

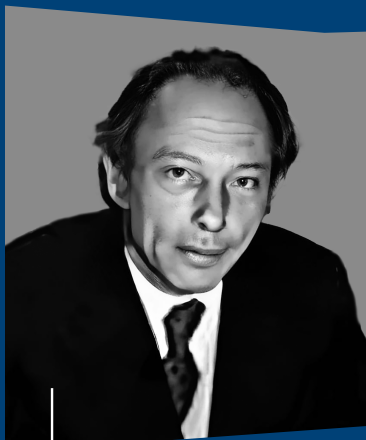
ISSN 2079-6617
eISSN 2309-9828

НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ



НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
журнал
NATIONAL PSYCHOLOGICAL JOURNAL

ТОМ 20. № 3. 2025



К 100-ЛЕТИЮ Л.А. ВЕНГЕРА
И 120-ЛЕТИЮ А.В. ЗАПОРОЖЦА





НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научный журнал

Год основания: 2006

Периодичность: 4 раза в год

Учредитель: *Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; факультет психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова*

Журнал издается при поддержке Российского психологического общества (РПО)

Главный редактор

Юрий Петрович Зинченко, академик РАО, член-корреспондент РАН, доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, директор Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Президент Российского психологического общества, г. Москва, Российская Федерация

Заместитель главного редактора

Ольга Александровна Карабанова, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой возрастной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Редакционная коллегия

Марина Абалакина-Паап, PhD в области психологии, профессор Университета Сан-Франциско, г. Сан-Франциско, США

Виктор Михайлович Аллахвердов, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Альфредо Ардила, PhD в области психологии, профессор Международного университета Флориды, г. Майами, США

Александр Григорьевич Асмолов, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии личности факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Татьяна Васильевна Ахутина, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, заведующая лабораторией нейропсихологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Валентина Владимировна Барабанщикова, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии труда и инженерной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, руководитель Департамента психологической работы Министерства обороны РФ, г. Москва, Российская Федерация

Лариса Фаритовна Баянова, доктор психологических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, г. Москва, Российская Федерация

Михаил Алексеевич Беребин, кандидат медицинских наук, доцент, заведующий кафедрой клинической психологии факультета психологии Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск, Российская Федерация

Александр Николаевич Веракса, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Журнал индексируется в Scopus, PIIIC, RSCI, Crossref, Google Scholar, BASE — Bielefeld Academic Search Engine, APA PsycInfo, Directory of Open Access Journals — DOAJ, Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU, Ulrich's Periodicals Directory

Журнал включен в список журналов Высшей аттестационной комиссии при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации (ВАК)

Эдуард Владимирович Галажинский, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, ректор Национального исследовательского Томского государственного университета (ТГУ), г. Томск, Российская Федерация

Евгений Францевич Гутырчик, PhD в области психологии, профессор Института медицинской психологии Мюнхенского университета, г. Мюнхен, Германия

Галина Валерьевна Денисова, доктор культурологии, доцент, заведующая кафедрой психологии языка и преподавания иностранных языков факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Вадим Анатольевич Емелин, профессор РАО, доктор философских наук, профессор кафедры психологии труда и инженерной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Павел Николаевич Ермаков, академик РАО, доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой психофизиологии и клинической психологии Южного Федерального университета, Первый вице-президент Российского психологического общества, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

Анна Андреевна Зализняк, доктор филологических наук, главный научный сотрудник Института языкознания РАН, г. Москва, Российская Федерация

Ольга Станиславовна Зубкова, доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации Курского государственного университета, г. Курск, Российская Федерация

Владимир Ильич Карасик, доктор филологических наук, профессор Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, руководитель научно-исследовательской лаборатории аксиологической лингвистики Волгоградского государственного социально-педагогического университета, г. Волгоград, Российская Федерация

Александр Григорьевич Караяни, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии служебной деятельности Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Анатолий Викторович Карпов, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии труда и организационной психологии, декан факультета психологии Ярославского государственного Университета им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация

Наталья Александровна Картушина, PhD в области психологии, доцент факультета социальных наук университета Осло, г. Осло, Норвегия

Андрей Александрович Кисельников, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры психофизиологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Мария Станиславовна Ковязина, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Дмитрий Сергеевич Корниенко, доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии факультета психологии Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация

Татьяна Васильевна Корнилова, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Белла Котик-Фридгут, PhD в области психологии, профессор Академического Педагогического института им. Д. Еллина, г. Иерусалим, Израиль

Виктория Владимировна Красных, доктор филологических наук, профессор кафедры общей теории словесности, почетный профессор Шанхайского университета иностранных языков (КНР), почетный профессор Хейлунцзянского университета КНР, г. Харбин, Китай

Людмила Люцко, PhD в области психологии, профессор Института глобального здоровья, г. Барселона, Испания

Мадрудин Шамсудинович Магомед-Эминов, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой экстремальной психологии и психологической помощи факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Сергей Алексеевич Маничев, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой эргономики и инженерной психологии Санкт-Петербургского государственного университета, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Ваня Матанова, PhD в области психологии, профессор клинической психологии Софийского университета им. Св. Климента Охридского, директор Института психического здоровья и развития, г. София, Болгария

Национальный психологический журнал

Екатерина Сергеевна Ощепкова, кандидат филологических наук, сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, ведущий научный сотрудник Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, г. Москва, Российская Федерация

Людмила Степановна Подымова, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии образования факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета, г. Москва, Российская Федерация

Моника Росселли, PhD в области психологии, профессор Флоридского Атлантического университета, г. Бока-Ратон, США

Владимир Самуилович Собкин, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, руководитель Центра социологии образования Института управления образованием Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, г. Москва, Российская Федерация

Галина Уртанбековна Солдатова, академик РАО, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Евгений Васильевич Субботский, PhD в области психологии, профессор, ридер факультета психологии Ланкастерского университета, г. Ланкастер, Великобритания

Ольга Алексеевна Тихомандрицкая, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Татьяна Николаевна Тихомирова, академик РАО, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории возрастной психогенетики Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, г. Москва, Российская Федерация

Александр Григорьевич Тоневицкий, член-корреспондент РАН, доктор биологических наук, профессор, декан факультета биологии и биотехнологии НИУ ВШЭ, г. Москва, Российская Федерация

Александр Шамилевич Тхостов, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой нейро- и патофизиологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Дмитрий Викторович Ушаков, академик РАН, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией психологии и психофизиологии творчества, директор Института психологии Российской академии наук, г. Москва, Российская Федерация

Яркко Хаутамяки, PhD в области психологии, профессор, декан факультета наук о поведении Хельсинкского университета, научный сотрудник Института психологии Венгерской академии наук, г. Хельсинки, Финляндия

Дмитрий Александрович Хорошилов, доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной психологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, г. Москва, Российская Федерация

Лариса Александровна Цветкова, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, заместитель директора по научной деятельности НИУ ВШЭ в Санкт-Петербурге, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Александр Михайлович Черноризов, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психофизиологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Алла Вадимовна Шаболтас, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии поведения и превенции поведенческих аномалий Санкт-Петербургского государственного университета, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Юлия Сергеевна Шойгу, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой экстремальной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Ответственный секретарь: Сергей Владимирович Леонов, кандидат психологических наук, доцент кафедры методологии и психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Научный редактор: Ирина Увадовна Сурилова, кандидат психологических наук, научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Корректор: Игумнов Андрей Викторович

Верстальщик: Лепина Марианна Борисовна



ISSN 2079-6617
ISSN 2309-9828

Email: npjour@mail.ru

Vol. 20
Nº 3

2025

NATIONAL PSYCHOLOGICAL JOURNAL

Scientific Journal

Year of foundation: 2006

Periodicity of publication: *quarterly*

Founder: *Lomonosov Moscow State University;*

Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University

The journal is supported by the Russian Psychological Society (RPS)

Editor-in-Chief

Yuri P. Zinchenko, Full Member of the Russian Academy of Education, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Dean of the Faculty of Psychology of Lomonosov Moscow State University, Director of the Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, President of the Russian Psychological Society, Moscow, Russian Federation

Deputy Editor-in-Chief

Olga A. Karabanova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Developmental Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Editorial Board

Marina Abalakina-Paap, PhD in Psychology, Professor at the University of San Francisco, San Francisco, USA

Viktor M. Allahverdiv, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of General Psychology, Faculty of Psychology, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russian Federation

Alfredo Ardila, PhD in Psychology, Professor at Florida International University, Miami, USA

Alexander G. Asmolov, Full Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Personality Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Tatyana V. Akhutina, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Leading Researcher, Head of the Laboratory of Neuropsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Valentina V. Barabanshchikova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of Occupational Psychology and Engineering Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Head of the Department of Psychological Work of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation

Larisa F. Bayanova, Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Senior Researcher at the Laboratory for Psychology of Childhood and Digital Socialization, the Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

Mikhail A. Berebin, Cand. Sci. (Medicine), Associate Professor, Head of the Department of Clinical Psychology, Faculty of Psychology, South Ural State University, Chelyabinsk, Russian Federation

Aleksander N. Veraksa, Full Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Eduard V. Galazhinsky, Full Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Rector of the National Research Tomsk State University (TSU), Tomsk, Russian Federation

The journal is indexed in Scopus, RSCI, Crossref, Google Scholar, BASE — Bielefeld Academic Search Engine, APA PsycInfo, Directory of Open Access Journals — DOAJ, eLIBRARY. RU, Ulrich's Periodicals Directory

The journal is included in the scientific publication list of the Higher Attestation Commission of the Ministry of Education and Science of Russian Federation

2025

Evgeniy F. Gutyrchik, PhD in Psychology, Professor at the Institute of Medical Psychology, University of Munich, Munich, Germany

Galina V. Denisova, Dr. Sci. (Cultural Studies), Associate Professor, Head of the Department of Psychology of Language and Teaching of Foreign Languages, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Vadim A. Emelin, Professor of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Philosophy), Professor of the Department of Occupational and Engineering Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Pavel N. Ermakov, Full Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Biology), Professor, Head of the Department of Psychophysiology and Clinical Psychology at the Southern Federal University, First Vice-President of the Russian Psychological Society, Rostov-on-Don, Russian Federation

Anna A. Zaliznyak, Dr. Sci. (Philology), Chief Researcher at the Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation

Olga S. Zubkova, Dr. Sci. (Philology), Professor at the Department of Foreign Languages and Professional Communication of Kursk State University, Kursk, Russian Federation

Vladimir I. Karasik, Dr. Sci. (Philology), Professor at Pushkin State Russian Language Institute, Head of the Research Laboratory for Axiological Linguistics, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russian Federation

Alexander G. Karayani, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor at the Department of Psychology of Service Activities of the St. Petersburg Order of Zhukov Military Institute of National Guard of the Russian Federation, St. Petersburg, Russian Federation

Anatoly V. Karpov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Occupational and Organizational Psychology, Dean of the Faculty of Psychology, P. G. Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation

Natalya A. Kartushina, PhD in Psychology, Associate Professor, Faculty of Social Sciences, University of Oslo, Oslo, Norway

Andrey A. Kiselnikov, Cand. Sci. (Psychology), Senior Researcher at the Department of Psychophysiology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Maria S. Kovyazina, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor at the Department of Neuro- and Pathopsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Dmitry S. Kornienko, Dr. Sci. (Psychology), Professor at the Department of General Psychology, Faculty of Psychology, Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation

Tatyana V. Kornilova, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Acting Head of the Department of General Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Bella Kotik-Fridgut, PhD in Psychology, Professor at the David Yellin Academic College of Education, Jerusalem, Israel

Victoria V. Krasnykh, Dr. Sci. (Philology), Professor at the Department of General Theory of Literature, Professor Emeritus at Shanghai Foreign Studies University (PRC), Professor Emeritus at Heilongjiang University of China, Harbin, China

Lyudmila Lyutsko, PhD in Psychology, Professor at the Institute of Global Health, Barcelona, Spain

Madrudin Sh. Magomed-Eminov, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Extreme Psychology and Psychological Assistance, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Sergey A. Manichev, Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of Ergonomics and Engineering Psychology, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russian Federation

Vanya Matanova, PhD in Psychology, Professor of Clinical Psychology at Sofia University "St. Kliment Ohridski", Director of the Institute of Mental Health and Development, Sofia, Bulgaria

Ekaterina S. Oshchepkova, Cand. Sci. (Philology), Employee at the Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Leading Researcher at the Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

2025

Lyudmila S. Podymova, Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Head of the Department of Educational Psychology, Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation

Monica Rosselli, PhD in Psychology, Professor at Florida Atlantic University, Boca Raton, USA

Vladimir S. Sobkin, Full Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Center for the Sociology of Education, Institute of Educational Management, Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

Galina U. Soldatova, Full Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor at the Department of Personality Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Evgeniy V. Subbotsky, PhD in Psychology, Professor, Reader at the Faculty of Psychology, Lancaster University, Lancaster, the UK

Olga A. Tikhomandritskaya, Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Tatyana N. Tikhomirova, Full Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Leading Researcher at the Laboratory of Developmental Psychogenetics of the Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

Alexander G. Tonevitsky, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Dr. Sci. (Biology), Professor, Dean of the Faculty of Biology and Biotechnology, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation

Alexander Sh. Tkhostov, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Neuro- and Pathopsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Dmitry V. Ushakov, Full Member of the Russian Academy of Sciences, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Laboratory of Psychology and Psychophysiology of Creativity, Director of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation

Jarkko Hautamäki, PhD in Psychology, Professor, Dean of the Faculty of Behavioral Sciences at the University of Helsinki, Researcher at the Institute of Psychology of the Hungarian Academy of Sciences, Helsinki, Finland

Dmitry A. Khoroshilov, Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of Social Psychology, L. S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russian Federation

Larisa A. Tsvetkova, Full Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Deputy Director for Scientific Activities of the National Research University Higher School of Economics in St. Petersburg, St. Petersburg, Russian Federation

Alexander M. Chernorizov, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Psychophysiology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Alla V. Shaboltas, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Psychology of Behavior and Prevention of Behavioral Anomalies, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russian Federation

Yulia S. Shoigu, Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of Extreme Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Executive Secretary: Sergey V. Leonov, Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor at the Department of Methodology and Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Scientific Editor: Irina U. Surilova, Cand. Sci. (Psychology), Researcher at the Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Proofreader: Andrey V. Igumnov

Layout designer: Marianna B. Lepina

Содержание / Contents

2025

ОБРАЗОВАНИЕ И ДЕТСКОЕ РАЗВИТИЕ:
К 100-ЛЕТИЮ Л.А. ВЕНГЕРА И 120-ЛЕТИЮ
А.В. ЗАПОРОЖЦА**Н.Е. Веракса**Вклад А.В. Запорожца и Л.А. Венгера в решение
методологических вопросов детской
и общей психологии 08**Д. Дружиненко-Силян, П. Шмоль**Учреждения по уходу за детьми младшего возраста
во Франции: история, современное состояние
и перспективы развития 17**Е.В. Бодрова, Д.Дж. Леонг**

Островок амплификации в океане акселерации 29

М.Н. Гаврилова, В.Л. Сухих, И.У. Сурилова«Школа — это сложно даже по игре»: хотят ли
современные дети 4–7 лет играть в школу? 42**В.С. Собкин, И.А. Рябкова, Н.Е. Антупьева,
М.С. Соколова**К вопросу о смысловом понимании мультфильма
дошкольниками 59**А.А. Якушина, Е.Е. Васюкова, А.Г. Долгих**Взаимосвязь когнитивных способностей и занятий
шахматами у детей: обзор исследований 74**О.В. Алмазова, Д.А. Бухаленкова, Ю.И. Семенов**Вербальное и невербальное воображение
у мальчиков и девочек в первом классе 87**У.Д. Гусева**Специфика развития понимания эмоций
у российских детей 100**А.О. Евмененко**Динамика эмоционального состояния у матерей
детей, рожденных значительно преждевременно
(28–31 неделя) 115**М.Ю. Козлов**Теория привязанности и физическое
благополучие 125**В.А. Липатов, П.А. Павлова, А.Б. Ребрейкина,
О.В. Сысоева**Сенсомоторные ритмы как
нейрофизиологические корреляты процессов
восприятия речи в детском
возрасте 136EDUCATION AND CHILD DEVELOPMENT: ON
THE 100TH ANNIVERSARY OF L.A. VENGHER AND
THE 120TH ANNIVERSARY OF A.V. ZAPORZHETS**N.E. Veraksa**Contribution of A.V. Zaporozhets and L.A. Venger
to the Solution of Methodological Issues in Child
and General Psychology 08**D. Druzhinenko-Silhan, P. Schmoll**Childcare Facilities for Young Children in France:
History, Current State, and Development Prospects 17**E.V. Bodrova, D.J. Leong**An Island of Amplification in the Ocean of
Acceleration 29**M.N. Gavrilova, I.U. Surilova, V.L. Sukhikh**“Learning is Hard Even in Play”: Do Today’s
Preschoolers Want to Play School? 42**V.S. Sobkin, I.A. Ryabkova, N.E. Antufueva,
M.S. Sokolova**On the Question of the Semantic Understanding
of the Cartoon by Preschoolers 59**A.A. Yakushina, E.E. Vasukova, A.G. Dolgikh**Association Between Cognitive Abilities and Chess
Skills in Children: A Systematic Review 74**O.V. Almazova, D.A. Bukhalenkova, Yu.I. Semyonov**Verbal and Nonverbal Imagination in First-Graders:
Boys vs Girls 87**U.D. Guseva**Development of Emotion Comprehension
in Russian Children 100**A.O. Evmenenko**Dynamics of Emotional State in Mothers of Babies
Born Significantly Prematurely (28–31 weeks) 115**M.Yu. Kozlov**

Attachment Theory and Physical Well-Being 125

**V.A. Lipatov, P.A. Pavlova, A.B. Rebreikina,
O.V. Sysoeva**Sensorimotor Rhythms as Neurophysiological
Correlates of Speech Perception Processes
in Childhood 136

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/npj.2025.0301>
УДК/UDC 159.922.7

■ Вклад А.В. Запорожца и Л.А. Венгера в решение методологических вопросов детской и общей психологии

Н.Е. Веракса^{1,2} 

¹ Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

² Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

 neveraksa@gmail.com

РЕЗЮМЕ

Актуальность. Статья посвящена анализу методологических положений, связанных с пониманием структуры психологических средств, высказанных А.В. Запорожцем и Л.А. Венгером. В публикации раскрывается актуальность рассмотрения феномена опосредствования в контексте культурно-исторической теории и теории деятельности.

Цель. Показать диалектичность подходов А.В. Запорожца и Л.А. Венгера в анализе трех проблем: роли уподобления в восприятии, преобразования непсихического в психическое и соотношения обучения и развития.

Методы. Работа носила теоретический характер. В качестве метода исследования использовался структурно-диалектический анализ, основное внимание уделялось анализу работ Л.С. Выготского, Л.А. Венгера, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца и А.Н. Леонтьева.

Результаты. В статье показано, что анализ поставленных проблем проводился А.В. Запорожцем и Л.А. Венгером в контексте двух теорий: культурно-исторической теории Л.С. Выготского и теории деятельности А.Н. Леонтьева. Идея уподобления сохраняет свою актуальность и в настоящее время. Она связана с объяснением механизма восприятия как построения образа восприятия из материала, которым располагает субъект. У А.Н. Леонтьева в качестве такого материала выступила чувственная ткань, которая опосредует чувственный образ и предметную деятельность субъекта. Идею уподобления как механизма построения перцептивного образа разделяли и А.В. Запорожец, и Л.А. Венгер, но материал, из которого строился образ, отличался от того, который рассматривал А.Н. Леонтьев. А.В. Запорожец и Л.А. Венгер изучали процесс трансформации непсихического в психическое как интериоризацию внешних форм деятельности во внутренние. Согласно П.Я. Гальперину, в процессах интериоризации ключевую роль играет речевое высказывание. Л.А. Венгер показал, что в дошкольном возрасте процесс интериоризации может проходить без участия речи. В современном дошкольном образовании, как показано в статье, проблема соотношения обучения и развития сохраняет свою актуальность. Одно из направлений ее решения характеризуется слиянием обучения и развития. Оно выражается в том, что с помощью игровой деятельности делается попытка решать задачи учебной деятельности.

Выводы. А.В. Запорожец и Л.А. Венгер решали не только задачи детской психологии, но и проводили анализ фундаментальных проблем психологии, исходя из того положения, что анализ генезиса детской психики является способом исследования и проблем общей психологии.

Ключевые слова: детская психология, обучение, развитие, восприятие, уподобление, опосредствование

Для цитирования: Веракса, Н.Е. (2025). Вклад А.В. Запорожца и Л.А. Венгера в решение методологических вопросов детской и общей психологии. *Национальный психологический журнал*, 20(3), 8–16. <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0301>

■ Contribution of A.V. Zaporozhets and L.A. Venger to the Solution of Methodological Issues in Child and General Psychology

Nikolay E. Veraksa^{1,2} 

¹ Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

² Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

 neveraksa@gmail.com

ABSTRACT

Background. The article is the analysis of methodological provisions expressed by A.V. Zaporozhets and L.A. Venger in relation to the understanding of the structure of psychological means. The publication reveals the relevance of considering the phenomenon of mediation in the context of cultural-historical theory and activity theory.

Objective. The goal is to show the dialectical nature of the approaches of A.V. Zaporozhets and L.A. Venger in the analysis of three problems: the role of assimilation in perception, the transformation of the non-mental into the mental, and the relationship between learning and development.

Methods. The work is of a theoretical nature. Structural-dialectical analysis was used as a research method, the main attention was paid to the analysis of the works of L.S. Vygotsky, L.A. Venger, P.Ya. Galperin, A.V. Zaporozhets and A.N. Leontiev.

Results. The article shows that the analysis of the problems posed was carried out by A.V. Zaporozhets and L.A. Venger in the context of two theories: the cultural-historical theory by L.S. Vygotsky and the theory of activity by A.N. Leontiev. The idea of assimilation retains its relevance today. It is associated with an explanation of the mechanism of perception as the construction of an image of perception from the material that the subject has. For A.N. Leontiev, the sensory tissue was such material, which mediates the sensory image and the subject's objective activity. The idea of assimilation as a mechanism for constructing a perceptual image was shared by both A.V. Zaporozhets and L.A. Wenger, but the material from which the image was built differed from that considered by A.N. Leontiev. A.V. Zaporozhets and L.A. Wenger studied the process of transformation of the non-mental into the mental as the interiorization of external forms of activity into the internal ones. According to P.Ya. Galperin, speech utterance plays a key role in the processes of interiorization. L.A. Wenger showed that in preschool age the process of interiorization can take place without the participation of speech. In modern preschool education, as shown in the article, the problem of the relationship between learning and development remains relevant. One of the directions for its solution is characterized by the fusion of learning and development. It is expressed in the fact that with the help of play activities an attempt is made to solve the tasks of educational activity.

Conclusions. A.V. Zaporozhets and L.A. Wenger not only addressed the tasks of child psychology, but also analyzed the fundamental issues of psychology, based on the position that the analysis of the genesis of the child's psyche is a way of studying the problems of general psychology.

Keywords: child psychology, learning, development, perception, assimilation, mediation

For citation: Veraksa, N.E. (2025). Contribution of A.V. Zaporozhets and L.A. Venger to the solution of methodological issues in child and general psychology. *National Psychological Journal*, 20(3), 8–16. <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0301>

ВВЕДЕНИЕ: ДВА КОНТЕКСТА МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Александр Владимирович Запорожец и Леонид Абрамович Венгер — выдающиеся детские психологи, продолжившие начатую Л.С. Выготским разработку методологических проблем отечественной детской психологии. А.В. Запорожец был учеником Л.С. Выготского, а Л.А. Венгер — учеником А.В. Запорожца. Начиная с 1960 года, они работали в НИИ

дошкольного воспитания АПН СССР: А.В. Запорожец был создателем Института и его директором, а Л.А. Венгер заведовал лабораторией психологии детей дошкольного возраста. Ученые вели большую исследовательскую работу и преподавали в МГУ имени М.В. Ломоносова на факультете психологии.

Прежде чем перейти к содержательному анализу научной деятельности А.В. Запорожца и Л.А. Венгера, сделаем некоторые уточнения. Прежде всего заметим, что А.В. Запорожец, как ученик Л.С. Выготского, широко использовал диалектический метод в анализе различных вопросов психологической науки. Так, в предисловии к книге «Психическое развитие младенца» он отметил, что точка зрения автора книги Т. Бауэра близка позиции психологов, «руководствующихся в своих исследованиях методологией диалектического материализма» (Запорожец, Величковский, 1979, с. 8). В данной публикации мы остановимся преимущественно на тех проблемах, решение которых разрабатывалось в период деятельности А.В. Запорожца и Л.А. Венгера в НИИ дошкольного воспитания АПН СССР.

Исследования А.В. Запорожца и Л.А. Венгера проводились в контексте культурно-исторической теории Л.С. Выготского и теории деятельности, разработку которой вел А.Н. Леонтьев. Следование этим подходам к анализу психики выразилось в изучении процессов опосредствования и анализа роли действий в них. Проблематика психологических средств и действий остается весьма актуальной и сейчас (Лекторский, 2023). Характерно высказывание В.П. Зинченко: «Оставлю пустые споры о том, кто первым провозгласил деятельный подход или психологическую теорию деятельности. Во-первых, подход есть, а теории по сей день нет. Ее нет даже в классической немецкой философии. Разумеется, С.Л. Рубинштейн еще в 1922 г. написал статью о деятельности. В то время А.Н. Леонтьев был еще студентом и ни о какой теории деятельности не помышлял» (Зинченко, 2013, с. 96). О недостаточной разработанности теорий Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева свидетельствует неустойчивость, неоднозначность самих категорий «культурно-историческая психология» и «деятельность». Приведем выдержку из статьи В.В. Рубцова, В.К. Зарецкого и А.Д. Майданского, которые пишут: «Содержание термина “культурно-историческая психология” варьирует в зависимости от того, как понимается взаимоотношение учения Выготского и отпочковавшейся от него “психологической теории деятельности” А.Н. Леонтьева и его соратников. В принимаемом нами широком значении “культурно-историческая психология” включает все модификации и ответвления, опирающиеся на (i) различие низших и высших (культурных) психологических функций, (ii) понимание социальной природы человеческой личности и (iii) открытые Выготским законы развития психики» (Рубцов и др., 2024, с. 7). За проблемой средств и проблемой действий стоит фундаментальное противоречие. Оно заключается в том, что Л.С. Выготский допускал натуральные действия, а А.Н. Леонтьев — нет. Согласно Л.С. Выготскому, ребенок рождается с элементарной, натуральной психикой, а по А.Н. Леонтьеву — ребенок входит в мир с чувственной тканью, которая не обладает ориентирующей функцией. А.Н. Леонтьев пояснял, что в экспериментах с инверсией «в сознании субъекта образ представлен лишь его чувственной тканью. В дальнейшем же перцептивная адаптация совершается как своеобразный процесс восстановления предметного содержания зрительного образа в его инвертированной чувственной ткани» (Леонтьев, 2004, с. 107). А.Н. Леонтьев фактически говорил о том, что материалом, из которого строится образ, как раз и является чувственная ткань (Ждан, Соколова, 2023). В ходе строительства деятельность организует этот материал в соответствии с ее предметностью. В связи с использованием понятия чувственной ткани возникают вопросы о механизме построения образа; возможности превращения непсихического в психическое; возможности управления этим процессом.

ВОСПРИЯТИЕ И УПОДОБЛЕНИЕ

Ответ на первый вопрос, о механизме построения образа, связан с изучением роли уподобления в перцептивных процессах. Отметим, что уже в античности идея уподобления была высказана Эмпедоклом и обсуждалась Аристотелем (Веракса, 2024). В отечественной психологии ее использовал А.Н. Леонтьев для объяснения построения образа (Ждан, Соколова, 2023). Он исходил из того, что процесс восприятия основан на уподоблении динамики изменений, происходящих в воспринимающей системе, свойствам объекта, которые воспроизводятся процессом копирования. Он полагал, что «главным является вопрос о возможности рассматривать уподобление процессов в рецепирующей системе как общий принципиальный механизм непосредственно чувственного отражения природы воздействующих свойств действительности» (Леонтьев, 1972, с. 176).

Л.А. Венгер в книге «Восприятие и обучение», которая вышла в свет в 1969 году, соглашался с тем, что построение образа воспринимаемого объекта невозможно без воссоздания его из материала, которым располагает субъект. Тем не менее, он пришел к выводу, что «перцептивное действие может использовать другой “материал” для построения образов, кроме динамики процессов в рецепирующих системах» (Венгер, 1969, с. 76). Первоначально материалом служит динамика двигательных систем, участвующих в практических действиях с предметами. Затем уподобление достигается не только подстройкой движений к свойствам объектов восприятия, но и в процессе использования адекватных этим свойствам предметных средств: различных орудий и материалов. В дальнейшем процесс уподобления включает образы объектов, а позднее — предэталоны и сенсорные эталоны.

А.В. Запорожец раскрыл чрезвычайную сложность процесса уподобления: «С одной стороны, он заключается в воссоздании субъектом с помощью собственных движений и действий некоторого подобия, образа воспринимаемого объекта. С другой стороны, он предполагает перекодирование, перевод получаемой информации на свой собственный “язык” оперативных единиц восприятия... одновременно с уподоблением субъекта объекту происходит уподобление объекта субъекту» (цит. по Венгер, Зинченко, 1986, с. 11).

Действие уподобления в перцептивных процессах в качестве механизма построения перцептивного образа, согласно А.В. Запорожцу, проявляется в особенностях движения глаз ребенка в процессе, например, восприятия формы объ-

екта. Сначала движения, как это было показано в исследованиях В.П. Зинченко, мало соответствуют форме предмета в процессе его восприятия. Затем движения многократно повторяют контур предмета, то есть его форму. И, наконец, движения глаз практически не соответствуют очертаниям воспринимаемого объекта. Эти особенности движения глаз ребенка отражают изменения процесса уподобления по мере развития детского восприятия: первоначальное отсутствие уподобления проявляется в движении глаз, не связанных с контуром предмета; затем наблюдается формирование процесса уподобления субъекта объекту. Оно выражается в движении глаз по краям объекта. После чего у ребенка развивается уподобление объекта субъекту, когда движения глаз практически не связаны с контуром объекта. Они характеризуют процесс опознания объекта.

Что касается движения руки и глаза, то они подстраиваются к свойствам объектов в зависимости от освоенных приемов практического действия. Другими словами, сначала эти движения могут только частично соответствовать воспринимаемым объектам. Л.А. Венгер провел специальные исследования возможности детей различать разные формы. Ему удалось показать, что уже на втором-третьем месяце жизни дети хорошо различают форму объемных фигур, отличая прямоугольную призму от шара, цилиндра, конуса и т.д. Кроме того, оказалось, что они могут различать одну и ту же фигуру, которая предъясняется в разных положениях. При этом было показано, что даже в более позднем возрасте (четырёх-пяти месяцев) дети не учитывают грубые различия, когда совершают действия хватания.

В конечном итоге Л.А. Венгер пришел к выводу, что такие задачи, как поиск, обнаружение, различение и идентификация объекта, являясь универсальными, могут решаться на допсихическом сигнальном уровне. Но при развитом восприятии эти задачи уже решаются с участием образа. Л.А. Венгер полагал, что задачи на восприятие или, как он говорил, на «отображение», как правило, включены в контекст более широкой деятельности ребенка. В этом случае ставится не перцептивная задача, а задача практическая, комплексная, в решении которой восприятие принимает участие совместно с другими психологическими функциями. Л.А. Венгер отмечал, что сама практическая деятельность, в процессе которой формулируется комплексная задача, определяет требования, предъявляемые к восприятию. Именно эти задачи, возникающие в ходе практической деятельности ребенка, во многом и определяют развитие его восприятия.

Среди задач на восприятие, которые могут быть поставлены перед ребенком, в качестве одной из первых Л.А. Венгер видел задачу выбора по образцу. В эксперименте ребенку в качестве образца предлагалась палочка определенной длины. Кроме нее давались еще две палочки, заметно отличающиеся друг от друга. Причем одна из них была равна образцу. Ребенку предлагалось найти такую же палочку, как образец. Оказалось, что дети могут легко сравнивать палочки между собой, но значительно труднее им определить палочку, равную образцу. Эти результаты показали, что восприятие не сводится к простому различению. Л.А. Венгер подчеркивал, что решение задачи выбора по образцу характеризует другой уровень осуществления перцептивных процессов. Идентичные объекты должны восприниматься ребенком одновременно и как разные объекты, и как объекты, обладающие одинаковыми свойствами (Венгер, 1969, с. 88). Это обстоятельство и дает основание считать задачу выбора по образцу задачей на восприятие.

Представленная здесь линия понимания развития восприятия явно указывает на диалектичность в интерпретации перцептивной задачи, возникающей при выполнении разных видов деятельности — задачи «выделять и фиксировать» свойства предметов, воспроизводящие «их объективную природу» (Венгер, 1969, с. 81). Здесь Л.А. Венгер объясняет, в чем заключается перцептивная задача. Согласно его точке зрения, перцептивная задача состоит в том, чтобы отделить изучаемое свойство объекта от самого объекта и других его свойств и сделать выделенное свойство предметом анализа. Показательно сопоставление этой позиции со следующей выдержкой из «Науки логики» Г.В.Ф. Гегеля. Там он писал: «в предложении: “Роза благоуханна” предикат выражает лишь одно из многих свойств розы; он отъединяет это свойство, которое в субъекте сращено с другими, подобно тому, как при разложении вещи присущие ей многообразные свойства отъединяются, становясь самостоятельными материями» (Гегель, 1972, с. 71). Сравнение показывает сходство логики движения мысли этих авторов. Близкую позицию по отношению к восприятию предмета занимал Т. Бауэр. Он подчеркивал, что «предмет означает для нас нечто большее, чем различимый элемент зрительного поля. Для взрослого человека предмет — это не просто различимая конфигурация, подобная фрагменту изображения на рисунке или фотографии. Предмет — это нечто твердое и осязаемое, его можно схватить, он имеет определенные размеры, может быть твердым или мягким, а при падении издает определенный звук. Ни одно из этих качеств не описывается законами гештальтпсихологии» (Бауэр, 1979, с. 132). Но, как справедливо отметили А.В. Запорожец и Б.М. Величковский, Т. Бауэр не учитывал роль усвоения социального опыта, накопленного предыдущими поколениями (Запорожец, Величковский, 1979).

ПРЕВРАЩЕНИЕ НЕПСИХИЧЕСКОГО В ПСИХИЧЕСКОЕ

Постановка вопроса, касающегося возможности превращения непсихического в психическое, имеет смысл, если допустить, что у младенца натуральная психика на начальном этапе не выполняет ориентирующую функцию. Л.А. Венгер отмечал, что «возможность такого превращения совершенно определенно предусматривается Л.С. Выготским и становится отправным пунктом исследований П.Я. Гальперина» (Венгер, 1969, с. 64). П.Я. Гальперин так пояснял свою позицию: «Само утверждение Выготского: высшие психические функции сначала образуются как внешние формы деятельности и лишь потом, в результате интериоризации, становятся психическими процессами индивида, — не может не звучать как утверждение, что, по крайней мере в этом случае (высших психических функций), непсихическое превращается в психическое. Принципиальное значение этого очевидно: приоткрывается возможность преодолеть извечную пропасть между ними» (Гальперин, 2023, с. 426–427). Из работ А.В. Запорожца, Л.А. Венгера и П.Я. Гальперина следует, что эти авторы решали сходные задачи, пытались разобраться, как внешнее материальное действие порождает психическое. Имея сходные установки, обусловленные положениями культурно-исторической теории Л.С. Выготского, они пошли разными путями в поисках модели построения внутреннего плана и управляемого процесса интериоризации.

П.Я. Гальперин противопоставил наглядную картину предметного действия предварительному формированию действия «в громкой речи, без непосредственной опоры на какие-нибудь материальные объекты (кроме звуков самой речи)» (там же, с. 429). Он исходил из того, что «формирование речи, полно и точно воплощающей действие, которое оторвалось от своих материальных объектов и средств, возможно только под контролем других людей. Их требования приучают ребенка говорить не так, как ему самому кажется понятным и правильным, а так, чтобы это было понятно другому человеку и ясно сообщало о предметном содержании действия» (там же).

Весьма интересный момент в позиции П.Я. Гальперина связан с поиском обоснования возможности процесса интериоризации. Он отождествил действие, выполняемое только во внешнем речевом плане (в плане громкой речи) без опоры на другие объекты, с речевым высказыванием, строящимся по законам формальной логики, то есть с актом логического мышления. П.Я. Гальперин в этом случае опирался на совпадение внешней формы такого речевого действия и логического высказывания. Действительно, если сравнить воспроизведение в громкой речи того, что делает человек, с его речевым высказыванием, передающим содержание его мыслительного процесса, то появляются все основания для того, чтобы допустить возможность перехода речевого высказывания во внутренний план. Так, если анализировать движение процесса извне вовнутрь, мы увидим на этом пути «чистое» речевое высказывание того, что делает субъект. Аналогично, если анализировать движение процесса мышления изнутри вовне, то и на этом пути мы столкнемся с тем же самым речевым высказыванием. Дорога извне вовнутрь оказывается проложенной и проходит через речевое высказывание. Поэтому П.Я. Гальперин и предлагал сначала использовать громкую речь, а затем, произнося эту речь про себя, достигать интериоризации, превращая ее, таким образом, из материального, непсихического действия в действие психическое, совершаемое во внутреннем плане.

