

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ / DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/npj.2024.0401>
УДК/UDC 159.922.6; 159.923.2

Отношение к персонажам мультфильма у старших дошкольников в зависимости от идентификации детей с основными героями

В.С. Собкин ✉, И.А. Рябкова, Н.Е. Антуфьева

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация
✉ sobkin@mail.ru

Резюме

Актуальность. В современной психологии существует дефицит работ, исследующих восприятие произведений искусства дошкольниками. В частности, это справедливо для наиболее востребованной категории искусства на данный момент, адресованной маленьким детям — мультипликационных фильмов.

Цель. Работа направлена на определение особенностей отношения дошкольников 5–7 лет к персонажам мультфильма.

Выборка. В исследовании приняло участие 60 детей в возрасте от 5 до 7 лет (от 60 месяцев до 86 месяцев; $M = 72,3$, $SD = 7,63$): 30 мальчиков (от 60 месяцев до 86 месяцев; $M = 73,3$, $SD = 7,94$) и 30 девочек (от 62 месяцев до 86 месяцев; $M = 71,3$, $SD = 7,31$), посещающих детские сады, работающие по общеобразовательным программам.

Методы. В исследовании использовалась модифицированная методика личностных конструктов Дж. Келли, которая направлена на исследование сходства и различия между объектами. Модификация этой методики заключалась в использовании 6 карточек, включающих пять персонажей мультфильма «Старая игрушка» и одну карточку «Ты», обозначающую ребенка. Распределение выборов анализировалось с помощью z-критерия для независимых выборок, структурных особенностей использования субъективных личностных конструктов в различных группах идентификации — посредством факторного анализа (метод Главных компонент с последующим вращением Varimax Кайзера).

Результаты. Обнаружены различия в использовании детьми субъективных и объективных личностных конструктов, а также — различных вариантов субъективных личностных конструктов в зависимости от особенностей идентификации детей. Кроме того, выявлены различия в структуре использованных субъективных личностных конструктов детьми из различных групп идентификации.

Выводы. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что характер идентификации с тем или иным персонажем в существенной степени определяет и личностное отношение к нему зрителя-дошкольника. Полученные результаты подчеркивают важность развертывания особой психолого-педагогической работы по художественному развитию детей дошкольного возраста и, в частности, воспитания их зрительской культуры.

Ключевые слова: дошкольный возраст, восприятие мультфильма, персонажи мультфильма, идентификация с героем, методика личностных конструктов Дж. Келли

Для цитирования: Собкин, В.С., Рябкова, И.А., Антуфьева, Н.Е. (2024). Отношение к персонажам мультфильма у старших дошкольников в зависимости от идентификации детей с основными героями. *Национальный психологический журнал*, 19(4), 11–25. <https://doi.org/10.11621/npj.2024.0401>

Older Preschoolers Attitude to Cartoon Characters Depending on their Identification with Main Characters

Vladimir S. Sobkin ✉, Irina A. Ryabkova, Nadezhda E. Antufyeva

Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉sobkin@mail.ru

Abstract

Background. In modern psychology, there is a lack of study exploring the perception of art by preschoolers. In particular, this is true for cartoon films as the currently most popular category of art targeted at small children.

Objective. The current paper is aimed at determining the characteristics of the attitudes of 5–7 year old preschoolers towards cartoon characters.

Study Participants. The study involved 60 children aged 5 to 7 years (from 60 months to 86 months; $M = 72.3$, $SD = 7.63$): 30 boys (from 60 months to 86 months; $M = 73.3$, $SD = 7.94$) and 30 girls (from 62 months to 86 months; $M = 71.3$, $SD = 7.31$), attending preschools.

Methods. The study used a modified method of personal constructs by J. Kelly, which aims to explore similarities and differences between objects. A modification of this method consisted in the use of six cards, presenting five characters of the cartoon “Old Toy” (1971, timing: 9:42; script by V. Livanov, directed by V. Samsonov) and one “You” card, denoting a child. The distribution of the elections was analysed using the z-criterion for independent samples, the structural features of the use of subjective personality constructs in various identification groups were analysed by factor analysis (Principal component analysis with varimax rotation and Kaiser normalisation).

Results. Differences in the use of subjective and objective personality constructs by children, as well as various variants of subjective personality constructs, in relation to the characteristics of children's identification, were found. In addition, differences in the structure of the subjective personality constructs used by children from different identification groups were revealed.

Conclusions. The results allow us to conclude that identification with a particular character significantly determines the personal attitude of the preschooler towards that character. The results emphasise the importance of special psychological and pedagogical work on the artistic development in preschool children and, in particular, the development of their viewer culture.

Keywords: preschool age, cartoon perception, cartoon characters, identification with the character, J. Kelly's method of personal constructs

For citation: Sobkin, V.S., Ryabkova, I.A., Antufyeva, N.E. (2024). Older preschoolers attitude to cartoon characters depending on their identification with main characters. *National Psychological Journal*, 19(4), 11–25. <https://doi.org/10.11621/npj.2024.0401>

Введение

Жизнь современного ребенка неизбежно включает тесный контакт с мультипликационными фильмами (Собкин, Скобельцина, 2014; Demir, Sisman, 2021). Можно утверждать, что мультфильмы — тот вид искусства, с которым ребенок сталкивается на самых ранних этапах своего развития. Данное обстоятельство обуславливает высокую значимость мультипликационных произведений в жизни маленьких детей. Мультфильм, как произведение искусства, с одной стороны, отражает окружающий мир, а с другой — вносит в жизнь «свободу, освобождая ее элементы от косных связей, ставя их в новые позиции и соотношения» (Лотман, 1994, с. 22). Наличие знакомых «сюжетов», с одной стороны, и новой «композиции» — с другой, приводит к тому, что ребенок соотносит

происходящее на экране с собственной жизнью (De Leeuw, Van der Laan, 2017; Habib, Tarek, 2015; Mahmood et al., 2020; Sanson, Di Muccio, 1993; Wijethilaka, 2020; Zhang, 2021) и «осмысляет», «перестраивает» свое отношение к нему (Выготский, 2004; Рябкова, 2023; Рябкова, Шеина, 2023; Фрейд, 1992; Лотман, 1994). В этой связи искусство можно рассматривать как общественную технику чувства (Л.С. Выготский).

Вместе с тем маленькому ребенку свойственно опираться на бытовое понимание при просмотре мультфильма («кто куда пошел и что сделал?»), в то время как осваивать смысловое пространство мультфильма ему гораздо сложнее (Усов, 2000). Важную роль в понимании мультфильма играет возможность идентификации ребенка с его персонажами. А.В. Запорожец выделял элемент содействия, который помогает дошкольнику мысленно оказаться на позиции

главного героя, отслеживать его действия, сочувствовать неудачам, радоваться успехам и вместе с героем достигать целей, которые тот преследует, тем самым способствует развитию эстетического восприятия (Запорожец, 1986). Этот феномен Л.С. Выготский в «Психологии искусства» определял как содействующий аффект (Выготский, 1986). С помощью содействия дошкольник «включается» в пространство произведения, отождествляет себя с персонажами произведения; говоря словами А.А. Тарковского, он попадает в авторский «поток времени» (Tarkovskij, 1986). Таким образом происходит идентификация с персонажем, которая для ребенка является одним из центральных механизмов восприятия киноистории.

Более того, вероятно, процесс идентификации влияет на формирование отношения ребенка к героям произведения. Так, идентифицируясь с агрессивными киногероями, дети не считают их поведение негативным, поскольку смотрят на историю «их глазами», а не с точки зрения тех, кому они вредят (Bjorkqvist, Lagerspetz, 1985). Следовательно, эмоциональные оценки детей, их интерпретации происходящего на экране зависят от их отождествления с теми или иными персонажами, от той точки зрения, на которую они встают при просмотре мультфильма.

Однако, несмотря на то, что психологические вопросы, связанные с мультфильмами, активно исследуются (Kocak, Goktas, 2020; Banchonhattakit et al., 2012; Barak et al., 2011; Rai et al., 2016; Wijethilaka, 2020), на данный момент остро ощущается дефицит работ, посвященных проблематике отношения детей к героям мультфильма в зависимости от особенностей идентификации с ними, что особенно справедливо относительно работ, изучающих период дошкольного детства. Необходимо заметить, что особый интерес в этой связи представляет именно старший дошкольный возраст, характеризующийся появлением рефлексии, развитым внутренним планом и воображением, дифференцированным пониманием эмоций. Благодаря накопленному в игре опыту, т.е. регулярной практике децентрации (смене ролевых позиций) старший дошкольник обретает способность, во-первых, вставать на точку зрения другого человека, а во-вторых, понимать взаимоотношения между разными позициями. Данные преимущества игрового опыта, согласно классическим работам, вносят существенный вклад в понимание ребенком художественных произведений.

