываются нестабильными. Это мешает детям научиться предвидеть, как их действия могут повлиять на отношения в будущем. В условиях интерната, где один воспитатель отвечает за группу детей, обратная связь стандартизирована, формальна и часто запаздывает, что не позволяет ребенку выстроить четкую связь между своим поступком и реакцией взрослого.

Привязанность к близким является мощным мотиватором для понимания их внутреннего мира. Желание порадовать маму или избежать ее огорчения заставляет ребенка быть более внимательным к ее настроению, словам и невербальным сигналам. В интернатной сфере, где формирование глубоких привязанностей затруднено в силу объективных причин, этот мощный внутренний двигатель социального познания оказывается не задействован в полной мере. Как отмечал Дж. Боулби, депривация эмоциональных связей может вести к формированию «безэмоционального характера», для которого анализ социальных причинно-следственных связей крайне затруднителен [1].

В семье ребенок естественным образом осваивает различные социальные роли (сына/дочери, брата/сестры, внука/внучки), каждая из которых предполагает свой набор прав, обязанностей и моделей поведения. Это тренирует гибкость мышления и способность к децентрации – умению посмотреть на ситуацию с точки зрения другого. В интернатной системе, где отношения сводятся к формальным статусам вроде «воспитанника» или «соседа по комнате», у детей практически не формируется умение ставить себя на место другого человека и понимать его позицию.

Проведенные нами исследования, а также анализ работ других авторов [2; 6], позволяют выделить комплекс факторов, препятствующих развитию социальной причинности в условиях интерната.

1. Депривация персонального внимания – ребенок не является уникальным объектом любви и заботы, его опыт обезличен. Это приводит к тому, что его собственные действия и действия других не получают глубокой каузальной интерпретации, оставаясь на поверхности («меня отчитали, потому что воспитатель строгий», а не «я расстроил воспитателя, потому что нарушил правило»).

2. Ограниченность и стереотипность социальных моделей – взаимодействия в интернате часто регламентированы распорядком дня. Ребенок наблюдает однотипные, повторяющиеся изо дня в день ситуации, что не способствует развитию вариативного мышления и комбинаторного прогнозирования.

3. Феномен «выученной беспомощности» – смена взрослых, их разный стиль общения и требований формируют у ребенка ощущение, что от его собственных усилий по пониманию социального контекста ничего не зависит. Это подавляет познавательную активность, направленную на анализ причинности.

4. Комплексное отставание в речевом и когнитивном развитии – как показала наша диагностика, у детей с общим недоразвитием речи (ОНР), воспитывающихся в интернате, уровень понимания социальной причинности был значительно ниже. Условия интерната усугубляют речевой дефект, а без полноценной речи как инструмента осмысления и вербализации сложные каузальные связи не могут быть адекватно сформированы.

Наше исследование, проведенное на базе Центра содействия семейному воспитанию, наглядно продемонстрировало последствия интернатного воспитания. Использование диагностического комплекса, направленного на оценку способности к установлению причинно-следственных связей в социальных ситуациях, выявило, что 37,5% воспитанников шести лет с ОНР демонстрируют критический уровень развития социальной причинности. Для них были характерны неспособность к прогнозированию развития отношений, трудности децентрации и фрагментарность восприятия проблемных ситуаций. Эти данные служат прямым

подтверждением тезиса о том, что обедненная социальная среда интерната создает системные барьеры для становления ключевых компетенций социального познания.

Проведенный анализ позволяет с уверенностью утверждать, что семейная среда обладает неоспоримыми преимуществами для развития социальной причинности у ребенка. Ее преимущества обусловлены не просто суммой позитивных воздействий, а целостной, комплексной природой, в которой эмоциональная близость, стабильность, индивидуализация и разнообразие социального опыта слиты воедино. Именно в семье ребенок учится не просто реагировать на внешние стимулы, а активно выстраивать сложные ментальные модели социального мира, понимать скрытые пружины человеческих отношений и предвидеть отдаленные последствия своих поступков.

### *Список литературы*

1. Боулби Дж. Привязанность / Дж. Боулби. – М., 2003.
2. Березин С.В. Социальное сиротство: дети и родители / С.В. Березин, Ю.Б. Евдокимова. – Самара: Универсгрупп, 2003. – 52 с. EDN ZZVJZP
3. Борисова Д.А. Особенности понимания социальной причинности детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями речи, воспитывающимися в интернате / Д.А. Борисова // Психолого-педагогические исследования – Тульскому региону: сборник материалов V Регион. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Тула, 14 мая 2025 г.) / редкол.: С.В. Пазухина [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2025. – 80–81 с/. EDN HNHQRE
4. Китаева И.В. Представления о социальной причинности в контексте теорий атрибутивных процессов / И.В. Китаева // Россия и мир. – 2006. – С. 61.
5. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с. EDN QXXJKN
6. Субботский Е.В. Развитие у ребенка представлений о причинности / Е.В. Субботский // Психолог в детском саду. – 2007. – №1. – С. 118–120.