В.П. Зинченко писал, что «А.В. Запорожец, работавший во время войны над восстановлением движений у раненых бойцов, говорил о внутренней картине движений и действий. Он показал решающую роль изменений во внутренней картине нарушенных движений и действия в их восстановлении» (Зинченко, 2013, с. 98). Здесь можно провести аналогию между ролью речевого высказывания в процессе интериоризации и внутренней картиной движений — она опосредует переход движения извне вовнутрь и обратно.

А.В. Запорожец, исследуя ориентировку ребенка при подражании, показывал, что «наличия одного зрительного образа заданного движения еще недостаточно для его безошибочного выполнения. Хотя возникновение имитационного образа благодаря сложившимся в прежнем опыте зрительно-двигательным связям сразу актуализирует двигательные реакции, более или менее соответствующие образцу, однако во многих случаях это соответствие вначале далеко не полное и имеющаяся у ребенка внутренняя, проприоцептивная картина движения требует дальнейшего уточнения» (Запорожец, 1986b, с. 138). Данный фрагмент из работы А.В. Запорожца позволяет уточнить особенности опосредствования, которое реализуется благодаря построению внутренней картины движения. Это опосредствование характеризует взаимодействие внутренней картины движения с перцептивным образом объекта, которому ребенок подражает, и с разворачивающимся реальным движением, которое совершает ребенок.

А.В. Запорожец и Л.А. Венгер стали рассматривать процесс трансформации непсихического в психическое несколько иначе, чем это было представлено в работах П.Я. Гальперина. В исследовании Т.Г. Максимовой (Максимова, 1985), выполненном под руководством Н.Н. Поддьякова, была создана специальная экспериментальная ситуация: ребенку дошкольного возраста предъявлялась горка, с которой скатывался шарик. Ребенку предлагалось поставить шарик на горку в таком месте, чтобы, скатываясь, шарик остановился внизу напротив игрушечной собачки. Было обнаружено, что ребенок может действовать, применяя две принципиально различные стратегии. Первая стратегия заключалась в том, что ребенок старался сразу решить поставленную задачу, то есть сразу поставить шарик так, чтобы он остановился около собачки. В этом случае ребенок ориентировался на положение собачки. Он бессистемно менял исходное положение шарика, не получая нужного результата. Вторая стратегия была принципиально иной. Ребенок системно менял исходное положение шарика и смотрел, как изменяется место его остановки. При этом ребенок не стремился сразу достичь решения задачи. Только поняв связь исходного положения шарика с местом его остановки, ребенок легко решал задачу. Возникал вопрос, чем отличаются эти две стратегии решения задачи? Отвечая на этот вопрос, А.В. Запорожец и Л.А. Венгер обращались к двум типам действий, которые выполнял ребенок. Один тип действий характеризует ориентировочную деятельность ребенка, а другой тип действий — исполнительную. Таким образом, первая стратегия отличалась слитностью исполнительных и ориентировочных действий, а вторая стратегия, наоборот, строилась на основе их разделения. Нужно отметить, что все действия и ориентировочные, и исполнительные представляли собой в экспериментах Н.Н. Поддьякова и его учеников действия практические. При этом в случае второй стратегии, когда действия ребенка были направлены на то, чтобы выяснить зависимость места остановки шарика от его исходного положения на горке, эти действия дошкольников рассматривались как действия ориентировочные, выполняемые в практическом плане. Именно они и переходили во внутренний план. Л.А. Венгер добавлял, что переход «внешних действий во внутренние перцептивные акты» (Венгер, 1969, с. 65) осуществляется без прямого участия речи.

Таким образом, было показано, что существует две линии, по которым идет процесс интериоризации, характеризующий трансформацию непсихического в психическое. Одна линия основывается на использовании речевого опосредствования, а другая определяется переходом внешней практической деятельности во внутренний психический план. Наличие речевого опосредствования в процессах интериоризации характерно для младших школьников, а интериоризация у детей дошкольного возраста протекает без его участия.

ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ

Одна из проблем, большое внимание которой уделял А.В. Запорожец, касалась соотношения обучения и развития. Проводя ее анализ, он писал: «Для понимания рассматриваемой проблемы важное значение имеет положение, выдвинутое Л.С. Выготским (1982, 1983), а затем подробно развитое А.Н. Леонтьевым (1972), о том, что своеобразие человеческого обучения, в отличие от научения животных, заключается не в адаптации, не в индивидуальном приспособлении к условиям существования, а в активном овладении индивидом способами практической и познавательной деятельности, имеющими социальное происхождение» (Запорожец, 1986а, с. 219). Ключевая роль здесь отводится взрослому, о чем прямо говорил А.Н. Леонтьев: «Человек не рождается наделенным историческими достижениями человечества. Достижения предыдущих поколений воплощены не в нем, не в его природных задатках, а в окружающем его мире продуктов общественно-исторической практики — в языке, в науке, и нравственных нормах, в творении искусства. Только присваивая эти достижения, человек приобретает подлинно человеческие свойства и способности» (Леонтьев, 2009, с. 376). Культурные образцы, которые ребенок должен освоить, согласно Л.С. Выготскому, представляют собой идеальные формы, овладение которыми характеризует детское развитие. Это предполагает взаимодействие со взрослым, как носителем идеальных форм. Л.С. Выготский подчеркивал специфику детского развития, которая заключается в том, «что это развитие совершается в таких условиях взаимодействия со средой, когда идеальная форма, конечная форма, та, которая должна появиться в конце развития, не только существует в среде и соприкасается с ребенком с самого начала, но она реально взаимодействует, реально оказывает влияние на первичную форму, на первые шаги детского развития, т.е. что-то такое, что должно сложиться в самом конце развития, каким-то образом влияет на самые первые шаги этого развития» (Выготский, 1996, с. 88). И А.Н. Леонтьев, и Л.С. Выготский придавали взаимодействию ребенка со взрослым решающее значение.

А.В. Запорожец отмечал, что познавательное развитие детей дошкольного возраста обусловлено освоением выработанными человечеством способами наглядного моделирования различных процессов. Моделирование включает использование схем, графических изображений, предметных моделей и т.п. Если овладение этими средствами происходит стихийно, то влияние, которое они оказывают на умственную деятельность ребенка, может быть весьма ограниченным. Однако, если освоение различных наглядных форм опосредствования происходит под руководством взрослого, то даже в наглядно-образном плане дошкольникам становится доступно понимание весьма сложных видов отношений, существующих между объектами. Данные обстоятельства позволяют поставить вопрос о возможности более раннего начала школьного обучения.

А.В. Запорожец, имея в виду в первую очередь проблему соотношения развития и обучения, говорил: «Под влиянием успехов, главным образом, в разработке проблемы формирования умственных действий и понятий, мы совершаем эволюцию от положения, которое мы принимали и которое было выдвинуто Львом Семеновичем, положения, что обучение играет ведущую роль в развитии, к другому положению, что развитие есть обучение, что обучение есть форма развития. Хорошо ли это? Я в этом сомневаюсь» (Запорожец, 2004, с. 321). А.В. Запорожец видел в этом подходе опасность отрицания развития как диалектического процесса, характеризующегося внутренними противоречиями, самодвижением, преобразованием противоположных свойств и отношений, к переходу на позицию супербиохевиоризма. Он полагал, что подобная точка зрения категорически не соответствует реальному процессу развития ребенка дошкольного возраста.

А.В. Запорожец подчеркивал: «Дело в том, что сейчас происходит бедствие в связи с реформой в школе, с сокращением сроков начального обучения, перегрузкой программ в начальных классах и т.д. Причем эта мутная волна начинает захлестывать детский сад, потому что школа этого не выдерживает и начинает перепихивать свои задачи на детский сад. Игры, танцы, песни — довольно дурака валять, надо натаскивать детей на грамоту, на счет, и таким образом будет обеспечена подготовка к школе. ... В связи с этим у меня возникает просто жизненная необходимость как-то отбиться от этого давления, как-то оградить этого несчастного ребенка, т.е. защитить развитие от обучения, и всячески подчеркивать специфичность возрастных особенностей» (там же, с. 321–322).

Проблему А.В. Запорожец видел в том, что детские виды деятельности, такие как игра, конструирование, изобразительная деятельность и другие, вытесняются из содержания образования дошкольников и заменяются учебной деятельностью с содержанием учебных предметов, которые ребенок должен осваивать. Современные подходы к обучению и развитию приобретают еще один аспект, связанный не с вытеснением игры, но с ее трансформацией, которая выражается в слиянии игры и обучения. Отчасти это вызвано теми обстоятельствами, о которых говорил А.В. Запорожец, а также поиском эффективных методов, обеспечивающих успешную выработку академических навыков уже в дошкольном детстве. Исследования возможностей сюжетно-ролевой игры в качестве инструмента академической успешности весьма разнообразны. В целом ряде публикаций было показано, что репрезентация детьми игры и обучения отличается от взглядов взрослых (Corsaro, 2011; Sandberg et al., 2017; Theobald et al., 2015). Особо стоит вопрос о роли взрослого в игровой деятельности детей. С одной стороны, есть данные, которые говорят о возможности позитивного влияния взрослого (Бухаленкова, Чичина, 2023; Gavrilova et al., 2023), управляющего игрой дошкольников, а с другой — о торможении взрослым детской активности (Veraksa et al., 2020). Контроль взрослых может ограничивать получение удовольствия от игры (Nicole et al., 2012; Stephen, Brown, 2004) и уменьшать эффективность использования игры в целях обучения (Breathnach et al., 2017; Howard, McInnes, 2013; Sandberg, 2002; Wing, 1995).

В противопоставление раннему обучению А.В. Запорожец предложил идею амплификации, то есть максимального насыщения дошкольного возраста различными видами детских форм активности, характерных именно для периода

дошкольного детства. Основанием для такого понимания сути дошкольного детства стала позиция Л.С. Выготского, который различал процессы обучения и развития. А.В. Запорожец, видимо, полагал, что, согласно Л.С. Выготскому, отождествление обучения и развития характеризует бихевиористский подход, в котором развитие понималось как чисто количественное увеличение навыков.

Вместе с тем Л.А. Венгер с коллегами разработал программу обучения детей дошкольного возраста, которая получила название «Развитие». Как писали сами авторы программы, в ее основу легли два теоретических положения: «Первое — это теория А.В. Запорожца о самоценности дошкольного периода развития, согласно которой основной путь развития ребенка — это амплификация развития, т.е. его обогащение, наполнение наиболее значимыми для дошкольников формами и способами деятельности»¹. Ориентация на положение об амплификации потребовало разработки особых способов организации образовательного процесса. В этом случае взаимодействие педагога и ребенка строилось на основе личностно ориентированной модели воспитания, что включало создание отношений сотрудничества и партнерства. Второе теоретическое положение исходило из концепции познавательных способностей, разработанной Л.А. Венгером. Согласно Л.А. Венгеру, ряд детских видов деятельности (таких, как игра, рисование и др.) носит моделирующий характер. Соответственно, наглядное моделирование рассматривалось как доступная дошкольникам форма активности. Ее наличие позволяло говорить о наглядных моделях, как универсальных средствах, используемых детьми дошкольного возраста. В этом случае акцент делался не на развитие знаний, умений и навыков. Способности стали пониматься как системы ориентировочных действий и образных средств, направленных на решение задач, и характерных не только для дошкольников, но допускавших возможность их использования и в старших возрастах. Способности отличаются от знаний и навыков прежде всего тем, что они позволяют ребенку не только самостоятельно анализировать действительность, но и продуктивно действовать в новых неожиданных ситуациях.

Таким образом, опасения А.В. Запорожца, вызванные тенденцией к продвижению более раннего начала школьного обучения, не означали отказа от обучения дошкольников. Наоборот, обучение допускалось, но только в такой форме, которая строилась на адекватном для дошкольного возраста понимании детского развития. В этом случае развитие ребенка-дошкольника происходило не только в игровой деятельности, но и в процессе обучения. Сам процесс обучения при этом мог не рассматриваться в контексте учебной деятельности. Однако эффективность этого процесса с точки зрения развития обосновывалась как раз освоением доступных ребенку выработанных человечеством средств психической деятельности. Кроме того, учитывались и сами виды деятельности, в которых это освоение происходило.

ВЫВОДЫ

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы:

1. А.В. Запорожец очень тонко чувствовал специфику проблем теории деятельности и культурно-исторической психологии, включая вопросы уподобления, чувственной ткани, интериоризации, обучения и развития и других. Безусловно, он исходил из того, что психика ребенка развивается в деятельности, носит опосредствованный характер и обучение должно вести за собой развитие.
2. Вопрос о формах развития представляется весьма непростым. Во всяком случае можно выделить четыре вида деятельности, которые характеризуют этот процесс у детей дошкольного возраста. К таким видам деятельности можно отнести обучение, игру, творчество и общение. Эти виды детской активности были предметом изучения сотрудников НИИ дошкольного воспитания АПН СССР.
3. В статье были рассмотрены только некоторые аспекты творческой деятельности А.В. Запорожца и Л.А. Венгера. Тем не менее, выполненный анализ показал, что эти выдающиеся авторы не ограничивались изучением дошкольного детства и развития ребенка-дошкольника, но видели в рассмотренных процессах возможности познания фундаментальных механизмов человеческой психики, что делает их работы актуальными и в настоящее время.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бауэр, Т. (1979). Психическое развитие младенца. Москва: Изд-во «Прогресс».
- Бухаленкова, Д.А., Чичина, Е.А. (2023). Особенности развития воображения у дошкольников, играющих в цифровые игры разных типов. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, 20(3), 482–500. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-482-500>
- Венгер, Л.А. (1969). Восприятие и обучение. Москва: Изд-во «Просвещение».
- Венгер, Л.А., Зинченко, В.П. (1986). О творческом пути А.В. Запорожца. В кн.: *Избранные психологические труды*: в 2 тт. Т. I. Психическое развитие ребенка. Под ред. А.В. Запорожца. (С. 6–23). Москва: Изд-во «Педагогика».
- Веракса, Н.Е. (2024). История психологии: учебное пособие. Москва: Изд-во Московского ун-та.
- Выготский, Л.С. (1982). Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 2. Проблемы общей психологии. Москва: Изд-во «Педагогика».
- Выготский, Л.С. (1983). Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 3. Проблемы развития психики. Москва: Изд-во «Педагогика».
- Выготский, Л.С. (1996). Лекции по педологии. Ижевск: Изд-во Удмуртского ун-та.

¹ Программа «Развитие» (основные положения). (1994). Москва: Изд-во «Новая школа».

- Гальперин, П.Я. (2023). Психология: предмет и метод. Избранные психологические труды. Москва: Изд-во Московского ун-та.
- Гегель, Г.В.Ф. (1972). Наука логики: в 3 тт. Т. 3. Москва: Изд-во «Мысль».
- Ждан, А.Н., Соколова, Е.Е. (2023). Дело, Мысль и Слово Алексея Николаевича Леонтьева. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 46(2), 23–45. <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-14>
- Запорожец, А.В. (1986а). Избранные психологические труды: в 2 тт. Т. 1. Психическое развитие ребенка. Москва: Изд-во «Педагогика».
- Запорожец, А.В. (1986б). Избранные психологические труды: в 2 тт. Т. 2. Развитие произвольных движений. Москва: Изд-во «Педагогика».
- Запорожец, А.В. (2004). Дискуссия о проблемах деятельности. В кн.: Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. (С. 319–323). Москва: Изд-во «Смысл».
- Запорожец, А.В., Величковский, Б.М. (1979). Предисловие. В кн.: Бауэр Т. Психическое развитие младенца. Москва: Изд-во «Прогресс».
- Зинченко, В.П. (2013). Психология действия. Вклад Харьковской психологической школы. *Культурно-историческая психология*, 9(1), 92–107.
- Лекторский, В.А. (2023). Психологическая теория деятельности А.Н. Леонтьева и современные когнитивные исследования. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 46(2), 67–83. <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-16>
- Леонтьев, А.Н. (1972). Проблемы развития психики. Москва: Изд-во Московского ун-та.
- Леонтьев, А.Н. (2004). Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Изд-во «Смысл»; Издательский центр «Академия».
- Леонтьев, А.Н. (2009). Психологические основы развития ребенка и обучения. Москва: Изд-во «Смысл».
- Максимова, Т.Г. (1985). Развитие коррекции практического действия. В кн.: Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника. Под ред. Н.Н. Поддьякова, А.Ф. Говорковой. (С. 84–99). Москва: Изд-во «Педагогика».
- Рубцов, В.В., Зарецкий, В.К., Майданский, А.Д. (2024). Сто лет развития культурно-исторической психологии: вехи и направления. *Культурно-историческая психология*, 20(3), 5–11. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200301>
- Breathnach, H., Danby, S., O’Gorman, L. (2017). ‘Are you working or playing?’ Investigating young children’s perspectives of classroom activities. *International Journal of Early Years Education*, 25(4), 439–454. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1316241>
- Corsaro, W. (2011). The sociology of childhood (3rd ed.). Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Gavrilova, M.N., Sukhikh, V.L., Veresov, N.N. (2023). Toy Preferences among 3-to-4-Year-Old Children: The Impact of Socio-Demographic Factors and Developmental Characteristics. *Psychology in Russia: State of the Art*, 16(2), 72–84. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0206>
- Howard, J., McInnes, K. (2013). The impact of children’s perception of an activity as play rather than not play on emotional well-being. *Child: Care, Health & Development*, 39(5), 737–742. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2012.01405.x>
- Nicole, M.G., Camilla, J.K., Nicholas, L.H., John, C.S. (2012). Meanings of play among children. *Childhood*, 20(2), 185–199. <https://doi.org/10.1177/0907568212454751>
- Sandberg, A. (2002). Children’s concepts of teachers’ ways of relating to play. *Australian Journal of Early Childhood*, 27(4), 18–23.
- Sandberg, A., Broström, S., Johansson, I., Frøkjær, T., Kieferle, C. et al. (2017). Children’s perspective on learning: An international study in Denmark, Estonia, Germany and Sweden. *Early Childhood Education Journal*, 45(1), 71–81. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0759-5>
- Stephen, C., Brown, S. (2004). The culture of practice in pre-school provision: Outsider and insider perspectives. *Research Papers in Education*, 19(3), 323–344. <https://doi.org/10.1080/0267152042000247990>
- Theobald, M., Danby, S., Einarsdóttir, J., Bourne, J., Jones, D. et al. (2015). Children’s perspectives of play and learning for educational practice. *Education Sciences*, 5(4), 345–362. <https://doi.org/10.3390/educsci5040345>
- Veraksa, A.N., Gavrilova, M.N., Bukhalenkova, D.A., Yakupova, V.A. (2020). The relationship between play repertoire and inhibitory control in preschool children. *European Journal of Contemporary Education*, 9(2), 443–450.
- Wing, L. (1995). Play is not the work of the child: Young children’s perceptions of work and play. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 223–247. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(95\)90005-5](https://doi.org/10.1016/0885-2006(95)90005-5)

REFERENCES

- Bauer, T. (1979). Mental development of the infant. Moscow: Progress Publ. (In Russ.)
- Breathnach, H., Danby, S., O’Gorman, L. (2017). ‘Are you working or playing?’ Investigating young children’s perspectives of classroom activities. *International Journal of Early Years Education*, 25(4), 439–454. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1316241>
- Bukhalenkova, D.A., Chichinina, E.A. (2023). Features of the development of imagination in preschoolers playing digital games of different types. *Vestnik Rossiiskogo universiteta družby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika = Bulletin of Peoples’ Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy*, 20(3), 482–500. (In Russ.). <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-482-500>
- Corsaro, W. (2011). The sociology of childhood (3rd ed.). Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Gal’perin, P.Ya. (2023). Psychology: Subject and Method. Selected Psychological Works. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)
- Gavrilova, M.N., Sukhikh, V.L., Veresov, N.N. (2023). Toy Preferences among 3-to-4-Year-Old Children: The Impact of Socio-Demographic Factors and Developmental Characteristics. *Psychology in Russia: State of the Art*, 16(2), 72–84. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0206>
- Gegel’, G.V.F. (1972). The Science of Logic: in 3 vols. Vol. 3. Moscow: Mysl’ Publ. (In Russ.)
- Howard, J., McInnes, K. (2013). The impact of children’s perception of an activity as play rather than not play on emotional well-being. *Child: Care, Health & Development*, 39(5), 737–742. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2012.01405.x>
- Lektorskii, V.A. (2023). Psychological Theory of Activity by A.N. Leontiev and Modern Cognitive Research. *Lomonosov Psychology Journal*, 46(2), 67–83. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-16>
- Leont’ev, A.N. (1972). Problems of Psyche Development. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)
- Leont’ev, A.N. (2004). Activity. Consciousness. Personality. Moscow: Smysl Publ.; Academy Publishing Center. (In Russ.)

- Leont'ev, A.N. (2009). *Psychological Foundations of Child Development and Learning*. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)
- Maksimova, T.G. (1985). Development of correction of practical action. In: N.N. Poddyakov, A.F. Govorkova, (eds.). *Development of thinking and mental education of preschoolers*. (pp. 84–99). Moscow: Pedagogy Publ. (In Russ.)
- Nicole, M.G., Camilla, J.K., Nicholas, L.H., John, C.S. (2012). Meanings of play among children. *Childhood*, 20(2), 185–199. <https://doi.org/10.1177/0907568212454751>
- Rubtsov, V.V., Zaretskii, V.K., Maidanskii, A.D. (2024). One hundred years of development of cultural-historical psychology: milestones and directions. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 20(3), 5–11. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2024200301>
- Sandberg, A. (2002). Children's concepts of teachers' ways of relating to play. *Australian Journal of Early Childhood*, 27(4), 18–23.
- Sandberg, A., Broström, S., Johansson, I., Frøkjær, T., Kieferle, C. et al. (2017). Children's perspective on learning: An international study in Denmark, Estonia, Germany and Sweden. *Early Childhood Education Journal*, 45(1), 71–81. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0759-5>
- Stephen, C., Brown, S. (2004). The culture of practice in pre-school provision: Outsider and insider perspectives. *Research Papers in Education*, 19(3), 323–344. <https://doi.org/10.1080/0267152042000247990>
- Theobald, M., Danby, S., Einarsdóttir, J., Bourne, J., Jones, D. et al. (2015). Children's perspectives of play and learning for educational practice. *Education Sciences*, 5(4), 345–362. <https://doi.org/10.3390/educsci5040345>
- Venger, L.A. (1969). *Perception and learning*. Moscow: Enlightenment Publ. (In Russ.)
- Venger, L.A., Zinchenko, V.P. (1986). On the creative path of A.V. Zaporozhets. In: V.P. Zaporozhets, (ed.). *Selected psychological works: in 2 vol. Vol. I. Mental development of the child*. (pp. 6–23). Moscow: Pedagogy Publ. (In Russ.)
- Veraksa, N.E. (2024). *History of Psychology: a tutorial*. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)
- Veraksa, A.N., Gavrilova, M.N., Bukhalenkova, D.A., Yakupova, V.A. (2020). The relationship between play repertoire and inhibitory control in preschool children. *European Journal of Contemporary Education*, 9(2), 443–450.
- Vygotskii, L.S. (1996). *Lectures on Pedology*. Izhevsk: Udmurt University Publ. (In Russ.)
- Wing, L. (1995). Play is not the work of the child: Young children's perceptions of work and play. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 223–247. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(95\)90005-5](https://doi.org/10.1016/0885-2006(95)90005-5)
- Zaporozhets, A.V. (1986a). *Selected psychological works: in 2 vol. Vol. 1. Mental development of the child*. Moscow: Pedagogy Publ. (In Russ.)
- Zaporozhets, A.V. (1986b). *Selected psychological works: in 2 vol. Vol. 2. Development of voluntary movements*. Moscow: Pedagogy Publ. (In Russ.)
- Zaporozhets, A.V. (2004). Discussion of the problems of activity. In: A.N. Leontiev. *Activity. Consciousness. Personality*. (pp. 319–323). Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)
- Zaporozhets, A.V., Velichkovskii, B.M. (1979). Preface. In: T. Bauer. *Mental development of the infant*. (pp. 5–10). Moscow: Progress Publ. (In Russ.)
- Zhdan, A.N., Sokolova, E.E. (2023). The Deed, Thought, and Word of Alexei Nikolaevich Leontiev. *Lomonosov Psychology Journal*, 46(2), 23–45. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-14>
- Zinchenko, V.P. (2013). Psychology of action. Contribution of the Kharkov psychological school. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 9(1), 92–107. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ ABOUT THE AUTHOR



**Николай Евгеньевич
Веракса**

Nikolay E. Veraksa

Доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; старший научный сотрудник Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, neveraksa@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>

Dr. Sci. (Psychol.), Professor at the Department of Psychology of Education and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Senior Researcher, Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, neveraksa@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>

Поступила 12.03.2025. Получена после доработки
01.04.2025. Принята в печать 24.04.2025.

Received 12.03.2025. Revised
01.04.2025. Accepted 24.04.2025.

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/npj.2025.0302>
УДК/UDC 373.2; 371.4

■ Учреждения по уходу за детьми младшего возраста во Франции: история, современное состояние и перспективы развития

Д. Дружиненко-Силян¹ , П. Шмоль ²

¹ Лаборатория «Субъектность, Социальная связь и современность», Страсбургский университет, Страсбург, Франция

² PSInstitut, Страсбург, Франция

 daria.silhan@gmail.com

РЕЗЮМЕ

Актуальность. В статье рассматривается эволюция внесемейного ухода за детьми во Франции, начиная с XIX века и до сегодняшнего времени. Приводятся размышления о социально-экономическом давлении и общественных ценностях, которые сопровождали развитие системы ухода за детьми вне семьи. Подчеркивается, что подход Франции к уходу за детьми тесно переплетен с социальной политикой данной страны, экономическим развитием и изменением структуры семьи.

Цель. Основная цель — проанализировать историческую траекторию и современное состояние систем ухода за детьми во Франции, исследуя динамическое взаимодействие между политикой, общественными потребностями и экономическими факторами, а также произвести оценку влияния этих элементов на качество и доступность ухода за детьми.

Методы. Рассматриваются существующие данные о практике применения ухода за детьми, политических и демографических тенденциях, влияющих на детей в возрасте до трех лет во Франции. Чтобы построить подробную картину системы ухода за детьми во Франции, применяется методология, включающая в себя всесторонний обзор исторических документов, анализ направленности внутренней политики в отношении ухода за детьми младшего возраста, текущие статистические данные от таких организаций, как ONAPE (l'Observatoire national de la petite enfance — Национальный наблюдательный совет раннего детства) и DREES (Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques — Управление исследований, изучения, оценки и статистики).

Результаты. Исследование показывает, что во Франции внесемейный уход за детьми имеет один из самых высоких показателей охвата в ОЭСР (Организация экономического сотрудничества и развития), чему способствует сочетание государственных и частных положений в сфере законодательной регуляции такого ухода. Однако недавние сдвиги в сторону приватизации вызывают дебаты относительно качества ухода и рисков дальнейшей коммерциализации. Текущие системы ухода сталкиваются с проблемами из-за экономических ограничений и меняющихся демографических моделей, с заметной тенденцией к увеличению участия частного сектора в услугах по уходу за детьми.

Выводы. Несмотря на то, что Франция добилась значительных успехов в обеспечении ухода за детьми, имеющееся экономическое давление и меняющиеся социальные нормы оказывают влияние на практику такого ухода. Сочетание государственной поддержки и частной инициативы для обеспечения качественного ухода за детьми остаются ключевыми вопросами для будущей государственной политики и общественного обсуждения. Поскольку Франция продолжает адаптироваться к этим вызовам, траектория ее систем ухода за детьми, вероятно, послужит индикатором более широких изменений в социальной политике в стране. Государство видится как гарант для родителей и партнер для частных структур в обеспечении равного доступа и справедливого распределения ресурсов в организации дошкольного внесемейного ухода за детьми.

Ключевые слова: Франция, уход за детьми, младший возраст, семейная политика, помощь матерям, микроясли, ясли

Для цитирования: Дружиненко-Силян, Д., Шмоль, П. (2025). Учреждения по уходу за детьми младшего возраста во Франции: история, современное состояние и перспективы развития. *Национальный психологический журнал*, 20(3), 17–28. <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0302>

■ Childcare Facilities for Young Children in France: History, Current State, and Development Prospects

Daria Druzhinenko-Silhan¹ , Patrick Schmoll²

¹ Laboratory “Sujet, Lien Social et Modernité”, University of Strasbourg, Strasbourg, France

² PSInstitut, Strasbourg, France

 daria.silhan@gmail.com

ABSTRACT

Background. This article delves into the evolution of extra-familial childcare in France since the 19th century, reflecting on the socio-economic pressures and societal values that have shaped its development. It highlights how France's approach to childcare is deeply interwoven with its social policies, economic developments, and changing family structures.

Objective. The main aim is to analyze the historical trajectory and current state of childcare systems in France, addressing the dynamic interplay among policy, societal needs, and economic factors. It also assesses how these elements influence the quality and availability of childcare.

Methods. The study reviews existing data on childcare utilization, policy impacts, and demographic trends affecting children under three years of age in France. The methodology includes a comprehensive review of historical documents, policy analyses, and current statistical data from organizations like ONAPE (l'Observatoire national de la petite enfance) and DREES (Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques) to construct a detailed picture of the childcare landscape in France.

Results. The research reveals that France has one of the highest childcare coverage rates in the OECD, facilitated by a mix of public and private provisions. However, recent shifts towards privatization have sparked debates concerning the quality of care and commercialization risks. Current systems face challenges due to economic constraints and changing demographic patterns, with a notable trend towards increased private sector involvement in childcare services.

Conclusions. While France has made significant strides in providing childcare, ongoing economic pressures and evolving social norms continue to shape its landscape. The balance between public welfare and private enterprise, alongside the quality of childcare, remains a critical area for future policy and societal debate. As France continues to adapt to these challenges, the trajectory of its childcare systems will likely serve as a bellwether for broader social policy shifts in the country.

Keywords: France, early childhood care, family policy, maternal assistants, micro-daycares, daycares, history, prospective

For citation: Druzhinenko-Silhan, D., Schmoll, P. (2025). Childcare facilities for young children in France: history, current state, and development prospects. *National Psychological Journal*, 20(3), 17–28. <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0302>

ВВЕДЕНИЕ

Во Франции около 60% из 2,1 миллиона детей в возрасте до трех лет имеют место в одном из различных «формальных» учреждений ухода за детьми (мини-ясли, помощь матерям, дошкольные учреждения или наём няни) (ONAPE, 2024). Таким образом, Франция входит в число стран ОЭСР с самыми высокими показателями охвата в уходе за детьми (Collombet, 2022; Collombet, Math, 2023). Это европейская страна с самым большим числом женщин, работающих вне дома¹. Кроме того, она долгое время поддерживала уровень рождаемости выше среднего по Европе. Корреляции между этими данными можно сравнить с данными такой страны, как Германия, которая не проводила устойчивой семейной политики и где рождаемость настолько низка, что дефицит рождаемости больше не компенсируется иммиграцией (Salles, 2006, 2022). Решения по уходу за детьми младшего возраста вне семьи во Франции весьма разнообразны: коллективные ясли, центры

¹ В 2023 году 49,0% трудоспособного населения (от 15 до 64 лет) во Франции составляют женщины. Этот показатель составляет 46,8% в 27 странах Европейского союза. Источник: INSEE, <https://www.insee.fr/fr/statistiques/5350628>

дошкольного ухода с возможностью нерегулярного посещения, микроясли, семейные микроясли и помощники для матерей. Вместо того, чтобы представлять их по отдельности, уместно изучать эти формы организации ухода в целом. Такие формы возникли и развились (или регрессировали) во взаимодействии друг с другом, дополняя или конкурируя в зависимости от эволюции общества и, в частности, форм и социальных представлений о семье.

Организация ухода за детьми младшего возраста претерпела глубокие изменения за последние два столетия, отражая общественные изменения и способствуя им. Рост наемного труда женщин потребовал ухода за детьми вне дома. Эта потребность усилилась из-за переезда семей из сельской местности и мобильности рабочей силы. Описанный сдвиг бросил вызов традиционному уходу в семье, отразив изменения в динамике семьи, гендерных ролях и разделении труда внутри домохозяйств. Такие изменения спровоцировали продолжающиеся до сих пор дебаты о законодательной регуляции организации ухода за детьми (будь то государственные учреждения, инициативы ассоциаций или коммерческие проекты), об опасениях по поводу жестокого обращения с детьми и вопросах финансирования дошкольного внесемейного ухода и воспитания.

Сосредоточившись на Франции в более широком европейском контексте, мы смогли наблюдать исторические сдвиги, ведущие к созданию различных форм организации систем ухода за детьми. Целью данной работы является изучение развития, текущего состояния и проблем, с которыми сталкиваются системы внесемейного ухода и воспитания, включая их общественное влияние и перспективы развития.

1. Социально-исторический контекст возникновения систем ухода за детьми в Европе

Для понимания социально-экономических и политических последствий различных систем ухода за маленькими детьми важно учитывать их историческое развитие с XIX века в антропологическом контексте. Уход за детьми всегда был отражением общественных изменений: от коллективной ответственности в традиционных сообществах до институционализированного образования в условиях урбанизации. Рост капитализма и индустриализации изменил роли женщин, вызвал спрос на новые формы ухода — от кормилиц до детских садов — и стал предметом общественных дебатов, связанных с гигиеной, воспитанием и социальной структурой.

1.1. Формирование структуры внесемейного детского ухода

Подъем промышленного капитализма в XIX веке вызвал массовые перемещения населения из сельской местности в городские центры, где были сосредоточены рабочие места. С целью снижения детской смертности и предотвращения детоубийств и аборт, детей из бедных семей стали размещать в приютах или яслях, это позволяло матерям работать. Катрин Був (2010) говорит о том, что микроясли изначально искали компромисс между противоположными взглядами на семью и материнство: между консервативным взглядом, превозносящим материнство и поддерживающим бедных матерей, и прогрессивным взглядом, выступающим за экономическое участие женщин и равенство в домашних ролях. Однако прогрессивный подход отличался двойственностью: с одной стороны, он способствовал эмансипации женщин, а с другой — рассматривал расширение системы ухода за детьми как инструмент удовлетворения потребностей рынка труда. В итоге это привело к коммерциализации услуг в сфере раннего детства и росту частных организаций в этой сфере. Таким образом, в структурировании системы ухода за детьми прослеживаются две ключевые тенденции: влияние экономических и социальных сил, которые создают напряжение в системе, и конкретные представления (моральные, социальные и даже научные), которые эти силы выражают.

Антагонизм между консервативными (католическими, буржуазными и т.д.) и прогрессивными концепциями семьи особенно был выражен в противостоянии Церкви и Государства. Внутри самих прогрессивных концепций существовал антагонизм между целями и логикой коммерческой сферы и социальной заботой об эмансипации женщин и заботой о детях.

Эволюция систем ухода за детьми на протяжении почти двух столетий формировалась под влиянием этого напряжения между разнонаправленными взглядами. Первые приюты и ясли во Франции, *Kinderbewahranstalten* в Германии (Budde, 1999) или *presepi* в Италии изначально были созданы церквями или богатыми филантропами. Эти инициативы развивались по-разному в зависимости от того, оставались ли они небольшими и рассредоточенными среди множества частных лиц организациями, как в Германии, или государственными органами, конкурируя с католической церковью, постепенно брали их под свой контроль, как во Франции. Приюты Франции принимали уже около 644 000 детей, когда они были преобразованы в дошкольные организации в 1881 году (Christian, 2020). Из-за потерь, которые Первая Мировая Война 1914–1918 годов нанесла населению (почти 19 миллионов смертей, особенно среди мужчин, в дополнение к раненым и инвалидам, а также жертвам последующего азиатского гриппа), процесс интеграции женщин в наемный труд в начале 20-го века ускорился. Этот сдвиг способствовал их эмансипации, поскольку женщины начали заявлять о своих правах на равенство с мужчинами, включая право голоса и равную заработную плату. Изменения происходили очень постепенно, что следует отдельно подчеркнуть. Расширение количества детских учреждений являлось как результатом этих достижений, так и их средством.

Постепенно выделилось две модели ухода за детьми (Christian, 2020):

1) образовательная модель или модель дошкольного учреждения, прикрепленного к школьному учреждению, которая получила распространение во Франции, Англии и Бельгии, затем в Италии и Испании, для детей в возрасте от 3 лет и старше;

2) модель ухода за детьми и организации помощи для матерей², независимо от возраста ребенка, которая закрепились в скандинавских странах, а также в коммунистических странах с 1960-х годов, постепенно взяв на себя образовательные миссии. Коллективный уход за детьми также создавал рабочие места, в основном для женщин.