Вероятно, способность вставать на различные точки зрения обуславливает особенности отождествления (идентификации) себя с персонажами у ребенка. В таком случае, если дошкольник идентифицируется с героем, его отношение к нему должно быть не формальным (объективным), но строиться на личных, глубинных (субъективных) основаниях. Более того, погружение в мир переживаний определенного героя должно провоцировать зрителя на интерпретацию сюжета именно с точки зрения этого персонажа. В том случае, если ребенок способен удерживать

несколько точек зрения, то есть вероятность, что он будет не только отождествлять себя с разными героями, но и верно интерпретировать основной конфликт кинопроизведения. Можно предположить также, что трудности идентификации с персонажами (т.е. неспособность вставать на точку зрения другого) будет приводить к поверхностному и формальному восприятию героев фильма и сложностям проникновения в его коллизии.

Настоящая работа нацелена на определение особенностей отношения дошкольников 5–7 лет к персонажам мультфильма.

Гипотеза

В зависимости от особенностей идентификации дошкольника с основными персонажами мультфильма (центрация на герое, децентрированная и отстраненная позиции) проявляются существенные различия в использовании ребенком объективных и субъективных личностных конструктов в его отношении к персонажам.

Описание мультфильма

В качестве экспозиционного материала был использован мультфильм «Старая игрушка» (1971 г., хронометраж: 9:42). Автор сценария В. Ливанов, режиссер-постановщик В. Самсонов.

Краткий сюжет фильма. Это история о Девочке и ее игрушках: Мишке, Кукле и Собачке. Мишка очень важен для Девочки: над ее кроватью висит их совместная фотография. В начале мультфильма Девочка получает подарок: новую игрушку Клоуна. Она выходит на улицу и показывает детям во дворе новую игрушку Клоуна, а каждая из ее старых игрушек (Мишка, Кукла и Собачка), сидя на лавочке, по-своему переживает это событие. Кукла, глядя как Девочка восторгается Клоуном, дает Мишке зеркало, чтобы он посмотрел на себя. Мишка видит, что у него нет одного уха, а левая лапа отрывается. Мишка спрыгивает с лавочки и забирается на крышу дома. Там он смотрит на город и видит парк вдалеке. Вечер. Мишка отправляется в парк, там недавно прошел Молодежный карнавал: всюду разбросаны праздничные элементы украшений: бумажные гирлянды, фонарики и маски. Мишка находит маску с длинным клоунским носом, колпак и переодевается. Утром Девочка обнаруживает, что Мишка пропал и начинает его искать. Девочка находит Мишку, переодетого клоуном в песочнице, но не узнает его и убегает домой, так как начинается дождь. Девочка смотрит из окна, капли дождя смывают клоунский наряд с Мишки, она узнает свою игрушку и бежит за ней. В финале: Мишка и Девочка обнимаются.

Данный мультфильм представляет особый интерес для изучения психологических особенностей киновосприятия персонажей детьми дошкольного возраста в силу следующих обстоятельств. Так, принципиально важен сам материал мультфильма. Заметим,

что его основные персонажи — игрушки и девочка. Таким образом, набор героев задает жизненно важную для ребенка ситуацию, связанную с ведущей в дошкольном возрасте игровой деятельностью. Игра предполагает, что сами игрушки могут выполнять определенные роли вне зависимости от их конкретного образа. Например, карандаш в игре ребенка может быть Сторожем, а кубик — Вором и т.п. Так и в данном мультфильме сами игрушки (Медведь, Кукла, Собачка) моделируют и определенную ситуацию игры. Понятно, что главная в этом наборе — сама Девочка, скорее всего, она — мама, которая играет со своими детьми, — заботливый взрослый или старший друг. И в этом отношении Девочка представляет позицию самого ребенка-зрителя, у которого есть свои игрушки. Но играя, ребенок может принять роль той или иной игрушки, действовать с ее позиции, «оживляя» ее. Иными словами, материал мультфильма моделирует два типа игры: режиссерскую и ролевою.

В этой связи, как видно из описанного выше сюжета, возможны и две позиции идентификации зрителя: одна связана с Девочкой, у которой есть игрушки, другая идентификация — с одной из игрушек, роль которой может взять на себя ребенок в игре. Более того, детальный анализ художественных особенностей данного мультфильма, связанный с учетом особенностей внутренней и внешней точки зрения (Лотман 1992; Успенский, 1970), показывает, что структурные особенности киноповествования предполагают здесь объектную идентификацию зрителя с Девочкой (внешняя точка зрения) и субъектную — с Мишкой (внутренняя точка зрения) (Собкин, Колмановская, 1990; Собкин, 2006; Собкин, 2014).

Методы исследования

В исследовании использовалась модифицированная методика личностных конструктов Дж. Келли, которая направлена на исследование содержательных единиц констатации сходства и различия между объектами (Козлова, 1976). Модификация этой методики, применительно к исследованию вопросов киновосприятия была использована в ряде исследований (Петренко, 1983; Смирнова и др., 2014; Собкин, Колмановская, 1990).

В настоящем исследовании методика применялась следующим образом (Антуфьева, 2024). Было подготовлено 6 карточек: 5 — с персонажами мультфильма (Девочка, Мишка, Кукла, Клоун, Собачка) и карточка «Ты», обозначающая ребенка. После просмотра мультфильма ребенку в разных сочетаниях предъявлялось по три карточки; зачитывались имена персонажей на них и задавался вопрос: «Кого ты поставишь вместе, а кто будет отдельно?». После того, как ребенок делал свой выбор (объединял 2 карточки и 1 ставил отдельно) ему задавался уточняющий вопрос: «Почему они вместе? Почему

он/она отдельно?». Ответы ребенка на эти вопросы выступают в качестве уточняющих содержательных критериев, которые согласно методике, и обозначаются как личностные конструкты.

Общее число всех возможных триадических сочетаний карточек равно 20. Таким образом, каждый дошкольник давал 20 триадических решений, со всеми возможными комбинациями объединения разных персонажей. При этом число используемых испытуемым содержательных критериев в каждом триадическом сравнении не ограничивалось. Порядок предъявления различных триад для каждого ребенка был случайным.

Все полученные высказывания (личностные конструкты) при триадических сравнениях были закодированы по следующим двум основаниям. Объективные критерии (конструкты), определяющие сходства/различия: животные/люди, живые/неживые, игрушки/не игрушки и т.п. субъективные критерии (конструкты), определяющие сходства/различия: веселый/грустный, вредина / не вредина и т.п.

Выборка

В исследовании приняло участие 60 детей от 5 до 7 лет (от 60 месяцев до 86 месяцев; $M = 72,3$, $SD = 7,63$): 30 мальчиков (от 60 месяцев до 86 месяцев; $M = 73,3$, $SD = 7,94$) и 30 девочек (от 62 месяцев до 86 месяцев; $M = 71,3$, $SD = 7,31$), посещающих детские сады, работающие по общеобразовательным программам.

Место и способ проведения исследования. Исследование проводилось в двух детских садах: частном детском саду Smart team в г. Красногорске и детском саду № 1344 г. Москва. Эксперимент проводился индивидуально с каждым ребенком в отдельном кабинете.

Во время исследования велась запись на диктофон. Каждый ребенок сначала смотрел на ноутбуке мультфильм «Старая игрушка», а затем проходил тестирование по методике личностных конструктов Дж. Келли.

Математическая обработка данных осуществлялась посредством программы Jamovi. Распределение выборов анализировалось с помощью z-критерия для независимых выборок, структурные особенности использования субъективных личностных конструктов в различных группах идентификации — посредством факторного анализа (метод Главных компонент с последующим вращением Varimax Кайзера).

Результаты исследования

Методика Дж. Келли позволяет с помощью триадических сравнений сходств и различий между персонажами установить характер их идентификации с тем или иным героем мультфильма. При этом, критерием идентификации является объединение кар-

точки «Ты» с карточкой того или иного персонажа. Теоретически, в ходе эксперимента, из 20 триадических сравнений, которые совершал ребенок, он мог объединить себя с одним и тем же персонажем 4 раза (максимально возможное число объединений). Это позволило нам сформировать следующие группы испытуемых по характеру их идентификации с двумя главными персонажами мультфильма: Девочкой и Мишкой.

1 группа: дети, которые интенсивно идентифицировали себя с Девочкой и при этом не отождествляли себя с Мишкой. К такой группе относились те, у кого было зафиксировано 3–4 случая объединения карточки «Ты» с карточкой «Девочка» и при этом было не более 1 случая идентификации с Мишкой.

2 группа: дети, которые идентифицировали себя с Мишкой и не идентифицировали с Девочкой. К этой группе относились дети, у которых было зафиксировано 3–4 случая объединения карточки «Ты» и карточки «Мишка» и при этом было не более 1 случая объединения с «Девочкой».

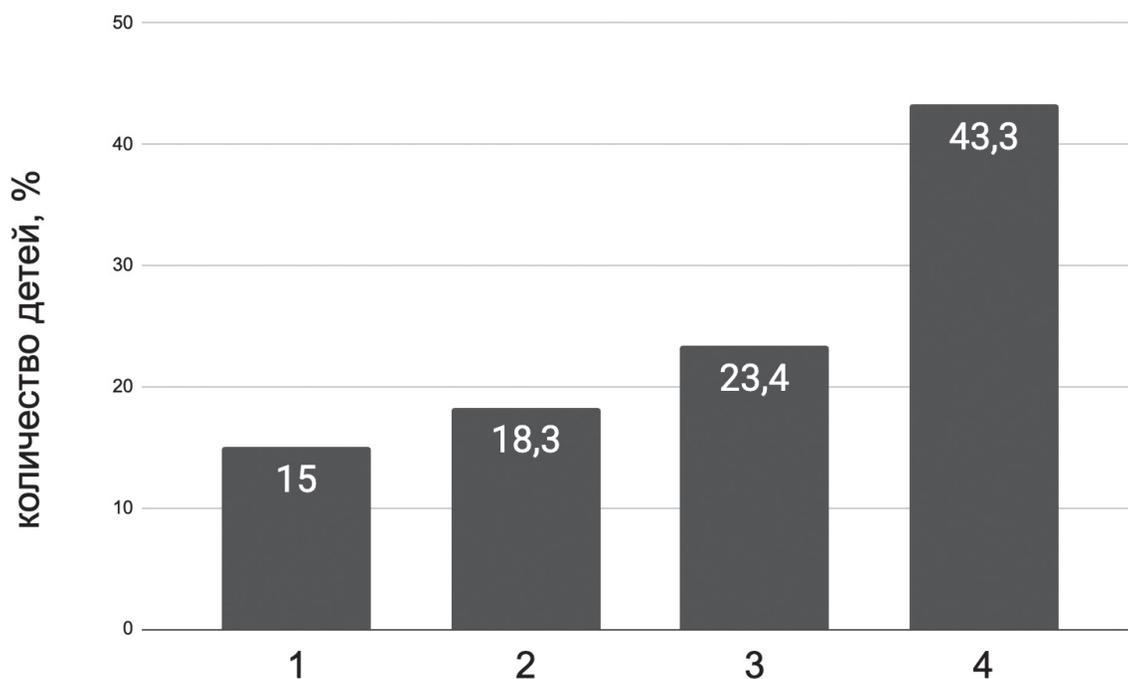
3 группа: дети, которые заняли децентрированную позицию и примерно одинаково часто идентифицировали себя и с Мишкой, и с Девочкой. К этой группе были отнесены дети, которые не менее 2 раз объеди-

нили карточку «Ты» вместе с карточкой «Девочка» и не менее 2 раз также объединили карточку «Ты» вместе с карточкой «Мишка».

4 группа: дети, которые мало отождествляли себя с Мишкой и Девочкой и демонстрировали отстраненную позицию. К этой группе были отнесены дети, которые или не объединяли карточку «Ты» ни с одним из главных персонажей, или не проявляли явной тенденции к отождествлению себя с Мишкой или Девочкой (объединяли карточку «Ты» с главными персонажами не более одного раза).

На Рисунке 1 показано процентное распределение испытуемых по описанным выше четырем группам идентификации относительно всей выборки (n = 60).

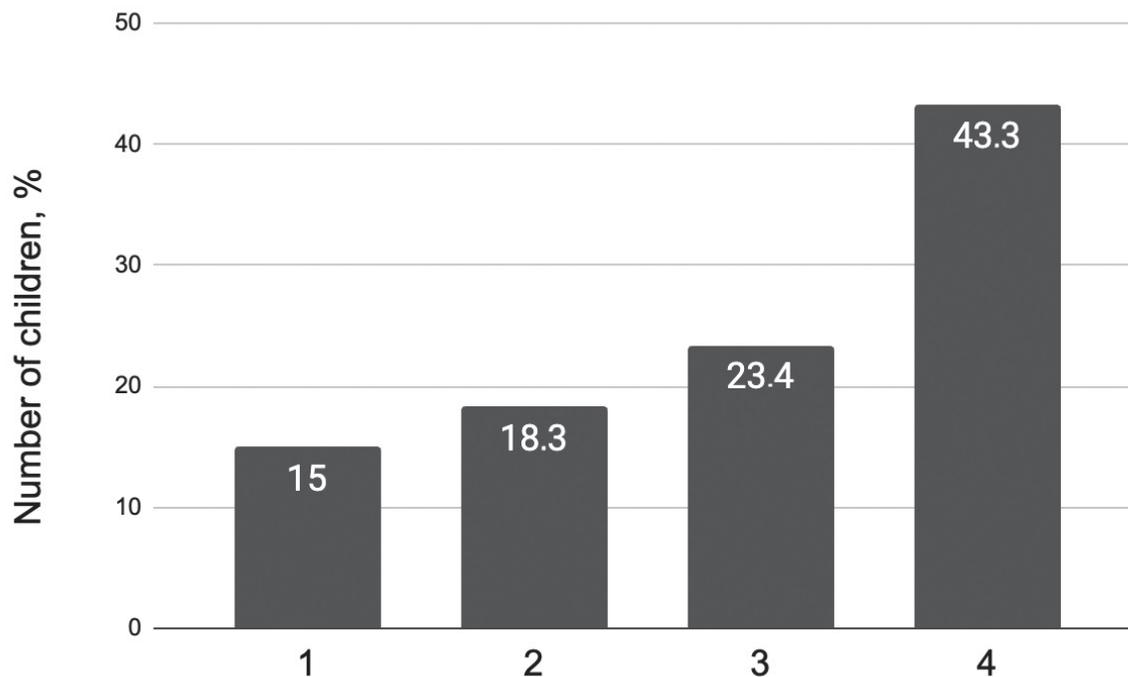
На рисунке видно, что около половины детей, участвовавших в эксперименте (43,3%) отстраненно относятся к героям фильма, явно не идентифицируя себя с кем-либо из главных персонажей. Каждый четвертый (23,4%) склонен проявлять децентрированную позицию, идентифицируя себя в равной степени с главными героями (Девочкой и Мишкой). И наконец, устойчиво идентифицирует себя с Мишкой каждый шестой (18,3%), а с Девочкой каждый седьмой (15,0%) дошкольник.



Примечание: 1 — идентификация с Девочкой, 2 — идентификация с Мишкой, 3 — децентрированная позиция, 4 — отстраненная позиция

Рисунок 1

Распределение испытуемых по 4 группам идентификации с персонажами мультфильма



Note: 1 — identification with the Girl, 2 — identification with the Bear, 3 — a decentered position, 4 — a detached position

Figure 1

Distribution of children into 4 groups of identification with cartoon characters

Особый интерес представляет анализ соотношения используемых субъективных и объективных личностных конструктов в каждой из выделенных групп (Таблица 1).

Таблица 1

Соотношение субъективных и объективных личностных конструктов в зависимости от группы идентификации (%), n — число вариантов ответов

Группы идентификации / Личностные конструкты	С Девочкой, n = 360	С Мишкой, n = 440	Децентрированная позиция, n = 560	Отстраненная позиция, n = 1040
Субъективные	20%	49,1%	48,7%	29,6%
Объективные	79,7%	48,6%	46,1%	66%
Нет ответа / Не знаю	0,3%	2,3%	5,2%	4,4%

Table 1

The ratio of subjective and objective personal constructs depending on the group of identification (%), n is the number of answer types

Group of identification / Personal constructs	With the Girl, n = 360	With the Bear, n = 440	Decentered position, n = 560	Detached position, n = 1040
Subjective	20%	49.1%	48.7%	29.6%
Objective	79.7%	48.6%	46.1%	66%
No answer/ "I don't know"	0.3%	2.3%	5.2%	4.4%

Представленные в Таблице 1 данные показывают существенные различия в использовании субъективных личностных конструктов в разных группах идентификации с персонажами фильма среди испытуемых. Так, менее всего используются субъективные личностные конструкты в группе, где проявляется отчетливая идентификация с Девочкой. Заметим, что доля использования субъективных личностных конструктов в этой группе существенно ниже, по сравнению со всеми остальными группами (z-критерий для различий независимых выборок значим на уровне $p \leq 0,01$). Здесь доминируют объективные конструкты (игрушки/человек, живые/неживые, животные/человек и т.п.). Характерно и то, что среди детей, занимающих отстраненную позицию, использование субъективных личностных конструктов явно меньше, чем в группах детей, которые идентифицируют себя либо с Мишкой, либо склонны к децентрированной позиции (z-критерий: $p \leq 0,01$). Эти данные позволяют сделать общий вывод о том, что характер идентификации с тем или иным персонажем в существенной степени определяет и личностное отношение к ним зрителя-дошкольника.