Рисунок 1

Структурная напряженность в системе ухода за детьми младшего возраста

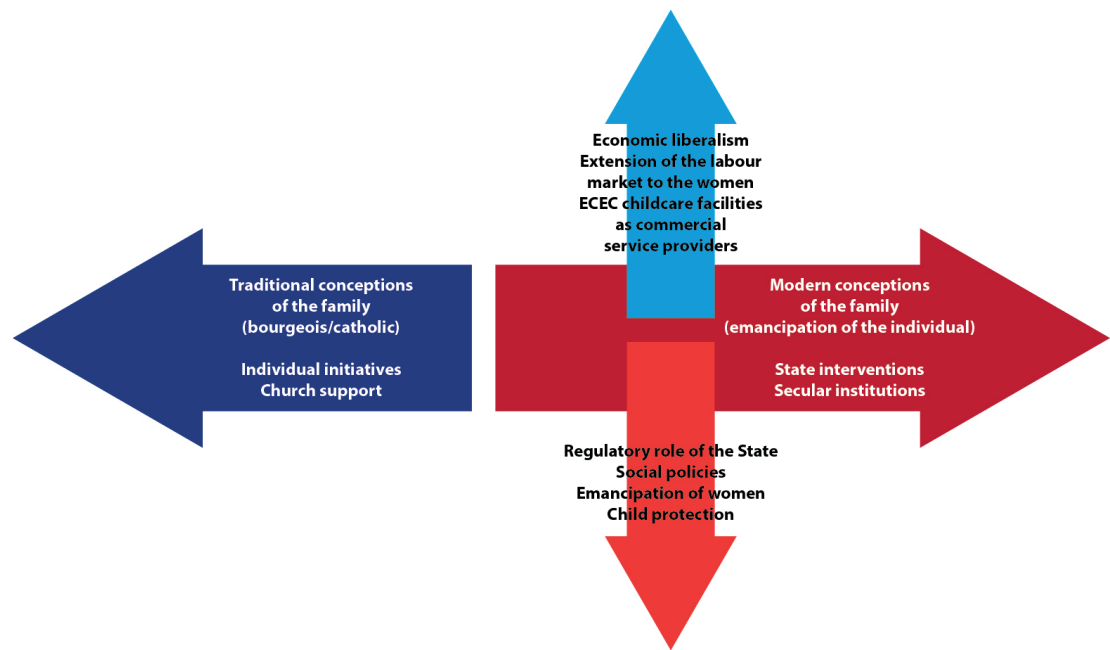


Figure 1

Structural Tensions in the Field of Early Childhood Care Modes

² Скандинавия (особенно Швеция) развивала универсальную систему социальной защиты с акцентом на качество услуг, расширяя детские учреждения, отпуска и пособия для родителей в рамках политики равенства. Коммунистические страны (например, СССР и Чехословакия) также поощряли женский труд, создавая ясли и детские сады и предлагая декретные отпуска.

1.2. Образовательные, гигиенические и научные вопросы

С момента своего появления ясли вызывали дискуссии, связанные с различными представлениями о семье — от материнской привязанности до гендерного равенства. Хотя изначально они получали поддержку от европейских филантропов XIX века, впоследствии их критиковали за разлучение матери и ребенка, снижение родительской ответственности и предполагаемый вред от коллективного ухода, несмотря на их экономическую целесообразность. В условиях высокой детской смертности и урбанизации, где были утрачены традиционные формы семейной поддержки, эта критика вызвала переосмысление институционального ухода. Ролле подчеркивает, что к 1860 году половина парижских детей воспитывалась кормилицами (Rollet, 1978).

С конца XIX века, после открытий Пастера, борьба с детской смертностью сместилась в сторону гигиены, вакцинации и мер общественного здравоохранения — диспансеров, стерилизованного молока и инициатив вроде Milk Drops. Снижение рождаемости сопровождалось мерами социальной поддержки, включая декретные отпуска и семейные пособия (Christian, 2020).

После Второй мировой войны политики здравоохранения в Западной Европе стремились повысить рождаемость и сократить последствия военного кризиса (Rollet, De Luca, 2005), включая вакцинацию против кори. Одновременно менялось научное понимание раннего детства под влиянием психоаналитических теорий З. Фрейда, М. Кляйн, Дж. Боулби и Р. Шпица, а также когнитивных моделей Ж. Пиаже, А. Валлона и Л.С. Выготского, рассматривающих развитие ребенка как систему последовательных стадий (Willekens et al., 2015; Norman, 2017; Комарова, Тищенко, 2023).

2. Историческое развитие системы детских садов во Франции

В начале XIX века в сфере внесемейного ухода за детьми преобладали кормилицы. В 1844 году Фирмен Марбо, заместитель мэра первого округа Парижа, основал первые ясли для поддержки матерей из рабочего класса, которые обеспечивали уход за детьми до трех лет. Эта инициатива была расширена при поддержке Католической церкви, и стала направлена на снижение детской смертности и предотвращение детоубийств и рахита. Парижское общество яслей, основанное Марбо в 1847 году, было объявлено коммунальным предприятием в 1869 году, хотя его предложение о широком распространении микрояслей было отклонено. К 1887 году различия между яслями стали заметными, причем в более богатых районах услуги были лучше.

Закон Русселя 1874 года усилил защиту детей, особенно от рисков, связанных с нахождением у кормилиц (жестокое обращение, ненадлежащий уход, педагогическая запущенность). После Второй мировой войны в 1945 году для решения проблемы детской смертности и повышения уровня здоровья населения была создана Служба защиты матери и ребенка (PMI). К 1964 году роль PMI в рамках каждого географического департамента расширилась, включив в себя комплексный дородовой и ранний уход за детьми.

С 1946 по 1975 год количество яслей резко возросло (с 360 до 1167), что отражало растущее участие женщин в качестве рабочей силы и влияние феминистских движений 1960-х годов. В этот период также наблюдался рост «микрояслей», возглавляемых родителями, которые продвигали педагогические инновации вместо строгой гигиенической направленности. В 1977 году законодательство переопределило кормилиц как «помощников для матерей», укрепив формальную структуру ухода за детьми.

К 2010 году новые правила разрешили частные коммерческие микроясли, вмещающие до 10 детей, что отражает сдвиг в сторону коммерциализации. К 2020 году количество частных микрояслей выросло и составило 31% всех учреждений по дошкольному уходу. Произошли значительные изменения в управлении и финансировании ухода за детьми, для повышения гибкости и пропускной способности сектора эти изменения были дополнительно урегулированы указом 2021 года. В этом указе (№ 2021-1131 от 30 августа 2021 года) были еще больше смягчены ограничения, увеличено максимальное количество детей с 10 до 12, размещаемых одновременно, и сформулированы более гибкие требования к диплому об образовании руководителя и воспитателей.

3. Услуги по уходу за детьми во Франции сегодня

В настоящее время во Франции существует три основных формы ухода за детьми в течение рабочей недели:

1. Традиционный семейный уход за детьми: за детьми ухаживают дома, в основном их родители, а иногда бабушки и дедушки или другие члены семьи.
2. Помощники для матерей (ранее известные как няни): сегодня это профессиональная роль, когда людям платят за присмотр за детьми у них дома или в специальной организации (Maison d'Assistantes Maternelles (MAM): ассоциация нескольких помощников, которые делят общее учреждение).
3. Учреждения по уходу за детьми младшего возраста (Etablissement d'Accueil de Jeunes Enfants (EAJE)): сюда входят различные формы яслей, которые можно разделить на три группы:

— **государственные коллективные ясли** (муниципальные и ведомственные, вмещающие до 60 детей), финансируемые государственными организациями и общинами. В эту категорию также входят семейные ясли (помощники матерей, нанятые муниципалитетом, а не родителями) и микроясли с возможностью нерегулярного посещения, исторически старейшие;

— **родительские ясли**, как правило, в совместной форме родители управляют структурой и участвуют в уходе;

— **частные ясли**, некоторые из которых по размеру сопоставимы с государственными садами, но в основном регулируются указом 2010 года о микрояслях, управляемых компаниями. За последние 15 лет в этой категории появились и развились сети франчайзинга; корпоративные микроясли, созданные компанией для собственного персонала, также могут быть включены в эту категорию.

Как упоминалось выше, около 60% из 2,1 миллиона детей в возрасте до трех лет имели доступ к месту в официальном учреждении по уходу за детьми в 2021 году (ONAPE, 2024). Однако эта цифра может вводить в заблуждение, поскольку не все дети посещают ясли каждый день недели или остаются в течение всего дня в яслях или с помощниками. Ребенку может потребоваться несколько мест в разных учреждениях для ухода в течение недели. Поэтому важно учитывать, какой основной режим ухода выбран в каждом случае.

Реальность выглядит несколько иначе, когда родителей спрашивают о режиме ухода за детьми. Согласно исследованию DREES «Modes de garde et d'accueil et scolarisation des enfants âgés de moins de 6 ans³» (Caenen, Virot, 2023), в 2021 году в столичной Франции о большинстве (56%) детей в возрасте до трех лет в первую очередь заботятся их родители, а бабушки и дедушки или другие члены семьи заботятся еще о 3% детей. Таким образом, в общей сложности почти 60% детей в возрасте до трех лет пользуются формальным внесемейным уходом частично или не пользуются им вообще. Остальные 40% находятся в яслях (18%), с помощницей матери (20%) или за ними ухаживает на дому оплачиваемый сотрудник (3%).

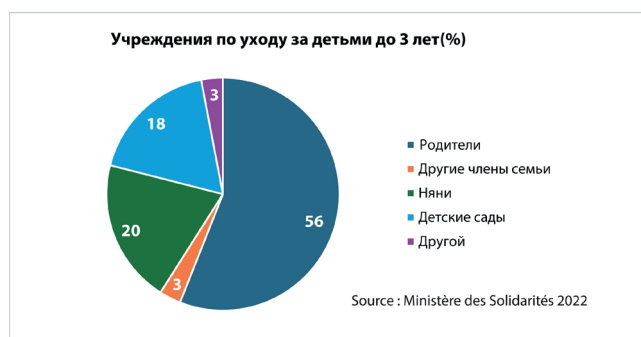


Рисунок 2

Кто заботится о детях?

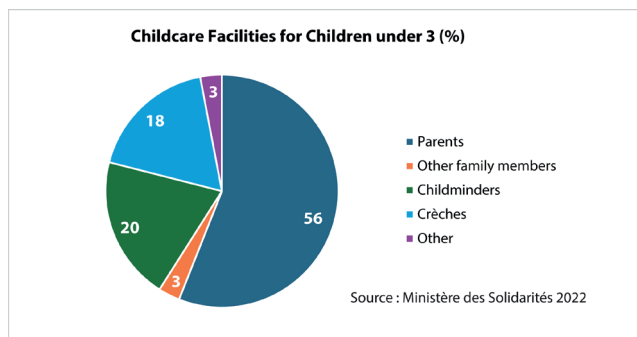


Figure 2

Who is taking care of the children?

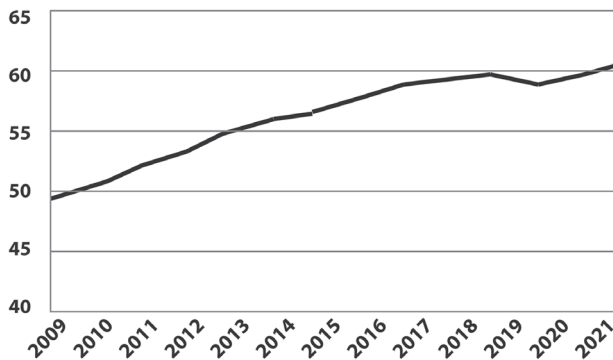
Согласно опросу DREES, заявленный режим ухода за детьми является первым выбором только для 7 из 10 родителей: то есть, если бы все родители получили свой первый выбор, дети гораздо реже находились бы под основной опекой своих родителей (36%) и гораздо чаще размещались бы в ЕАЖЕ (учреждения по уходу за детьми младшего возраста) (35%). Семейный уход часто является лишь решением по умолчанию из-за нехватки доступных мест, а также из-за финансовых ограничений родителей. Более того, здесь есть тенденция к снижению: в 2002 году в рамках семьи оставались 74% детей в возрасте до трех лет, а в 2021 году их стало 56%. Таким образом, только треть детей в возрасте до трех лет находятся под исключительной опекой своих родителей, в то время как половина совмещает формальный платный режим ухода за детьми (помощница для матери, детское дошкольное учреждение, домашний уход) с родительской опекой. Однако семейный уход действительно осуществим только в том случае, если хотя бы один из родителей свободен в течение дня. Если учесть случай, когда оба родителя работают, доля детей, в первую очередь воспитываемых помощницей по уходу за детьми или в яслях, возрастает до 7 из 10 для тех, у кого оба родителя работают (Caenen, Virot, 2023).

Предоставление возможности ухода за детьми вне семьи развивалось с конца 2000-х до начала 2020-х годов. Теоретическое количество мест увеличилось с 48 в 2009 году до 60,3 в 2022 году на 100 детей в возрасте до трех лет (1,31 миллиона мест для 2,17 миллиона детей)⁴. Однако в последние годы число мест не увеличивается, так как и количество детей уменьшается из-за снижения рождаемости. Но кумулятивная емкость ухода относительно количества детей в возрасте до трех лет выросла с 17% до 24% в период с 2012 по 2022 год. Количество помощников по уходу за детьми сократилось за тот же период.

³ «Методы ухода, приема и обучения детей в возрасте до 6 лет».

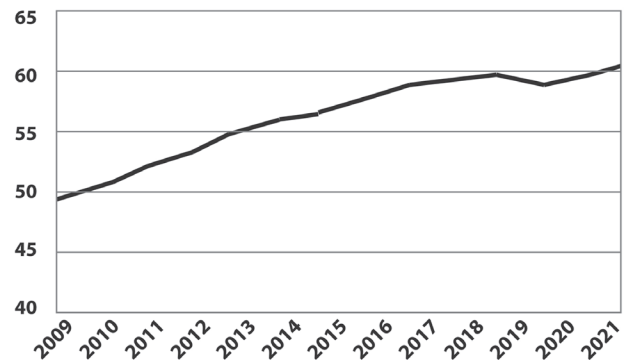
⁴ *Vie Publique*, 19 décembre 2024 (Общественная жизнь, 19 декабря 2024 г.): <https://www.vie-publique.fr/en-bref/296609-modes-de-garde-des-enfants-de-moins-de-3-ans-quelles-evolutions>

Вместимость всех официальных детских учреждений



Количество мест на количество детей до 3 лет (%)
Источник: DREES (Caenen, Virot, 2023).

Capacity of all formal childcare facilities



Number of places per number of children under 3 (%)
Source : DREES (Caenen & Virot 2023)

Рисунок 3

Теоретическая вместимость формальных учреждений ухода за детьми

Несемейные формы ухода за детьми становятся все более распространенными, что связано с высоким уровнем занятости во Франции, который достиг рекордных показателей с момента начала его регистрации INSEE (Национальный институт статистики и экономических исследований): 73,6% лиц в возрасте 15–64 лет работают (Справочник INSEE 2023, стр. 116–117). Это в значительной степени обусловлено ростом уровня занятости женщин. Две основные формы ухода, которые следует учитывать, — это помощь со стороны помощника матери и уход в ЕАЖЕ (учреждения для детей раннего возраста).

3.1. Помощники матери

По состоянию на 31 декабря 2022 года во Франции, за исключением Майотта, было аккредитовано 309 400 помощников матери, замещающих службы PMI, из которых 248 000 были активными, что отражает непрерывное снижение с 2013 года (Caenen, Virot, 2023). Аккредитация снизилась на 6,7% только в 2022 году, что в среднем составляет 3,9% в год с 2013 года. В настоящее время эти помощники обеспечивают 795 400 мест по уходу за детьми, и это число также сокращается в среднем на 2,8% в год с 2014 года. Несмотря на это, они по-прежнему составляют 62% от формальной вместимости учреждений по уходу за детьми (ONAPE, 2024).

Профессия помощников матери — преимущественно женская профессия (99,4% женщин), признанная Законом № 77-505 от 17 мая 1977 года. Эта профессия требует 120 часов обучения для начала работы, однако она до сих пор не обрела полного социального и экономического признания. Оплата труда таких работников ниже минимальной заработной платы, что составляет 3,8 евро в час в 2022 году, они часто должны сами управлять собственными трудовыми договорами (Perseil, Perseil, 2020). Доступ к услугам по охране труда был узаконен только в 2021 году, а вступил закон в силу лишь в январе 2025 года (Указ № 2021-611).

Таким образом, привлекательность этой сферы для желающих снижается, только в 2022 году количество активных специалистов сократилось на 4,2%, что привело к увеличению среднего возраста с 44,6 в 2006 году до 48,5 в 2022 году. Сокращение числа помощников матерей и увеличение разрешенной численности группы в микрояслях вызывают сдвиги в секторе, при этом количество доступных мест заметно сократилось на 33 800 в период с 2020 по 2021 год и еще на 14 200 в период с 2021 по 2022 год (ONAPE, 2024).

3.2. Учреждения по уходу за детьми младшего возраста (ЕАЖЕ)

Коллективный уход за детьми продолжает развиваться: в 2023 году насчитывалось 12 815 учреждений, предоставляющих 507 000 мест, что на 16 000 мест больше, чем в 2021 году (+3,3%), и на 57 000 больше, чем в 2017 году (ONAPE 2024). Этот рост в основном обусловлен ростом количества частных микрояслей.

Подавляющее большинство ЕАЖЕ по количеству мест — это ясли, финансируемые через систему предоставления уникальных услуг (Prestation de service unique, PSU): родители платят единую ставку по всей стране, взамен чего ЕАЖЕ финансируются из Фондов семейных пособий. Это преимущественно государственные ясли, управляемые мэрией или

Figure 3

Theoretical Capacity of Formal Childcare Modes

муниципалитетом, которые могут вместить до 60 детей и предоставляют 420 600 мест. Однако количество учреждений, управляемых местными органами власти, имеет тенденцию к сокращению, в то время как количество учреждений, управляемых ассоциациями, остается стабильным. Частный коммерческий сектор, хотя и все еще в меньшинстве, является наиболее динамичным, увеличившись почти на 30% в период с 2019 по 2023 год, с 1510 до 1943 учреждений.

Микроясли представляют собой еще один значительный сектор ЕАЖЕ, связанный с менее требовательной нормативной базой и особой моделью финансирования. Подавляющее большинство (86% из 7100 микроясель) не финансируются из фондов PSU (предоставление уникальных услуг), но косвенно поддерживаются доплатой за выбор режима ухода за детьми (Complément de libre choix du mode de garde, CMG), выплачиваемой семьям: родители платят за ясли по установленной им ставке (которая, однако, ограничена), и им возмещает расходы CAF (Фонд семейных пособий) в зависимости от их дохода. В 2023 году большинство этих микроясель были частью частного коммерческого сектора (92%), в то время как на ассоциативный сектор приходилось всего 8%. Кроме того, частный коммерческий сектор вырос на 13% в период с 2022 по 2023 год, а ассоциативный сектор — всего на 2%.

Хотя микроясли по-прежнему составляют меньшинство от общего числа доступных мест по уходу за детьми (12% от общего числа), их быстрое расширение подчеркивает интерес к сектору, открытому для частных операторов указом 2010 года. Однако это также возобновило дебаты относительно законодательной базы несемейных режимов ухода за детьми, с новым акцентом на последствиях для детей коммерциализации услуг для уязвимой группы населения.

4. Напряженность в области: системный подход

Исторически в СМИ часто освещались трагические случаи в домах помощников матерей — травмы и смерти, вызванные жестоким обращением или пренебрежением. Хотя такие случаи редки, государство придает первостепенное значение их предотвращению. Изоляция помощников матерей, работающих без коллег и при слабом надзоре PMI, породила призывы к расширению сети микроясель, где возможен взаимный контроль и поддержка специалистов. Тем не менее, персонализированный уход у помощников матерей остается предпочтительным для некоторых семей.

В 2010-х начался рост частных микроясель с более гибкими условиями. Многие из них быстро развились, создав франчайзинговые сети. Однако с этим ростом увеличилось и количество инцидентов, включая случаи насилия — редкие, но вызывающие общественное беспокойство, особенно в коммерческих учреждениях, как показало расследование Виктора Кастане в 2024 году по сети People&Baby (Кастане, 2024).

22 июня 2022 года в Лионе умерла 11-месячная Лиза от отравления сотрудником микроясельной сети. Это событие вызвало общественный резонанс и профессиональную тревогу. Оно дополнило волну возмущения, начатую публикацией Кастане о сети домов престарелых ЕНРАД Орпеа (Castanet, 2022), показав противоречие между стремлением к прибыли и качественным уходом. Вдохновленный этим, журналист провел еще одно расследование, легшее в основу его книги 2024 года.

25 июля 2022 года Министерство солидарности поручило IGAS оценить меры по обеспечению безопасности детей в ЕАЖЕ. Расследование прошло во второй половине 2022 года, отчет представлен в марте 2023 года (IGAS, 2023).

Эти случаи затронули вопросы баланса между семейным и профессиональным уходом, экономикой и социальной защитой, а также — между частным и государственным секторами. Основной вопрос: совместимы ли ограничения рыночного управления с качественным уходом за уязвимыми группами?

По отчету IGAS, качество ухода «весьма разрозненное», с возможными дефицитами эмоциональной безопасности и стимуляции. Рекомендуются улучшить соотношение персонала к детям, повысить квалификацию и привязать финансирование к проверкам. Однако такие меры увеличат расходы, что усложнит ситуацию в условиях недофинансирования и нехватки 200 000 ясельных мест. Правительство уже увеличило допустимое количество детей с 10 до 12 (Указ № 2021-1131 от 30.08.2021), а также упростило требования к дипломам (Указ от 29.07.2022, JO от 04.08.2022).

Игроки отрасли поддерживают меры по улучшению качества, но предупреждают о рисках перегрузки системы. В анализе отчета IGAS (Bapst et al., 2024) выявлены методологические ограничения — неучет независимых учреждений, преобладание данных от франшиз, экономические реалии не попавшие в поле зрения отчета.

Несмотря на это, отчет правомерно подчеркивает, что дефицит кадров и перегруженность снижают качество контакта с ребенком. Формальные упоминания об индивидуальном подходе в проектах часто не реализуются на практике из-за организационных барьеров.

Системное рассмотрение ситуации требует учета обратных связей, включая финансовые циклы и управление. IGAS поднимает приоритетные вопросы, но не дает реалистичных механизмов их реализации без дополнительного финансирования. Например, улучшение условий труда и повышение качества ухода потребуют увеличения бюджета, чего не достичь без изменений в модели финансирования. Нынешняя модель ограничивает плату для родителей, а учреждения не могут компенсировать затраты без государственной или частной поддержки.

Отчет IGAS (2024) дополнительно фокусируется на организационных и финансовых аспектах частных микрояслей. Они нередко обходят нормативные лимиты, чтобы остаться на плаву, а расходы для родителей выше, чем в госучреждениях или при уходе на дому.

Рекомендован переход частных яслей на модель господдержки через CAF, чтобы стандартизировать родительские расходы и усилить контроль. 24 января 2025 года министр Катрин Вотрэн объявила о планах усилить требования к микрояслям к сентябрю 2026 года, уравнивая их с малыми госструктурами. Это решение, если его применять без учета специфики, может подорвать экономику учреждений, вопреки цели расширения сети.

5. Перспективы развития

Наш системный подход направлен не только на описание всех компонентов и связей внутри системы учреждений по уходу за детьми во Франции, но и на использование этого анализа для прогностического и стратегического планирования. Без ориентации на будущее системное описание теряет свою ценность для принятия решений (Schmoll, 2024).

Сектор должен развиваться с учетом выявленных ограничений. Важно найти баланс, учитывающий как сложности работы микрояслей, так и их финансовые реалии. Это требует пересмотра моделей финансирования, регулирования и поддержки для устойчивости сектора и адекватного ответа на потребности семей.

В долгосрочной перспективе важно учитывать основную структуру сектора. В условиях урбанизации и специализации труда домашние формы ухода уступают внешним. Обоснованность передачи заботы о детях учреждениям усиливается логикой сравнительных преимуществ: если профессиональный труд родителей оплачивается выше, чем стоимость ухода за детьми, возникает естественный переход к институциональным формам. Подобно обязательному школьному образованию, уход за детьми не отменяет родительства, а дополняет его. Германия, например, дольше сохраняла традиционную семейную политику, в ущерб гендерному равенству, но последствия такой политики для рождаемости привели к ее пересмотру.

Противостояние между экономическими реалиями и социальными целями менее заметно, но остается: в зависимости от политического курса (левого или правого) приоритеты смещаются, но ограничиваются возможностями финансирования. Экономика выступает как усиливающий фактор, а социальная политика — как компенсирующий. Во Франции с ее высокой долей перераспределения доходов и рекордным налоговым бременем, учреждения могут обосновывать усиление контроля за ЕАЖЕ, предполагая внешнее (государственное или частное) финансирование как необходимое условие.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключении важно рассмотреть, как социально-экономический контекст Франции влияет на развитие форм ухода за детьми. Демографически (ONAPE 2024), численность детей до трех лет сокращается: с 2011 года на 15%, и к 2070 году может варьироваться от 1,4 до 2,4 млн в зависимости от рождаемости. На фоне стареющего населения государству проще оправдать рост мест в ЕНРАД, чем в яслях, поскольку пожилые избиратели — постоянная группа.

Франции не хватает 200 000 мест в детсадах, профессия помощника теряет привлекательность. Это создает риски для занятости женщин и экономического роста. Проблема усугубляется экономическим кризисом: госдолг растет, ресурсы ограничены. Тенденция — к приватизации и делегированию услуг частным структурам (указ 2010 года, IGAS 2024).

В этих условиях усиление контроля над микрояслями может снизить доступность мест для внесемейного ухода за детьми в связи с их закрытием в силу несоответствия требованиям. Рассмотрим три альтернативных структуры по внесемейному уходу, которые могут быть наметить выход из сложившейся ситуации:

1. Микроясли — несмотря на постоянное внимание со стороны контроля нормативов, остаются формой ухода, чье стремительное развитие свидетельствует о высоком динамизме сектора. Под понятием микроясли скрываются разные модели — от независимых микрояслей, управляемых бывшими профессионалами (воспитателями, ассистентами), которые используют учреждение как индивидуальный трудовой инструмент, до сетей из сотен учреждений, работающих по франшизе. Новые нормативные меры в первую очередь могут осложнить работу франчайзинговых структур, вынужденных помимо текущих расходов регулярно выплачивать роялти. Возможно, существующие сети франшиз уступят место небольшим группам микрояслей с совместной административной моделью для снижения затрат.

2. Корпоративные и межкорпоративные ясли — это учреждения, финансируемые одной или несколькими компаниями, которые в обмен резервируют места для детей своих сотрудников. Такая модель позволяет государству частично переложить финансирование социальной услуги на частный сектор. В докладе IGAS по финансированию яслей (IGAS, 2024) указывается, что если доходы от корпоративного резервирования превышают треть оборота учреждения, то финансирование со стороны семей становится необоснованным. Проще говоря, если у работодателя есть средства, он должен обеспечивать уход за детьми сотрудников. Кроме того, корпоративные ясли рассматриваются как инструмент управления персоналом наряду с другими льготами: корпоративной столовой, комнатой отдыха, компенсацией питания или транспорта. Для компании выгода в том, что подобная «натуральная» форма оплаты труда не облагается социальными взносами, в отличие от обычной зарплаты.

3. Дома помощников матерей (МAM) — еще одно перспективное направление. С 2010 года помощники могут объединяться (до четырех человек), чтобы работать не у себя дома, а в специально организованном помещении, принимая до 20 детей. С момента их появления количество МAM стремительно растет: в 2019 году было зарегистрировано 3 475 таких домов по сравнению с 1 212 в 2014 году (+187%) (Puech, Queval, 2022). Для сравнения: за тот же период число микрояслей увеличилось на 146% — с 1 900 до 4 680.

Этот рост отражает изменения в потребностях и мотивации самих помощников: стремление к профессиональному признанию, совместной практике, выходу из изоляции. Для семей МAM представляют собой гибкую форму ухода, адаптируемую под нестандартные или расширенные часы, и, в отличие от индивидуальных помощников, предлагают коллективную среду, что важно для ряда родителей. Поэтому МAM становятся востребованной альтернативой индивидуальному уходу на дому. С учетом дефицита кадров (ожидается потребность в 156 000 новых специалистов к 2030 году), модель МAM — перспективна. При меньших издержках она может обеспечить качество и гибкость ухода за детьми в условиях ограниченного бюджета.

В условиях демографического спада, экономической нестабильности и нарастающего дефицита мест в системах раннего детского ухода Франция оказывается на перекрестке решений, где необходимо искать баланс между качеством, доступностью и устойчивостью. Микроясли, корпоративные формы ухода и дома помощников матерей (МAM) представляют собой не только адаптивные, но и стратегически значимые модели, способные обеспечить гибкий и территориально распределенный ответ на потребности семей. Однако эффективность этих решений во многом будет зависеть от способности политиков признать реальные риски чрезмерной централизации, поддержать профессионализацию сектора без излишнего нормативного давления и сохранить разнообразие форм ухода как ресурс социальной устойчивости. В этом контексте, переосмысление роли государства не как администратора, а как гаранта справедливого доступа и партнера в поиске инновационных решений становится одной из ключевых задач грядущей социальной политики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Комарова И.И., Тищенко А.С. (2023). Мир дошкольного образования в XXI веке. *Современное дошкольное образование*, 2(17), 16–33. <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2023-2116-16-33>
- Bapst, M., Druzhinenko-Silhan, D., Pat-Herrmann, S., Schmoll, P. (2024). Should We Throw the Baby Out with the Bathwater? An Analysis of the IGAS Report on the Quality of Childcare and the Prevention of Abuse in Daycare Centers (2023). *Cahiers de Systématique*, (4), 133–142. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14833082>
- Bouve, C. (2010). The Utopia of French Daycare Centers in the 19th Century: A Gamble on the Poor Child. A Socio-Historical Essay. Bern: Peter Lang Publ.
- Bouve, C. (2022). From Care to Childcare. French Daycare Centers from 1945 to 1995: at the Crossroads of a Redefinition of Their Political, Social, and Pedagogical Standards. In: D. Caroli, (ed.). *History of Early Education Institutions in Europe from WWII until the Recent Reforms*. (pp. 23–48). Bologna: Clueb Publ.
- Bouve, C., Sellenet, C. (2011). *Entrusting Your Child: The World of Childminders*. Paris: Autrement Publ.
- Budde, G.-F. (1999). History of Kindergartens in Germany. In: J.-N. Luc, (ed.). *Kindergarten in Europe, 19th-20th Centuries*, Special Issue of the *Journal Histoire de l'éducation*. (pp. 43–71). Paris: INRP Publ.
- Caenen, Y., Virot, P. (2023). The Proportion of Children Under 3 Entrusted Mainly to a Childminder or a Daycare Center Almost Doubled Between 2002 and 2021. *Studies and Results*. Paris: DREES Publ.
- Castanet, V. (2022). *The Gravediggers. Revelations about the system that mistreats our elders*. Paris: Fayard Publ.
- Castanet, V. (2024). *The Ogres*. Paris: Flammarion Publ.
- Christian, M. (2020). Early Childhood Care in Europe (19th–20th Century). *Digital Encyclopedia of European History*. URL: <https://ehne.fr/fr/node/21435>. (accessed: 14.03.2025).
- Collombet, C. (2022). The Right to a Childcare Place in Six European Countries: What Lessons for France? *International Chronicle of the IRES*, 178(2), 3–13. <https://doi.org/10.3917/chii.178.0003>
- Collombet, C., Math, A. (2023). Europe. Barcelona Criteria and Childcare: Growing Disparities Between Countries. *International Chronicle of IRES*, 182(2), 57–74. <https://doi.org/10.3917/chii.182.0057>
- Davidson, F., Maguin, P., Leblanc, N. (1970). *Daycare Centers: Implementation, Operation, Life, and Health of the Child*. Paris: ESF Publ.
- Druzhinenko-Silhan, D., Schmoll, P. (eds.). (2023). *Family: Focusing on the Child? Dossier des Cahiers de systématique*. Strasbourg: Éditions de l'III Publ. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10438691>
- IGAS. (2023). *Quality of Childcare and Prevention of Abuse in Daycare Centers*. Report published by the General Inspectorate of Social Affairs. URL: <https://www.igas.gouv.fr/Qualite-de-l-accueil-et-prevention-de-la-maltraitance-institutionnelle-dans-les> (accessed: 08.04.2025).
- IGAS. (2024). *Microdaycares: Financing Models and Quality of Childcare*. Report published by the General Inspectorate of Social Affairs. URL: <https://igas.gouv.fr/Micro-creches-modeles-de-financement-et-qualite-d-accueil> (accessed: 08.04.2025).
- INSEE References. (2023). *Employment, Unemployment, Earned Income*. Paris: INSEE. URL: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/fichier/7456956/ECRT2023.pdf> (accessed: 08.04.2025).
- Norman, G. (2017). *The Sociology of Early Childhood. Critical Perspectives*. London: Sage Publ.
- ONAPE. (2024). *Early Childhood Education, Annual Report of the National Early Childhood Observatory*. URL: <https://www.calameo.com/read/007557337cab500c986ca> (accessed: 08.04.2025).

- Perseil, L.S. (2020). *The Childminder Scandal*. Paris: L'Harmattan Publ.
- Puech, I., Queval, S. (2022). Individual Childcare for Young Children: Current Situation and Perspectives. The Family Employment Barometer. FEPEM Federation of Private Employers of France. URL: <https://observatoire.fepem.fr/publication/barometre-n38-laccueil-individuel-des-jeunes-enfants-etat-des-lieux-et-perspectives/> (accessed: 08.04.2025).
- Rollet, C. (1978). Breastfeeding, Wet-Nursing, and Infant Mortality in France at the End of the 19th Century. *Population*, (6), 1189–1203. <https://doi.org/10.2307/1531965>
- Rollet, C. (1990). *Early Childhood Policy under the Third Republic*. Paris: National Institute of Demographic Studies Publ.
- Rollet, C., De Luca, V. (2005). Child Vulnerability: The Mortality Crises of 1940 and 1945. In: I. von Bueltzingsloewen, (ed.). "Starvation Deaths." *Famine and Exclusion in France under the Occupation*. (pp. 263–279). Rennes: PUR Publ.
- Salles, A. (2006). German Family Policy: The Limits of State Action. *International Critique*, 31(2), 95–117. <https://doi.org/10.3917/crit.031.0095>
- Salles, A. (2022). 30 Years of Family Policy in Germany: Towards the End of the East-West Divide? *Journal of Germany and German-Speaking Countries*, 54(2), 531–546. <https://doi.org/10.4000/allernagne.3322>
- Schmoll, P. (2024). Does the future have a future? Towards a renewal of foresight. *Cahiers de Systémique*, (4), 143–161. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14833353>
- Willekens, H., Scheiwe, K., Nawrotzki, K. (2015). *The Development of Early Childhood Education in Europe and North America*. Basingstoke: Palgrave Macmillan Publ.

REFERENCES

- Bapst, M., Druzhinenko-Silhan, D., Pat-Herrmann, S., Schmoll, P. (2024). Should We Throw the Baby Out with the Bathwater? An Analysis of the IGAS Report on the Quality of Childcare and the Prevention of Abuse in Daycare Centers (2023). *Cahiers de Systémique*, (4), 133–142. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14833082>
- Bouve, C. (2010). *The Utopia of French Daycare Centers in the 19th Century: A Gamble on the Poor Child. A Socio-Historical Essay*. Bern: Peter Lang Publ.
- Bouve, C. (2022). From Care to Childcare. French Daycare Centers from 1945 to 1995: at the Crossroads of a Redefinition of Their Political, Social, and Pedagogical Standards. In: D. Caroli, (ed.). *History of Early Education Institutions in Europe from WWII until the Recent Reforms*. (pp. 23–48). Bologna: Clueb Publ.
- Bouve, C., Sellenet, C. (2011). *Entrusting Your Child: The World of Childminders*. Paris: Autrement Publ.
- Budde, G.-F. (1999). History of Kindergartens in Germany. In: J.-N. Luc, (ed.). *Kindergarten in Europe, 19th-20th Centuries*, Special Issue of the *Journal Histoire de l'éducation*. (pp. 43–71). Paris: INRP Publ.
- Caenen, Y., Viot, P. (2023). The Proportion of Children Under 3 Entrusted Mainly to a Childminder or a Daycare Center Almost Doubled Between 2002 and 2021. *Studies and Results*. Paris: DREES Publ.
- Castanet, V. (2022). *The Gravediggers. Revelations about the system that mistreats our elders*. Paris: Fayard Publ.
- Castanet, V. (2024). *The Ogres*. Paris: Flammarion Publ.
- Christian, M. (2020). Early Childhood Care in Europe (19th–20th Century). *Digital Encyclopedia of European History*. URL: <https://ehne.fr/fr/node/21435> (accessed: 14.03.2025).
- Collombet, C. (2022). The Right to a Childcare Place in Six European Countries: What Lessons for France? *International Chronicle of the IRES*, 178(2), 3–13. <https://doi.org/10.3917/chii.178.0003>
- Collombet, C., Math, A. (2023). Europe. Barcelona Criteria and Childcare: Growing Disparities Between Countries. *International Chronicle of IRES*, 182(2), 57–74. <https://doi.org/10.3917/chii.182.0057>
- Davidson, F., Maguin, P., Leblanc, N. (1970). *Daycare Centers: Implementation, Operation, Life, and Health of the Child*. Paris: ESF Publ.
- Druzhinenko-Silhan, D., Schmoll, P. (eds.). (2023). *Family: Focusing on the Child? Dossier des Cahiers de systématique*. Strasbourg: Éditions de l'III Publ. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10438691>
- IGAS. (2023). *Quality of Childcare and Prevention of Abuse in Daycare Centers*. Report published by the General Inspectorate of Social Affairs. URL: <https://www.igas.gouv.fr/Qualite-de-l-accueil-et-prevention-de-la-maltraitance-institutionnelle-dans-les> (accessed: 08.04.2025).
- IGAS. (2024). *Microdaycares: Financing Models and Quality of Childcare*. Report published by the General Inspectorate of Social Affairs. URL: <https://igas.gouv.fr/Micro-creches-modeles-de-financement-et-qualite-d-accueil> (accessed: 08.04.2025).
- INSEE References. (2023). *Employment, Unemployment, Earned Income*. Paris: INSEE. URL: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/fichier/7456956/ECRT2023.pdf> (accessed: 08.04.2025).
- Komarova, I.I., Tishchenko, A.S. (2023). The world of early childhood education in the 21st century. *Preschool Education Today*, 2(17), 16–33. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2023-2116-16-33>
- Norman, G. (2017). *The Sociology of Early Childhood. Critical Perspectives*. London: Sage Publ.
- ONAPE. (2024). *Early Childhood Education, Annual Report of the National Early Childhood Observatory*. URL: <https://www.calameo.com/read/007557337cab500c986ca> (accessed: 08.04.2025).
- Perseil, L.S. (2020). *The Childminder Scandal*. Paris: L'Harmattan Publ.
- Puech, I., Queval, S. (2022). Individual Childcare for Young Children: Current Situation and Perspectives. The Family Employment Barometer. FEPEM Federation of Private Employers of France. URL: <https://observatoire.fepem.fr/publication/barometre-n38-laccueil-individuel-des-jeunes-enfants-etat-des-lieux-et-perspectives/> (accessed: 08.04.2025).

- Rollet, C. (1978). Breastfeeding, Wet-Nursing, and Infant Mortality in France at the End of the 19th Century. *Population*, (6), 1189–1203. <https://doi.org/10.2307/1531965>
- Rollet, C. (1990). Early Childhood Policy under the Third Republic. Paris: National Institute of Demographic Studies Publ.
- Rollet, C., De Luca, V. (2005). Child Vulnerability: The Mortality Crises of 1940 and 1945. In: I. von Bueltzingsloewen, (ed.). "Starvation Deaths." Famine and Exclusion in France under the Occupation. (pp. 263–279). Rennes: PUR Publ.
- Salles, A. (2006). German Family Policy: The Limits of State Action. *International Critique*, 31(2), 95–117. <https://doi.org/10.3917/crit.031.0095>
- Salles, A. (2022). 30 Years of Family Policy in Germany: Towards the End of the East-West Divide? *Journal of Germany and German-Speaking Countries*, 54(2), 531–546. <https://doi.org/10.4000/Allemagne.3322>
- Schmoll, P. (2024). Does the future have a future? Towards a renewal of foresight. *Cahiers de Systémique*, (4), 143–161. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14833353>
- Willekens, H., Scheiwe, K., Nawrotzki, K. (2015). The Development of Early Childhood Education in Europe and North America. Basingstoke: Palgrave Macmillan Publ.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ ABOUT THE AUTHORS



Дарья Дружиненко-Силян

Daria Druzhinenko-Silhan

PhD в области психологии, психолог, научный сотрудник исследовательской лаборатории «Субъектность, социальная связь и современность» факультета психологии Страсбургского университета, Страсбург, Франция, daria.silhan@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-0785-8352>

PhD in Psychology, Psychologist, Associated researcher at laboratory "Subectivité, Lien Social et Modernité", Faculty of Psychology, University of Strasbourg, France, daria.silhan@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-0785-8352>



Патрик Шмоль

Patrick Schmoll

PhD в области психологии, научный директор PSInstitut, Страсбург, Франция, patrick@schmoll.fr, <https://orcid.org/0009-0009-8575-6539>

PhD in Psychology, Scientific director, PSInstitut, Strasbourg, France, patrick@schmoll.fr, <https://orcid.org/0009-0009-8575-6539>

Поступила 31.03.2025. Получена после доработки 09.05.2025. Принята в печать 20.05.2025.

Received 31.03.2025. Revised 09.05.2025. Accepted 20.05.2025.

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/npj.2025.0303>
УДК/ UDC 159.922

■ Островок амплификации в океане акселерации

Е.В. Бодрова , Д.Дж. Леонг

Компания “Tools of the Mind”, Денвер, Соединенные Штаты Америки

 ebodrova@toolsofthemind.org

РЕЗЮМЕ

Актуальность. Идея амплификации детского развития как центрального направления дошкольного образования, впервые предложенная А.В. Запорожцем, является логическим продолжением концепции зоны ближайшего развития и принципа обучения, ведущего за собой развитие, сформулированного Л.С. Выготским. В то время как принцип амплификации успешно применяется при разработке образовательных программ для дошкольных учреждений в России, он все еще остается новым для западных педагогов, работающих в культурно-исторической парадигме.

Цель. Продемонстрировать значимость идеи амплификации для системы дошкольного образования в США на примере ее практической реализации в рамках инновационной образовательной программы “Tools of the Mind”.

Методы. Теоретический анализ и сравнение подходов и методов образовательных практик, направленных на психологическое развитие детей дошкольного возраста в США.

Результаты. В качестве альтернативы доминирующему подходу, ориентированному на ускоренное овладение навыками чтения и письма за счет переноса методик начального школьного обучения в дошкольную среду, предлагается концепция амплификации развития, предполагающая создание условий, в которых когнитивное и социальное развитие ребенка происходит в рамках культурно значимых, специфически детских форм деятельности. Теоретической основой разработанной образовательной программы “Tools of the Mind” является культурно-исторический подход Л.С. Выготского, реализованный в двух взаимосвязанных направлениях. Во-первых, программа опирается на ключевые положения теории Выготского, такие как зона ближайшего развития, обучение как присвоение культурных средств, а также признание сюжетно-ролевой игры в качестве ведущего вида деятельности в дошкольном возрасте. Во-вторых, используемые педагогические стратегии и дидактические материалы основаны на конкретных методических принципах, выведенных из работ Выготского и его последователей.

Выводы. Многолетние исследования в рамках культурно-исторического подхода позволили выработать конкретные рекомендации по проектированию дошкольного образования таким образом, чтобы оно было направлено на амплификацию развития маленьких детей. Эмпирические данные, собранные в процессе внедрения образовательной программы Tools of the Mind в американских дошкольных учреждениях, показывают, что глубокое понимание этих рекомендаций может оказать значительное влияние на педагогическую практику в различных социокультурных контекстах.

Ключевые слова: амплификация, акселерация, дошкольное образование, культурно-исторический подход, произвольность поведения, саморегуляция, сюжетно-ролевая игра

Для цитирования: Бодрова, Е.В., Леонг, Д.Дж. (2025). Островок амплификации в океане акселерации. Национальный психологический журнал, 20(3), 29–41. <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0303>

■ An Island of Amplification in the Ocean of Acceleration

Elena V. Bodrova , Deborah J. Leong

“Tools of the Mind” Inc., Denver, United States of America

 ebodrova@toolsofthemind.org

ABSTRACT

Background. The idea of amplification of child development as a focus of Early Childhood Education first introduced by L.S. Vygotsky’s colleague A.V. Zaporozhets presents a logical extension of Vygotsky’s concept of the Zone of Proximal Development and his principle of instruction leading development. While successfully applied to the design of preschool and kindergarten curricula in Russia, the principle of amplification is still new to Western educators working in the Vygotskian paradigm.

Objective. The aim is to discuss the implications of the idea of amplification for Early Childhood Education in the United States and describe the practical implementation of this idea in the Tools of the Mind curriculum.

Results. With the increasing focus on school readiness in American early childhood education, we found the idea of amplifying development to be a viable alternative to the attempts to accelerate the acquisition of academic skills by transplanting the instructional practices commonly used in elementary grades into a preschool classroom. Based on this idea, we developed a new Tools of the Mind curriculum that has been successfully used for 30 years in preschool and kindergarten classrooms across the USA. The cultural-historical approach formed the basis of our curriculum in two ways. First, it comprised the general philosophy of our approach that includes such ideas as the Zone of Proximal Development, learning as appropriation of cultural tools, and make-believe play as the leading activity for preschool-aged children. Second, all of our instructional strategies and materials incorporate one or more specific pedagogical principles derived from the work of Vygotsky and his colleagues and students.

Conclusions. Years of research from the cultural-historical perspective have produced particular guidelines on how one should design an ECE curriculum so that it will be aimed at amplifying young children’s development. The empirical evidence we collected in the process of implementing our “Tools of the Mind” curriculum in American preschools and kindergartens demonstrates how a better understanding of these guidelines might have a significant impact on classroom practices across sociocultural contexts.

Keywords: amplification, acceleration, Early Childhood Education, cultural-historical approach, intentional behaviour, self-regulation, make-believe play

For citation: Bodrova, E.V., Leong, D.J. (2025). An island of amplification in the ocean of acceleration. *National Psychological Journal*, 20(3), 29–41. <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0303>

ВВЕДЕНИЕ

...оптимальные педагогические условия для реализации потенциальных возможностей маленького ребенка, для его гармонического развития создаются не путем форсированного сверххранного обучения, направленного на сокращение детства, на преждевременное превращение младенца в дошкольника, дошкольника в школьника и т.д.

А.В. Запорожец

Приведенные в эпиграфе слова Александра Владимировича (Запорожец, 1978) остаются актуальными и сегодня. Хотя мотивы сторонников сверххранного обучения, возможно, изменились по сравнению с 1970-ми годами, стремление форсировать превращение дошкольника в школьника не ослабевает. Существует ли сопротивление этим попыткам и насколько оно успешно? Возможно ли создание образовательных программ, основанных на принципах амплификации, в социокультурной среде, где доминируют идеи акселерации? В этой статье мы постараемся ответить на эти и другие вопросы, опираясь на 30-летний опыт разработки и внедрения программы “Tools of the Mind” в дошкольных учреждениях США (Bodrova, Leong, 2018).

Наше сотрудничество началось в начале 1990-х годов, когда один из соавторов, Елена Бодрова, приехала в штат Колорадо по приглашению второго соавтора, Деборы Леонг, и начала преподавать в местном университете на той же кафедре, что и Дебора. К тому времени у нас уже был значительный опыт знакомства с теоретическими и прикладными аспектами раннего образования: Елена защитила диссертацию, а затем работала в НИИ дошкольного воспитания, а Дебора долгие годы преподавала возрастную и педагогическую психологию будущим воспитателям детских садов и учителям начальных классов. Результатом нашего сотрудничества стала образовательная программа, по которой сегодня обучаются более 60000 детей в 29 штатах.

Программа “*Tools of the Mind*” привлекла внимание образовательного сообщества после того, как исследование, опубликованное в журнале *Science* одним из ведущих нейropsychологов США Адель Даймонд, показало, что дошкольники, обучавшиеся по нашей программе, продемонстрировали более высокий уровень исполнительных функций по сравнению с контрольной группой (Diamond et al., 2007). Эти результаты были впоследствии подтверждены в исследованиях, проводившихся на детях, посещавших подготовительные классы в США и в Канаде (Blair, Raver, 2014; Diamond et al., 2019).

Океан акселерации: Система американского дошкольного образования и как в ней торопят детей вырасти

Прежде, чем описать программу “*Tools of the Mind*” и то, как она воплощает в себе принцип амплификации детского развития, необходимо представить краткую характеристику дошкольного образования в США и обсудить феномен акселерации детского развития в тех формах, в которых он проявляется в этой системе.

Хотя в американском образовательном сообществе обучение и развитие детей раннего возраста¹ рассматриваются в рамках возрастного диапазона от рождения до 8 лет (NAEYC, 2021), на практике единой системы обучения и воспитания детей этого возраста не существует, и дети старше 5 лет обучаются в системе, отличной от той, в которой воспитываются младшие дети. При этом термин *curriculum* (образовательная программа) чаще применяется к обучению детей в возрасте 3–8 лет и реже используется в отношении малышей.

Дети в возрасте 3–5 лет, посещающие центры дошкольного образования (*preschool*), как правило, обучаются по образовательным программам, специально разработанным для дошкольников. Некоторые из этих программ являются комплексными, т.е. охватывающими все основные стороны развития ребенка, в то время как другие (парциальные) сосредоточены на одной или двух предметных областях — главным образом на обучении грамоте или математике. В программах, финансируемых на уровне штата или на федеральном уровне, таких как *Head Start*², обычно используются образовательные разработки крупных издательств. В то же время в частных и муниципальных дошкольных учреждениях наблюдается большее разнообразие образовательных программ, а педагоги зачастую комбинируют элементы нескольких программ, дополняя их собственными разработками и материалами.

Дети 5–6 лет посещают *kindergarten*. Этот термин зачастую переводится как «детский сад», и, хотя технически такой перевод правилен, по сути, он уже давно не отражает того, с чем сталкиваются дети. Более точным эквивалентом было бы переводить *kindergarten* как «подготовительный класс»: эти классы считаются частью системы K-12³, и функционируют при начальных школах. Включение подготовительных классов в систему начального образования приводит к тому, что пятилетние дети обучаются в условиях, схожих с условиями обучения шестилетних и семилетних школьников, а их образовательные программы со временем все больше приближаются к тем, что используются в первом и втором классах.

Именно в этих «подготовительных классах» особенно заметен феномен искусственного форсирования детского развития, другими словами, акселерации (Bassok et al., 2016). Например, 20 лет назад по окончании подготовительного класса от детей ожидалось, что они смогут назвать буквы алфавита и узнавать некоторые часто встречающиеся слова. Сегодня же от них требуется «осознанно читать тексты, рассчитанные на начинающего читателя, и демонстрировать их понимание»⁴. Что же касается письма, то ожидается, что выпускники подготовительного класса будут «демонстрировать владение нормами стандартной английской орфографии, пунктуации и использования заглавных букв при письме» (там же). Напомним, что оба этих стандарта достижений применяются к детям, многим из которых еще не исполнилось шести лет.

Акселерация не обошла и детей, которые еще не пошли в подготовительный класс, а пока посещают различные классы и центры, которые в совокупности составляют «лоскутное одеяло» американской системы дошкольного образования. Одним из признаков этой акселерации стало появление классов для четырехлеток в начальных школах. Эти классы получили название *pre-Kindergarten* или *preK*, что можно перевести как «до-подготовительные», и их назначение преимущественно понимается как подготовка детей к поступлению в подготовительный класс. Само понятие «готовность

¹ Термин *early childhood* обычно переводится как *раннее детство* или *ранний возраст*. При этом понятие *ранний возраст* в данном контексте применяется к более широкому возрастному диапазону, чем принято в российской периодизации детского развития, в которой он ограничивается диапазоном от 1 года до 3 лет.

² *Head Start* — программа предоставления образовательных и социальных услуг американским детям воспитывающимся в семьях с низким доходом.

³ K-12 — сокращенное название, принятое для описания американской системы начального и среднего образования, начинающегося в подготовительном классе (*Kindergarten* или *K*) и завершающегося в 12-м классе школы.

⁴ Common Core State Standards Initiative. (2012). Common core state standards initiative. URL: <http://www.corestandards.org/> (accessed: 02.05.2025).

к школьному обучению», ранее означавшее готовность к поступлению в первый класс, теперь часто используется в контексте подготовки к поступлению в *kindergarten*. Неудивительно, что воспитатели дошкольных учреждений ощущают давление со стороны школы, которая ожидает, что их выпускники будут соответствовать определенным стандартам достижений, причем эти стандарты заметно «помолодели»: если еще 25 лет назад предполагалось, что дети будут знать все буквы и соответствующие им звуки к концу подготовительного класса, а то и к середине первого класса, то сегодня такое ожидается от детей, которым только предстоит отпраздновать свой 5-й день рождения.

Так же, как и во времена А.В. Запорожца, неизбежным спутником акселерации становится *симплификация* — упрощенное и обедненное представление о детском развитии, неизбежно приводящее к упрощенным и обедненным представлениям о путях влияния взрослых на это развитие. Это, в частности, проявляется в усиленном внимании к формированию ЗУНов, таких, как навыки чтения, раннее обучение которым предположительно гарантирует отсутствие последующих трудностей в школе. Очевидно, что при таком подходе из учебных программ вытесняется все, напрямую не связанное с формированием этих «приоритетных» навыков.

Существенное отличие акселерации в американских дошкольных учреждениях от процессов, происходивших в СССР и за его пределами в 1970–80-х годах и описанных А.В. Запорожцем, заключается в том, что в прошлом идеи форсированного раннего развития распространялись преимущественно родителями и имели ограниченное влияние на педагогическое сообщество. В отличие от этого, современные процессы, происходящие в американских детских садах и подготовительных классах, не только находят поддержку среди родителей, но и формируются под влиянием политики многочисленных государственных и частных организаций, а также бизнеса — от исследовательских коллективов и педагогических колледжей до издательств и производителей «обучающих» игрушек.

Тенденция к акселерации и симплификации, вызывает тревогу у специалистов в области возрастной психологии и дошкольного образования. Они связывают рост трудностей в обучении и проблемного поведения у детей с сокращением сюжетно-ролевой игры и других видов деятельности, традиционно характерных для дошкольного возраста (Miller, Almon, 2009). Голоса в защиту права детей на полноценное проживание детства вообще и права на игру в частности звучат как от известных педагогов и психологов (Elkind, 2008; Hirsh-Pasek et al., 2004), так и от влиятельных общественных организаций, таких как NAEYC (Национальная Ассоциация Образования Детей Раннего Возраста).

В то же время противники форсированного раннего развития не предлагают теоретически обоснованного подхода к обучению и воспитанию дошкольников, ориентированного на их всестороннее и гармоничное развитие. Вместо этого рассматриваются лишь варианты замены отдельных аспектов акселерации, но не создается принципиально новая концепция дошкольного образования. Одним из таких вариантов является движение *slow pedagogy* («обучение без спешки»), которое призывает воспитателей следовать «в темпе ребенка», а не навязывать детям ритм, заданный расписанием занятий и педагогическими задачами на полугодие (Clark, 2022). Хотя сторонники *slow pedagogy* подчеркивают негативные последствия акселерации для развития маленьких детей, они признают, что их подход отчасти утопичен, расходится с доминирующими в обществе взглядами на цели образования и пока остается ограниченным рамками авторских и «нишевых» школ.

Таков в общих чертах социокультурный контекст американского дошкольного воспитания, в котором мы начали разрабатывать и внедрять программу *“Tools of the Mind”*. Разработка образовательных программ для детей раннего возраста на основе теории Выготского в этом контексте требовала поддержания тонкого баланса между постоянно растущими требованиями государственных и локальных академических стандартов и целью помочь маленьким детям развивать когнитивные и социально-эмоциональные способности, которые в культурно-историческом подходе считаются важными достижениями, присущими именно дошкольному возрасту (Elkonin, 1977; Karpov, 2005). Для программы *“Tools of the Mind”* это означало, что ни одна из методик не могла быть просто адаптирована на основе тех, что были ранее разработаны в России; вся программа должна была создаваться «с нуля» ориентируясь на конкретные задачи дошкольного образования в США.

Островок амплификации: Воплощение ключевых принципов культурно-исторического подхода в программе *“Tools of the Mind”*

Компания *“Tools of the Mind”* основана на теории развития и обучения Л.С. Выготского, а также идеях других представителей культурно-исторического подхода, таких как П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец и Л.А. Венгер. Вклад последователей Выготского в сферу дошкольного образования сконцентрирован в понятии *амплификации* детского развития. Термин «амплификация» был введен коллегой Выготского и основателем Всесоюзного института дошкольного воспитания А.В. Запорожцем как ответ на тенденцию переноса школьных программ в детский сад. Этот перенос привел к превращению дошкольного класса в уменьшенную копию начальной школы, где применяются методы обучения и материалы, заимствованные у учителей начальных классов.

Идея амплификации была также задумана как альтернатива концепции «спонтанного развития» детей, согласно которой развитие не может и не должно зависеть от обучения. Амплификация подчеркивает значимость образования в развитии ребенка, утверждая, что правильно организованные образовательные взаимодействия не подавляют развитие, а, напротив, способствуют ему. Таким образом, эта концепция служит логическим продолжением принципа Выготского о ведущей роли обучения в развитии.

“*Tools of the Mind*” — одна из первых попыток в США создать комплексную образовательную программу, основанную на теории Выготского, которая могла бы использоваться в обычных дошкольных учреждениях, а не только в экспериментальных детских садах. В то время как учебные программы, основанные на идеях Выготского, были разработаны для более старших учеников (Campione, Brown, 1990; Newman et al., 1989; Tharp, Gallimore, 1989), большинство предыдущих попыток применения педагогики Выготского для работы с маленькими детьми сводились к использованию отдельных методических приемов, таких как «клеточки Эльконина» для обучения звуковому анализу слова (Clay, 1993), или к преподаванию изолированных предметных областей, например, обучения измерению для введения понятия числа (Sophian, 2007) или использования наглядного моделирования при обучении конструированию (Brofman et al., 2018).

В отличие от этих и подобных им подходов, программа “*Tools of the Mind*” последовательно реализует культурно-исторический подход на всех уровнях — от разработки конкретных занятий и материалов до организации повседневного опыта ребенка в группе, а также применения динамической психолого-педагогической диагностики для постоянного мониторинга прогресса учащихся. В детских садах, работающих по программе “*Tools of the Mind*”, тщательно спланированные виды деятельности и педагогические стратегии направлены на *амплификацию* социально-эмоциональных и когнитивных способностей детей, а также помогают детям освоить психологические орудия овладения собственным поведением.

Одним из первых таких орудий, которые осваивают дети, является **эгоцентрическая речь**. Согласно Выготскому, эгоцентрическая речь у детей вырастает из *социальной речи* и является предшественником *словесного мышления*. Эгоцентрическая речь помогает детям мыслить на этапе, когда их высшие психические функции еще не полностью развиты (Vygotsky, 1987). Как позже выяснил А.Р. Лурия (Luria, 1969), а затем подтвердили многочисленные исследования как в рамках культурно-исторической традиции, так и за ее пределами, эгоцентрическая речь выполняет еще одну важную функцию: она помогает детям регулировать свое поведение, как внешнее, так и внутреннее (Berk, 1992; Winsler et al., 2003). Чтобы способствовать развитию эгоцентрической речи, педагоги “*Tools of the Mind*” демонстрируют ее использование в сложных многошаговых видах деятельности. Кроме того, они поддерживают использование детьми социальной речи как предшествующей эгоцентрической речи, заменяя индивидуальные ответы на вопросы обсуждениями между детьми.

Другим видом «орудий», используемых маленькими детьми в детских садах, работающих по программе “*Tools of the Mind*”, являются **внешние опосредующие средства** — объекты, которые помогают выполнять целенаправленные действия (Vygotsky, 1978). Педагоги знакомят детей с различными такими инструментами — от простых внешних средств, таких как счетные палочки и манипулятивные материалы, до более сложных, таких как числовая линия. Участвуя в разных видах деятельности, дети используют специально разработанные внешние средства, которые помогают им лучше запоминать инструкции к заданиям или удерживать внимание на своей роли в игре. Один из примеров использования таких специальных средств — методика «Чтение с приятелем» (*Buddy Reading*), где дети по очереди «читают» книги друг другу. Это упражнение развивает саморегуляцию при смене ролей и требует от детей способности сохранять роль «читателя» или «слушателя». Чтобы помочь детям оставаться в своей роли, педагоги программы “*Tools of the Mind*” используют карточки с изображениями губ и уха, предварительно объяснив, что «губы читают, а уши слушают». После некоторой практики дети запоминают правила и могут выполнять свои роли «читателя» и «слушателя» без помощи карточек с картинками. Осваивая использование подобных «орудий», дети начинают создавать собственные символические обозначения (в виде рисунков, каракулей или записей), которые помогают им запоминать информацию или поддерживать социальные взаимодействия со сверстниками.

Принцип **социального опосредования** обучения, выдвинутый Выготским, реализуется в программе “*Tools of the Mind*” через организацию взаимодействий между взрослыми и детьми, а также взаимодействий детей друг с другом. При этом социальное опосредование происходит в двух формах: 1) **скаффолдинг** (поддержка) детей со стороны взрослых или сверстников и 2) **развитая сюжетно-ролевая игра**, в которой дети взаимодействуют друг с другом.

Скаффолдинг (поддерживающие взаимодействия) используется в ходе формального и неформального обучения, помогая ребенку перейти от выполнения нового задания с поддержкой взрослого или более компетентного сверстника к самостоятельному выполнению этого и аналогичных заданий (Bodrova, Leong, 2024). Эти взаимодействия должны находиться в **зоне ближайшего развития** каждого конкретного ребенка, чтобы поддерживать именно те навыки и знания, которые находятся на грани зарождения (Vygotsky, 1978). При организации скаффолдинга воспитатель или помогающий сверстник не упрощает задачу, а делает процесс обучения более доступным, предоставляя максимальную поддержку на начальных этапах и постепенно сводя ее на нет по мере освоения ребенком нового навыка (Bruner, 1985). Таким образом, эффективный скаффолдинг носит временный характер: поддержка прекращается, когда новые психические процессы и категории полностью сформированы и ребенок может использовать их без внешней помощи.

Не всякий скаффолдинг одинаково эффективен: адекватная поддержка — это та, которая не только облегчает ребенку выполнение текущего задания или помогает проявить наиболее зрелые на данный момент формы поведения, но и играет ключевую роль в формировании психических процессов, ответственных за успешное выполнение различных задач в будущем.

С позиций культурно-исторического подхода скаффолдинг может существовать в различных формах: 1) совместная работа воспитателя и ребенка над заданием; 2) обучение ребенка использованию новой стратегии, которую он впоследствии

сможет использовать самостоятельно и 3) создание воспитателем таких условий, в которых ребенок будет получать поддержку от других детей (Bodrova, Leong, 2024; Campione, Brown, 1990; Wood, Bruner, Ross, 1976). Педагоги, работающие по программе “*Tools of the Mind*”, используют различные форматы скаффолдинга в самых разных контекстах, не ограничиваясь только академическими видами деятельности.

Специфически детские виды деятельности в программе “*Tools of the Mind*”: сюжетно-ролевая игра

Необходимо, наоборот, широкое развертывание и максимальное обогащение содержания специфически детских форм игровой, практической и изобразительной деятельности, а также общения детей друг с другом и со взрослыми. На их основе должно осуществляться целенаправленное формирование тех ценнейших душевных свойств и качеств, для возникновения которых создаются наиболее благоприятные предпосылки в раннем детстве и которые, как мы пытались показать, войдут затем в золотой фонд зрелой человеческой личности.

А.В. Запорожец

Разработка содержания и методик программы “*Tools of the Mind*” с опорой на принцип амплификации детского развития предполагала особое внимание к «специфически детским» видам деятельности и в особенности к сюжетно-ролевой игре. Такой акцент на сюжетно-ролевой игре определялся как тем, что в дошкольном возрасте игра является ведущей деятельностью, так и тем, что у многих детей к концу дошкольного возраста их игра так и не достигает своих развитых форм.

Развитая сюжетно ролевая игра: кандидат на занесение в Красную Книгу?

Во многих странах, включая США, исследователи отмечают вытеснение игры из практики дошкольного образования (Digennaro, 2021; Nome et al., 2015; Tokić, Borovac, 2020). Акцент на подготовку к школе, продиктованный стандартами раннего обучения, особенно негативно влияет на способность детей разворачивать полноценную игровую деятельность. Исследования показывают, что для этого детям необходимо не менее 30 минут непрерывной игры, без вмешательства со стороны воспитателя (Christie, Wardle, 1992). Однако в реальности во многих дошкольных учреждениях время, отведенное на игру, зачастую ограничивается всего 8–12 минутами (Paulick, 2019).

Проблемы, с которыми сталкиваются современные детские сады, нельзя сводить лишь к сокращению времени, отводимого на игру. Отмечается также снижение качества самой игровой деятельности. Одна из причин этого заключается в недостаточной осведомленности воспитателей о стадиях развития игры и о роли взрослого в поддержке и стимулировании этого процесса.

Во многих программах подготовки воспитателей игра преподается преимущественно с позиции теорий, подчеркивающих ее инстинктивный и спонтанный характер, где уровень развития игры рассматривается как функция возраста ребенка (Elkind, 2008). Согласно этим взглядам, вмешательство взрослого в игру считается нежелательным, поскольку оно якобы нарушает ее спонтанность и подавляет творческое выражение детей. В результате будущих воспитателей учат воздерживаться от участия в детской игре, за исключением случаев, когда необходимо разрешить конфликт или прекратить агрессивное поведение.

Вопрос о том, как взрослые могут обучать детей игре, затрагивается в основном в контексте специального образования и коррекционной педагогики. Хотя считается, что вмешательство взрослого может быть полезным для детей с задержками речевого или эмоционального развития, этот подход редко применяется к типично развивающимся детям, которым приписывается способность самостоятельно осваивать игровые навыки. Однако такой подход, некогда оправданный, сегодня утрачивает свою актуальность: современные дети имеют гораздо меньше возможностей учиться игре у старших сверстников, которые раньше выступали в роли «игровых наставников».

В результате множества проблем, связанных с игрой, многие дети поступают в подготовительные или даже первые классы, так и не достигнув уровня развернутой сюжетной игры. Их игровая деятельность ограничивается использованием реалистичных материалов, повторением однотипных, стереотипных и примитивных игровых сценариев, а также узким репертуаром тем и ролевых позиций (Cohen, 2023; Lemay et al., 2022; Miller, Almon, 2009).

Особенно уязвимыми в этом отношении оказываются дети из семей с низким социально-экономическим статусом. Для них недостаточно развитый игровой опыт может означать меньшее количество речевых взаимодействий, что в дальнейшем усиливает разрыв в освоении учебных навыков по сравнению с более обеспеченными сверстниками (Fagan, Son-Yarborough, 2001). Неудивительно, что постоянное участие детей в незрелых формах игры не способствует развитию их когнитивных и социально-эмоциональных компетенций. Когда в научной литературе упоминается о неэффективности игры в развитии ребенка (Lillard et al., 2013), это дополнительно подрывает доверие к значимости игры среди руководителей образовательных учреждений и способствует дальнейшему ее исчезновению из системы дошкольного образования в США.

«Развертывание и максимальное обогащение» сюжетно-ролевой игры в программе “Tools of the Mind”

Столкнувшись с преобладанием недостаточно развитой игры у детей, посещающих дошкольные учреждения, нам пришлось задуматься о том, как развивать несколько аспектов игры *одновременно*: многие дети не только не умели играть, но и не знали, *во что* играть. Иными словами, требовалось не только формировать у них игровые навыки, но и расширять их базовые знания — задача, которая поначалу казалась почти невыполнимой.

Первым шагом стала работа над развитием самих игровых умений, опираясь на ограниченный, но доступный детям личный опыт. В ходе игр разыгрывались ситуации, знакомые им из повседневной жизни — дома, в магазине, у врача. Воспитатели опирались на уже имеющиеся у детей знания, постепенно их расширяя: вводили новых персонажей, предлагали новые ситуации, усложняли структуру игры. По мере развития игровых навыков дети начинали участвовать в сюжетных играх, основанных на материалах книг и фильмов, выходящих за рамки их непосредственного опыта. В конечном итоге они стали придумывать собственные игровые сценарии, органично сочетая элементы реального мира с фантастическими сюжетами.

В дошкольных учреждениях, реализующих программу “Tools of the Mind”, воспитатели помогают детям разыгрывать различные игровые темы на протяжении всего учебного года. Темы подбираются с постепенным усложнением: от хорошо знакомых каждому ребенку (например, *Семья, Магазин*) к менее знакомым, но все еще доступным для понимания (например, *Домашние питомцы*). К концу года в некоторых группах появляются уникальные игровые темы, которые выбираются совместно воспитателями и детьми с учетом интересов группы и доступных ресурсов. Это могут быть, например, *Олимпийские игры* или *Студия звукозаписи*. Каждая игровая тема продолжается примерно четыре недели. Между темами отводится неделя на подготовку: в это время воспитатели и дети вместе оформляют пространство группы в соответствии с новой игровой темой.

Игровая тема, сохраняющаяся в течение месяца, существенно отличается от практики, принятой в большинстве американских дошкольных учреждений, где тематика игры обычно меняется еженедельно. Мы считаем, что для полноценного освоения новой темы детям необходимо достаточно времени, чтобы узнать больше о людях, роли которых они собираются исполнять, об их действиях и взаимоотношениях. Детям также нужно время, чтобы придумать различные игровые сценарии, попробовать их в действии с разными партнерами, а затем развивать и углублять игру. Кроме того, важным этапом является создание игрового реквизита и материалов, необходимых для реализации игровых сюжетов. Часть этих материалов можно использовать повторно, однако многое приходится изготавливать заново — как при поддержке воспитателя, так и самостоятельно.

Расширение базовых знаний

Одним из признаков зрелой, развернутой игры является способность детей участвовать в сложных и многослойных игровых сценариях. Однако на практике дети часто не располагают необходимыми знаниями для их самостоятельной разработки. Даже такие распространенные сюжеты, как игра в *ресторан* или *больницу*, требуют понимания обстановки, распределения ролей и специфики действий, связанных, например, с работой повара, посетителя, врача или пациента. Чтобы познакомить детей с особенностями тех или иных мест и профессий, воспитатели, работающие по программе “Tools of the Mind”, организуют экскурсии, приглашают гостей, выступающих в роли экспертов, а также дополняют этот опыт чтением тематических книг и просмотром видео.

Выбор мест для экскурсий, а также подбор книг и видеоматериалов осуществляется с учетом идеи Д.Б. Эльконина о том, что именно *роль* является основной единицей игры. Когда внимание сосредоточено исключительно на объектах или животных, значительная часть информации не находит отражения в детской игре. Чтобы экскурсия действительно стала источником игрового материала, воспитателю важно акцентировать внимание детей на ролевом поведении: показать, что люди говорят, что делают и как взаимодействуют друг с другом. Некоторые воспитатели пошли дальше и создали собственные видеоматериалы, выполняющие функцию «виртуальных экскурсий». В таких видео воспитатель, например, играет роль покупателя в магазине или клиента в салоне красоты, в то время как помощник воспитателя или родитель-волонтер снимает происходящее на видео. Эти записи помогают детям лучше понять ролевое поведение и перенести его в собственную игру.

Развитие игровых умений

Для того чтобы инициировать и поддерживать развернутую сюжетно-ролевую игру, детям необходимо освоить ряд специфических умений. Хотя большинство дошкольных программ помогает детям развивать важные социальные умения — такие как способность делиться и ждать своей очереди, — программа “Tools of the Mind” делает акцент на еще одном ключевом, но часто упускаемом умении: умении действовать в воображаемой ситуации. Недостаток этого критически важного умения у современных детей можно объяснить рядом причин. Некоторые из них уже были упомянуты, включая отсутствие игровых наставников и недостаточный объем базовых знаний. Однако есть и другой, не менее значимый фактор — характер современных игрушек. Многие из них не только являются точными копиями реальных предметов, но также могут двигаться и издавать звуки. Такие игрушки ограничивают возможности ребенка «отделить мысль от вещи» — способности, которую Выготский (Vygotski, 1967) считал одной из важнейших, приобретаемых в процессе игры.

С учетом этого мы разработали комплекс методик, направленных на поддержку способности детей действовать в воображаемой ситуации. Эти методики предлагают детям использовать неструктурированные или многофункциональные материалы для различных целей с привязкой или без привязки к конкретной игровой теме. Старшие дети учатся самостоятельно создавать игровой материал, а также использовать уже имеющиеся предметы в новой функции. По мере того как дети овладевают умением использовать предметы-заместители, количество реалистичных игрушек в группе постепенно сокращается, тогда как объем игрового материала, созданного самими детьми, увеличивается.

Моделирование игры

Моделирование игры — это еще одна методика, направленная на повышение уровня сюжетно-ролевой игры у детей. Знакомя детей с ролями, характерными для новой игровой темы, воспитатель демонстрирует, что может делать и говорить каждый персонаж, а также какие предметы можно использовать в игре. Например, в рамках темы *Семья* воспитатель может показать последовательность действий при купании младенца. По мере знакомства с новыми ролями дети начинают воспроизводить воображаемые действия, подражая воспитателю с помощью жестов и ролевой речи.

Дополнительную поддержку моделированию игры оказывают книги из серии *Let's Pretend*, специально созданные сотрудниками организации *"Tools of the Mind"*. Эти книги содержат прямые обращения к детям, побуждающие их использовать мимику, жесты и речь, соответствующие определенным персонажам. Например, при чтении истории о том, как нервного щенка ведут к ветеринару, воспитателю предлагается спросить детей: «Представьте, что вы ждете своей очереди у ветеринара, а ваш питомец волнуется. Что бы вы сказали или сделали, чтобы его успокоить?»

Подобное моделирование продолжается до тех пор, пока дети не начнут самостоятельно использовать воображаемые действия и ролевую речь, а также создавать собственные игровые сценарии. Положительное влияние такого моделирования на вовлеченность детей в игру было зафиксировано в ряде исследований с участием детей, принадлежащих к различным демографическим категориям (Кагров, 2005). Это свидетельствует о том, что в современном контексте педагогическая поддержка (скаффолдинг) игры необходима не только детям из групп риска, но и всем дошкольникам.

Планирование игры

Еще один способ поддержки сюжетно-ролевой игры в программе *"Tools of the Mind"* — это развитие у детей навыков планирования. Эльконин (1978) выделял планирование как одну из ключевых характеристик высокоразвитой игры, свойственной детям старшего дошкольного возраста. Такая игра зачастую предполагает длительные обсуждения — кто, что и как будет делать — чередующиеся с короткими периодами собственно игры.

В прошлом дошкольники осваивали навыки планирования, участвуя в играх со старшими детьми. Однако сегодня в большинстве дошкольных учреждений дети взаимодействуют преимущественно со сверстниками, которые сами еще не овладели этим умением. В результате многие из них не привыкли заранее продумывать, во что и как они будут играть. Их игровые действия чаще определяются доступными игрушками, а не собственными замыслами. Вместо того чтобы сначала решить, например, играть в доктора, а затем соорудить из подручных материалов стетоскоп или шприц, такие дети начинают играть в доктора только тогда, когда воспитатель выложит аптечку на видное место. Как только на ее месте появляется каска пожарного или поварской колпак, они тут же меняют и свои игровые намерения. Ожидать, что дети, не владеющие умением планировать игру, овладеют им самостоятельно, не приходится. Как уже отмечалось ранее, у современных детей гораздо меньше возможностей для участия в совместной игре с более старшими товарищами, чем у предыдущих поколений. Это побудило нас разработать специальную методику, направленную на развитие у детей способности к игровому планированию.