Однако этот вывод носит довольно общий характер, поскольку пока мы можем сказать лишь о том, что идентификация зрителя с героем, с позиции которого ведется киноповествование («внутренняя точка зрения»), или децентрированная идентификация (связанная с одновременным принятием позиции сразу двух основных героев, между которыми строится главный конфликт фильма), ведет к явной актуализации зрителем использования субъективных личностных конструктов. Для понимания же содержательных особенностей своеобразия использования личностных конструктов в выделенных нами разных группах идентификации с героями фильма обратимся к рассмотрению частоты использования различных вариантов субъективных личностных конструктов в каждой из групп.

Полученные данные позволили выделить следующие семь обобщенных структурных семантических единиц, дифференцирующих варианты субъективных личностных конструктов.

1. *Характеристики персонажа.* К этой подгруппе были отнесены высказывания, связанные с личностными характеристиками персонажей киноистории и их эмоциональными состояниями, например, «Кукла вредина», «Клоун громкий», «Собачка любит смеяться», «Мишка грустил».

2. *Реальность ребенка.* К данной подгруппе конструктов отнесены высказывания, связанные с миром самого ребенка, с тем, что его окружает и волнует. Например, «Я люблю собачек, но у меня аллергия», «Потому что я хочу сестре клоуна купить» или «У меня две собачки и много кукол».

3. *Позитивное разрешение конфликта.* Данная подгруппа включает высказывания, связанные с

желанным для ребенка (воображаемым) разрешением конфликта, например, «Мишка и Кукла женятся», «Девочка и Мишка должны быть вместе».

4. *Отношение ребенка к персонажу.* К данной подгруппе отнесены высказывания, связанные с выраженным отношением ребенка к персонажам мультфильма: «Мне понравился Мишка» или «Девочка, наверное, не любит мальчиков» (ответ мальчика), «Я хочу Мишку, как в фильме», «Мишка самый главный персонаж и милый», «Я не люблю такие смешинки» (про Клоуна), «Мы бы друг другу помогли, если бы я был в мультике».

5. *Отношения между персонажами.* К этой подгруппе были отнесены высказывания, связанные с отношением персонажей друг к другу: «Мишка и Девочка дружили» или «Клоун любил Куклу», «Девочка радовалась, что у нее есть Клоун», «Кукла помогала Мишке», «Они друг друга любят».

6. *Действие.* Эта подгруппа включает высказывания, отражающие непосредственно действия, например, «Клоун и Девочка были вместе», «Кукла выгуливает Собачку».

7. *Этическая оценка.* К данной подгруппе отнесены высказывания, содержащие этическую оценку как по поводу непосредственно увиденного в мультфильме, так и косвенно связанного с ним: «Я хочу, чтобы у Мишки была лучше пара, чем с Собачкой», «Медвежонку нужен человек».

В некоторых случаях формулировки детей включали в себя не одно, а ряд высказываний: «Мишка грустил и думал, что Девочка не будет с ним играть, а это было неправильно» (здесь объединены «характеристики персонажа» и «этическая оценка»); «я его (Клоуна) друзьям могу показывать» («отношение ребенка к персонажу» и «действие»); «собачка может укусить, если бить ее, а если не бить, не может укусить» («действие» и «этическая оценка»); «Кукла мне нравится, но она дала Мишке зеркальце, и он подумал, что плохой, он залез на крышу, а потом пошел в парк» (объединены: «отношение ребенка к персонажу», «этическая оценка» и «действие»). Такие высказывания одновременно относились к нескольким подгруппам.

Рассмотрим, как различные варианты субъективных личностных конструктов использовались в каждой из групп идентификации (Таблица 2).

Как видно из Таблицы 2, все группы идентификации отличаются между собой по частоте использования личностных конструктов. При этом, относительно целого ряда из них различия статистически значимы (z-критерий для различий независимых выборок значим на уровне $p \leq 0,05$), что может свидетельствовать о содержательном своеобразии отношения к персонажам в каждой из групп идентификации. Для примера рассмотрим две группы детей: группу идентифицирующих себя с Девочкой и группу идентифицирующих себя с Мишкой.

Таблица 2

Распределение субъективных личностных конструктов в группах идентификации (%),

n — число вариантов ответов

Группы идентификации / Личностные конструкты	С Девочкой, n = 72	С Мишкой, n = 216	Децентрированная позиция, n = 273	Отстраненная позиция, n = 308
Характеристики персонажей	22,2%	7,9%	23%	14,3%
Реальность ребенка	23,6%	8,3%	9,2%	7,5%
Позитивное разрешение конфликта	0%	0%	1,1%	0,3%
Отношение ребенка к персонажу	44,4%	60,2%	24,2%	39,7%
Отношения между персонажами	9,7%	20,4%	29,7%	35,0%
Действие	11,1%	25,0%	33,3%	10,1%
Этические основания	8,3%	1,0%	5,1%	2,3%

Table 2

Distribution of subjective personal constructs in groups of identification (%), n is the number of answers types

Group of identification / Personal constructs	With the Girl, n = 72	With the Bear, n = 216	Decentered position, n = 273	Detached position, n = 308
Features of characters	22.2%	7.9%	23%	14.3%
Reality of a child	23.6%	8.3%	9.2%	7.5%
Positive conflict resolution	0%	0%	1.1%	0.3%
Child's attitude towards the character	44.4%	60.2%	24.2%	39.7%
Relationship between characters	9.7%	20.4%	29.7%	35.0%
Action	11.1%	25.0%	33.3%	10.1%
Ethical basis	8.3%	1.0%	5.1%	2.3%

Среди детей, которые проявляют явную идентификацию с Девочкой существенно чаще, чем у детей из других групп, используется личностный конструкт «реальность ребенка». Это может свидетельствовать о том, что дети, преимущественно идентифицирующие себя с Девочкой, явно соотносят происходящее в фильме со своей собственной жизненной реальностью (23,6%). Таким образом, личность ребенка и его жизненная ситуация являются смысловой доминантой, определяющей просмотр фильма. Например, «знаете, у меня есть один друг, который живет у меня дома. Он — это собака, мальчик. А зовут его Сальмон». Более того, стоит уточнить, что при выраженной идентификации с Девочкой ребенок «занят собой», а отношения между персонажами его мало интересуют (о чем свидетельствует низкое, по сравнению со всеми другими группами, использование личностного конструкта «отношение между персонажами» — 9,7%). В то же время, дети, явно идентифицирующие себя с Девочкой, более склонны, по сравнению с детьми из других групп, использовать личностные конструкты, фиксирующие этические основания (8,3%). Напри-

мер, весьма своеобразно проявляется «этический» личностный конструкт, основанный на соблюдении принципа справедливости: «Я собачку уже выбирал много, а Клоуна мало выбирал. Выберу его». В этом ответе мы видим, что ребенок отошел от самой ситуации фильма и проводит сравнение относительно моральной правильности своего собственного поведения в экспериментальной ситуации. Таким образом, ребенок, явно идентифицирующий себя с Девочкой, не включен в ситуацию фильма (в отношения между персонажами мультфильма), но в то же время, находясь в своей реальной жизненной ситуации, склонен демонстрировать морально одобряемое поведение. Можно предположить, что отождествляя себя с Девочкой, ребенок косвенно подчеркивает, что он хороший (и Мишку не бросит!).