В дошкольных учреждениях, работающих по программе *"Tools of the Mind"*, дети ежедневно принимают участие в планировочной сессии перед началом игровой деятельности. Воспитатель начинает с вопросов: во что дети хотят играть и кем хотят быть, поощряя при этом обсуждение и распределение ролей между сверстниками. По мере развития у детей игровых умений и расширения их базовых знаний, воспитатель начинает уточнять детали предполагаемого игрового сценария, например, какой реквизит может понадобиться. Регулярное включение планирования в игровую практику помогает детям осознавать особенности выбранных ролей и правила, связанные с их выполнением. Таким образом, планирование становится неотъемлемым шагом, способствующим углублению и качественному развитию сюжетно-ролевой игры.

Процесс планирования сначала осуществляется в устной форме. Вскоре воспитатели начинают предлагать детям «записывать» свои планы — с тем, чтобы при необходимости напомнить себе или другим о выбранной роли (см. Рисунки 1 и 2). В зависимости от индивидуальных потребностей дети могут нуждаться в поддержке разного вида: один может затрудниться с выбором роли, а другому потребуется помощь в том, чтобы представить и описать, например, как он будет готовить пиццу в «ресторане». По мере того как игровые умения развиваются, дети постепенно начинают планировать свои действия самостоятельно, обсуждая будущую игру с друг с другом без участия взрослого. Это ведет к более длительным игровым эпизодам и созданию более сложных, детально проработанных воображаемых сценариев.



Рисунок 1

План игры дошкольника. Ребенок продиктовал воспитателю: «Я буду готовить»

Figure 1

A preschool child's play plan. The child dictated her message: "I am going to cook"



Рисунок 2

План игры дошкольника. Ребенок попытался написать: «Я буду тем парнем, который полетит в космос». Воспитатель записал слова, которые ребенок не смог записать полностью

Figure 2

A preschool child's play plan. The child attempted to write "I am going to be the guy that goes in space." The teacher wrote down the words the child was not able to encode completely

Как программа "Tools of the Mind" способствует психическому развитию дошкольников: развитие саморегуляции/произвольности

Являясь комплексной образовательной программой, "Tools of the Mind" включает в себя множество видов деятельности, направленных на развитие всех ключевых сфер детского развития. Отличительной чертой программы является акцент на формировании у детей навыков саморегуляции. Саморегуляция — часто определяемая как произвольность — это умение, необходимое для развития высших психических функций (Vygotski, 1987) и один из ключевых факторов, определяющих успешность обучения в школе (Elkonin, 1977; Эльконин, 1978). Современные исследования у дошкольников саморегуляции, а также её нейropsychологического коррелята — исполнительных функций — также указывают на критическую роль, которую эти процессы играют в когнитивном и социально-эмоциональном развитии детей (Blair, 2016; Diamond, 2016).

Согласно «закону развития высших психических функций» (Vygotski, 1978), способность к саморегуляции у детей формируется сначала во внешнем, социальном взаимодействии, а затем постепенно интернализуется и становится внутренней, используемой самостоятельно. Это означает, что для развития саморегуляции ребенок должен сначала пройти этап взаимной регуляции — когда он действует как в роли того, чье поведение регулируется другим, так и в роли того, кто регулирует поведение окружающих. В программе "Tools of the Mind" основным контекстом, в котором дети практикуют взаимную регуляцию, выступает развитая сюжетно-ролевая игра (подробно описанная выше).

Помимо этого, многие виды деятельности в программе "Tools of the Mind" специально разработаны так, чтобы дети выполняли задания поочередно. Например, один ребенок считает предметы, а другой проверяет результат, после чего они меняются ролями. Такой подход решает сразу две задачи. Во-первых, он повышает уровень вовлеченности: детям не приходится ждать помощи от взрослого — они сотрудничают друг с другом, используя специально разработанные материалы, позволяющие им проверять правильность ответов. Во-вторых, принимая на себя определенные роли, такие как «исполнитель» и «проверяющий», дети осваивают навыки совместной регуляции. Сначала они выполняют действия, затем наблюдают за действиями партнера и оценивают их. Это помогает детям усвоить критерии, которые впоследствии они смогут применять к собственной деятельности.

Со временем такие регулирующие действия интернализуются, и дети начинают использовать их самостоятельно. С точки зрения развития саморегуляции и исполнительных функций, подобные виды деятельности способствуют формированию как когнитивных, так и социальных навыков. Кроме того, эти виды деятельности создают благоприятные условия для развития у детей способности принимать точку зрения другого человека — умения, тесно связанного с развитием исполнительных функций и социально-эмоциональных способностей (Carlson et al., 2004; Hughes, Ensor, 2007).

ВЫВОДЫ

“*Tools of the Mind*” является одной из немногих программ, продемонстрировавших, что можно существенно повысить уровень саморегуляции и исполнительных функций у детей в условиях обычного дошкольного учреждения без дополнительных занятий и дорогостоящей аппаратуры и без участия специальных педагогов. Наряду с повышением уровня саморегуляции дети из наших детских садов обогнали своих сверстников из контрольных групп по ряду когнитивных и социально-эмоциональных показателей, которые ассоциируются с успешным обучением в начальной школе (Blair, Raver, 2014; Diamond et al., 2007, 2019; Solomon et al., 2018). Будучи программой, направленной на развитие всех детей, независимо от наличия или отсутствия у них специальных потребностей, “*Tools of the Mind*” оказала наибольшее влияние на развитие детей, которые в силу физиологических или социальных факторов могли в будущем столкнуться с трудностями обучения в школе.

Таким образом, опыт разработки и внедрения программы “*Tools of the Mind*” в условиях американской образовательной системы показал, что образовательная программа, основанная на принципах амплификации детского развития, может представить жизнеспособную альтернативу подходам, воплощающих в себе идеи акселерации и симплификации. В этой связи хочется еще раз вспомнить фразу, поочередно приписываемую различным авторам, но в данном случае, обращенную к работам А.В. Запорожца: *нет ничего более практичного, чем хорошая теория*.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Запорожец, А.В. (1978). Значение ранних периодов детства для формирования Личности. В кн.: Принцип развития в психологии. Сборник статей. Под ред. Л.И. Анциферовой. (С. 243–248). Москва: Изд-во «Наука».
- Эльконин, Д.Б. (1978). Психология игры. Москва: Изд-во «Педагогика».
- Bassok, D., Latham, S., Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade? *AERA Open*, 2(1), 2332858415616358.
- Berk, L.E. (1992). Children's private speech: An overview of theory and the status of research. In: R.M. Diaz, L.E. Berk, (eds.). *Private speech: From social interaction to self-regulation*. (pp. 17–53). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Publ.
- Blair, C. (2016). Developmental science and executive function. *Current directions in psychological science*, 25(1), 3–7.
- Blair, C., Raver, C.C. (2014). Closing the achievement gap through modification of neurocognitive and neuroendocrine function: Results from a cluster randomized controlled trial of an innovative approach to the education of children in kindergarten. *PLOS ONE*, 9(11), e112393. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0112393>
- Bodrova, E., Leong, D.J. (2018). Tools of the mind: A Vygotskian early childhood curriculum. In: M. Fleeer, B. van Oers, (eds.). *International Handbook of Early Childhood Education* (pp. 1095–1111). Dordrecht: Springer Publ.
- Bodrova, E., Leong, D.J. (2024). Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education. 3rd ed. New York: Routledge Publ.
- Brofman, V., Rabinovitch, I., Karpov, Y. (2018). Vygotsky in Harlem: Amplification of preschoolers' development in Vygotskian early childhood education program (VECEP). In: N. Veraksa, S. Sheridan, (eds.). *Vygotsky's theory in early childhood education and research: Russian and Western values*. (pp. 81–96). New York: Routledge Publ.
- Bruner, J. (1985). Vygotsky: A historical and conceptual perspective. In: J.V. Wertsch, (ed.). *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. (pp. 21–34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Campione, J.C., Brown, A.L. (1990). Guided learning and transfer. In: N. Fredricksen, R. Glaser, A. Lesgold, M.G. Shafto, (eds.). *Diagnostic monitoring of skill and knowledge acquisition*. (pp. 141–172). Hillsdale: Erlbaum Publ.
- Carlson, S.M., Mandell, D.J., Williams, L. (2004). Executive function and theory of mind: Stability and prediction from ages 2 to 3. *Developmental Psychology*, 40, 1105–1122.
- Christie, J.F., Wardle, F. (1992). How Much Time Is Needed for Play? *Young Children*, 47(3), 28–33.
- Clark, A. (2022). Slow knowledge and the unhurried child: Time for slow pedagogies in early childhood education. New York: Routledge Publ.
- Clay, M. (1993). Reading Recovery. Portsmouth: Heinemann Publ.
- Cohen, L. (2023). A Vygotskian Framework for Observing and Teaching Bilingual and English-Only Players. *American Journal of Play*, 15(3), 333–358.
- Diamond, A. (2016). Why improving and assessing executive functions early in life is critical. In: J.A. Griffin, P. McCardle, L.S. Freund, (eds.). *Executive function in preschool-age children: Integrating measurement, neurodevelopment, and translational research*. (pp. 11–43). Washington: American Psychological Association Publ.
- Diamond, A., Barnett, S.W., Thomas, J., Munro, S. (2007). Preschool Program Improves Cognitive Control. *Science*, 318(5855), 1387–1388. <https://doi.org/10.1126/science.1151148>

- Diamond, A., Lee, C., Senften, P., Lam, A., Abbott, D. (2019). Randomized control trial of *Tools of the Mind*: Marked benefits to kindergarten children and their teachers. *PLOS ONE*, 14(9), e0222447. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0222447>
- Digennaro, S. (2021). Decline of free play as a form of educational poverty. *Journal of Physical Education, Sport*, 21(1), 657–660. <https://doi.org/10.7752/jpes.2021.s1078>
- Elkind, D. (2008). Can we play? In: R. House, (ed.). *Too Much Too Soon? Early Learning and the Erosion of Childhood*. (pp. 189–196). Portland: Hawthorn Press.
- Elkonin, D.B. (1977). Toward the problem of stages in the mental development of the child. In: M. Cole, (ed.). *Soviet developmental psychology*. (pp. 538–563). White Plains: M.E. Sharpe Publ.
- Farran, D.C., Son-Yarrough, W. (2001). Title I funded preschools as a developmental context for children's play and verbal behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(2), 245–262. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00100-4](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00100-4)
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M., Eyer, D. (2004). *Einstein never used flashcards: How our children really learn and why they need to play more and memorize less*. Emmaus: Rodale Books Publ.
- Hughes, C., Ensor, R. (2007). Executive function and theory of mind: Predictive relations from ages 2 to 4. *Developmental Psychology*, 43(6), 1447–1459. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1447>
- Karpov, Y.V. (2005). *The neo-Vygotskian approach to child development*. New York: Cambridge University Press.
- Lemay, L., Parent, A.S., Bouchard, C., Duval, S., Montminy-Sanschagrin, N. (2022). A closer look at the maturity of make-believe play in Quebec's kindergarten to inform the design of a professional development program. In: E. Loizou, J. Trawick-Smith, (eds.). *Teacher education and play pedagogy*. (pp. 9–26). New York: Routledge Publ.
- Lillard, A.S., Lerner, M.D., Hopkins, E.J., Dore, R.A., Smith, E.D., Palmquist, C.M. (2013). The impact of pretend play on children's development: a review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1–134.
- Luria, A.R. (1969). Speech development and the formation of mental processes. In: M. Cole, I. Maltzman, (eds.). *Handbook of contemporary Soviet psychology*. New York: Basic Books Publ.
- Miller, E., Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need play in school*. College Park: Alliance for Childhood Publ.
- Newman, D., Griffin, P., Cole, M. (1989). *The construction zone: Working for cognitive change in school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nome, D., Hillen, S., Aprea, C. (2015). Kindergartens-Schools without Recess: The Consequence of an Instrumentalist Notion of Play. In: S. Hillen, C. Aprea, (eds.). *Instrumentalism in Education-Where is Bildung left*. (pp. 15–27). Münster: Waxmann Verlag Publ.
- Paulick, J.H. (2019). Articulating high quality free choice time in Head Start preschools: A framework to support professional development and classroom observations. *HS Dialog The Research to Practice Journal for the Early Childhood Field*, 22(1). URL: <https://journals.charlotte.edu/dialog/article/view/750> (accessed: 05.05.2025).
- Solomon, T., Plamondon, A., O'Hara, A., Finch, H., Goco, G., Chaban, P., Huggins, L., Ferguson, B., Tannock, R. (2018). A Cluster Randomized-Controlled Trial of the Impact of the Tools of the Mind Curriculum on Self-Regulation in Canadian Preschoolers. *Frontiers in Psychology*, 8, 2366. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02366>
- Sophian, C. (2007). *The origins of mathematical knowledge in childhood*. London: Routledge Publ.
- Tharp, R.G., Gallimore, R. (1989). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tokić, I.S., Borovac, T. (2020). Children's symbolic play during the transition to school. *International Journal of Early Years Education*, 28(3), 232–245.
- Vygotsky, L.S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet psychology*, 5(3), 6–18.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1987). *The collected works of LS Vygotsky*. Vol. 1. Problems of general psychology, including the volume Thinking and Speech. New York: Plenum Press.
- Winsler, A., de Leon, J.R., Wallace, B.A., Carlton, M.P., Willson-Quayle, A. (2003). Private speech in preschool children: Developmental stability and change, across-task consistency, and relations with classroom behaviour. *Journal of Child Language*, 30(3), 583–608. <https://doi.org/10.1017/S0305000903005671>
- Wood, D., Bruner, J.C., Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

REFERENCES

- Bassok, D., Latham, S., Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade? *AERA Open*, 2(1), 2332858415616358.
- Berk, L.E. (1992). Children's private speech: An overview of theory and the status of research. In: R.M. Diaz, L.E. Berk, (eds.). *Private speech: From social interaction to self-regulation*. (pp. 17–53). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Publ.
- Blair, C. (2016). Developmental science and executive function. *Current Directions in Psychological Science*, 25(1), 3–7.
- Blair, C., Raver, C.C. (2014). Closing the achievement gap through modification of neurocognitive and neuroendocrine function: Results from a cluster randomized controlled trial of an innovative approach to the education of children in kindergarten. *PLOS ONE*, 9(11), e112393. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0112393>
- Bodrova, E., Leong, D.J. (2018). Tools of the mind: A Vygotskian early childhood curriculum. In: M. Fleer, B. van Oers, (eds.). *International Handbook of Early Childhood Education* (pp. 1095–1111). Dordrecht: Springer Publ.
- Bodrova, E., Leong, D.J. (2024). *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. 3rd ed. New York: Routledge Publ.
- Brofman, V., Rabinovitch, I., Karpov, Y. (2018). Vygotsky in Harlem: Amplification of preschoolers' development in Vygotskian early childhood education program (VECEP). In: N. Veraksa, S. Sheridan, (eds.). *Vygotsky's theory in early childhood education and research: Russian and Western values*. (pp. 81–96). New York: Routledge Publ.

- Bruner, J. (1985). Vygotsky: A historical and conceptual perspective. In: J.V. Wertsch, (ed.). Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives. (pp. 21–34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Campione, J.C., Brown, A.L. (1990). Guided learning and transfer. In: N. Fredricksen., R. Glaser, A. Lesgold, M.G. Shafto, (eds.). Diagnostic monitoring of skill and knowledge acquisition. (pp. 141–172). Hillsdale: Erlbaum Publ.
- Carlson, S.M., Mandell, D.J., Williams, L. (2004). Executive function and theory of mind: Stability and prediction from ages 2 to 3. *Developmental Psychology*, 40, 1105–1122.
- Christie, J.F., Wardle, F. (1992). How Much Time Is Needed for Play? *Young Children*, 47(3), 28–33.
- Clark, A. (2022). Slow knowledge and the unhurried child: Time for slow pedagogies in early childhood education. New York: Routledge Publ.
- Clay, M. (1993). Reading Recovery. Portsmouth: Heinemann Publ.
- Cohen, L. (2023). A Vygotskian Framework for Observing and Teaching Bilingual and English-Only Players. *American Journal of Play*, 15(3), 333–358.
- Diamond, A. (2016). Why improving and assessing executive functions early in life is critical. In: J.A. Griffin, P. McCardle, L.S. Freund, (eds.). Executive function in preschool-age children: Integrating measurement, neurodevelopment, and translational research. (pp. 11–43). Washington: American Psychological Association Publ.
- Diamond, A., Barnett, S.W., Thomas, J., Munro, S. (2007). Preschool Program Improves Cognitive Control. *Science*, 318(5855), 1387–1388. <https://doi.org/10.1126/science.1151148>
- Diamond, A., Lee, C., Senft, P., Lam, A., Abbott, D. (2019). Randomized control trial of *Tools of the Mind*: Marked benefits to kindergarten children and their teachers. *PLOS ONE*, 14(9), e0222447. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0222447>
- Digennaro, S. (2021). Decline of free play as a form of educational poverty. *Journal of Physical Education, Sport*, 21(1), 657–660. <https://doi.org/10.7752/jpes.2021.s1078>
- Elkind, D. (2008). Can we play? In: R. House, (ed.). Too Much Too Soon? Early Learning and the Erosion of Childhood. (pp. 189–196). Portland: Hawthorn Press.
- Elkonin, D.B. (1977). Toward the problem of stages in the mental development of the child. In: M. Cole, (ed.). Soviet developmental psychology. (pp. 538–563). White Plains: M.E. Sharpe Publ.
- Elkonin, D.B. (1978). The psychology of play. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)
- Farran, D.C., Son-Yarborough, W. (2001). Title I funded preschools as a developmental context for children's play and verbal behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(2), 245–262. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00100-4](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00100-4)
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M., Eyer, D. (2004). Einstein never used flashcards: How our children really learn and why they need to play more and memorize less. Emmaus: Rodale Books Publ.
- Hughes, C., Ensor, R. (2007). Executive function and theory of mind: Predictive relations from ages 2 to 4. *Developmental Psychology*, 43(6), 1447–1459. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1447>
- Karpov, Y.V. (2005). The neo-Vygotskian approach to child development. New York: Cambridge University Press.
- Lemay, L., Parent, A.S., Bouchard, C., Duval, S., Montminy-Sanschagrin, N. (2022). A closer look at the maturity of make-believe play in Quebec's kindergarten to inform the design of a professional development program. In: E. Loizou, J. Trawick-Smith, (eds.). Teacher education and play pedagogy. (pp. 9–26). New York: Routledge Publ.
- Lillard, A.S., Lerner, M.D., Hopkins, E.J., Dore, R.A., Smith, E.D., Palmquist, C.M. (2013). The impact of pretend play on children's development: a review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1–134.
- Luria, A.R. (1969). Speech development and the formation of mental processes. In: M. Cole, I. Maltzman, (eds.). Handbook of contemporary Soviet psychology. New York: Basic Books Publ.
- Miller, E., Almon, J. (2009). Crisis in the kindergarten: Why children need play in school. College Park: Alliance for Childhood Publ.
- Newman, D., Griffin, P., Cole, M. (1989). The construction zone: Working for cognitive change in school. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nome, D., Hillen, S., Aprea, C. (2015). Kindertartens-Schools without Recess: The Consequence of an Instrumentalist Notion of Play. In: S. Hillen, C. Aprea, (eds.). Instrumentalism in Education-Where is Bildung left. (pp. 15–27). Münster: Waxmann Verlag Publ.
- Paulick, J.H. (2019). Articulating high quality free choice time in Head Start preschools: A framework to support professional development and classroom observations. *HS Dialog The Research to Practice Journal for the Early Childhood Field*, 22(1). URL: <https://journals.charlotte.edu/dialog/article/view/750> (accessed: 05.05.2025).
- Solomon, T., Plamondon, A., O'Hara, A., Finch, H., Goco, G., Chaban, P., Huggins, L., Ferguson, B., Tannock, R. (2018). A Cluster Randomized-Controlled Trial of the Impact of the Tools of the Mind Curriculum on Self-Regulation in Canadian Preschoolers. *Frontiers in Psychology*, 8, 2366. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02366>
- Sophian, C. (2007). The origins of mathematical knowledge in childhood. London: Routledge Publ.
- Tharp, R.G., Gallimore, R. (1989). Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tokić, I.S., Borovac, T. (2020). Children's symbolic play during the transition to school. *International Journal of Early Years Education*, 28(3), 232–245.
- Vygotsky, L.S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6–18.
- Vygotsky, L.S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1987). The collected works of LS Vygotsky. Vol. 1. Problems of general psychology, including the volume Thinking and Speech. New York: Plenum Press.
- Winsler, A., de Leon, J.R., Wallace, B.A., Carlton, M.P., Willson-Quayle, A. (2003). Private speech in preschool children: Developmental stability and change, across-task consistency, and relations with classroom behaviour. *Journal of Child Language*, 30(3), 583–608. <https://doi.org/10.1017/S0305000903005671>
- Wood, D., Bruner, J.C., Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Zaporozhets, A.V. (1978). The importance of early childhood for the formation of a child's personality. In: L.I. Antsyferova, (ed.). The principle of development in psychology. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ ABOUT THE AUTHORS



**Елена Вячеславовна
Бодрова**

Elena V. Bodrova

Кандидат психологических наук, сооснователь и научный консультант компании “Tools of the Mind”, Денвер, Соединенные Штаты Америки, ebodrova@toolsofthemind.org, <https://orcid.org/0000-0001-5943-7563>

Cand. Sci. (Psychol.), co-founder and knowledge advisor, “Tools of the Mind” Inc., Denver, United States of America, ebodrova@toolsofthemind.org, <https://orcid.org/0000-0001-5943-7563>



**Дебора Джейн
Леонг**

Deborah J. Leong

PhD в области психологии, сооснователь и президент компании “Tools of the Mind”, Голден, Соединенные Штаты Америки, dleong@toolsofthemind.org, <https://orcid.org/0000-0002-6453-2802>

PhD in psychology, co-founder and president, “Tools of the Mind” Inc., Golden, United States of America, dleong@toolsofthemind.org, <https://orcid.org/0000-0002-6453-2802>

Поступила 14.04.2025. Получена после доработки
02.05.2025. Принята в печать 03.06.2025.

Received 14.04.2025. Revised
02.05.2025. Accepted 03.06.2025.

Научная статья / Research Article

<https://doi.org/10.11621/npj.2025.0304>

УДК/UDC 159.9

■ «Школа — это сложно даже по игре»: хотят ли современные дети 4–7 лет играть в школу?

М.Н. Гаврилова , И.У. Сурилова, В.Л. Сухих

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

 gavrilovamrg@gmail.com

РЕЗЮМЕ

Актуальность. Наиболее активное исследование игры велось в советский период в контексте иной социальной и культурной реальности и, вероятно, в каких-то аспектах теория игры, разработанная в русле культурно-исторического подхода, требует обновлений. Выявление качественных и количественных закономерностей в желании или нежелании дошкольников играть в школу может быть полезно как для построения практической работы с детьми, так и для уточнения научных представлений о современной игре и совершенствовании методологии последующих исследовательских работ в этой области.

Цель. Исследование было направлено, во-первых, на определение роли возраста, пола, саморегуляции и предпочитаемых ребенком игрушек в вероятности его желания играть в школу и, во-вторых, на составление насыщенного описания ключевых тем, звучащих в обосновании детьми желания или нежелания играть в школу, на основе детских высказываний.

Выборка. В исследовании приняли участие 178 воспитанников средних и подготовительных групп детских садов, расположенных в спальных районах г. Москвы. На момент прохождения исследования возраст детей составлял от 4 до 7 полных лет ($M = 5,55$, $SD = 0,78$). Общее соотношение количества девочек и мальчиков в выборке было приближенным к равному (106 мальчиков и 118 девочек).

Методы. В исследовании реализованы индивидуальная диагностика основных компонентов саморегуляции, а также экспериментальные процедуры для изучения детских предпочтений при выборе игрушек.

Результаты. Выявлена позитивная статистически значимая связь между предпочтением ребенком высокореалистичных игрушек и желанием играть в школу. Показано, что вероятность интереса к игре в школу на 36% выше у девочек по сравнению с мальчиками. Предположения о возрастании интереса к игре в школу по мере приближения к школьному возрасту и при более совершенном развитии саморегуляции не подтвердились. В результате тематического анализа детских высказываний показано, что за желанием играть в школу чаще всего находился интерес детей к учебной деятельности, позитивное отношение к школе и удачные характеристики игрушки; а за нежеланием — необходимость прикладывать усилия в игре, опасение собственного неуспеха и неудовлетворение предпочтений ребенка в отношении игрушки или предполагаемого ей вида игры.

Выводы. Выявленные закономерности и темы, звучащие в детских ответах, могут быть полезны в педагогической работе с детьми и создании условий для сюжетно-ролевой игры в детском саду, а также для совершенствования методологии последующих исследовательских работ в этой области.

Ключевые слова: дошкольный возраст, культурно-исторический подход, игра, предпочтение игрушек, саморегуляция, тематический анализ

Финансирование. Работа выполнена при поддержке проекта РНФ (проект № 22-78-10097, по теме «Исследование влияния современной игрушки на развитие ребенка 3–8 лет»).

Для цитирования: Гаврилова, М.Н., Сурилова, И.У., Сухих, В.Л. (2025). «Школа — это сложно даже по игре»: хотят ли современные дети 4–7 лет играть в школу? *Национальный психологический журнал*, 20(3), 42–58. <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0304>

■ “Learning is Hard Even in Play”: Do Today’s Preschoolers Want to Play School?

Margarita N. Gavrilova , Irina U. Surilova, Vera L. Sukhikh

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

 gavrilovamrg@gmail.com

ABSTRACT

Background. The theory of play, developed in the context of the cultural-historical approach, may need to be updated due to changes in social and cultural reality.

Objective. This study primarily aimed to determine the influence of age, gender, executive functioning, and children's preferred toys on the likelihood of their desire to play school. Additionally, it sought to create a detailed description of the key themes reflected in children's justifications for wanting or not wanting to engage in school play, based on their verbal comments.

Study Participants. The study included 178 children 4–7 years old from kindergartens located in residential districts of Moscow. At the time of the study, the children's ages ranged from 4 to 7 years ($M = 5.55$, $SD = 0.78$). The overall ratio of girls to boys in the sample was nearly equal (106 boys and 118 girls).

Methods. The study employed individual diagnostics to assess executive functioning, along with experimental procedures to explore children's toy preferences.

Results. A statistically significant positive relationship was found between a child's preference for highly realistic toys and their desire to play school. It was observed that girls were 36% more likely than boys to express interest in playing school. However, the hypotheses regarding increased interest in playing school as children approached school age (7 y.o. in Russia) and better executive functioning were not confirmed. The thematic analysis of children's verbal comments revealed that the desire to play school was most frequently linked to an interest in learning activities, a positive attitude toward school, and favorable characteristics of the toy. Conversely, reluctance to play school was associated with the perceived effort required in the play, fear of learning failure.

Conclusions. The identified patterns and themes in children's responses can be valuable for pedagogical work with children, as well as for elaborating conducive conditions for role-playing in kindergartens. Additionally, these findings can enhance the methodology for future research in this area.

Keywords: preschool age, cultural-historical approach, play, toy preference, executive functioning, thematic analysis

Funding. This research was funded by Russian Science Foundation, project No. 22-78-10097, the topic “A study of the impact of a modern toy on the development of a 3–8-year-old child”).

For citation: Gavrilova, M.N., Surilova, I.U., Sukhikh, V.L. (2025). “Learning is hard even in play”: do today’s preschoolers want to play school? *National Psychological Journal*, 20(3), 42–58. <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0304>

ВВЕДЕНИЕ

Игра, как и искусство, является отражением времени, способом (ре)конструирования жизни (Lagarain, Haye, 2020; Запорожец, 1986). Но если миссия искусства заключается в том, чтобы в художественной форме интерпретировать различные аспекты человеческой жизни и вызывать у человека переживание, приводящее к внутреннему преобразованию и высвобождению, то миссия детской игры заключается в проникновении ребенка во взрослый мир, символическом

познании внешней и внутренней сторон человеческой деятельности и ориентировки в социальных отношениях (Эльконин, 1999). А.В. Запорожец (Запорожец, 2000) отмечал, что в игровой деятельности у ребенка развивается способность воссоздавать и мысленно преобразовывать наблюдаемые им в реальности образы. В этом смысле сюжет и содержание этих видов деятельности являются отпечатком времени и не могут сохраняться неизменными в течение длительного периода времени (Филипова и др., 2022; Veraksa, 2022). При этом наиболее активное изучение детской игры велось в советское время в контексте совершенно иной социальной и культурной реальности (Выготский, 1966; Эльконин, 1999; Леонтьев, 1996). Осталось всего несколько лет до момента, когда пройдет сто лет после прочитанной в 1933 году Л.С. Выготским лекции о роли игры в психическом развитии детей (Выготский, 1966). По сей день текст этой лекции, как и другие важные работы отечественных ученых остаются ориентиром в исследовании игры (Barnett et al., 2017; Fleer et al., 2019; Ryabkova et al., 2019; Veresov, 2006; Fleer, 2022). Однако с тех пор многое изменилось: жизнь и игровая деятельность современных детей значительно трансформировались и, вероятно, в каких-то из аспектов теория игры, разработанная в русле культурно-исторического подхода, требует обновлений.

Специфика современного детства как контекст игры

В сравнении с советским периодом современное детство может быть кратко охарактеризовано несколькими фактами: в результате интенсификации образовательного процесса уменьшается доля детей, проводящих свободное время в игре (Бобкова, Рощина, 2024); снижается количество детей в семьях в абсолютных и относительных величинах (Росстат. Демография. Демографический прогноз до 2035 года); уменьшается распространенность и доступность разновозрастного общения и дворовых игр (Трифонов, 2022); усиливается «кризис детства» как отрыв детей от взрослой деятельности — в то время как развитие ролевой игры возможно в случае, если дети достаточно хорошо знакомы с деятельностью взрослых (Медведева, Крошилин, 2021); активный маркетинг и коммерциализация рынка товаров для детей и огромное разнообразие игрушек, борющихся за внимание ребенка (Marsh, 2017); цифровизация детства и зашкаливающая популярность анимационных фильмов и видеоигр (Hinkley et al., 2018).

Совместное действие этих факторов приводит к тому, что, с одной стороны, уделяемое на игру время сокращается, а с другой стороны, содержание игр все чаще занимает воспроизведение популярных сюжетов и действий популярных анимационных персонажей ребенком наедине с собой или в небольшой компании сверстников (Puroila, Estola, 2012). Использование игрушек с «кричащими» функциями или опора на сюжеты анимационных фильмов и цифровых игр ограничивает возможность самостоятельно строить сюжет и наполнять игру мотивами и переживаниями самого ребенка (Hinkley et al., 2018). Наконец, на этом фоне детям может становиться скучно играть с обыкновенными игрушками в привычные, традиционные сюжеты (Gavrilova et al., 2023). В таком пестром разнообразии игрушка, способствующая символизации и усложнению игры, может не иметь привлекательности для ребенка, так как не удивляет и вызывает восторг сама по себе (Heljakka, 2019). Таким образом, можно предположить, что чувствительная к социальному контексту человеческой деятельности, труда и отношений игра может иметь свою специфику у современных детей. Поскольку роли и сюжеты, разыгрываемые детьми в игре, являются воссозданием и воспроизведением знакомой им действительности (Эльконин, 1999; Ryabkova, Sheina, 2023).

Значение и мотивация игры в школу

Игра в школу — уникальное явление, наблюдаемое на стыке двух эпох в психическом развитии ребенка. Находясь на границе перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту и смены ведущей деятельности, она позволяет будущему школьнику на символическом уровне познакомиться с ролью ученика и сориентироваться в социальных отношениях «учитель — ученик». Л.С. Выготский отмечал, что из игры вырастает то, чем она обращена к будущему (Выготский, 1966). Следовательно, можно допустить, что опыт игры в роли ученика способен гармонизировать переход из детского сада в школу и смягчать предстоящую школьную адаптацию.

В работах отечественных исследователей отмечался интерес детей к игре в школу, вызванный мотивом к учению и желанием ребенка скорее стать взрослым и умеющим (Юдина, 2008; Божович, 1972). С теоретической точки зрения, важно еще то, что в игре вызывающий ее мотив постепенно трансформируется от «досознательных аффективно окрашенных непосредственных желаний» до осознаваемого намерения (Эльконин, 1999). А.В. Запорожец подчеркивал, что действия ребенка и его отношение к действительности преобразуются путем выработки личного отношения к ним через игру (Запорожец, 1986). И ни один другой вид деятельности (например, экскурсии в школу, чтение или общение), согласно теории игры в культурно-историческом подходе, не поможет ребенку настолько эмоционально и полно войти в его будущую роль, сформировать адекватное переживание и приближенное к осознаваемому намерению к учению (Выготский, 1966; Эльконин, 1999; Леонтьев, 1996).

Изучая мотивы учения советских детей 4–5 и 6–7 лет путем бесед и естественного эксперимента — игры в школу, Л.И. Божович в середине XX века подтвердила, что именно учение становилось основным смыслом и содержанием игры в школу у детей 6–7 лет (Божович и др., 2008). В то время как дети 4–5 лет чаще воссоздавали в игре такие содержательно незначимые в отношении учебы сюжеты, как перемены или рисование. Однако, в начале 2000-х Н.И. Гуткина, работая

в том же методологическом подходе, показала, что в условиях реформы школьного образования учебная мотивация у большинства детей младшего школьного возраста была плохо развита (Гуткина, 2007).

В свете обеспокоенности педагогического сообщества низкой учебной мотивацией и участвующими трудностями школьной адаптации (Гуткина, 2007; Ахметшина и др., 2021), обращение к желанию дошкольников играть в школу может быть довольно информативным. Сколько детей отдает предпочтение игре в школу по сравнению с другими играми? Связана ли вероятность отказа от игры в школу с возрастом, уровнем развития саморегуляции, типом предпочитаемых игрушек? Наконец, почему дети не хотят играть в школу? На эти и другие вопросы мы попытались найти ответ в проведенном исследовании.

ДИЗАЙН ИССЛЕДОВАНИЯ

Данное исследование преследовало две цели. Во-первых, изучить роль актуального возраста, пола, развития саморегуляции и предпочитаемых ребенком игрушек в вероятности его желания играть в школу. Во-вторых, путем качественного анализа устных высказываний детей составить насыщенное описание ключевых тем, звучащих в обосновании детьми желания или нежелания играть в школу. В рамках исследования проверялось три гипотезы, разработанные на основе принципов культурно-исторического подхода к изучению игры: (1) чем старше ребенок, тем выше вероятность, что он предпочтет среди прочего играть в школу, поскольку грядет смена ведущей деятельности и нереализуемые в жизни мотивы смогут найти реализацию в игре; (2) чем лучше у ребенка развиты навыки когнитивной саморегуляции, тем выше вероятность, что он предпочтет играть в школу, поскольку это помогает легче подчиняться правилам и следовать роли; (3) чем более реалистичные антропоморфные игрушки предпочитает ребенок, тем выше вероятность, что он предпочтет играть в школу, поскольку это может быть свидетельством того, что ребенок в большей степени ориентирован на реальные задачи и мотивы человеческой деятельности.

ВЫБОРКА

В исследовании приняли участие 178 воспитанников средних и подготовительных групп детских садов, расположенных в спальных районах г. Москвы. На момент прохождения исследования возраст детей составлял от 4 до 7 полных лет ($M = 5,55$, $SD = 0,78$). Общее соотношение количества девочек и мальчиков в выборке было приближенным к равному (106 мальчиков и 118 девочек). Более подробная информация о половозрастном составе участников исследования представлена в Таблице 1.

ПРОЦЕДУРА

Исследование реализовано в два этапа. На первом этапе была проведена индивидуальная диагностика развития саморегуляции (зрительно-пространственная и слухоречевая рабочая память, сдерживающий контроль и когнитивная гибкость). Диагностика проводилась обученными опытными тестерами в тихих светлых помещениях детских садов. Методики предъявлялись всем детям в одинаковой последовательности. На втором этапе были проведены индивидуальные экспериментальные встречи, направленные на изучение предпочтений детей при выборе игрушек.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Оценка саморегуляции производилась в отношении трех основных компонентов регуляторных функций: рабочая память (отдельно зрительно-пространственная и слухоречевая), сдерживающий контроль, когнитивная гибкость. Для диагностики зрительно-пространственной рабочей памяти использовалась русскоязычная версия методики «Память на конструирование» (Memory for Design subtest of NEPSY-II) (Korkman et al., 2007). Для диагностики слухоречевой рабочей памяти была использована русскоязычная версия методики «Повторение предложений» (Sentences Repetition subtest of NEPSY-II) (Korkman et al., 2007). Когнитивная гибкость оценивалась с помощью русскоязычной версии методики «Сортировка карточек по изменяемому признаку» (Dimension Card Change Sorting) (Zelazo, 2006). Упомянутые методики успешно прошли процедуру стандартизации на российской выборке (Алмазова и др., 2020).

Таблица 1

Половозрастной состав средних и подготовительных групп детских садов, принявших участие в исследовании

Возраст	Пол	Количество детей	%
4 года	мальчики	8	4%
	девочки	6	3%
5 лет	мальчики	43	19%
	девочки	43	19%
6 лет	мальчики	44	20%
	девочки	64	29%
7 лет	мальчики	11	5%
	девочки	5	2%

Table 1

Age and gender composition of middle and preparatory groups of kindergartens who took part in the study

Age	Gender	Number of children	%
4 years	boys	8	4%
	girls	6	3%
5 years	boys	43	19%
	girls	43	19%
6 years	boys	44	20%
	girls	64	29%
7 years	boys	11	5%
	girls	5	2%

Экспериментальная процедура

Индивидуальные встречи для получения информации о предпочтениях детьми игрушек были реализованы в экспериментальной парадигме по методу вынужденного выбора (forced-choice experimental paradigm). Встречи проходили в три этапа. Сначала ребенку предлагалось выбрать предпочитаемую игрушку в пробах на степень детализации, реалистичности и антропоморфности (Рисунок 1). При этом экспериментатор показывал и называл каждую игрушку. Затем ребенка просили выбрать одну игрушку из девяти. Наконец, ребенку показывали две игрушки: выбранную из девяти и набор для игры в школу и просили выбрать одну из этих двух игрушек, с которой ему было бы интереснее играть. Экспериментатор устно озвучивал инструкцию каждому ребенку: «Покажи пальчиком, в какую из этих двух игрушек тебе было бы интереснее играть: в (называется игрушка, выбранная в предыдущей пробе) или в школу?». Если выбор ребенка сохранялся в пользу ранее выбранной игрушки, ему задавался уточняющий вопрос: «Расскажи, а почему тебе будет неинтересно играть в школу?». Если ребенок выбирал школу, ему задавался уточняющий вопрос: «Расскажи, а почему тебе будет интереснее играть в школу?».

Стратегия анализа данных

Статистический анализ был выполнен с использованием программного обеспечения Jamovi, версия 2.6.17 (The jamovi project, Сидней, Австралия). Первым шагом для изучения структуры данных, полученных в результате диагностики саморегуляции и изучения предпочтений при выборе игрушек, были подготовлены описательные статистики с учетом пола и возраста детей. Вторым шагом был проведен предварительный анализ с использованием корреляции Пирсона (r) и дисперсионного анализа (ANOVA) для контроля пола и возраста детей, как переменных потенциально способных определять как результаты диагностики саморегуляции, так и выбора игрушек в пробе на предпочтения. Третьим шагом был реализован основной анализ, направленный на проверку первой и второй гипотез, путем построения биномиальной регрессионной модели с учетом показателей саморегуляции, пола и возраста детей в месяцах. Дополнительно для проверки третьей гипотезы был проведен тематический анализ устной аргументации детей о том, почему им было бы интересно или неинтересно играть в школу.

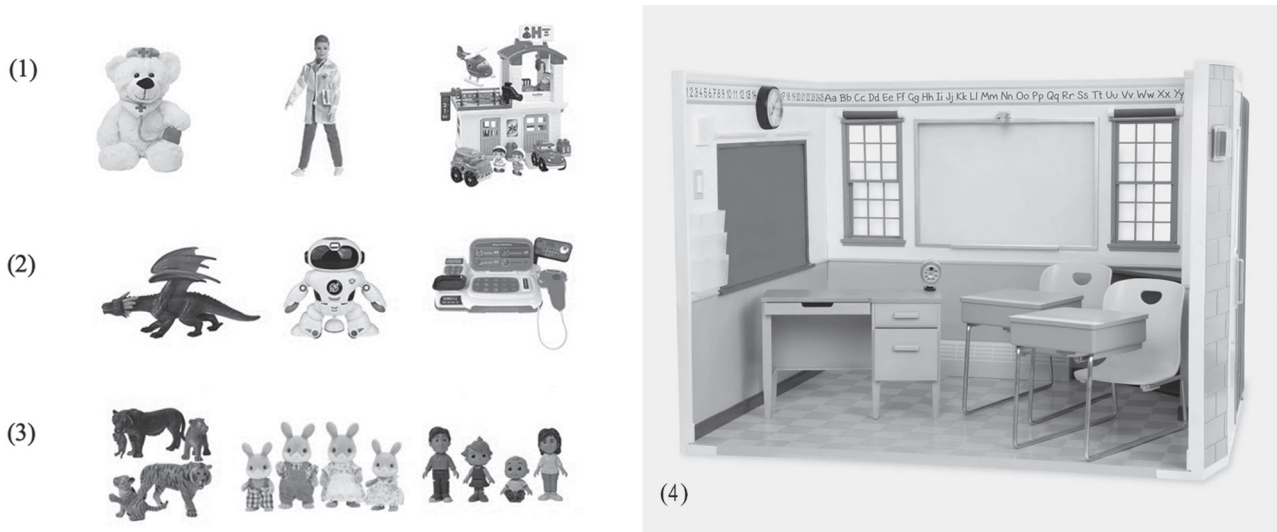


Рисунок 1

Изображения игрушек, представленных в эксперименте: (1) проба на степень детализации, (2) проба на степень реалистичности, (3) проба на степень антропоморфности, (4) набор для игры в школу. Изображения игрушек демонстрировались на экране цифрового планшета (12,4"/1752×2800)

Figure 1

Images of toys presented in the experiment: (1) level of detail test, (2) level of realism test, (3) level of anthropomorphism test, (4) school play set. Images of toys were displayed on a digital tablet screen (12.4"/1752×2800)

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Описательные статистики и предварительный анализ

Описательные статистики по всем анализируемым переменным, включая возраст детей в месяцах, желание играть в школу, степень детализированности, реалистичности и антропоморфности предпочитаемых игрушек, а также показатели саморегуляции с учетом возрастной группы детского сада (старшая и подготовительная) представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Описательные статистики и результаты сравнительного анализа по возрасту в месяцах, характеристикам предпочитаемых игрушек, саморегуляции с учетом возрастной группы детского сада (старшая и подготовительная)

	Возрастная группа	Среднее	Ст. откл.	Мин.	Макс.	t-критерий Стьюдента
Возраст в месяцах	Старшая	65,09	4,38	55	76	21,46***
	Подготовительная	78,68	4,10	66	87	
Желание играть в школу	Старшая	0,50	0,50	0	1	-0,15
	Подготовительная	0,49	0,50	0	1	
Детализированность предпочитаемой игрушки	Старшая	2,29	0,85	1	3	1,56
	Подготовительная	2,09	0,89	1	3	
Реалистичность предпочитаемой игрушки	Старшая	2,38	0,81	1	3	1,12
	Подготовительная	2,24	0,88	1	3	

Антропоморфность предпочитаемой игрушки	Старшая	1,64	0,70	1	3	–0,19
	Подготовительная	1,66	0,57	1	3	
Зрительно-пространственная рабочая память	Старшая	71,26	22,14	32	120	2,86
	Подготовительная	80,88	22,30	31	120	
Слухоречевая рабочая память	Старшая	17,10	2,74	9	23	4,32***
	Подготовительная	19,31	3,89	8	31	
Сдерживающий контроль	Старшая	10,04	2,84	4	19	1,92
	Подготовительная	10,96	3,21	4	15	
Когнитивная гибкость	Старшая	19,37	3,34	11	24	0,52
	Подготовительная	19,63	3,07	10	26	

Примечание: желание играть в школу оценивалось по шкале от 0 до 1, где «0» = ребенок не хочет играть в школу, «1» = ребенок хочет играть в школу; степень детализированности реалистичности и антропоморфности предпочитаемых игрушек оценивалась по шкале от 0 до 3, где «0» = минимальная степень и «3» = максимальная степень выраженности характеристики; *** Различия значимы на уровне 0,001.

Table 2
Descriptive statistics and results of comparative analysis by age in months, characteristics of preferred toys, self-regulation, taking into account the age group of the kindergarten (senior and preparatory)

	Age group	Mean	SD	Min	Max	Student's t
Age in months	Senior	65.09	4.38	55	76	21.46***
	Preparatory	78.68	4.10	66	87	
Desire to play school	Senior	0.50	0.50	0	1	–0.15
	Preparatory	0.49	0.50	0	1	
Detail of preferred toy	Senior	2.29	0.85	1	3	1.56
	Preparatory	2.09	0.89	1	3	
Reality of preferred toy	Senior	2.38	0.81	1	3	1.12
	Preparatory	2.24	0.88	1	3	
Anthropomorphism of preferred toy	Senior	1.64	0.70	1	3	–0.19
	Preparatory	1.66	0.57	1	3	
Visual-spatial working memory	Senior	71.26	22.14	32	120	2.86
	Preparatory	80.88	22.30	31	120	
Auditory-verbal working memory	Senior	17.10	2.74	9	23	4.32***
	Preparatory	19.31	3.89	8	31	
Inhibitory control	Senior	10.04	2.84	4	19	1.92
	Preparatory	10.96	3.21	4	15	
Cognitive flexibility	Senior	19.37	3.34	11	24	0.52
	Preparatory	19.63	3.07	10	26	

Note: desire to play school was assessed on a scale from 0 to 1, where “0” = the child does not want to play school, “1” = the child wants to play school; the degree of detail of realism and anthropomorphism of preferred toys was assessed on a scale from 0 to 3, where “0” = minimal degree and “3” = maximal degree of expression of the characteristic; *** Differences are significant at the 0.001 level.

Из всех детей предпочтение игре в школу отдали 50% детей старшего дошкольного и 49% детей подготовительно-го дошкольного возраста. Не выявлено значимых различий по частоте предпочтения игры в школу, а также степени детализированности, реалистичности и антропоморфности предпочитаемых игрушек между воспитанниками двух возрастных групп детского сада. И в старшей, и в подготовительной группе дети в основном делали выбор в пользу более детализированных, реалистичных и антропоморфных игрушек и в половине случаев предпочитали другим

игрушкам игру в школу. На уровне тенденции дети старшего дошкольного возраста чаще совершали выбор в пользу игры в школу по сравнению с детьми подготовительного дошкольного возраста, однако указанное различие не обладает статистической значимостью. Из четырех показателей развития саморегуляции значимые различия между группами выявлены по слухоречевой рабочей памяти ($t(171) = 4,32, p < 0,001$). Аналогичным образом сравнительный анализ с использованием критерия Student's t проведен для оценки различий по изучаемым переменным в зависимости от пола детей. В результате выявлено, что девочки статистически значимо чаще мальчиков хотели играть в школу ($t(176) = 4,76, p < 0,001$), а также предпочитали реалистичные ($t(176) = 5,49, p < 0,001$) и антропоморфные игрушки ($t(176) = 6,16, p < 0,001$). В то время как мальчики статистически значимо чаще отдавали предпочтение игрушкам с наибольшим количеством деталей ($t(176) = 6,54, p < 0,001$).

Основной анализ

Для оценки влияния возраста, пола, развития навыков когнитивной саморегуляции и характеристик предпочитаемых игрушек на вероятность желания играть в школу была применена биномиальная логистическая регрессия. Метод логистической регрессии использовался, поскольку зависимая переменная имеет бинарный характер. Целью анализа являлся поиск наиболее простой и операционально интерпретируемой модели для описания взаимосвязи между переменными, поэтому построение модели происходило в два этапа. На первом этапе тестировалась модель, построенная по принципу полного включения всех анализируемых переменных. На втором этапе тестировалась модель, полученная путем обратного пошагового исключения переменных по предварительно заданному правилу остановки с опорой на информационный критерий Акаике (Akaike's information criterion).

Модель логистической регрессии, построенная по принципу полного включения всех анализируемых переменных, оказалась статистически значимой $\chi^2(9) = 32,79, p < 0,001$. Она на 27% больше (Nagelkerke R²) объяснила дисперсию желания или нежелания детей играть в школу по сравнению с нулевой моделью. Информационный критерий Акаике составил 192,27. В качестве значимых предикторов выступил пол ребенка ($e^{b1} = 1,57, p < 0,001$) и реалистичность предпочитаемых им игрушек ($e^{b1} = 0,69, p < 0,001$).

Оптимизированная модель логистической регрессии, полученная путем обратного пошагового исключения переменных по предварительно заданному правилу остановки с опорой на информационный критерий Акаике, также была статистически значимой $\chi^2(6) = 31,92, p < 0,001$. В качестве избыточных переменных были исключены возраст в месяцах, степень детализированности игрушки, степень антропоморфности игрушки. Предсказательная сила модели при этом снизилась только на 1% и составила 26% (Nagelkerke R²). В то время как информационный критерий Акаике составил 187,15, указывая на достигнутый компромисс между числом параметров модели и ее точностью. По-прежнему значимыми предикторами остались пол ребенка ($e^{b1} = 1,36, p < 0,001$) и реалистичность предпочитаемых игрушек ($e^{b1} = 0,64, p = 0,008$). Таким образом, вероятность желания ребенка играть в школу на 36% предсказывается полом (с 95% доверительным интервалом [0,61, 2,11], $p < 0,001$) и на 36% степенью реалистичности предпочитаемых игрушек (с 95% доверительным интервалом [–0,15, 0,07], $p < 0,001$) (см. Рисунок 2).

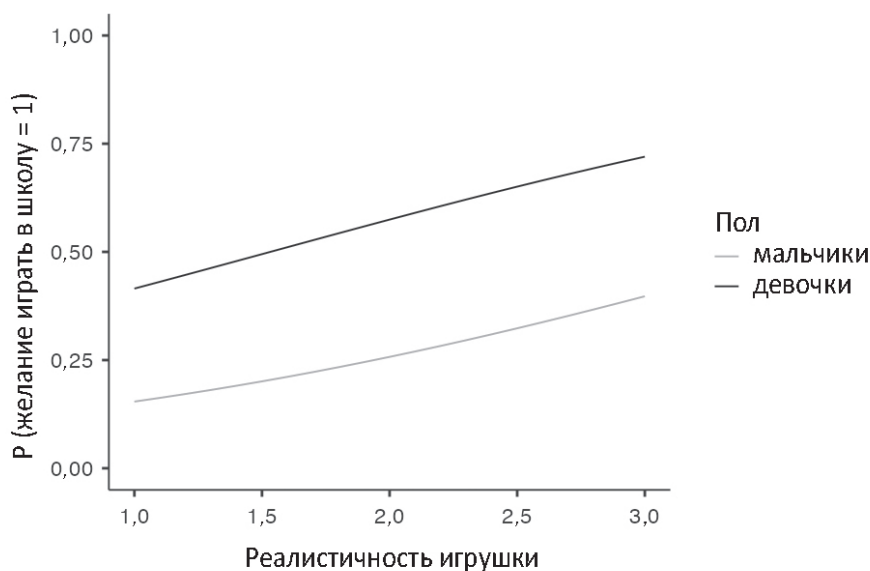


Рисунок 2

График бинарной логистической регрессии, отражающий прогнозируемую вероятность ребенка желания играть в школу в зависимости от пола и степени реалистичности предпочитаемых им игрушек

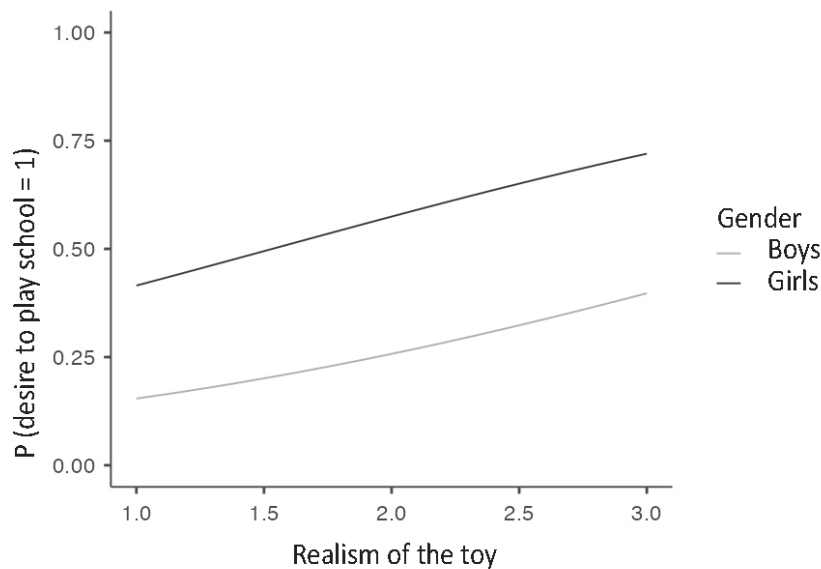


Figure 2

Binary logistic regression plot showing the predicted probability of a child wanting to play school as a function of gender and the degree of realism of their preferred toys

Эксплораторный качественный анализ мотивации играть в школу

В дополнение к количественному анализу устные ответы детей о том, почему они хотели бы или, наоборот, не хотели играть в школу, были рассмотрены с помощью тематического анализа. Данный качественный метод применялся в эксплораторных целях для составления насыщенного описания отношения детей к игре в школу путем выявления общих паттернов в высказываниях (Гиртц, 2006), поскольку обращение к голосу детей способно предоставить основания для психологического обобщения и совершенствования методологии последующих исследовательских работ.

Тематический анализ был проведен в несколько этапов с опорой на рекомендации, предложенные Г.М. Андреевой и Д.А. Хорошиловым (Хорошилов и др., 2020). Сначала ответы детей были транскрибированы и рассмотрены в несколько итераций с фиксацией наблюдений при поиске объединяющих тенденций. Затем они прошли этап группировки и кодирования по принципу очевидного (не латентного) смыслового сходства. Далее получившиеся коды были уточнены и объединены в темы. Темы были определены индуктивно, то есть выводились непосредственно из данных. Описанная процедура была реализована дважды: при анализе ответов, почему дети не хотят играть в школу и при анализе ответов детей, почему другие дети выбрали игру в школу (см. Таблицы 3 и 4).

Таблица 3

Темы и подтемы высказываний при обосновании детьми нежелания играть в школу

Тема	Подтема	Количество участников	Примеры высказываний
Необходимость прилагать усилия	Труд	13	В школе надо трудиться Там каждый день нужно делать, что задают и нельзя отдохнуть Там сидеть нужно и много учиться Там писать нужно и перемены маленькие
	Однообразие и длительность	11	Там сидеть, потому что целый час Там все долгое Скучно в школу играть: нужно очень долго сидеть, уроки делать Там всегда уроки

Отношение к школе	Антипатия	11	Там цифры и буквы, но я больше люблю планеты Там выполняешь уроки, а я не люблю это Я не люблю успевать что-то делать Я школу просто не люблю
	Отсутствие представлений о содержании игры	3	Я не хожу в школу Я не знаю как, я ни разу не играл Я ещё не знаю, как играть в школу
Требования к игрушке	Неудобный размер	6	Мало места, не влезут игрушки Это маленькое пространство Тут все маленькое и можно потерять У меня нет маленьких кукол для школы
	Мало деталей	2	Если была целая школа, я был бы согласен, а тут только один класс Тут нет ничего, только вот что
Не устраивает сюжет или вид игры	Гендерность	7	Школа для девочек В школу играют только девочки
	Возраст	4	Мне неинтересны детские игрушки (мальчик, 6 лет и 3 мес.) Школа для маленьких (мальчик, 7 лет) Мне в школу уже не интересно играть (девочка, 6 лет и 7 мес.)
	Вид игры	3	В школе ничего не делается и не открывается (мальчик, 5 лет и 7 мес.) Можно быть только учительницей или школьником (мальчик, 5 лет и 7 мес.) Школу я сама могу устроить, без игрушки (девочка, 6 лет и 3 мес.)
Страх неуспеха в игре	Боязнь плохой оценки	5	Я некоторые примеры не знаю (мальчик, 6 лет и 3 мес.) Там двойки можно получить (мальчик, 6 лет и 6 мес.) Там надо всё самим делать, и тебе помогать никто не будет (девочка, 6 лет и 6 мес.)
	Негативный опыт	1	Я когда играл в школу, меня все выгоняли из этой игры (мальчик, 7 лет и 1 мес.)

Table 3

Topics and subtopics of statements when children justify their reluctance to play school

Topic	Subtopic	Number of participants	Examples of statements
Need to make an effort	Work	13	You have to work hard at school There you have to do what they assign you every day and you can't rest There you have to sit and study a lot There you have to write and the breaks are short
	Monotony and duration	11	Sit there because it's an hour Everything is long there It's boring to play school: you have to sit there for a long time, do your homework There is always homework there
Attitude to school	Antipathy	11	There are numbers and letters, but I like planets more There you do your homework, but I don't like it I don't like having time to do something I just don't like school
	Lack of ideas about the content of the game	3	I don't go to school I don't know how, I've never played I don't know how to play school yet
Requirements for a toy	Inconvenient size	6	Not enough space, toys won't fit This is a small space Everything here is small and can be lost I don't have small dolls for school
	Few details	2	If there was a whole school, I would agree, but here there is only one class There is nothing here, only this

Not satisfied with the plot or type of game	Gender	7	School for girls Only girls play school
	Age	4	I'm not interested in children's toys (boy, 6 years and 3 months) School is for little ones (boy, 7 years) I'm not interested in playing school anymore (girl, 6 years and 7 months)
	Type of game	3	Nothing is to be done and there is nothing to open at school (boy, 5 years and 7 months) You can only be a teacher or a student (boy, 5 years and 7 months) I can organize school myself, without a toy (girl, 6 years and 3 months)
Topic	Fear of a bad grade	5	I don't know some examples (boy, 6 years and 3 months) You can get bad grades there (boy, 6 years and 6 months) You have to do everything yourself, and no one will help you (girl, 6 years and 6 months)
Need to make an effort	Negative experience	1	When I played school, everyone kicked me out of the game (boy, 7 years and 1 month)

Таблица 4

Темы и подтемы высказываний при обосновании детьми желания играть в школу

Тема	Подтема	Количество участников	Примеры высказываний
Интерес к учебной деятельности	Желание учиться	23	Там детей учат Там нужно учиться Можно делать уроки и по-настоящему писать Можно научиться считать и книги читать Можно всему научиться, если всегда играть в школу
	Желание быть в роли ученика	14	Я скоро стану школьником Я жду не дождусь школу Я хочу побыстрее пойти в школу Мне интересна только школа
	Интерес к фигуре учителя	9	Там учитель живет Там все слушаются учителя Там учительница нас учит, делает, чтобы мы выросли и всё знали Там детей учит учитель, он может быть добрым и злым
Личное отношение к школе	Позитивное отношение	9	Школа — это очень интересно Люблю играть в школу Там моя сестра учится, тоже хочу Я школу люблю, там интересно
	Отсутствие представлений о содержании игры	2	Я никогда не играла в школу Я в нее еще не играла
Игрушка	Много деталей	9	Там есть много всего Просто там как будто много вещей Много всего можно там сделать
	Удобный размер	9	У меня как раз маленькие человечки есть У меня есть куколки такие маленькие и большая куколка похожая на учителя Можно с собой взять такую игрушку

Table 4

Topics and subtopics of statements when children justify their desire to play school

Topic	Subtopic	Number of participants	Examples of statements
Interest in learning activities	Desire to learn	23	Children are taught there You need to study there You can do homework and really write You can learn to count and read books You can learn everything if you always play school
	Desire to be in the role of a student	14	I will soon become a schoolboy I can’t wait for school I want to go to school as soon as possible I am only interested in school
	Interest in the figure of the teacher	9	There the teacher lives Everyone listens to the teacher there There, the teacher teaches us, does so that we grow up and know everything The children are taught by a teacher there, he can be kind or evil
Personal attitude to school	Positive attitude	9	School is very interesting I like to play school My sister studies there, I want to too I love school, it’s interesting
	Lack of ideas about the content of the game	2	I’ve never played school I haven’t played it yet
Toy	Many details	9	There’s a lot of stuff there It’s just like there’s a lot of stuff there There’s a lot of stuff you can do there
	Convenient size	9	I just have little people I have little dolls like that and a big doll that looks like a teacher You can take such a toy with you

Подводя итог, нежелание играть в школу чаще всего относилось к таким эмоционально-смысловым темам, как необходимость прилагать усилия, негативное отношение к школе или отсутствие сформированного представления о ней, страх собственного неуспеха в роли ученика, существующие в детском сообществе гендерные стереотипы, а также не устраивающие размер или детализированность игрушки или вид игры, который она предполагает. В свою очередь, за желанием играть в школу чаще всего находился интерес к учебной деятельности, позитивное отношение к школе и важные для ребенка характеристики игрушки.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

В данной статье представлены результаты исследования, в котором изучались такие потенциальные предикторы желания детей играть в школу, как характеристики предпочитаемых игрушек и актуальный уровень развития саморегуляции при контроле пола и возраста. Как и ожидалось, предпочтение высокореалистичных игрушек существенно предсказывало отношение ребенка к игре в школу. Другим значимым предиктором оказался пол: многие мальчики сообщили, что в школу играют только девочки и также чаще отказывались от этой игры по другим причинам. Интересно, что, вопреки ожиданиям, ни близкий к школьному возраст, ни высокий уровень развития саморегуляции значимо не предсказали желание ребенка играть в школу. Путем тематического анализа детских высказываний было выделено пять ключевых

тем в обосновании нежелания играть в школу, три из которых связаны с личными переживаниями детей (большинство детей не хотят прикладывать усилия при выполнении игровых действий, негативно относятся к школе или опасаются академического неуспеха), а две — с характеристиками предлагаемой игрушки и подразумеваемым ей видом игры. Также выделено три ключевых темы, звучавшие в обоснованиях желания играть в школу, две из которых охватывают непосредственный интерес к учебной деятельности и позитивному отношению к школе, а третья — характеристики игрушки. Совокупное рассмотрение выявленных закономерностей и тем, прозвучавших в устных пояснениях детей, позволяет предположить, что желание играть в школу скорее сопряжено с тем, увлекают ли ребенка игровые сюжеты, связанные с человеком, его реальной деятельностью и его взаимоотношениями с другими людьми, а не с актуальным уровнем развития саморегуляции и возрастом. Далее эти выводы рассматриваются более подробно в контексте результатов других исследований.

Первая гипотеза заключалась в том, что по мере взросления вероятность, что дети будут хотеть играть в школу, будет увеличиваться. Ведь в контексте грядущей смены ведущей деятельности игра в школу предоставляет возможность реализовать нереализуемые в жизни мотивы, попробовать себя в роли ученика и сориентироваться в новой системе отношений (Божович, 1951). Именно такие тенденции лежат в основе возникновения игры (Эльконин, 1999). Однако данная гипотеза не только не подтвердилось, но на уровне тенденции дети подготовительного дошкольного возраста даже с меньшей вероятностью хотели играть в школу по сравнению с более младшими детьми. Данный результат противоречит данным, полученным в 1930-е годы в работах Л.И. Божович (Божович и др., 2008). С одной стороны, тенденция к снижению желания играть в школу у детей подготовительного дошкольного возраста может объясняться тем, что в реальной жизни детей к этому времени уже появились похожие на школьные занятия (подготовка к школе, кружки и секции с урочной системой), что могло дать разрядку соответствующей игровой мотивации. С другой стороны, причина может заключаться в изменениях мотива игры. Л.С. Славина (Славина, 1948) показала, что, если младшие дошкольники с удовольствием манипулируют игрушками и «примеряют» на себя роли и образы, то старшие стремятся воссоздавать в игре логику событий с соблюдением всех правил и требований, предполагаемых ролью. Действительно, рассматривая высказывания участников данного исследования, представление о роли ученика у младших детей зачастую звучали более отдаленно, например: *«Я хочу играть в школу, потому что там можно порисовать на доске»* (девочка, 5 лет и 1 мес.). В то время как старшие дети справедливо отмечали нагрузку, налагаемую ролью и содержанием игры: *«Я не хотела бы играть в школу, потому что школа — это сложно даже по игре, там много заданий, писать нужно и перемены маленькие»* (девочка, 6 лет и 7 мес.). Возможно, эта нагрузка настолько высока, что не оставляет места для удовольствия.

Вторая гипотеза заключалась в том, что игра в школу будет в большей степени предпочтительна среди детей с высокой саморегуляцией, поскольку им должно быть легче подчиняться правилам и следовать роли ученика. Но это предположение также не нашло статистических подтверждений. В действительности, желание играть в школу не было связано с актуальным уровнем развития рабочей памяти, когнитивной гибкости или сдерживающего контроля. Данный результат косвенно указывает на то, что саморегуляция, являясь необходимым условием успешного обучения (Amukune et al., 2023; Jacobson et al., 2011), не обеспечивает формирования адекватных и позитивных ожиданий от школы. Так, вне зависимости от развития саморегуляции нежелание играть в школу часто объяснялось детьми через формальные аспекты и внешние атрибуты обучения (плохие отметки, требования к дисциплине, наказания); а желание — возможностью чему-то научиться. Этот результат особенно интересен в контексте выводов полученных Л.И. Божович в эксперименте «игра в школу» в 1930-е годы. Несмотря на значительные изменения социальной и культурной реальности, осталось неизменным то, что интерес к игре в школу объясняется «внутренней позицией школьника», то есть желанием ребенка учиться и содержательным пониманием структуры и цели образовательной деятельности. А вот их отсутствие может стать препятствием не только для игры в школу, что показано в данном исследовании, но и для формирования психологической готовности к школьному обучению (Гуткина, 2007).

Третья гипотеза частично подтвердилась: играть в школу с большей вероятностью хотели дети, предпочитающие более реалистичные игрушки. Этот результат ожидался в связи с тем, что, по наблюдениям советских психологов, сюжетно-ролевая игра разворачивается при условии ориентации ребенка на задачи и мотивы человеческой деятельности. Данное предположение подтвердилось в отношении того, что статистически чаще интерес к игре в школу проявляли дети, которые предпочитают более реалистичные игрушки. При этом степень антропоморфности предпочитаемых игрушек не оказалась значимым предиктором желания играть в школу.

Статистический результат, указывающий на то, что интерес к игре в школу во многом объясняется полом ребенка, выявлен на этапе предварительного анализа и не формулировался в качестве гипотезы. Тем не менее этот факт заслуживает обсуждения и попытки объяснения. Во-первых, интересно, что в близком по содержанию исследовании Л.И. Божович не сообщалось о наличии каких-либо паттернов или различий игры в школу или отношения к учению в зависимости от пола ребенка (Божович и др., 2008). Однако многочисленные прямые высказывания мальчиков о том, что школа — это игра только для девочек, в настоящем исследовании указывает на наличие гендерного стереотипа в современном детском сообществе. Одной из причин его возникновения, на наш взгляд, может быть то, что дети крайне редко в своем непосредственном опыте встречают мужчин педагогов (будь то воспитатель или учитель). И поскольку в игре в школу наиболее желанной ролью является роль учителя, мальчики, действительно, могут ощущать отчуждение от игры. С другой стороны, взрослые нередко традиционно подчеркивают в образе девочки прилежность, старание и послушание, что также может приводить к формированию обнаруженного гендерного стереотипа.

Тематический анализ детских высказываний позволил составить насыщенное описание отношения детей к игре в школу по ключевым темам. В отказе от игры в школу, по высказываниям детей, выявлено пять тем. Первая — необходимость прикладывать усилия: дети не хотят трудиться, учиться, долго находиться без движения и отдыха. Вторая — негативное отношение к школе: некоторые дети не любят саму школу, уроки, цифры и буквы, не любят не успевать, либо не имеют представления о школе и не знают, как в нее играть. Третья — особые требования к игрушке: детей не устраивает, если игрушечная школа не уместает в себе достаточное количество фигурок учеников или имеет недостаточное количество деталей. Четвертая — нежеланный сюжет или вид игры: многие дети считают, что школа — это игрушка для девочек и для маленьких; отмечают, что в ней мало ролей или возможностей для манипуляции предметами. Пятая — страх неуспеха в игре: дети опасаются плохих оценок, неумения выполнить задания («я некоторые примеры не знаю») и ощущения своей беспомощности («тебе помогать никто не будет»). А вот желание играть в школу, по высказываниям детей, уложилось в три ключевые темы. Первая — интерес к учебной деятельности: дети хотят учиться, писать, узнать новое, становиться взрослыми и умеющими, стремятся побыть в роли ученика и поскорее попасть в школу («мне сейчас интересна только школа», «я жду не дождусь школы»), а также очень интересуются фигурой учителя, его характером и поведением. Вторая — личное отношение к школе: дети считают, что школа — это «круто», интересно, там учатся их старшие сестры и братья. В этой группе ответов также звучала тема отсутствия достаточных представлений о школе, но в этом случае оно становилось мотивирующим, а не отталкивающим. Третье — удачные характеристики игрушки: дети выбирают игру в школу, потому что у игрушечной школы много деталей, там много всего можно сделать, и очень многие дети с радостью сообщили, что имеющиеся у них куклы и фигурки подходят по размеру для этой игрушки. Интерпретируя прозвучавшие в высказываниях детей темы, стоит отметить несколько ярких тенденций, которые могут быть интересны в том числе и в контексте формирования и изучения психологической готовности и адаптации детей к школьному обучению. Так, дети, не имеющие интереса к игре в школу, зачастую имели формальное представление об обучении, основываясь на внешних негативных характеристиках процесса (оценки, дисциплина), а также были в большей степени сосредоточены на себе («у меня не получится», «мне трудно»), а не на процессе или целях обучения. В то время как дети, имевшие интерес к игре в школу, чаще упоминали интерес к процессу обучения и возможности чему-то научиться.

Описанное исследование имеет ряд ограничений, которые следует учитывать в интерпретации и понимании результатов представленного исследования. Во-первых, данные имеют кросс-секционный характер, что не позволяет делать выводы о причинно-следственных связях. Во-вторых, желание играть в школу оценивалось только с помощью одной пробы в эксперименте на предпочтение игрушки. Применение нескольких проб с дальнейшим построением усредненной оценки в случае внутренней согласованности выборов могло бы обеспечить более высокую надежность подобной диагностики. В-третьих, существенным ограничением выступает отсутствие информации о том, каким игрушкам и играм дети отдают предпочтение не в лабораторных условиях, а в обычной жизни. В-четвертых, в анализе не учитывалась роль сиблингов, хотя ответы детей указывают на то, что их наличие может в некоторой степени определять отношение как к игре в школу, так и к самой школе.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ

Выявленные закономерности и темы, звучащие в детских ответах, могут быть полезны в педагогической работе с детьми и создании условий для сюжетно-ролевой игры в детском саду, а также в совершенствовании методологии последующих исследовательских работ в этой области. Дополнительно результаты, указывающие на нежелание детей играть в школу, могут указывать на необходимость совместной игры с детьми, в которой взрослый бы помогал погрузиться в сюжет и найти ресурсы для преодоления сложностей и негативных установок по отношению к школе и учебной деятельности.