Совершенно иначе, чем в группе, идентифицирующих себя с Девочкой, распределяется частотность личностных конструктов среди детей, активно идентифицирующих себя с Мишкой. Как мы видим, среди них явно доминирует личностный конструкт «отношение ребенка к персонажу» (60,2%). Подчеркнем,

что частота использования этого личностного конструкта статистически значимо отличается от других рассматриваемых нами групп идентификации. Это позволяет сделать вывод о том, что дошкольники, идентифицирующие себя с Мишкой, находятся «внутри» ситуации фильма. Поскольку и сам сюжет фильма развернут относительно позиции Мишки, с его «внутренней точки зрения» (Лотман, 1992; Успенский, 1970), то весьма своеобразно проявляется в этой группе детей и частота использования других субъективных личностных конструктов. В первую очередь, это касается двух конструктов: «действие» (25%) и «отношение между персонажами» (20,4%). Частота их использования статистически значимо отличается от использования в группе идентификации с Девочкой. Таким образом, выраженная идентификация с Мишкой свидетельствует о включенности ребенка в саму ситуацию мультфильма, во взаимоотношения персонажей и действия с позиции героев. Причем, значимость личностного конструкта «действие» позволяет высказать предположение об актуализации у ребенка особого эмоционального состояния, которое Л.С. Выготский определял как «содействующий аффект», характерный для восприятия художественного произведения (Выготский, 1986). Примером подобного «содействия» может служить такое высказывание ребенка при объединении себя с карточкой «Мишка»: «Он (Мишка) всех любил и необычный был, и я его искал и потом нашел».

В целом, приведенное сопоставление ответов в группах детей, идентифицирующих себя с Девочкой и с Мишкой можно рассматривать и как сопоставление особенностей восприятия персонажей фильма в зависимости от принятия зрителем «внешней» или «внутренней» точки зрения (Лотман, 1992; Успенский, 1970). Таким образом, как показывают полученные результаты, особенности внешней и внутренней зрительской «точки зрения» существенно влияют на содержательные различия в частоте использования определенных личностных конструктов, а следовательно, и на восприятие фильма.

Кроме того, особый интерес представляет сопоставление структурных различий в использовании субъективных личностных конструктов между рассмотренными выше четырьмя группами детей, отличающихся своеобразием идентификации с персонажами мультфильма. С этой целью нами был проведен факторный анализ приведенных в таблице 2 данных о частоте использования субъективных личностных конструктов в каждой из четырех групп (метод Главных компонент, с последующим вращением Varimax Кайзера). В результате факторного анализа были выделены два биполярных фактора с общей суммарной дисперсией 88,0%. Весовые нагрузки субъективных личностных конструктов и значения четырех групп детей с разной идентификацией по осям выделенных факторов приведены, соответственно, в Таблице 3.

Таблица 3

Весовые нагрузки субъективных личностных конструктов в выделенных факторах

Субъективные личностные конструкты	F1 (44,6%)	F2 (43,4%)
Характеристики персонажа	0,821	0,566
Реальность ребенка	0,926	-0,375
Позитивное разрешение конфликта	-0,021	0,995
Отношение ребенка к персонажу	-0,318	-0,919
Отношения между персонажами	-0,652	0,609
Действие	-0,272	0,600
Этические основания	0,994	0,111

Table 3

Weight loads of subjective personal constructs in the selected factors

Subjective personal constructs	F1 (44.6%)	F2 (43.4%)
Features of characters	0.821	0.566
Reality of a child	0.926	-0.375
Positive conflict resolution	-0.021	0.995
Child's attitude towards the character	-0.318	-0.919
Relationship between characters	-0.652	0.609
Action	-0.272	0.600
Ethical basis	0.994	0.111

Как видно из Таблицы 3, на положительном полюсе первого биполярного фактора F1 (вклад в суммарную дисперсию: 44,6%) сгруппировались следующие субъективные личностные конструкты: «этические основания», «реальность ребенка», «характеристики персонажа». В целом, комплекс этих личностных конструктов определяет своеобразное отношение ребенка к персонажу. Суть его состоит в том, что персонаж мультипликационного фильма, его личностные характеристики и эмоциональные состояния оцениваются ребенком из внешней позиции относительно собственной реальности ребенка; иными словами, «персонаж — не я». Причем, те или иные личностные качества подвергаются этической оценке. По сути дела, этот комплекс характеристик можно обозначить как «позитивный/негативный моральный образец». Отрицательный полюс этого фактора прост и его определяет личностный конструкт «отношения между персонажами». По сути, это свидетельствует о погруженности ребенка в кинореальность, восприятие взаимоотношений в мультфильме с внутренней позиции.

Таким образом, фактор F1 можно определить через оппозицию: «позитивный/негативный моральный образец — взаимоотношения между персонажами».

На положительном полюсе второго биполярно-го фактора F2 (43,4%) сгруппировались два типа личностных конструктов: «позитивное разрешение конфликта» и «действие». Подобная взаимосвязь свидетельствует о значимости действия в конфликтных взаимоотношениях, что можно обозначить как «действенное разрешение конфликта», — включенность зрителя в кинореальность с помощью действенной идентификации («содействующий аффект» по Л.С. Выготскому). При характеристике данного полюса фактора важно иметь в виду, что он фиксирует не просто взаимоотношения между персонажами, а именно разрешение конфликтной ситуации с помощью действия. С одной стороны, это свидетельствует о том, что при своем отношении к персонажам ребенок исходит из понимания основной коллизии мультфильма. С другой стороны, подобная ориентация позволяет сделать вывод о том, что в данном случае ребенок находится именно в творческой позиции, «додумывая» возможное разрешение конфликта в тех или иных конкретных сюжетных действиях. В принципе, это своеобразная «воображаемая игра», построенная на основе центрального конфликта фильма. Противоположный отрицательный полюс фактора F2 определяет личностный конструкт «отношение ребенка к персонажу», который характеризует именно непосредственное эмоциональное отношение ребенка («люблю / не люблю», «нравится / не нравится» и т.п.), сопереживание персонажу («сочувствующий аффект» по Л.С. Выготскому). Таким образом, данный фактор обобщенно определяет оппозицию личностного отношения к персонажам: «содействие (положительный полюс) — сочувствие (отрицательный полюс)».

В Таблице 4 приведены значения размещения по осям факторов F1 и F2 четырех групп испытуемых, отличающихся своей идентификацией с персонажами фильма.

Таблица 4
Значения по осям выделенных факторов четырех разных групп идентификации с персонажами

Группы идентификации	F1+/-	F2+/-
Группа идентификации с Девочкой, n = 72	1,4	-0,6
Группа идентификации с Мишкой, n = 216	-0,9	-0,8
Децентрированная идентификация, n = 273	0,1	1,4
Отстраненная позиция, n = 308	-0,6	0,0

Table 4
The values along the axes of the selected factors of four different groups of identification with characters

Group of identification	F1+/-	F2+/-
Identification with the Girl, n = 72	1.4	-0.6
Identification with the Bear, n = 216	-0.9	-0.8
Decentered position, n = 273	0.1	1.4
Detached position, n = 308	-0.6	0.0

Для наглядности представим размещение этих групп в пространстве факторов F1 и F2.

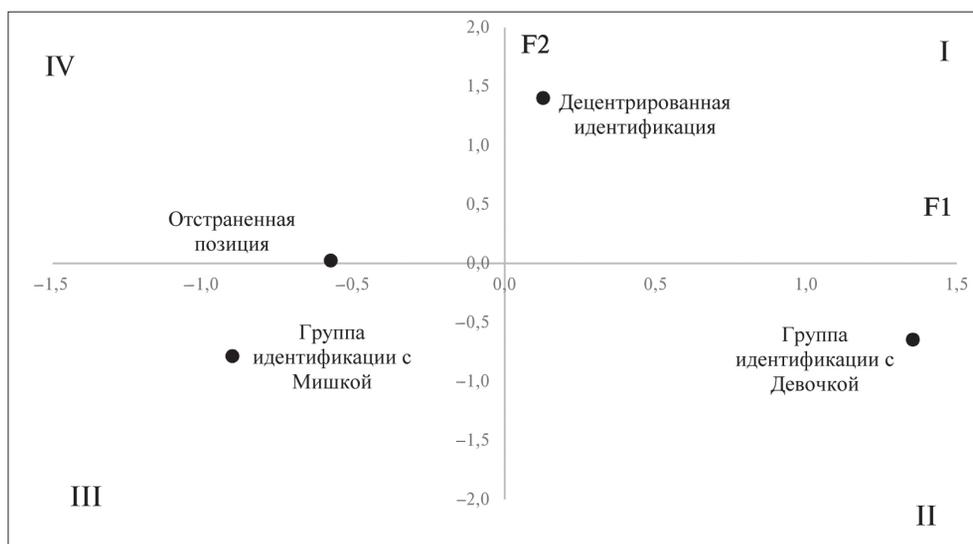


Рисунок 2

Размещение в пространстве факторов F1 («позитивный/негативный моральный образец — взаимоотношения между персонажами») и F2 («содействие — сочувствие») групп детей с разным основанием идентификации с персонажами мультфильма

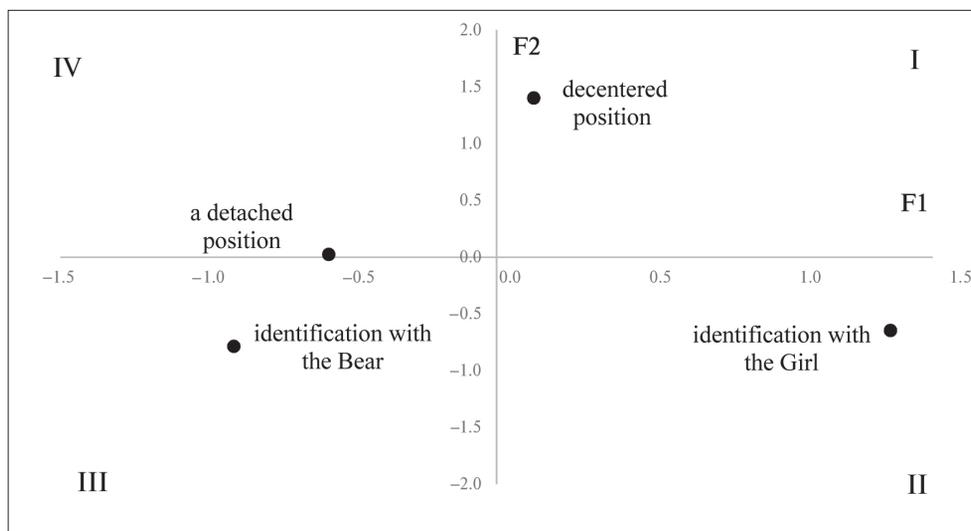


Figure 2
Placement of factors F1 (“positive/negative moral model — relationship between characters”) and F2 (“co-action — empathy”) in the space of groups of children with different basis for identification with cartoon characters

Как видно из Рисунка 2, группа детей, идентифицирующих себя с Девочкой, разместились в квадранте II. Это свидетельствует о том, что отношение к персонажам среди детей данной группы носит с одной стороны, сочувствующий, сопереживающий характер, а с другой — ребенок с подобным типом идентификации, находится во внешней позиции по отношению к героям. Он оценивает их исходя из своей жизненной реальности, обращая при этом основное внимание на личностные характеристики, причем оценка строится на основе использования моральных образцов. Это не просто сочувствующий и сопереживающий зритель, а именно переносящий ситуацию фильма на себя, то есть включающий ее в свою жизненную реальность. Но при этом важно подчеркнуть, что этот тип зрительского отношения весьма своеобразен. Оно строится именно на значимости моральных образцов; *сопереживание* героя основывается на следующей формуле: «он хорошо себя ведет, поэтому он мне нравится».

Иное основание для отношения к персонажу характерно для группы детей, которые идентифицируют себя с Мишкой. Поскольку эта группа разместились в квадранте III, то можно сделать вывод о том, что основанием идентификации с Мишкой является отношение к нему других персонажей (высокие отрицательные значения по фактору F1). В то же время, дети этой группы проявляют явное *сочувствие*, сопереживание герою (о чем свидетельствуют высокие отрицательные значения по фактору F2). Таким образом, они активно эмоционально включены в ситуацию мультфильма и воспринимают Мишку в ситуации его взаимоотношений с другими персонажами. Формула реакции такого зрителя: «Мишку жалко, потому что его не любят». Это эмоциональный, чувствительный

зритель, глубоко понимающий мир переживаний Мишки, но при этом сильный аффект не позволяет ему дифференцировать другие содержательные особенности взаимоотношений между героями фильма.

Принципиально иная основа отношения к персонажам фильма характерна для группы детей, проявляющих децентрированную позицию, которые разместились в квадранте I. Именно среди них, в качестве доминанты, определяющей отношение к фильму, и выступают такие субъективные личностные конструкты как: «действие» и «позитивное разрешение конфликта». Это позволяет сделать вывод о том, что дошкольники, способные в ходе восприятия мультфильма переходить с позиции одного из главных героев на позицию другого, реализуют подобный переход на основе действия с позиции персонажа (действенная идентификация). Дети этой группы не просто сопереживают, а занимают творческую позицию, поскольку с помощью действия они могут «продолжить историю» фильма за счет «проигрывания» других возможных действий (способов) разрешения конфликта. Заметим, что подобный тип отношения к фильму позволяет ребенку после просмотра использовать мультфильм и как материал для своей собственной игры. Поскольку в классических психологических работах способность ребенка к децентрации рассматривается как *следствие развития игры* в дошкольном возрасте, то можно предположить, что и *приобщение ребенка к искусству* (и, в частности, просмотр мультипликационных фильмов) также влияет на развитие этой крайне важной способности.

И наконец, те дети, которые занимают отстраненную позицию (нулевые значения по фактору F2), определяют свое отношение к персонажам, ориентируясь на их взаимоотношения. Сама по себе

ориентация ребенка-дошкольника на взаимоотношения между персонажами соответствует выделенному Д.Б. Элькониным четвертому уровню развития сюжетно-ролевой игры (Эльконин, 1978). Это самый высокий уровень развития игры, при котором на первый план выходит создание ребенком роли именно через систему *отношений к другим ролям*. И здесь возникает определенный парадокс, с которым мы сталкиваемся в ситуации восприятия мультфильма. Действительно, эти дети, ориентируясь на взаимоотношения персонажей, не склонны включать при этом свой реальный жизненный опыт, моральные образцы и личностные характеристики. Для них не характерно ни *содействие*, ни *сочувствие*. Таким образом, если идентификация с персонажем отсутствует, то фильм действительно не затрагивает ребенка и это, в свою очередь, позволяет сделать вывод о том, что основой личностного отношения к мультфильму ребенка-дошкольника является механизм идентификации.

Обсуждение результатов

Проведенное исследование позволило детально рассмотреть содержание отношения дошкольников к персонажам мультфильма в связи с их идентификацией с основными героями. Представляется важным рассмотреть полученные результаты в контексте педагогической практики работы с детьми по их художественному развитию на материале мультипликационных фильмов.

В первую очередь, важно обратить внимание на то, что среди обследованных нами старших дошкольников наиболее многочисленной (около 45% испытуемых) оказалась группа детей с «отстраненной позицией». Это те дети, которые не показали каких-либо предпочтений в отождествлении себя с персонажами. Подобный результат имеет чрезвычайное значение для художественного воспитания маленьких детей, поскольку свидетельствует о том, что значительная часть дошкольников при просмотре мультфильмов не включается в художественную реальность, оставаясь на уровне формального восприятия произведения, фиксируя, в то же время, лишь отношения между персонажами: дружат, ссорятся, любят и т.п. Иными словами, они дифференцируют отношения между героями, но не относят их к собственному Я. Следовательно, важная и уникальная задача произведения искусства — вызвать не просто аффективное переживание, но дифференцировать, усложнить это чувство, отнестя к себе и превратив его в личностный смысл — остается недостигнутой. Отсутствие идентификации с героями у ребенка не позволяет ему освоить кинопространство и, говоря словами А.А. Тарковского, попасть в авторский «поток времени» (Tarkovskij, 1986). Таким образом, прежде всего, работа с дошкольниками должна быть нацелена на формирование идентификации с персонажем, что

будет способствовать возникновению у детей сопереживания ему и, в конечном итоге, более глубокому проникновению в ткань художественной реальности.

Во-вторых, крайне важно обратить внимание на соотношение структурных особенностей фильма и особенностей идентификации зрителя с персонажами. Действительно, два главных героя (Девочка и Мишка) представлены в фильме с помощью разных художественных средств и приемов, в основе которых лежит ключевой композиционный принцип построения фильма: использование «внутренней» (Мишка) и «внешней» (Девочка) точек зрения (Лотман, 1992; Успенский, 1970). Как показало наше исследование, характер идентификации зрителя с персонажем, относительно которого сюжет разворачивается с «внутренней» точки зрения, или с персонажем, который в развитии сюжета занимает «внешнюю» точку зрения, основан на разных типах личностных конструктов. Это свидетельствует о принципиально разном личностно-смысловом освоении ребенком художественного произведения. Более того, особый интерес вызывает и выявленная группа детей, занимающих децентрированную позицию, что позволяет переходить от позиции одного персонажа к другому, совмещая видение ситуации взаимоотношений героев фильма, как с внешней, так и с внутренней точки зрения. Подобная децентрированная позиция идентификации позволяет видеть ситуацию одновременно с двух точек зрения и принципиально отличается по семантике личностных конструктов, с помощью которых характеризуется отношение зрителя к героям.