ВЫВОДЫ

Традиционно в изучении предпочтений детьми игрушек либо анализируется распределение частот выбора, либо рассматриваются связи между выбором игрушки и общими социально-демографическими характеристиками, распределенными по выборке. В данном исследовании путем сочетания количественного и качественного анализа были протестированы более сложные гипотезы, учитывающие индивидуальные характеристики развития детей и мотивацию их выбора. Результаты подтвердили, что предпочтение высокореалистичных игрушек способно значимо предсказывать интерес ребенка к игре в школу. Этот предиктор сохранил свою значимость при контроле пола и возраста ребенка. В свою очередь пол, учитываемый в исследовании как потенциальная побочная переменная, значимо предсказал, что девочки чаще выберут из прочего игру в школу с вероятностью в 36%. Ожидаемое возрастание интереса к игре в школу по мере приближения детей к младшему школьному возрасту или при более совершенном развитии саморегуляции статистически не подтвердилось. В результате тематического анализа высказываний детей показано, что за желанием играть в школу чаще всего стоял интерес детей к учебной деятельности, позитивное отношение к школе и удачные характеристики игрушки; а за нежеланием — необходимость прикладывать усилия в игре, опасение собственного неуспеха и неудовлетворение предпочтений ребенка в отношении игрушки или предполагаемого ей вида игры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Ахметшина, И.А., Балакирева, Н.А., Зеленкова, Т.В. (2021). Проблема дезадаптации выпускников детского сада при переходе в школу. *Проблемы современного педагогического образования*, (71–1), 268–272.
- Бобкова, Е.А., Рощина, Я.М. (2024). Как российские дошкольники проводят свое свободное время. *Вестник Российского мониторинга экономического положения и здоровья населения НИУ ВШЭ (RLMSHSE)*, (14), 130–149. URL: <https://www.hse.ru/rlms/vestnik#vestnik14> (дата обращения: 28.03.2025).
- Божович, Л.И. (1972). Проблема развития мотивационной сферы ребенка. В кн.: Изучение мотивации поведения детей и подростков. Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благоннадежиной. (С. 7–44). Москва: Изд-во «Педагогика».
- Божович, Л.И., Морозова, Н.Г., Славина, Л.С. (2008). Развитие мотивов учения у советских школьников. *Психология в вузе: Научно-методический журнал*, (5), 36–120.
- Гиртц, К. (2006). «Насыщенное описание»: в поисках интерпретативной теории культуры. В кн.: Антология исследований культуры: интерпретации культуры. Под ред. Л.А. Мостова. (С. 171–200). Санкт-Петербург: Изд-во «Университетская книга».
- Гуткина, Н.И. (2007). Развитие учебной мотивации учащихся в первых двух классах современной начальной школы (лонгитюдное исследование). *Культурно-историческая психология*, 3(2), 62–74.
- Запорожец, А.В. (1986). Избранные психологические труды: в 2 тт. Т. 1. Психическое развитие ребенка. Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. Москва: Изд-во «Педагогика». URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=26481> (дата обращения: 28.03.2025).
- Запорожец, А.В. (2000). Психология действия: избранные психологические труды. Москва: Изд-во Московского психолого-социального института; Изд-во НПО «МОДЭК».
- Медведева, Е.И., Крошилин, С.В. (2021). Современное детство и социально-экономические вызовы. *Уровень жизни населения регионов России*, 17(3), 358–371. <https://doi.org/10.19181/lspg.2021.17.3.6>
- Росстат. (2025). Демография. Численность и состав населения (витрины). Демографический прогноз до 2035 года. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/12781> (дата обращения: 28.03.2025).
- Славина, Л.С. (1948). О развитии мотивов игровой деятельности в дошкольном возрасте. *Известия АПН РСФСР*, (14), 11–29.
- Трифонов, Е.В. (2022). Детская игра с позиций культурно-исторической психологии: подмена, утрата и воссоздание идеальной формы деятельности в образовательном пространстве. *Культурно-историческая психология*, 18(3), 5–12.
- Филипова, А.Г., Толвайшис, Л., Ракитина, Н.Э. (2022). Пространственный взгляд на детство: о географии детства, субъектности ребенка и трендах социологической науки. *Вестник Томского государственного университета*, (475), 93–99. <https://doi.org/10.17223/15617793/475/12>
- Хорошилов, Д.А., Мельникова, О.Т. (2020). Метод тематического анализа в изучении представлений о женском лидерстве. *Организационная психология*, 10(3), 85–99.
- Юдина, Т.А. (2008). Проблема психологической готовности к школе в работах Л.И. Божович. В сб.: Современные проблемы психологии личности: теория и практика. Материалы Международ. науч.-практич. конф., посвящённой 100-летию со дня рождения Л.И. Божович (28–29 октября, 2008 г.). Москва: Изд-во ФНЦ ПМИ. URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/bozhovich/contents/30164> (дата обращения: 28.03.2025).
- Amukune, S., Józsa, G., Józsa, K. (2023). Comparison of executive functions in school readiness of Hungarian and Kenyan preschoolers. *International Journal of Early Childhood*, 55(2), 205–222. <https://doi.org/10.1007/s13158-022-00331-0>
- Barnett, S., Yarosz, D., Thomas, J., Hombeck, A., Berk, L.E., Meyers, A.B., Veresov, N., Bars, M., Fleer, M., Walker, S., Harrison, L., Garon, N., Bryson, S.E., Smith, I.M. (2017). Conceptual play: foregrounding imagination and cognitive processes in early childhood education. *Fourth Nordic Conference on Cultural and Activity Research*, 44(1), 1–6. <https://doi.org/10.2304/ciec.2011.12.3.224>
- Fleer, M. (2022). How conceptual play worlds create different conditions for children's development across varying cultural age stages: an overview of programmatic research. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 2(1–2), 3–29. <https://doi.org/10.11621/nicep.2022.0201>
- Fleer, M., Veresov, N., Walker, S. (2019). Playworlds and executive functions in children: theorizing with cultural-historical analytic concepts. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 54(1), 124–141. <https://doi.org/10.1007/s12124-019-09495-2>
- Gavrilova, M.N., Sukhikh, V.L., Veresov, N.N. (2023). Toy preferences among 3-to-4-year-old children: the impact of socio-demographic factors and developmental characteristics. *Psychology in Russia: State of the Art*, 16(2), 72–84. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0206>
- Jacobson, L.A., Williford, A.P., Pianta, R.C. (2011). The role of executive function in children's competent adjustment to middle school. *Child Neuropsychology*, 17(3), 255–280. <https://doi.org/10.1080/09297049.2010.535654>
- Larrain, A., Haye, A. (2020). The dialogical and political nature of emotions: a reading of Vygotsky's *The Psychology of Art*. *Theory and Psychology*, 30(6), 800–812. <https://doi.org/10.1177/0959354320955235>
- Ryabkova, I.A., Sheina, E.G. (2023). On the play of a child and an actor: to the question of the transformations in experience. *National Psychological Journal*, 3(51), 137–146. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0313>
- Ryabkova, I.A., Smimova, E.O., Sheina, E.G. (2019). Age specifics of role-playing with play tools in preschool children. *Psychological Science and Education*, 24(5), 5–15. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240501>
- Veraksa, N.E. (2022). Dialectical structure of preschool play. *National Psychological Journal*, 3(47), 4–12. <https://doi.org/10.11621/npj.2022.0302>
- Veresov, N. (2006). Leading activity in developmental psychology: concept and principle. *Journal of Russian & East European Psychology*, 44(5), 7–25. <https://doi.org/10.2753/rpo1061-0405440501>

REFERENCES

- Akhmetshina, I.A., Balakireva, N.A., Zelenkova, T.V. (2021). The problem of disadaptation of kindergarten graduates at transition to school. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, (71–1), 268–272. (In Russ.)
- Amukune, S., Józsa, G., Józsa, K. (2023). Comparison of executive functions in school readiness of Hungarian and Kenyan preschoolers. *International Journal of Early Childhood*, 55(2), 205–222. <https://doi.org/10.1007/s13158-022-00331-0>
- Barnett, S., Yarosz, D., Thomas, J., Hornbeck, A., Berk, L.E., Meyers, A.B., Veresov, N., Barrs, M., Fleer, M., Walker, S., Harrison, L., Garon, N., Bryson, S.E., Smith, I.M. (2017). Conceptual play: foregrounding imagination and cognitive processes in early childhood education. *Fourth Nordic Conference on Cultural and Activity Research*, 44(1), 1–6. <https://doi.org/10.2304/ciec.2011.12.3.224>
- Bobkova, E.A., Roshchina, Y.M. (2024). How Russian preschoolers spend their free time. *Vestnik Rossiiskogo monitoringa ekonomicheskogo polozheniya i zdorov'ya naseleniya NIU VSHE = Bulletin of the Russian Monitoring of the Economic Situation and Health of the Population of the National Research University Higher School of Economics (RLMS HSE)*, (14), 130–149. (In Russ.). URL: <https://www.hse.ru/rnms/vestnik#vestnik14> (accessed: 28.03.2025).
- Bozhovich, L.I. (1972). The problem of the development of the child’s motivational sphere. In: L.I. Bozhovich, L.V. Blagonadezhina, (eds.). *Study of motivation of behavior of children and adolescents*. (pp. 7–44). Moscow: Pedagogy Publ. (In Russ.)
- Bozhovich, L.I., Morozova, N.G., Slavina, L.S. (2008). The development of learning motives in Soviet schoolchildren. *Psikhologiya v vuze: Nauchno-metodicheskii zhurnal = Psychology in Higher Education: Scientific and Methodological Journal*, (5), 36–120. (In Russ.)
- Filipova, A.G., Tolvaishis, L., Rakitina, N.E. (2022). A spatial view of childhood: on the geography of childhood, child subjectivity and trends in sociological science. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Tomsk State University*, (475), 93–99. (In Russ.). <https://doi.org/10.17223/15617793/475/12>
- Fleer, M. (2022). How conceptual play worlds create different conditions for children’s development across varying cultural age stages: an overview of programmatic research. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 2(1–2), 3–29. <https://doi.org/10.11621/nicep.2022.0201>
- Fleer, M., Veresov, N., Walker, S. (2019). Playworlds and executive functions in children: theorizing with cultural-historical analytic concepts. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 54(1), 124–141. <https://doi.org/10.1007/s12124-019-09495-2>
- Gavrilova, M.N., Sukhikh, V.L., Veresov, N.N. (2023). Toy preferences among 3-to-4-year-old children: the impact of socio-demographic factors and developmental characteristics. *Psychology in Russia: State of the Art*, 16(2), 72–84. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0206>
- Girrts, K. (2006). “Saturated description”: in search of an interpretive theory of culture. In: L.A. Mostov, (ed.). *Anthology of cultural studies: interpretations of culture*. (pp. 171–200). St. Petersburg: University book Publ. (In Russ.)
- Gutkina, N.I. (2007). The development of students’ learning motivation in the first two grades of a modern elementary school (longitudinal study). *Kul’turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 3(2), 62–74. (In Russ.)
- Jacobson, L.A., Williford, A.P., Pianta, R.C. (2011). The role of executive function in children’s competent adjustment to middle school. *Child Neuropsychology*, 17(3), 255–280. <https://doi.org/10.1080/09297049.2010.535654>
- Khoroshilov, D.A., Mel’nikova, O.T. (2020). The method of thematic analysis in the study of perceptions of female leadership. *Organizatsionnaya psikhologiya = Organizational Psychology*, 10(3), 85–99. (In Russ.)
- Larrain, A., Haye, A. (2020). The dialogical and political nature of emotions: a reading of Vygotsky’s *The Psychology of Art*. *Theory and Psychology*, 30(6), 800–812. <https://doi.org/10.1177/0959354320955235>
- Medvedeva, E.I., Kroshilin, S.V. (2021). Modern childhood and socio-economic challenges. *Uroven’ zhizni naseleniya regionov Rossii = Level of Life of the Population of Russian Regions*, 17(3), 358–371. (In Russ.). <https://doi.org/10.19181/lsprr.2021.17.3.6>
- Rosstat. (2025). Demography. Population size and composition (showcases). Demographic forecast to 2035. (In Russ.). URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/12781> (accessed: 28.03.2025).
- Ryabkova, I.A., Sheina, E.G. (2023). On the play of a child and an actor: to the question of the transformations in experience. *National Psychological Journal*, 3(51), 137–146. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0313>
- Ryabkova, I.A., Smimova, E.O., Sheina, E.G. (2019). Age specifics of role-playing with play tools in preschool children. *Psychological Science and Education*, 24(5), 5–15. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240501>
- Slavina, L.S. (1948). On the development of motives of game activity in preschool age. *Izvestiya APN RSFSR*, (14), 11–29. (In Russ.)
- Trifonova, E.V. (2022). Children’s play from the standpoint of cultural-historical psychology: substitution, loss and recreation of the ideal form of activity in the educational space. *Kul’turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 18(3), 5–12. (In Russ.)
- Veraksa, N.E. (2022). Dialectical structure of preschool play. *National Psychological Journal*, 3(47), 4–12. <https://doi.org/10.11621/npj.2022.0302>
- Veresov, N. (2006). Leading activity in developmental psychology: concept and principle. *Journal of Russian & East European Psychology*, 44(5), 7–25. <https://doi.org/10.2753/rpo1061-0405440501>
- Yudina, T.A. (2008). The problem of psychological readiness for school in the works of L.I. Bozhovich. In: *Modern problems of personality psychology: theory and practice*. Materials of the International scientific-practical conference devoted to the 100th anniversary of L.I. Bozhovich’s birth (October 28–29, 2008). Moscow: Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research Publ. (In Russ.). URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/bozhovich/contents> (accessed: 28.03.2025).
- Zaporozhets, A.V. (1986). Selected psychological works: in 2 vol. Vol. 1. Mental development of the child. In: V.V. Davydov, V.P. Zinchenko, (eds.). Moscow: Pedagogy Publ. (In Russ.)
- Zaporozhets, A.V. (2000). Psychology of action: selected psychological works. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute Publ.; “MODEK” Publ. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ ABOUT THE AUTHORS



**Маргарита Николаевна
Гаврилова**

Margarita N. Gavrilova

Кандидат психологических наук, младший научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, gavrilovamrg@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8458-5266>

Cand. Sci. (Psychol.), Researcher at the Department of Psychology of Education and Pedagogy, the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, gavrilovamrg@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8458-5266>



**Ирина Увадовна
Сурилова**

Irina U. Surilova

Кандидат психологических наук, младший научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, irina.surilova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3481-0696>

Cand. Sci. (Psychol.), Researcher at the Department of Psychology of Education and Pedagogy, the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, irina.surilova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3481-0696>



**Вера Леонидовна
Сухих**

Vera L. Sukhikh

Младший научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, sukhikhvera@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5036-5743>

Researcher at the Department of Psychology of Education and Pedagogy, the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, sukhikhvera@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5036-5743>

Поступила 17.01.2025. Получена после доработки
24.02.2025. Принята в печать 10.03.2025.

Received 17.01.2025. Revised
24.02.2025. Accepted 10.03.2025.

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/npj.2025.0305>
УДК/UDC 159.922.6; 159.923.2

■ К вопросу о смысловом понимании мультфильма дошкольниками

В.С. Собкин , И.А. Рябкова, Н.Е. Антуфьева, М.С. Соколова

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

 sobkin@mail.ru

РЕЗЮМЕ

Актуальность. Просмотр мультфильмов занимает одно из ведущих мест в досуге дошкольников. При этом наблюдается дефицит исследований по восприятию детьми данного вида искусства. В связи с этим особую актуальность приобретает необходимость более глубокого изучения этого вопроса и анализ смыслового восприятия мультфильмов в дошкольном возрасте.

Цель. Работа направлена на выявление особенностей формулирования дошкольниками основной идеи мультфильма.

Выборка. В исследовании приняло участие 60 детей в возрасте от 60 месяцев до 86 месяцев ($M_{\text{возраст}} = 72,3$, $SD = 7,63$): 30 мальчиков ($M_{\text{возраст}} = 73,3$, $SD = 7,94$) и 30 девочек ($M_{\text{возраст}} = 71,3$, $SD = 7,31$), посещающих детские сады, работающие по общеобразовательным программам.

Методы. В исследовании использовалось глубинное полуструктурированное интервью с открытыми вопросами. В качестве материала исследования использовался мультипликационный фильм «Старая игрушка» (1971 г., хронометраж: 9:42). Автор сценария В. Ливанов, режиссер-постановщик В. Самсонов.

Результаты. 1. Ответы детей свидетельствуют, что обоснование эмоционального переживания после просмотра фильма основано на содействии героям либо отраженной реакции на действия другого героя. 2. Реальной опорой при выборе дошкольниками понравившегося эпизода являются те эмоциональные переживания, которые ребенок испытывает во время просмотра фильма. 3. Определяя главного героя, дети склонны подчеркивать либо его место в киноповествовании, либо его функцию в развитии сюжета, либо ту эмоциональную доминанту, которая оказывается связана с персонажем при восприятии фильма.

Выводы. Использование в мультфильме приема включения темы детской игры в ткань художественного произведения существенно влияет на содержательные особенности проживания ребенком-зрителем морально-этического конфликта фильма. Ответы детей позволили зафиксировать сложные переживания, которые связаны у дошкольников с включением в художественное киноповествование как их обыденной реальности, так и игровой. При этом, если вопросы перед ребенком ставятся относительно конкретных персонажей (событий) или обращаются к личным переживаниям ребенка, то ответы многих дошкольников свидетельствуют о достаточно глубоком проникновении в смыслы художественного произведения.

Ключевые слова: дошкольный возраст, восприятие мультфильма, сюжет мультфильма, персонажи мультфильма, дошкольники, мультфильмы

Для цитирования: Собкин, В.С., Рябкова, И.А., Антуфьева, Н.Е., Соколова, М.С. (2025). К вопросу о смысловом понимании мультфильма дошкольниками. *Национальный психологический журнал*, 20(3), 59–73. <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0305>

■ On the Question of the Semantic Understanding of the Cartoon by Preschoolers

Vladimir S. Sobkin , Irina A. Ryabkova, Nadezhda E. Antufueva, Mariya S. Sokolova

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

 sobkin@mail.ru

ABSTRACT

Background. Watching cartoons occupies one of the leading places in the leisure time of preschoolers. At the same time, both in our country and abroad, there is a shortage of research on children's perception of this type of art. In this regard, the need for a deeper study of this issue and the analysis of the semantic perception of cartoons at preschool age becomes particularly relevant. **Objective.** The work is aimed at identifying the specifics of preschoolers' perception and articulation of the basic idea of the cartoon.

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 kindergartens with the general educational programme.

Methods. A half-structured in-depth interview with open questions was applied. The cartoon directed by V. Samsonov "The Old Toy" (1971, running time: 9:42) was used as the research material. The script was written by V. Livanov.

Results. 1. The children's answers show that the rationale for the emotional experience after watching the cartoon is based on the assistance to the characters or on the reflected reaction to the actions of another character. 2. The preschoolers' choice of the favorite episode is based on the emotional experiences that a child has while watching a movie. 3. When defining the main character, children tend to emphasize either his place in the narrative, or his function in the development of the plot, or the emotional dominant that turns out to be associated with the character in the perception of the cartoon.

Conclusions. Applying the method of including the theme of children's play in the fabric of the artwork significantly affects the substantive features of the child-viewer's experience of the moral and ethical conflict in the cartoon. The children's responses indicate the difficult experiences related to the inclusion of both their everyday reality and game reality in the cartoon narrative. Meanwhile, if the questions about specific characters (events) are posed to the child or if they refer to the child's personal experiences, the answers of many preschoolers indicate a fairly deep insight into the meanings of the artwork.

Keywords: preschool age, cartoon perception, cartoon plot, cartoon characters, preschoolers, cartoons

For citation: Sobkin, V.S., Ryabkova, I.A., Antufueva, N.E., Sokolova, M.S. (2025). On the question of the semantic understanding of the cartoon by preschoolers. *National Psychological Journal*, 20(3), 59–73. <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0305>

ВВЕДЕНИЕ

Если же бы я хотел сказать словами все то,
что имел в виду выразить романом,
то я должен бы был написать роман тот самый,
который я написал, сначала.
Толстой Л.Н. Страхову Н.Н. 23 (26) апреля 1876 г.

Уже само название статьи задает как предмет, так и ракурс рассмотрения проблематики особенностей художественного восприятия в дошкольном возрасте. По меньшей мере три аспекта здесь являются определяющими. Первый касается взгляда на мультфильм как на художественный объект. И здесь принципиальным является положение Л.С. Выготского

о том, что произведение искусства рассматривается психологом как система раздражителей, сознательно и преднамеренно организованных с тем, чтобы вызвать эстетическую реакцию. Подобное определение предполагает, что исследователь должен рассматривать мультфильм как многоуровневую по своей организации структуру, где единицами анализа могут выступать кадр, особенности повествования (сюжет, фабула, монтаж, темпо-ритмическая организация), характеристики персонажей и их взаимоотношения, авторская позиция и др. (Лотман, 1973; Успенский, 1970; Эйзенштейн, 1964; Иванов, 1976; Собкин, Маркина, 2010). Более того, это синтетический вид искусства, объединяющий особенности и изобразительного искусства, и музыки, и литературы. Причем структурные особенности мультфильма как художественного текста должны соотноситься с особенностями переживания, — *эстетической реакции (катарсиса)*. Это принципиально, поскольку задает тот искомый «X», который характеризует своеобразие *смыслообразования* при восприятии искусства.

Второй аспект связан с возрастным ракурсом рассмотрения проблемы художественного переживания; это вопрос об изучении катарсического переживания киноискусства в онтогенезе. К сожалению, исследования по восприятию мультфильмов детьми как у нас в стране, так и за рубежом единичны (Собкин, 2014, 2006; Смирнова и др., 2014; Bjorkqvist, Lagerspetz, 1985). Достаточно подробный их анализ был дан в наших предыдущих публикациях (Собкин и др., 2024a, 2024b; Sobkin et al., 2024). Учитывая то, что просмотр мультфильмов занимает существенное место в досуге современного дошкольника (Собкин, Скобельцина, 2014; Demir, Şişman, 2021), подобная ситуация выглядит, мягко говоря, мало оправданной, и ее можно частично объяснить сложностью самого предмета исследования именно в том ракурсе, как мы его обозначили в названии статьи.

В связи с малой изученностью проблемы особое значение приобретает цикл работ, выполненных под руководством А.В. Запорожца (Запорожец, 1949, 1948, 1986; Zaporozhets, 1941). Работы эти были посвящены изучению восприятия детьми сказки и литературных текстов. Причем именно в том контексте, который в общих чертах был обозначен Л.С. Выготским (Выготский, 1991). Отметим лишь наиболее важные, с нашей точки зрения, моменты.

Одним из них является положение о содействии ребенка действиям персонажа художественного произведения. Рассматривая структурные особенности повествования в сказке (завязка, экспозиция, драматизация в изложении событий, характеристики героев, действенность финала и др.), Запорожец отмечает, что они «...создают благоприятные условия для выявления специфической активности ребенка, очень близкой по характеру к ранее возникшим у него формам практической и игровой деятельности. Эту новую форму активности, представляющую собой как бы первую ступень в развитии эстетического восприятия у ребенка» (Запорожец, 1986, с. 64). И эту новую ступень он условно назвал «содействие — по аналогии с известным термином сопереживание» (там же, с. 64). Добавим, что идея содействия как основы механизма моделирования смысла использовалась и в целом ряде других работ, посвященных художественному восприятию (Кнебель, Лурия, 1974; Собкин, 1975).

Другим положением, крайне важным для нас, является представление о своеобразии соотношения игровой ситуации с реальной жизненной и с ситуацией искусства. «Реальное основание служит для ребенка исходным при первых эстетических оценках художественного произведения. Дошкольник легко решает проблему, которая казалась искусствоведам-формалистам неразрешимой: что в сказке является невозможным, что ставит в ней пределы художественного вымысла. Выяснилось, что ребенок легко соглашается на абсолютно фантастические положения, в которые попадают персонажи сказки, но требует, чтобы в этих фантастических обстоятельствах они проявляли свои характерные черты» (Запорожец, 1986, с. 64). Поясним. Ребенок легко соглашается на то, чтобы в придуманной истории чернышница выполняла роль сторожа, но не согласен с тем, чтобы она лаяла, охраняя дом: она должна, по мнению ребенка, обрызгать вора чернилами.

Подчеркнем, что высказанное А.В. Запорожцем положение крайне важно иметь в виду при изучении художественного восприятия, поскольку оно обращает внимание на особую чувствительность ребенка к различиям в пространственно-временной организации (хронотоп по М.М. Бахтину) (Бахтин, 2000), как в игре, так и в реальной жизни, и в искусстве. Изучение этого аспекта предполагает поиск в качестве материала исследования художественного восприятия дошкольников таких произведений искусства, которые включают в ткань киноповествования разные ценностно-ориентированные пространственно-временные организованности: обыденную реальность, игровую и художественную. Забегая вперед, заметим, что именно этим мы руководствовались, определяя мультфильм «Старая игрушка» в качестве экспозиционного материала для нашего исследования.

При проведении исследования мы сформулировали следующие основные **задачи**:

1. Охарактеризовать феномены смыслового понимания мультфильма в дошкольном возрасте, исходя из сопоставления свойства игрушки как реального «неживого» предмета и игрушки как идеального «живого» участника воображаемой ситуации, то есть обнаружить *истинное свойство предмета* по А.В. Запорожцу (Запорожец, 1949).
2. Выявить феномены «наслоения смыслов», определяющие своеобразие катарсического переживания в результате разрешения основного конфликта фильма.
3. Соотнести своеобразие переживаний, возникающих в результате разрешения основного конфликта, связанного с разрывом отношений между героями, с переживаниями, которые возникают в связи со структурными особенностями построения фильма, обусловленными переходом из одного ценностно-ориентированного пространства (хронотопа) в другое, что позволяет обнаружить своеобразие проживания ребенком морально-этического конфликта фильма.

4. Проанализировать те содержательные основания, по которым дошкольники определяют главного героя мультфильма (его место в киноповествовании; его функцию в развитии сюжета; эмоциональную доминанту, которая оказывается связана с персонажем при восприятии фильма; позицию, которая связана с морально-этическим конфликтом).

Гипотеза: в дошкольном возрасте большинство детей не способно дать развернутый ответ на общий вопрос: «О чем мультфильм?». При этом если конкретизировать вопросы и акцентировать их на личных переживаниях и опыте, которые делают ребенка активным участником киноповествования, то дошкольники демонстрируют достаточно глубокое проникновение в смыслы художественного произведения.

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. Исследование проводилось в двух детских садах: частном детском саду «Smart team» в г. Красногорске и детском саду № 1344 в г. Москве. Предварительно были получены согласия на проведение интервью среди родителей воспитанников детского сада.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. Сначала дошкольник смотрел мультфильм «Старая игрушка» («Мосфильм», 1971 г., хронометраж: 9:42, автор сценария В. Ливанов, режиссер-постановщик В. Самсонов), и сразу после просмотра ребенку в рамках глубинного интервью задавались открытые вопросы.

Описание мультфильма «Старая игрушка»

Краткий сюжет: это мультфильм об игрушечных Мишке, Собачке, Кукле и их хозяйке Девочке. В начале истории Девочке дарят новую игрушку — Клоуна, и после этого в жизни героев все меняется. Девочка с новой игрушкой выходит во двор, ее обступают дети и все восторгаются веселым и ярким Клоуном. Старые игрушки в этот момент сидят на лавочке, и каждая из них по-своему переживает происходящее. Кукла протягивает Мишке зеркало, он смотрится и видит, что лапа у него отрывается, а одного уха и вовсе нет. После этого Мишка спрыгивает с лавочки и по трубе забирается на крышу. С крыши он смотрит на деревья вдалеке, он отправляется к ним и оказывается в парке, где только что закончился Молодежный карнавал. После карнавала осталось много мишуры и обрывков украшений: гирлянд, масок и фонариков. Среди всего этого Мишка находит очки с клоунским носом и яркий колпак, он надевает их и бродит по парку. Утром Девочка понимает, что Мишка пропал и начинает его искать. Встреча Мишки и Девочки происходит в песочнице, но Девочка не узнает свою старую игрушку в новом клоунском наряде, начинается дождь, и Девочка убегает домой. Из окна она видит, как дождь смывает клоунский наряд, она наконец-то узнает своего Мишку и бежит к нему. В финале Мишка и Девочка обнимаются.

Остановимся подробнее на четырех эпизодах, которые представляют наибольший интерес для изучения понимания сюжета мультфильма дошкольниками.

1 эпизод: появление в комнате подарочной коробки с Клоуном

Он является определяющим для дальнейшего развития событий. Именно реагируя на коробку, Мишка, сидящий до этого на подоконнике, «оживает» и зовет другие игрушки — Куклу и Собачку. Им всем очень интересно: что же в коробке? Данный эпизод четко определяет отношение персонажей к Девочке:

— Проходя к подарку мимо кровати Девочки, Кукла просто пробегает мимо, Собачка растягивается на полу, а Мишка задерживается, чтобы поправить Девочке руку и одеяло.

— Гадая, что же находится в подарочной коробке, каждая игрушка представляет (в облачке мыслей) что-то свое: Кукла — новую игрушечную машинку для себя, Собачка — уютную будку, а Мишка — красивое платье для Девочки.

Эти два момента (проход игрушек мимо кровати Девочки и их воображаемое представление о том, что лежит в подарочной коробке) показывают, что из трех персонажей именно Мишка центрирован на эмоционально-позитивном отношении к Девочке.

2 эпизод: девочка показывает новую игрушку Клоуна детям во дворе

Мишка и Кукла в этот момент сидят на лавочке, рядом с ними Собачка. Дети окружают Девочку и восторгаются новой игрушкой.

В этом эпизоде отношение Девочки к Клоуну подчеркивается вниманием к ней и ее новой игрушке столпившихся вокруг нее детей. Здесь предположительно ценность Клоуна в глазах зрителей повышается за счет принятия игрушки референтной группой — сверстниками Девочки.

Также тут обозначен основной конфликт мультфильма: изменение отношения Девочки к старым игрушкам и их реакция на это. Кукла инициирует конфликт, она обижена, что показывают Клоуна, а не ее и, будучи не в силах признать и смириться, вымещает чувства на Мишке: дает ему зеркало, чтобы он посмотрел в него и увидел, что некрасив и стар. Мишка расстраивается и уходит.

В этом эпизоде Девочка и Мишка становятся центрами полярных эмоциональных состояний. Мишка *грустит* и чувствует себя одиноким, Девочка — *радуется* новой игрушке.

3 эпизод: Мишка переодевается в наряд Клоуна

Мишка попадает в городской парк, где недавно прошел карнавал и повсюду валяются остатки украшений: мишура, маски и т.д. Мишка бродит по парку, а потом находит очки и нос, клоунский колпак и надевает их на себя.

Этот эпизод развивает тему отношений Мишки и Клоуна. Мишка пытается разрешить сложившийся конфликт путем переодевания в Клоуна, он хочет стать таким же как он (идентификация с агрессором (Фрейд, 1993)).

4 эпизод: финальная встреча Мишки и Девочки

Момент «узнавания» Мишки Девочкой намеренно затормаживается. Сначала Девочка видит в песочнице Мишку переодетого в Клоуна и не узнает его, и лишь тогда, когда дождь смывает «клоунскую маску», Девочка узнает свою старую игрушку и бежит к ней, чтобы заключить в объятия. Этот эпизод интересен тем, что в нем эмоциональные состояния Мишки и Девочки наконец-то сходятся и из полярных превращаются в одинаковые. Сначала они оба грустят: Мишка по Девочке, а Девочка по Мишке, а потом — оба радуются встрече.

Вопросы глубинного интервью

В настоящей статье мы рассмотрим лишь 5 вопросов (из всех 15 вопросов, заданных детям в ходе глубинного интервью):

1. О чем этот мультфильм?
2. Как ты думаешь, какой это мультфильм по характеру: веселый или грустный. Почему?
3. Какой момент в мультфильме тебе больше всего понравился? Почему?
4. Кто главный герой в этом мультфильме? Почему ты так думаешь?
5. Ты бы хотел, чтобы тебе подарили такого Клоуна? Почему?

Как видно, эти вопросы отнесены к смысловому пониманию ребенком структурных особенностей фильма как целого: эмоциональная характеристика мультфильма; эпизод, который запомнился; главный герой; о чем мультфильм; перенос содержания фильма в свою жизненную реальность.

Процедура обработки данных

Все ответы детей фиксировались экспериментатором на диктофон, затем расшифровывались и вносились вручную в электронную таблицу для последующей группировки и обработки данных.

Проведенный контент-анализ, основывающийся на полученных в ходе интервью данных, позволил выявить ключевые содержательные основания, выделяемые детьми при ответах на каждый из вопросов. При этом, в силу сложности конструкций ответов на открытые вопросы, в некоторых случаях в одном высказывании ребенка могло содержаться не одно, а несколько содержательных оснований. Например, на вопрос «Какой этот мультфильм по характеру: веселый или грустный? Почему?» один из детей ответил: «Мультфильм грустный, потому что Девочке купили новую игрушку, а про своего Мишку она забыла, а еще грустный, потому что Мишка грустил». Данный ответ содержит сразу 3 содержательных основания: «Грустный, потому что купили новую игрушку», «Грустный, потому что Девочка забыла про своего Мишку» и «Грустный, потому что Мишка грустил».

В связи с этим вопросы, в которых присутствовали подобные «многосоставные» ответы, при статистической процентной обработке данных подсчитывались исходя из числа полученных вариантов (случаев), а не из числа испытуемых.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Приведенный в начале этой статьи эпиграф, на наш взгляд, весьма показателен, поскольку сформулировать основную мысль художественного произведения в одной-двух фразах действительно сложно, а порой и невозможно. И все же, часто для того, чтобы выразить свое отношение к произведению, мы пытаемся ухватить основную идею, фиксирующую тот смысловой центр, относительно которого определяется круг *наших переживаний*, вызванных его восприятием. Относительно этого найденного глубинного подтекста и строятся, как правило, дальнейшие размышления; или, скажем иначе, часто подобный поиск смысла «оформляется» как своеобразное обобщение, выраженное в различных формах — логического заключения, морально-этической сентенции, художественного образа и т.п. — разнообразных чувств и размышлений по поводу прочитанного/увиденного/услышанного.

Заметим, что и в разговорах с детьми педагоги часто пытаются обозначить *основную идею*, ставя перед ними вопрос: про что (или о чем?) художественное произведение. Педагогические наблюдения, а также материалы наших ранее проведенных исследований (Собкин, 1989; Кудина, Новлянская, 1996) показывают, что с возрастом существенно меняются особенности ответов детей на подобные вопросы, отражая своеобразие восприятия ими не только различных элементов соотношения формы и содержания художественного произведения, но и понимания глубинных оснований заложенного в нем морально-этического конфликта.

Вот и в наших глубинных интервью с дошкольниками по поводу мультфильма «Старая игрушка» мы попытались выявить такой смысловой центр. Для выявления особенностей формулирования детьми основной идеи мультфильма в ходе интервью мы задавали им вопрос: «О чем этот мультфильм?»

Заметим, что лишь каждый десятый ребенок дошкольного возраста (8,3%) смог сформулировать *в обобщенной форме* ответ о содержании мультфильма: о дружбе, о любви, об уважении... Остальные же дети, отвечая на заданный вопрос, обращались либо к перечислению основных героев (про Мишку — 33,3%, про Мишку и Девочку — 20,0%, об игрушках — 16,7%), либо не отвечали совсем или давали ответ, который сложно отнести к какой-либо категории (21,7%): «Мультфильм про то, что надо всегда убирать свои игрушки на места, а там Мишка просто лежал, а Кукла просто валялась в шкафу»; «О старой игрушке, я успел прочитать, когда название было»; «Сейчас вспомню, как он называется. Он называется: “Игрушки нашли подарок и не знали, что там”».

В целом, полученный результат подтверждает хорошо известный в психологии факт того, что подавляющее большинство детей дошкольного возраста не способно сформулировать в обобщенной форме ответ на вопрос «об основном содержании» художественного произведения. При этом подчеркнем, что это не свидетельствует о том, что дети *не поняли мультфильм*, а говорит лишь о том, что данный вопрос в дошкольном возрасте сложен для понимания его сути (ребенок не понимает, про что его спрашивают) и, как следствие, для формулирования ответа. Это принципиально. Поэтому в ходе интервью мы задавали детям уточняющие, *конкретные* вопросы, касающиеся фиксации отдельных элементов сюжета и поведения героев. Это вопросы об общем позитивном/негативном эмоциональном впечатлении от фильма, о самом понравившемся эпизоде, о том, кто главный герой, и о желании/нежелании получить в подарок игрушку-Клоуна, которая и является причиной драматургического конфликта во взаимоотношениях между главными героями.

1. Весело или грустно?

Особый интерес представляет вопрос, направленный на выявление того эмоционального состояния, которое возникает у детей при оценке просмотренного фильма. С этой целью им задавался следующий вопрос: «Как ты считаешь, какой этот мультфильм по характеру: веселый или грустный? Почему?». Отвечая на него, треть дошкольников (30,0%) сказали, что мультфильм «веселый», половина (51,7%) ответила, что он «грустный», а каждый пятый (18,3%) посчитал мультфильм «грустным и веселым» одновременно.

Помимо общего распределения ответов, следует обратить внимание на обоснования дошкольниками своих ответов. Так, например, говоря о том, что фильм «грустный», зрители явно выделяют следующие два типа мотивировок. Первый из них, наиболее распространенный, фиксирует *основной конфликт*: Девочка оставила Мишку. Заметим, что здесь акцент делается на действии Девочки, Мишка же оказывается *объектом* ее действий («мультфильм грустный, потому что Девочке купили новую игрушку, а про своего Мишку она забыла»). При этом, часто причиной, объясняющей поступок Девочки, выступает факт получения ею подарка. Но в этой связи стоит обратить внимание на то, что *прямого негативного действия* по отношению к Мишке в самом фильме она не совершает; ведь Девочка просто *переключает внимание* на новую игрушку. Этот момент следует специально подчеркнуть, поскольку в данном случае ребенок, погружаясь в ситуацию мультфильма, «додумывает» действия и отношение Девочки к Мишке, которых «на самом деле» не было в мультфильме. Причем заметим, что подобное «додумывание» действия строится на основе механизма идентификации себя с Мишкой. В данном случае можно предположить, что ребенок, идентифицируя себя с Мишкой, опирается и на свой личный опыт переживания чувства *ревности* (возможно и *отверженности*) к предпочтению другого ребенка родителями/воспитателями.

В этой связи стоит напомнить идею А.В. Запорожца (Запорожец, 1949) о том, что идентификация ребенка с героем художественного произведения строится на основе *содействия* персонажу. Однако в данном случае ситуация выглядит гораздо сложнее, поскольку характеристика общего эмоционального переживания от мультфильма строится не на основе действия Мишки, а на основе действия по отношению к нему другого персонажа (Девочки). Иными словами, мы фиксируем здесь переживание, как *отраженную реакцию* на действие другого (партнера по общению).

Второй же тип мотивировок по поводу эмоциональной оценки мультфильма («фильм грустный») связан с характеристикой уже непосредственного эмоционального состояния Мишки («мультфильм грустный, потому что *Мишка грустил*»). И здесь можно напрямую сослаться на мысль А.В. Запорожца о том, что при содействии персонажу (которое можно понимать как действенный механизм идентификации) ребенок уже видит все «его глазами» (Запорожец, 1949), воспринимая мультфильм *с внутренней точки зрения* Мишки.

Помимо этого, особый интерес представляют те мотивировки, которые используют дети при фиксации амбивалентного эмоционального состояния, возникающего у них при просмотре мультфильма: *мультфильм и грустный, и веселый*. Большинство из них связаны с динамикой развития сюжета: «Мультфильм веселый, когда Девочка увидела Клоуна. Грустный, когда Девочка потеряла Мишку»; «Мультфильм весело-грустный, потому что сначала Собачка с Куколкой сказали, что мы красивые, а у тебя нет ушка, а потом Девочка поняла, что *она должна его любить любым*»; «Потому что там сначала было весело, а потом Мишка ушел, а потом опять стало весело». Подобная ориентация на сопоставление эпизодов, вызывающих разные эмоциональные состояния и желание объединить их между собой в единый сюжет при объяснении противоречивого эмоционального состояния, представляется крайне важной, поскольку она и лежит в основе *катарсического переживания* при восприятии произведения искусства, согласно Л.С. Выготскому. Заметим, что «сценой встречи» (катарсическим переживанием) и завершается данный мультфильм.