С нашей точки зрения, подобные три варианта идентификации можно интерпретировать и относительно логики развития личностно-смыслового освоения фильма зрителем. Так, действительно, сопереживание героям, которые заданы в структуре фильма с внутренней точки зрения, можно рассматривать лишь как часть полноценного восприятия фильма. Другой, и тоже частичный, способ восприятия характеризуется идентификацией с героем, представляющим внешнюю точку зрения. Но реальное аффективное личностно-смысловое освоение возникает тогда, когда зритель может пережить то фундаментальное противочувствие, аффективное противодействие, которое, по Л.С. Выготскому, и разрешается в переживании катарсиса (Выготский, 1986). И подобное целостное переживание художественного произведения «Старая игрушка» возможно, когда зритель способен объединить обе «точки зрения» (позиции персонажей) с децентрированной позиции. Вместе с тем результаты данного исследования можно интерпретировать и в логике процесса развития эстетической реакции. Это позволяет сформулировать и педагогическое требование к развитию у ребенка способности переживания мультфильма (шире — художественного произведения) как с «внутренней» точки зрения, так и с «внешней», при соотношении которых происходит столкновение и разрешение мо-

ральных «внешних» требований с миром аффективных переживаний героя.

Очевидно, именно *децентрированная позиция* представляет наибольший интерес для художественного воспитания, поскольку, с одной стороны, способствует глубокому проникновению зрителя-ребенка в пространство взаимоотношений героев фильма, их душевных переживаний, а с другой — творческому подходу ребенка к развитию сюжета, выходу за пределы наличной ситуации и «авторскому» разрешению коллизий произведения. В этом отношении, тезис Л.С. Выготского об искусстве как «общественной технике чувства» приобретает совершенно особое значение, применительно к ситуации развития в дошкольном возрасте и в связи с проблематикой децентрации в позиции ребенка.

Выводы

1. Характер идентификации с тем или иным персонажем в существенной степени определяет и лич-

ностное отношение к ним зрителя-дошкольника.

2. Поскольку группа детей, занимающих отстраненную позицию достаточно многочисленна, то можно высказать предположение о том, что для значительного числа дошкольников просмотр мультипликационных фильмов не влияет на развитие ни их эмоциональной сферы, ни формирования у них морально-нравственных образцов, ни на развитие способности к децентрированной идентификации.

3. Полученные результаты подчеркивают важность развертывания особой психолого-педагогической работы по художественному развитию детей дошкольного возраста и, в частности, воспитания их зрительской культуры.

Результаты настоящей работы могут представлять интерес для исследователей, психологов и педагогов, занимающихся вопросами восприятия и понимания детьми мультфильмов и других художественных произведений, а также могут быть использованы с целью просвещения заботящихся о детях взрослых.

Список литературы

- Антуфьева, Н.Е. (2024). Влияние идентификации с персонажем на понимание содержания мультфильма у дошкольников 5–6 лет. Магистерская дисс. Москва.
- Выготский, Л.С. (1986). Психология искусства. Москва: Изд-во «Искусство».
- Выготский, Л.С. (2004). Психология развития ребенка. Москва: Изд-во «Эксмо».
- Запорожец, А.В. (1986). Избранные психологические труды: в 2 тт. Т. 1. Психическое развитие ребенка. Москва: Изд-во «Педагогика».
- Козлова, И.Н. (1976). Личность как система конструкторов. Некоторые вопросы психологической теории Дж. Келли. Системные исследования: Ежегодник. (С. 128–149). Москва: Изд-во «Наука».
- Лотман, Ю.М. (1992). О двух моделях коммуникации в системе культуры. Избранные статьи: в 3 тт. Т. 1. Таллин: Изд-во «Александра».
- Лотман, Ю.М., Цивьян, Ю.Г. (1994). Диалог с Экраном. Москва: Изд-во «Александра».
- Петренко, В.Ф. (1983). Введение в экспериментальную психосемантику: Исследование форм репрезентации в обыденном сознании. Москва: Изд-во Моск. ун-та.
- Рябкова, И.А. (2023). Мнимая ситуация в детской сюжетно-ролевой игре и игре актера: к вопросу о психотехнике переживания. В кн.: Проблемы психологии искусства. Материалы Всеросс. науч.-практич. конф. (9 ноября, 2023 г.). (С. 340–348). Москва: Изд-во ФНЦ ПМИ; Моск. ун-та.
- Рябкова, И.А., Шеина, Е.Г. (2023). Об игре ребенка и актера: к вопросу о «превращениях» переживания. *Национальный психологический журнал*, 18(3), 137–146. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0313>
- Смирнова, Е.О., Соколова, М.В., Матушкина, Н.Ю., Смирнова, С.Ю. (2014). Исследование возрастной адресации мультфильмов. *Культурно-историческая психология*, 10(4), 27–36.
- Собкин, В.С. (2014). Опыт социально-психологического анализа понимания морально-нравственного конфликта мультфильма. *Культурно-историческая психология*, 10(4), 12–26.
- Собкин, В.С. (2006). Мультфильм как средство социально-психологического анализа морально-нравственного развития ребенка (по материалам исследований 1985–2006 гг.). *Социология дошкольного воспитания: труды по социологии образования* РАО. (II). (С. 73–101). Москва: Изд-во Центра Социологии образования РАО.
- Собкин, В.С., Колмановская, О.А. (1990). Особенности понимания конфликтной ситуации фильма в младшем школьном возрасте как показатель социальной активности. В кн.: Формирование социальной активности младших школьников в процессе обучения и воспитания. Межвуз. сб. науч. тр. (С. 64–72). Свердловск: Изд-во Свердловского государственного педагогического института.
- Собкин, В.С. Скобельщина К.Н. (2014). Представления родителей о мультипликационных предпочтениях детей дошкольников. *Культурно-историческая психология*, 4(10), 37–46.
- Усов, Ю.Н. (2000) Экранные искусства — новый вид мышления. *Искусство и образование*, (3), 48–69.
- Успенский, Б.А. (1970). Поэтика композиции. Москва: Изд-во «Искусство».
- Фрейд, З. (1992). По ту сторону принципа удовольствия. Москва: Изд-во «Прогресс»; «Литера».

- Эльконин, Д.Б. (1978). Психология игры. Москва: Изд-во «Педагогика».
- Banchonhattakit, P., Duangsong, R., Muangsom, N., Kamsong, T. (2012). Effectiveness of Brain-Based Learning and Animated Cartoons for Enhancing Healthy Habits Among School Children in Khon Kaen, Thailand. *Asia-Pacific Journal of Public Health*, 27(2), 2028–2039. <https://doi.org/10.1177/1010539512466425>
- Barak, M., Ashkar, T., Dori, J.Y. (2011). Learning Science via Animated Movies: Its effect on students' thinking and motivation. *Computers & Education*, 56(3), 839–846. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.025>
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. (1985). Children's Experience of Three Types of Cartoon at Two Age Levels. *International Journal of Psychology*, 20(1), 77–93. <https://doi.org/10.1002/j.1464-066X.1985.tb00015.x>
- De Leeuw, R., Van der Laan, Ch. (2017). Helping Behavior in Disney Animated Movies and Children's Helping Behavior in the Netherlands. *Journal of Children and Media*, 12(2), 1–16. <https://doi.org/10.1080/17482798.2017.1409245>
- Demir, K., Sisman, N.Y. (2021). Watching Television and Being Affected by Television According to the Opinions of Parents of Children between the Ages of Three and Six. *Journal of Human Sciences*, 18(3), 349–363. <https://doi.org/10.14687/jhs.v18i3.6048>
- Habib, H., Tarek, S. (2015). Cartoons' Effect in Changing Children Mental Response and Behavior. *Open Journal of Social Sciences*, 3(9), 248–264. <https://doi.org/10.4236/jss.2015.39033>
- Kocak, O., Goktas, Y. (2020). The effects of three-dimensional cartoons on pre-school children's conceptual development in relation to spatial perception. *International Journal of Early Years Education*, 29(2), 1–18. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1814213>
- Mahmood, T., Iftikhar, U., Bhatti, A. (2020). Impact of Violent Cartoons on the Behaviour of Children: A Case Study of South Punjab. *Journal of Business and Social Review in Emerging Economies*, 6(2), 689–702. <https://doi.org/10.26710/jbsee.v6i2.1212>
- Rai, S., Waskel, B., Sakalle, S., Dixit, S. (2016). Effects of Cartoon Programs on Behavioural, Habitual and Communicative Changes in Children. *International Journal of Community Medicine and Public Health*, 3(6), 1375–1378. <https://doi.org/10.18203/2394-6040.ijcmph20161456>
- Sanson, A., Di Muccio, Ch. (1993). The Influence of Aggressive and Neutral Cartoons and Toys on the Behaviour of Preschool Children. *Australian Psychologist*, 28(2), 93–99. <https://doi.org/10.1080/00050069308258882>
- Tarkovskij, A.A. (1986). Sculpting in Time. Texas: University of Texas Press.
- Wijethilaka, S.T. (2020). Effect of Cartoons on Children. In the Effect of Cartoons on Children. Proceedings of the Conference. URL: https://www.researchgate.net/publication/345066689_Effect_of_cartoons_on_children (access date: 28.06.2024).
- Zhang, Q. (2021). Positive Effects of Prosocial Cartoon Viewing on Aggression Among Children: The Potential Mediating Role of Aggressive Motivation. *Frontiers in Psychology*, (12), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.742568>

References

- Antufyeva, N.E. (2024). How the identification process with a character affects the understanding of a cartoon's content by pre-schoolers. Master Diss. Moscow. (In Russ.)
- Banchonhattakit, P., Duangsong, R., Muangsom, N., Kamsong, T. (2012). Effectiveness of Brain-Based Learning and Animated Cartoons for Enhancing Healthy Habits Among School Children in Khon Kaen, Thailand. *Asia-Pacific Journal of Public Health*, 27(2), 2028–2039. <https://doi.org/10.1177/1010539512466425>
- Barak, M., Ashkar, T., Dori, J.Y. (2011). Learning Science via Animated Movies: Its effect on students' thinking and motivation. *Computers & Education*, 56(3), 839–846. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.025>
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. (1985). Children's Experience of Three Types of Cartoon at two age levels. *International Journal of Psychology*, 20(1), 77–93. <https://doi.org/10.1002/j.1464-066X.1985.tb00015.x>
- De Leeuw, R., Van der Laan, Ch. (2017). Helping Behavior in Disney Animated Movies and Children's Helping Behavior in the Netherlands. *Journal of Children and Media*, 12(2), 1–16. <https://doi.org/10.1080/17482798.2017.1409245>
- Demir, K., Şişman, N.Y. (2021). Watching Television and Being Affected by Television according to the Opinions of Parents of Children between the Ages of Three and Six. *Journal of Human Sciences*, 18(3), 349–363. <https://doi.org/10.14687/jhs.v18i3.6048>
- El'konin, D.B. (1978). Psychology of a game. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)
- Freud, Z. (1992). Beyond the pleasure principle. Moscow: Progress; Litera Publ. (In Russ.)
- Habib, H., Tarek, S. (2015). Cartoon's Effect in Changing Children Mental Response and Behavior. *Open Journal of Social Sciences*, 3(9), 248–264. <https://doi.org/10.4236/jss.2015.39033>
- Kocak, O., Goktas, Y. (2020). The Effects of Three-Dimensional Cartoons on Pre-School Children's Conceptual Development in Relation to Spatial Perception. *International Journal of Early Years Education*, 29(2), 1–18. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1814213>
- Kozlova, I.N. (1976). Personality as a construct system. Some questions of psychological theory J. Kelly. Systems research: Yearbook. (pp. 128–149). Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
- Lotman, Yu.M. (1992). Two models of communication in the culture system. Selected articles: in 3 vol. Vol. 1. (C. 76–89). Tallin: Alexandra Publ. (In Russ.)
- Lotman, Yu.M., Civ'yan, Yu.G. (1994). Dialogue with a screen. Moscow: Aleksandra Publ. (In Russ.)
- Mahmood, T., Iftikhar, U., Bhatti, A. (2020). Impact of Violent Cartoons on the Behaviour of Children: A Case Study of South Punjab. *Journal of Business and Social Review in Emerging Economies*, 6(2), 689–702. <https://doi.org/10.26710/jbsee.v6i2.1212>
- Petrenko, V.F. (1983). Introduction to experimental psychosemantics: Study of the forms of representation in ordinary consciousness. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)
- Rai, S., Waskel, B., Sakalle, S., Dixit, S. (2016). Effects of Cartoon Programs on Behavioral, Habitual and Communicative Changes in Children. *International Journal of Community Medicine and Public Health*, 3(6), 1375–1378. <https://doi.org/10.18203/2394-6040.ijcmph20161456>
- Ryabkova, I.A. (2023). A make-believe situation in a children's pretend play and an actor's play: on the question of the psychotechnics of experiencing. In the Problems of the psychology of art. All-Russian Scientific and Practical Conference (November 9, 2023) (pp. 340–348). Moscow: FSC PMR Publ. Moscow Univ. Press. (In Russ.)
- Ryabkova, I.A., Sheina, E.G. (2023). On the Play of a Child and an Actor: On the question of “transformations” of experience. *National Psychological Journal*, 18(3), 137–146. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0313>. (In Russ.)

- Sanson, A., Di Muccio, Ch. (1993). The Influence of Aggressive and Neutral Cartoons and Toys on the Behaviour of Preschool Children. *Australian Psychologist*, 28(2), 93–99. <https://doi.org/10.1080/00050069308258882>
- Smirnova, E.O., Sokolova, M.V., Matushkina, N.Yu., Smirnova, S.Yu. (2024). Research on Age Ratings of Animated Films. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya = Cultural-Historical Psychology*, 10(4), 27–36. (In Russ.)
- Sobkin, V.S. (2014). Social Psychological Analysis of Children's Understanding of Moral Conflict in Animated Films. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya = Cultural-Historical Psychology*, 10(3), 12–26. (In Russ.)
- Sobkin, V.S. (2006). A Cartoon as a Tool of Social-Psychology Analysis of a Child's Moral Development. Based on research materials from 1985–2006. *Sociologiya doshkol'nogo vospitaniya: trudy po sociologii obrazovaniya = Sociology of Preschool Education: Works on the Sociology of Education*, (II). (pp. 73–102) Moscow: Center of Sociology Education of RAS Publ. (In Russ.)
- Sobkin, V.S., Kolmanovskaya, O.A. (1990). Features of understanding of a conflict situation of the movie in a younger school age as an indicator of social activity. In: Formation of social activity of younger pupils in the course of training and education. (pp. 64–72). Sverdlovsk: Sverdlovsk State Pedagogical Institute Publ. (In Russ.)
- Sobkin, V.S. Skobel'cina, K.N. (2014). Parents' Representations of Animation Preferences of Preschool Children. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya = Cultural-Historical Psychology*, 10(4), 37–46. (In Russ.)
- Tarkovskij, A.A. (1986). *Sculpting in Time*. Texas: University of Texas Press.
- Usov, Yu.N. (2000). Screen Arts — as a New Kind of Thinking. *Iskusstvo i Obrazovaniye = Art and Education*, (3), 48–69. (In Russ.)
- Uspenskii, B.A. (1970). Poetics of the composition. Moscow: Iskusstvo Publ. (In Russ.)
- Vygotsky, L.S. (1986). *Psychology of art*. Moscow: Iskusstvo Publ. (In Russ.)
- Vygotsky, L.S. (2004). *Psychology of child development*. Moscow: Eksmo Publ. (In Russ.)
- Wijethilaka, S.T. (2020). Effect of cartoons on children. In: The Effect of Cartoons on Children. Proceedings of the Conference. URL: https://www.researchgate.net/publication/345066689_Effect_of_cartoons_on_children (accessed 28.06.2024).
- Zhang, Q. (2021). Positive Effects of Prosocial Cartoon Viewing on Aggression Among Children: The Potential Mediating Role of Aggressive Motivation. *Frontiers in Psychology*, (12), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.742568>
- Zaporozhets, A.V. (1986). Selected psychological works: in 2 vol. Vol. 1. Mental development of a child. Moscow: Pedagogy Publ. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / ABOUT THE AUTHORS



Владимир Самуилович Собкин, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, заведующий лабораторией Центра социокультурных проблем современного образования Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, sobkin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>

Vladimir S. Sobkin, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Academician of RAE, Head of The Center for Socio-Cultural Problems of Modern Education, The Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, sobkin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>



Ирина Александровна Рябкова, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории Центра социокультурных проблем современного образования Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, ibaladinskaya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>

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



Надежда Евгеньевна Антуфьева, лаборант лаборатории Центра социокультурных проблем современного образования Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, antufeva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4431-5640>

Nadezhda E. Antufueva, Laboratory Assistant, The Center for Socio-Cultural Problems of Modern Education, The Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, <https://orcid.org/0000-0002-4431-5640>