И, наконец, отметим один достаточно неожиданный на первый взгляд момент, который связан с мотивировками, характеризующими фильм, как «веселый». Так, анализ ответов детей, выбравших этот вариант, показывает, что здесь доминирует ориентация на эмоциональное состояние Мишки: «Мишка веселый». Причем часто здесь добавляются такие характеристики, как «смешной», «интересный» и т.п., в целом подчеркивающие привлекательность, обаятельность героя. Вероятно, само эмоциональное состояние «веселый» в большей степени можно отнести к счастливой концовке фильма, разрешению негативных переживаний героя. Такой тип ответа свидетельствует об ориентации зрителей на позитивную концовку: у Мишки в конце все хорошо, и он веселый, поэтому и весь мультфильм воспринимается как веселый. Вместе с тем, значительное число ответов, связанных с оценкой фильма как «веселого», свидетельствует о фрагментарности восприятия у другой группы зрителей, которые фиксируют внимание на отдельных *смешных* эпизодах: «Мультфильм веселый, потому что понравилось, как он (Мишка) на крышу лез»; «Веселый, там Мишка и Собака Кукле помогли из шкафа выбраться».

В целом, полученные материалы позволяют сделать вывод о том, что мотивировки эмоциональных оценок мультфильма дошкольниками весьма существенно различаются. Часть детей ориентирована на восприятие отдельных, понравившихся им эпизодов как ключевых, но не воспринимает общую логику развития сюжета в целом. Их восприятие действий и отношений между персонажами носит явно фрагментарный характер. Другие же ориентированы на эмоциональное переживание героя, в основе которого лежит идентификация с ним и проекция на его ситуацию своего жизненного опыта. И, наконец, третья группа зрителей ориентирована на основной конфликт, фиксируя при этом свои амбивалентные эмоциональные оценки, свидетельствующие об их катарсическом переживании художественного произведения.

2. О наиболее понравившихся эпизодах

С целью выявления наиболее понравившегося эпизода в ходе интервью детям задавался вопрос в следующей формулировке: «Какой момент в мультфильме тебе больше всего понравился. Почему?». Анализ полученных материалов показывает, что наиболее распространенным ответом (33,5%) является указание на эпизод «Девочка Мишку нашла»: «Понравилось в конце, когда выбежала Девочка и тут Мишка»; «Когда выбежала за Мишкой»; «Когда она нашла своего Мишку. Там так радостно, и я люблю, когда все хорошо заканчивается». Таким образом, эти дети, выделяя понравившийся эпизод, сориентированы на разрешение основного конфликта фильма, что свидетельствует о принципиальной значимости для них *катарсического переживания*, которое возникает в результате просмотра фильма («Там так радостно»).

Следует подчеркнуть, что значительная часть детей из выбравших данный вариант ответа (последний эпизод мультфильма) не могут объяснить, почему он им понравился. Они просто на него указывают. В то же время встречаются и достаточно развернутые обоснования своего выбора: «Когда Девочка побежала за Мишкой, потому что увидела, *вспомнила* о нем»; «Когда Девочка побежала и обняла Мишку, потому что это был очень *добрый момент*»; «Где она нашла Мишку, потому что это ее *любимая игрушка*»; «Самый конец, потому что там Девочка увидела, что падают очки с носиком, и она увидела Мишку и, *несмотря на то, что она намокнет, она выбежала* и схватила Мишку из песочницы»; «Момент, когда с Мишки все отваливалось и Девочка побежала за ним, потому что это *очень хорошая история*».

Также значительная часть ответов детей (31,1%) связана с отдельными эпизодами *действий* или *переживаний* Мишки: «Самое начало понравилось, потому что Мишка сначала радовался, мне очень это нравится, а когда он становится грустным, мне не нравится»; «Понравилось, где он сидел на крыше и думал»; «Там, где Мишка ушел в лес, потому что там прикольный лес»; «Когда Мишка на крыше был, потому что так он залез и его было жалко — вдруг упадет»; «Когда Мишка на крышу по трубе забирался, потому что невозможно так лапами передвигать. Поэтому он меня удивил»;

«Когда Мишка грустит и идет, потому что это самый классный момент, потому что жалко его тогда было»; «Когда медведь залезал на крышу, потому что смешно было».

Подчеркнем, что подавляющее большинство обоснований при выборе данного типа ответов связаны с фиксацией ребенком *своих эмоциональных состояний*, которые у него вызвал соответствующий эпизод (было его жалко; он меня удивил; смешно было). Иными словами, эпизод отмечается не сам по себе, доминирует именно сильное эмоциональное состояние самого ребенка. Это может свидетельствовать о том, что в соответствующем эпизоде у ребенка возникает эмоциональная идентификация с персонажем. Заметим, что большинство ответов связано с теми эпизодами, когда Мишка ушел от Девочки (полез на крышу, отправился в лес). Подчеркнем, что это именно те моменты, когда Мишка реагирует на предпочтение Девочки Клоуна (предыдущая сцена во дворе). Здесь и проявляется его обида, ревность. Таким образом, можно предположить, что при выборе данных эпизодов ребенок ориентирован на переживание Мишкой ключевого смыслового конфликта: разрыва в его отношениях с Девочкой. Эти дети остро реагируют именно на драматическую ситуацию ухода (травму разрыва отношений), сопереживая герою.

Каждый шестой ответ (18,7%) касался начала мультфильма («когда игрушки ожили»). В основном, это тот момент, где игрушки гадают, что может лежать в подарочной коробке: «Когда Девочка спала и подарок смотрели»; «Когда они открыли подарок, потому что они думали, что там какое-то платье»; «Когда они гадали, что в подарке»; «Где они думают, что лежит в подарке, потому что он самый интересный». Заметим, что данный эпизод играет важную роль в самой художественной конструкции фильма. Функционально он направлен на «оживление» игрушечных персонажей и переводит их в особую, крайне важную для ребенка-дошкольника, *игровую ситуацию*. Поясним: одно дело, когда игрушка просто лежит в коробке или на полке, а другое — когда она вводится ребенком в игровую ситуацию. В последнем случае она для него уже «живая» и исполняет ту или иную роль. Так и в этом фильме: в данном эпизоде игрушки оживают, и ребенок уже относится к ним как к «реальным» персонажам. Таким образом, ситуация фильма явно апеллирует к знакомому для ребенка его игровому опыту: игрушки в мультфильме — это игрушки, «оживающие» в игре. И вместе с тем подчеркнем, что в структурном отношении подобный эпизод характеризует *поворот* киноповествования, связанный с переходом в новое художественное ценностно-ориентированное *время-пространство* — «хронотоп» по М.М. Бахтину (Бахтин, 2000).

И наконец, небольшое число ответов (6,2%) относится к ситуации, когда Девочка во дворе показывает другим ребятам Клоуна: «Понравилось, когда Клоуна обнимала Девочка, там она веселилась»; «Когда Девочке Клоуна подарили, Девочка понравилась с Клоуном»; «Больше всего понравилось, когда Девочка всем показывала свою куклу-Клоуна». По сути дела, эти ответы фиксируют не столько идентификацию ребенка с Девочкой в логике ее взаимоотношений с Мишкой в рамках сюжета фильма, сколько, напротив, выход в обыденную ситуацию поведения ребенка и его *бытовых взаимоотношений* с другими детьми.

Доля остальных ответов (10,5%), включая ответ «не знаю», вошли в группу «другое».

В целом, приведенные данные позволяют сделать два основных вывода, которые связаны с ответами детей на вопрос о наиболее понравившемся эпизоде.

Первый вывод касается сложных *смысловых переживаний*, возникающих у ребенка по ходу восприятия мультфильма. Ряд из них, главным образом, связан с *катарсическими переживаниями* в результате разрешения основного конфликта (сцена встречи Мишки с Девочкой). Другие же переживания, о чем свидетельствуют ответы в ходе интервью, связаны с особой *чувствительностью ребенка к травматическим ситуациям* разрыва отношений с Девочкой, которые переживает главный герой Мишка.

Второй же вывод относится к структурным особенностям построения фильма. Так, анализ ответов детей показал, что ряд эпизодов специально ориентирован авторами на актуализацию у ребенка в процессе восприятия киноистории его собственного *игрового опыта*, основанного на различении обыденной и игровой ситуации. В этой связи сам мультфильм, где «оживают» и действуют детские игрушки, не только опирается на игровой опыт ребенка, но и моделирует пространство детской игры, позволяя в свою очередь ребенку отразить своеобразие самого *перехода* от обыденной жизненной ситуации к игровой. Скажем иначе: в основе построения художественного пространства данного мультфильма лежит фиксация *границы* между игровой и жизненной реальностью ребенка. В нем Девочка живет и действует в «реальном пространстве», а Мишка, Кукла и Собачка, — в «игровом». Это и есть тот *эстетический принцип*, когда с опорой на игру авторы мультфильма выявляют ключевой морально-этический конфликт, который и переживает зритель. Подчеркнем, ситуация заключается не только в том, что Девочка изображается авторами с *внешней позиции*, а Мишка с *внутренней*, но и в том, что субъективные переживания зрителя-ребенка строятся на том, что он включен в игровое пространство посредством сопереживания игрушечному Мишке. Это, в свою очередь, позволяет сделать обобщающий вывод о том, что *включенность* темы детской игры непосредственно в ткань художественного киноповествования позволяет ребенку особым образом прожить морально-этические конфликты, с которыми он сталкивается в своей повседневной жизни.

3. Кто же главный герой?

Детям задавался вопрос: «Кто главный герой в этом мультфильме? Почему ты так думаешь?» Отвечая на него, большинство детей (61,7%) назвало Мишку, а каждый пятый (20,0%) — Девочку. Еще 6,7% детей называли одновременно двух этих героев (Мишку и Девочку) главными. Остальных героев мультфильма (Куклу, Собачку или Клоуна) назвали всего 5 человек.

Особый интерес представляют *мотивировки* ответов, касающихся выбора двух героев — Девочки и Мишки.

Так, при обосновании выбора Мишки в качестве основного героя, треть ответов касалась его различных действий в ходе развития сюжета (32,0%): «Мишка, потому что он куда-то отправился и вернулся»; «Мишка, потому что кто бы щеночка развязал»; «Мишка, потому что он нашелся»; «Мишка, потому что он путешествовал»; «Мишка главный, потому что он думал, что в коробке платье и он хотел Девочке подарить»; «Мишка, потому что он оделся как Клоун».

Здесь следует обратить внимание на *смысловые различия* при упоминании *действий Мишки*. При этом явно проявляются два основания. Одно из них касается самого *повествования* кинопостановки (путешествовал, вернулся, отвязал Собачку). Другое основание касается действий Мишки в основных *смысловых* ситуациях и конфликтах: отношений с Девочкой (хотел платье подарить; скучает по Девочке), или его отношений с Клоуном (переоделся в Клоуна).

Помимо опоры на действия, 41,3% ответов детей касались внешних причин, главной из которых является композиционное построение киноистории: фильм про Мишку («Мишка главный, потому что все было про него»; «Мне кажется, что Мишка — он больше был в этом мультике»; «Я думаю, что Мишка, потому что так сделали, что он главный герой»; «Мишка, потому что он почти на всех картинках показывался»). В данном случае дети фиксируют скорее *нарративную функцию героя*, — он «движет» сюжет фильма.

И, наконец, многие дети (четверть от общего числа ответов — 26,7%) не смогли дать обоснование своего выбора Мишки в качестве главного героя.

Среди мотивировок, обосновывающих выбор Девочки в качестве главного героя мультфильма, четверть ответов относится к категории «не знаю» (23,3%).

Что касается содержательных ответов, то каждый четвертый связан с тем, что Девочка занимает центральное место в сюжете («много про нее») — 23,1%. При этом подчеркивается *статус* Девочки среди других героев: она «выше остальных»; «Девочка главная, потому что там игрушки, а она нет». Заметим, что здесь детьми фиксируется особая оппозиция: живое-неживое (настоящая Девочка и игрушечные персонажи). В этом отношении сама реальность мультфильма воспроизводит жизненную реальность ребенка-дошкольника: его обыденную повседневность и игровые (воображаемые) ситуации. Таким образом, здесь, по сути, повторяется та же оппозиция между игровым и жизненным пространством, которую мы обсуждали выше.

Особое место в ответах детей (23,1%) занимают указания на действия Девочки и ее отношение к другим игрушкам. Как правило, это ее *роль спасителя и защитника*: «Девочка, она всех защищает»; «Девочка, потому что она все игрушки любит». Если же перенести ситуацию фильма в плоскость детской игры, то подобные ответы, скорее, свидетельствуют о *роли мамы* в играх Девочки со своими игрушками. Более того, в этих ответах прочитывается и желание детей дать позитивную оценку Девочке. Нужно заметить, что, согласно А.В. Запорожцу, дети, содействующие определенному герою, склонны безоговорочно принимать его точку зрения и поддерживать любые его поступки (Запорожец, 1949). Именно это мы и наблюдаем в ответах детей, которые стремятся «оправдать» Девочку, говоря, что она «всех любит одинаково» (и никого не обижает).

Но, пожалуй, самым важным с психологической точки зрения является то обстоятельство, что при обосновании детьми выбора Девочки в качестве главного героя, они фиксируют ее отношение к Мишке (30,7%): «Девочка, потому что она Мишку спасла»; «Девочка, потому что она подумала, что Мишка был уже на улице, он раскутался, и Девочка побежала к нему»; «Девочка, потому что она спасла Медвежонка». Заметим, что в ряде подобных обоснований указывается не только на то, что Девочка выступает для ребенка в роли *героя-спасителя*, но и на особую важность отношения Девочки к Мишке. Этот факт подчеркивает, что такое отношение к Мишке косвенно фиксирует его особую ценностную значимость для детей, давших подобные ответы, и, как следствие, позволяет сделать вывод о том, что для них оба этих персонажа (Девочка и Мишка) в действительности являются главными героями.

И, наконец, если обратиться к мотивировкам, объясняющим одновременный выбор ребенком Девочки и Мишки в качестве главных героев, то оказывается, что здесь все ответы (100%) связаны со *спасением* Мишки Девочкой: «Девочка и Мишка главные, потому что Девочка спасла Мишку»; «Мишка и Девочка, потому что Девочка его искала».

Таким образом, в ответах детей о главном герое мультфильма можно выделить целый ряд крайне интересных мотивировок, свидетельствующих о своеобразии понимания ими данного мультфильма. Назовем лишь наиболее существенные. Так, часть мотивировок связана с поэтикой мультфильма: с нарративной функцией героя в общей логике киноповествования; с фиксацией статусных отношений; с включением в ткань повествования отношений повседневной и игровой реальности. Другие мотивировки касаются понимания взаимоотношений между персонажами в ситуации конфликта. Как правило, здесь проявляется желание ребенка «защитить» Девочку, оправдывая ее отношение к Мишке, и здесь она выступает в традиционной для сказок архетипической функции героя-защитника (спасителя) (Пропп, 2001).

4. От кинореальности к жизненной реальности ребенка

Сюжет мультфильма строится относительно конфликта, в основе которого лежит переключение внимания Девочки на подаренную ей новую, красивую игрушку, — Клоуна. В этой связи нам показалось интересным при выявлении особенностей восприятия детьми мультфильма определить сам факт *переноса ребенком содержания конфликта* мультфильма

на его собственную жизненную реальность. С этой целью, детям задавался вопрос: «Ты бы хотел, чтобы тебе подарили Клоуна? Почему?». Подчеркнем, что сам отказ от получения в подарок игрушки Клоуна может свидетельствовать о переносе на данную игрушку того негативного отношения, которое связано с ролью Клоуна в киноконфликте.

Однако результаты оказались не столь однозначны. Так, отвечая на данный вопрос, 53,3% детей дали отрицательный ответ, сказав, что они не хотели бы получить Клоуна в подарок. Но при этом большинство объяснений связываются детьми не с реальностью фильма, а с собственной жизненной реальностью. В подобных ответах дети демонстративно отказываются от получения в подарок Клоуна, причем мотивируют это не фильмом, а внешними причинами. Клоун в данном случае оказывается не персонажем фильма, а просто игрушкой: «Нет, я люблю больше роботов»; «Нет, я не люблю клоунов»; «Нет, мне нравится другое, например, муравьиная ферма»; «Нет, я хочу, чтобы мне телефон подарили, и мне его уже подарили»; «Нет, мне больше нравятся собаки, птицы, кошки».

Лишь небольшая часть детей, объясняя свой отказ получить Клоуна в подарок, *обращаются непосредственно к содержанию мультфильма*. Например, «Клоуна не хотела бы, тогда бы я бы его больше полюбила и забыла про все игрушки». Заметим, что в данном случае ребенок неявно идентифицирует себя с Девочкой, которая, получив в подарок Клоуна, разлюбила свои старые игрушки. Иными словами, в этом ответе и отражается основной конфликт фильма. Заметим, что предлагаемый нами вопрос носит явно провокационный характер: мы используем игрушку клоуна для «вывода» ребенка из ситуации художественной коммуникации; для отстранения его от сюжета фильма. Однако часть детей, как мы видим, удерживает ситуацию фильма, перенося на свой реальный жизненный контекст характеристики персонажа, — для них Клоун не просто игрушка, а именно персонаж. В этом отношении подобный феномен похож на те, которые были обнаружены в экспериментах Л.С. Славиной, направленных на изучение мотивов игры ребенка в связи с ролью и воображаемой ситуацией (Славина, 1948; Эльконин, 1978).

Следует добавить, что в отличие от всех игрушечных персонажей мультфильма Клоун является единственной «неоживающей» игрушкой. Есть лишь один фрагмент, где он «двигается»: сцена во дворе, когда им манипулирует Девочка, показывая свою новую игрушку друзьям. Но заметим, что здесь его движение *не живое, а механическое*. О различиях живого и неживого движения специально писал В.П. Зинченко (Зинченко, 2010), однако сама эта тема выходит за рамки данной статьи. Здесь же отметим, что подобное «неживое» движение Клоуна фиксирует его «бездуховность» и, как следствие, не позволяет ребенку *содействовать* ему, то есть идентифицироваться с данным персонажем при восприятии мультфильма. И добавим, что сам костюм клоуна, его «ромбы», напоминают кожу змеи, в этом случае можно предположить, что семиотика костюма Арлекина архетипически восходит к представлениям о Змее — совратителе и искусителе. Но подробное обсуждение данной коннотации также увело бы нас в сторону, хотя с учетом этого контекста можно говорить о том, что функция Клоуна в данном мультфильме — это функция Искусителя, Соблазнителя Девочки.

В то же время значительная часть детей хотела бы получить в подарок Клоуна (40,0%). Здесь, напротив, основная мотивировка связана с содержанием мультфильма. Так, анализ объяснений детей связан с тем, что Клоун красивый, веселый и смешной. Заметим, что Мишка в фильме часто характеризуется детьми как грустный и некрасивый. Таким образом, оппозиции красивый/некрасивый, веселый/грустный включены в саму структуру основного конфликта фильма, относительно которого строится поведение двух основных героев — Девочки и Мишки. Можно предположить, что дети, желающие получить в подарок Клоуна, в процессе восприятия фильма внутренне идентифицируют себя с Девочкой. Они, так же как Девочка, радуются красивой веселой игрушке, о чем свидетельствуют прямые отсылки к мультфильму: «Да, тоже хочу такого»; «Потому что в подарке был Клоун у Девочки».

И, наконец, следует выделить совершенно особый вариант ответа, когда ребенок непосредственно высказывает свое желание получить в подарок не Клоуна, а Мишку. Правда, таких ответов немного (6,7%): «Нет, а можно Мишку выбрать?»; «Нет, я хочу Мишку, потому что он добрый и мягкий»; «Нет, хочу такого Мишку, потому что Мишка был с оторванным ухом». Важно подчеркнуть, что все ответы о желании получить Мишку принадлежат пятилетним детям. Здесь проявляется своеобразный личностный конфликт ребенка: с одной стороны, он хочет получить подарок, но Клоуна он не хочет, а вместо него хочет положительного героя, который ему понравился в фильме, несмотря на то что это *старая игрушка* с оторванным ухом, болтающейся лапой и зашитым нитками «шрамом».

Это свидетельствует об эгоцентрической позиции ребенка, его погруженности в ситуацию мультфильма, которая воспринимается им как своя воображаемая игра, в которой нет Девочки, а есть только он и Мишка из мультфильма. Это *наивный зритель*, который не замечает границы между «реальным планом», в котором существует Девочка, и «игровым», в котором действует Мишка. Точно так же такой зритель не отделяет «свою реальность» от игровой реальности фильма. Он погружен в воображаемую ситуацию мультфильма, как бы помещая себя в пространство фильма и действуя там наравне с другими героями, «как бы играя» с игрушками мультфильма.

Таким образом, провокационный вопрос, связанный с переносом ребенком кинореальности на свою собственную, жизненную реальность, позволил выявить ряд весьма интересных феноменов понимания детьми киноконфликта. Так, например, мы видим, что негативная функция, которую выполняет персонаж в основном конфликте мультфильма, явно влияет на отсутствие у ребенка желания иметь подобную игрушку. Однако при этом мотивировки строятся относительно реальной жизненной ситуации дошкольника: «У меня такая уже есть»; «Люблю другие игрушки». При этом заметим, что дело не только в наличии подобной игрушки или желании иметь другие. На наш взгляд, ситуация более сложная. Можно предположить, что для ребенка трудно включить в свою игровую деятельность игрушку с явными негативными коннотациями. Точнее, в игре ребенок, конечно, использует подобные игрушки, или заменяет их другими объектами

(палочками, пуговками, кубиками и т.п.), однако иметь в качестве подарка игрушку с негативными личностными характеристиками он заведомо не хочет; не хочет, поскольку при просмотре фильма она вызвала отрицательные переживания.

И в то же время 40,0% детей хотели бы получить в подарок Клоуна. Подобный факт противоречит приведенному выше рассуждению, но его не устраняет. Дело здесь в том, что в основе желания иметь Клоуна, как мы отметили выше, лежит механизм идентификации себя с Девочкой, которая радуется и гордится этим новым подарком, показывая его (Клоуна) своим друзьям во дворе. Заметим при этом, что Клоуну приписываются такие коннотации, как «красивый» и «веселый». Это его внешние характеристики, но в восприятии ребенка они никак не связаны с той провокационной ролью, которая отведена Клоуну в сюжете мультфильма, где он оказывается «соперником» Мишки.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Полученные материалы показали, что поставленный перед ребенком вопрос «О чем мультфильм?» вызывает явное затруднение: подавляющее большинство детей не способно сформулировать в обобщенной форме ответ на вопрос «об основном содержании» художественного произведения. Как правило, в своих ответах они ограничиваются либо общими характеристиками (о любви, дружбе, об уважении), либо перечислением основных героев («о Мишке», «о Девочке», «об игрушках»), либо и вовсе затрудняются с ответом. Подчеркнем, что подобные ответы не говорят о том, что дети не поняли мультфильм, а лишь свидетельствуют, что данный вопрос в дошкольном возрасте сложен для понимания его сути (ребенок не понимает, *про что его спрашивают*) и, как следствие, дети не могут сформулировать ответ.

Однако если вопросы перед ребенком ставятся относительно конкретных персонажей или событий, то ответы многих дошкольников свидетельствуют о достаточно глубоком проникновении в смыслы художественного произведения. Более того, и это особенно важно, активизация понимания смысла произведения происходит, когда вопрос акцентирован на самом ребенке, которому задается вопрос: именно на его чувствах и переживаниях. В методическом отношении подобную конструкцию вопросов, активизирующих личностную позицию ребенка (его мнение), можно рассматривать и как *сотрудничество* экспериментатора (интервьюера) с ребенком *в зоне ближайшего развития* (Выготский, 2004). Подчеркнем, что само понимание зоны ближайшего развития, на наш взгляд, рассматривалось Л.С. Выготским именно как социальное пространство *смыслового взаимодействия* взрослого и ребенка.

Отметим, что конкретизация вопросов позволяет выявить весьма существенные моменты, касающиеся своеобразия феноменов *смыслового* восприятия мультфильма в дошкольном возрасте. Так, например, при определении детьми наиболее понравившегося эпизода мы обнаружили ряд характерных моментов, касающихся смысловых переживаний, которые возникают у зрителей в процессе восприятия мультфильма. Это и *катарсические переживания* в результате разрешения основного конфликта, и переживания *травматических ситуаций*, связанных с разрывом отношений между героями, и переживания, возникающие в результате *структурных особенностей построения фильма*, обусловленные переходом из одного ценностно-ориентированного пространства (хронотопа) в другое. Следует подчеркнуть, что ответы детей позволили зафиксировать сложные переживания, которые связаны у них с включением в художественное киноповествование как их обыденной реальности, так и игровой. Это еще раз подтверждает справедливость положения А.В. Запорожца о том, что для возникновения эстетического отношения к предмету необходимы реальные основания в опыте ребенка (Запорожец, 1949).

Иные смысловые акценты актуализируются при ответах детей на вопрос о главном герое мультфильма. Здесь важно не только указание на его нарративную функцию в сюжете, как и при ответе на вопрос о понравившемся эпизоде, но и фиксация социального статуса персонажа относительно других действующих лиц. Особый интерес представляет в результате ответов детей структурно-семиотическая функция персонажа как своеобразного знакового средства (опоры) для реализации зрителем механизма действенной идентификации, позволяющего при восприятии фильма переходить из одного ценностно-ориентированного пространства в другое (Лотман, 2000) — из плана реальных отношений персонажей в игровые. Это позволяет в процессе понимания фильма сопоставить свойства игрушки как реального «неживого» предмета и игрушки как идеального «живого» участника воображаемой ситуации, то есть обнаруживает *истинное свойство предмета* по А.В. Запорожцу (Запорожец, 1949).

ВЫВОДЫ

1. Ответы детей свидетельствуют, что при обосновании *своего эмоционального переживания* после просмотра фильма, дошкольники склонны объяснять его либо личностными характеристиками персонажа (где акцент ставится на его *эмоциональных особенностях*: Мишка веселый, Мишка грустный и т.п.), либо *особенностями идентификации* с героем (на основе содействия: «Мишке было весело», «Мишке было грустно»), либо *особенностями развития сюжета* (как правило, в случаях фиксации амбивалентных переживаний: фильм и грустный, и веселый).

Специальный интерес представляют два типа мотивировок детей при обобщении ими своего эмоционального переживания от просмотренного фильма. Один тип — вполне ожидаемый — когда все *видится глазами героя* на основе содействия (при этом и само эмоциональное состояние героя воспринимается как действие, сравните: Мишка не

«грустный», а «грустил»). Другой — когда эмоциональное переживание от фильма строится не на основе содействия, а на основе эмоциональной реакции героя на действия партнера (Девочка бросила Мишку, поэтому он грустил) — это *отраженная реакция*.

2. Сам по себе выбор ребенком понравившегося эпизода указывает на тот смысловой центр, относительно которого строится понимание им фильма. Полученные материалы показывают, что реальной опорой при выборе дошкольниками понравившегося эпизода являются те эмоциональные переживания, которые ребенок испытывает во время просмотра фильма. При этом важно подчеркнуть своеобразную внутреннюю логику, дифференцирующую эмоциональный выбор детьми тех или иных ключевых смысловых фрагментов. Здесь можно выделить три основания выбора. Первое касается эпизода, вызывающего катарсическое переживание у зрителя в результате разрешения основного конфликта. Второе основание связано с выделением эпизода, подчеркивающего эмоциональное переживание киногероем кризиса в своих взаимоотношениях; это длящаяся реакция обиды, спроецированная на последующее поведение героя (наслоение аффекта). И наконец, третье основание связано с фундаментальной структурной перестройкой характера киноповествования, когда обыденная реальность переводится в другую (игровую) — обычные игрушки оживают и действуют в фильме как его персонажи. В определенном отношении подобный тип переживания можно рассматривать (если опираться на представления М.М. Бахтина (Бахтин, 2000)) как *переход из одного хронотопа в другой*.

Это, в свою очередь, свидетельствует о том, что использование приема включения темы детской игры в ткань художественного произведения существенно влияет на содержательные особенности проживания ребенком-зрителем морально-этического конфликта фильма.

3. Особый ракурс рассмотрения отношения детей к мультфильму, связанный с определением ими главного героя, позволил выявить в их ответах значимость целого ряда аспектов, касающихся структурных элементов организации художественного произведения. Так, например, определяя главного героя, дети часто склонны подчеркивать либо его *место в киноповествовании* (все про него), либо его *функцию в развитии сюжета* (то есть нарративную функцию героя), либо ту *эмоциональную доминанту*, которая оказывается связана с персонажем при восприятии фильма. Особый аспект связан с *позицией героя в основных конфликтных ситуациях, связанных с морально-этическими самоопределениями*. При этом важно подчеркнуть, что при определении главного героя дети часто склонны ориентироваться на его социальный статус среди других персонажей фильма. И, наконец, особый интерес при определении главного героя представляет фиксация детьми своеобразной границы между реальной и игровой ситуацией, смоделированной в фильме. Иными словами, при просмотре фильма ребенок *рефлексирует различия между реальной и игровой ситуацией*. И как следствие, сопоставляет свойство игрушки как реального «неживого» предмета и игрушки как идеального «живого» участника воображаемой ситуации, то есть обнаруживает *истинное свойство предмета* по А.В. Запорожцу (Запорожец, 1949).

ПЕРСПЕКТИВЫ

В последующей публикации будут рассмотрены ответы детей на остальные 10 вопросов интервью, которые относились непосредственно к действиям, мыслям и эмоциональным состояниям трех персонажей мультфильма: Мишки, Девочки и Куклы. Эти ответы, в сочетании с используемыми в программе данного исследования методиками личностных конструкторов Дж. Келли и Тестом на понимание эмоций (ТЕС), позволяют уточнить психологические особенности идентификации с персонажами мультфильма и содержательными аспектами смыслообразования среди детей дошкольного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бахтин, М.М. (2000). *Формы времени и хронотопа в романе: очерки по исторической поэтике*. В кн.: Эпос и роман. (С. 11–194). Санкт-Петербург: Изд-во «Азбука».
- Выготский, Л.С. (1991). *Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк: книга для учителя*. Москва: Изд-во «Просвещение».
- Выготский, Л.С. (2004). *Психология развития ребенка*. Москва: Изд-во «Эксмо».
- Запорожец, А.В. (1948). Психология восприятия сказки ребенком-дошкольником. *Дошкольное воспитание*, (9), 34–41.
- Запорожец, А.В. (1949). Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения. В кн.: Труды Всероссийской научной конференции по дошкольному воспитанию (7–14 апреля, 1948 г.). Москва: Изд-во «Учпедгиз».
- Запорожец, А.В. (1986). *Избранные психологические труды: в 2 тт. Т. 1. Психическое развитие ребенка*. Москва: Изд-во «Педагогика».
- Зинченко, В.П. (2010). *Сознание и творческий акт*. Москва: Изд-во «Языки славянских культур».
- Иванов, В.В. (1976). *Очерки по истории семиотики в СССР*. Москва: Изд-во «Наука».
- Кнебель, М.О., Лурия, А.Р. (1974). Пути и средства кодирования смысла. *Вопросы психологии*, (4), 77–83.
- Кудина, Г.Н., Новлянская, З.Н. (1996). Основные принципы и методы экспериментального курса «Литература как предмет эстетического цикла». *Психологическая наука и образование*, 1 (4), 40–44.

- Лотман, Ю.М. (1973). Семиотика кино и проблемы киноэстетики. Таллин: Изд-во «Ээсти Раамат».
- Лотман, Ю.М. (2000). Семиосфера. Санкт-Петербург: Изд-во «Искусство–СПБ».
- Пропп, В.Я. (2001). Морфология волшебной сказки. Москва: Изд-во «Лабиринт».
- Славина, Л.С. (1948). О развитии мотивов игровой деятельности в дошкольном возрасте. *Известия АПН РСФСР. Вопросы детской психологии*, (14), 11–29.
- 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. (2006). Мультфильм как средство социально-психологического анализа морально-нравственного развития ребенка (по материалам исследований 1985–2006 гг.). В кн.: Социология дошкольного воспитания: труды по социологии образования. Т. II. Вып. XIX. (С. 73–101). Москва: Изд-во Центра Социологии образования РАО.
- Собкин, В.С. (2014). Опыт социально-психологического анализа понимания морально-нравственного конфликта мультфильма. *Культурно-историческая психология*, 10(3), 12–26.
- Собкин, В.С. (1975). К формированию представлений о механизмах процесса идентификации в общении. В кн.: Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга (тезисы докладов). (С. 34–39). Краснодар: Изд-во КубГУ.
- Собкин, В.С. (1989). Возрастные особенности киновосприятия фильма и современные проблемы кинообразования школьников. В кн.: Эстетическое воспитание школьников на уроках художественного цикла. (С. 83–101). Москва: Изд-во Академии педагогических наук СССР.
- Собкин, В.С. Скобелыцина, К.Н. (2014). Представления родителей о мультипликационных предпочтениях детей дошкольников. *Культурно-историческая психология*, 10(4), 37–46.
- Собкин, В.С., Маркина, О.С. (2010). Фильм «Чучело» глазами современных школьников. В кн.: Труды по социологии образования. Т. XIV. Вып. XXV. (С. 73–101). Москва: Изд-во Института социологии образования РАО.
- Собкин, В.С., Рябкова, И.А., Антуфьева, Н.Е. (2024a). 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>
- Собкин, В.С., Рябкова, И.А., Антуфьева, Н.Е. (2024b). Особенности отношения дошкольников 5 и 6 лет к персонажам мультфильма. *Культурно-историческая психология*, 20(4), 68–77. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200408>
- Успенский, Б.А. (1970). Поэтика композиции. Москва: Изд-во «Искусство».
- Фрейд, А. (1993). Психология Я и защитные механизмы. Москва: Изд-во «Педагогика-Пресс».
- Эйзенштейн, С.М. (1964). Избранные произведения: в 6 тт. Т. 2. Вертикальный монтаж. Москва: Изд-во «Искусство».
- Эльконин, Д.Б. (1978). Психология игры. Москва: Изд-во «Педагогика».
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. (1985). Children's experience of three types of cartoons at two age levels. *International Journal of Psychology*, 20(1), 77–93. <https://doi.org/10.1002/j.1464-066X.1985.tb00015.x>
- 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>
- Sobkin, V.S., Ryabkova, I.A., Antufueva, N.E. (2024). Connection of features of identification with cartoon characters with the understanding of emotions in older preschoolers. *Media Education (Mediaobrazovanie)*, 20(4), 668–680. <https://doi.org/10.13187/me.2024.4.668>
- Zaporozhets, A.V. (1941). Features of the development of perception processes. *Scientific Notes of HDSH. Kharkov*, I, 181–191.

REFERENCES

- Bakhtin, M.M. (2000). Forms of time and chronotope in the novel: essays on historical poetics. In: Epos and novel. (pp. 11–194). St. Petersburg: Azbuka Publ. (In Russ.)
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. (1985). Children's experience of three types of cartoons at two age levels. *International Journal of Psychology*, 20(1), 77–93. <https://doi.org/10.1002/j.1464-066X.1985.tb00015.x>
- 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>
- Eyzenshteyn, S.M. (1964). Selected works: in 6 vol. Vol. 2. Vertical montage. Moscow: Iskustvo Publ. (In Russ.)
- El'konin, D.B. (1978). Psychology of a game. Moscow: Pedagogy Publ. (In Russ.)
- Freud, A. (1993). Ego psychology and defense mechanisms. Moscow: Pedagogy-Press Publ. (In Russ.)
- Ivanov, V.V. (1976). Essays on the history of semiotics in the USSR. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
- Knebel', M.O., Luriya, A.R. (1974). Ways and means for encoding the meaning. *Voprosy Psikhologii*, (4), 77–83. (In Russ.)
- Kudina, G.N., Novlyanskaya, Z.N. (1996). Basic principles and methods of the experimental course "Literature as a subject of the aesthetic cycle". *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 1(4), 40–44. (In Russ.)
- Lotman, Yu.M. (1973). Semiotics of cinema and problems of cinema aesthetics. Tallin: Eesti Raamat Publ. (In Russ.)
- Lotman, Yu.M. (2000). Semiosphere. Saint Petersburg: Iskustvo–SPB Publ. (In Russ.)
- Propp, V.Ya. (2001). Morphology of fairy tale. Moscow: Labirint Publ. (In Russ.)
- Slavina, L.S. (1948). On the development of motives for play activities in preschool age. *Izvestiya APN RSFSR, Voprosy detskoj psikhologii = News of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, Issues of Child Psychology*, (14), 11–29. (In Russ.)
- Smirnova, E.O., Sokolova, M.V., Matushkina, N.Yu., Smirnova, S.Yu. (2014). Research on Age Ratings of Animated Films. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 10(4), 27–36. (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. In: Sociology of Preschool Education: Works on the Sociology of Education. Vol. II. Issue XIX. (pp. 73–101). Moscow: Center of Sociology Education of RAS Publ. (In Russ.)

Sobkin, V.S. (2014). Social psychological analysis of children's understanding of moral conflict in animated films. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 10(3), 12–26. (In Russ.)

Sobkin, V.S. (1975). Towards the formation of ideas about the mechanisms of the identification process in communication. In: Theoretical and applied problems of the psychology of people's knowledge of each other (abstracts of reports). (pp. 34–39). Krasnodar: KubSU Publ. (In Russ.)

Sobkin, V.S. (1989). Age-related features of film perception and contemporary problems of film education of schoolchildren. In: Aesthetic education of schoolchildren in art cycle lessons. (pp. 83–101). Moscow: USSR Academy of Pedagogical Sciences Publ. (In Russ.)

Sobkin, V.S., Markina, O.S. (2010). The movie "Scarecrow" through the eyes of modern schoolchildren. In: Works on the Sociology of Education. Vol. XIV. Issue XXV. (pp. 73–101). Moscow: Institute of Sociology of Education of RAE Publ. (In Russ.)

Sobkin, V.S., Ryabkova, I.A., Antufueva, N.E. (2024). Connection of features of identification with cartoon characters with the understanding of emotions in older preschoolers. *Media Education (Mediaobrazovanie)*, 20(4), 668–680. <https://doi.org/10.13187/me.2024.4.668>

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

Sobkin, V.S., Ryabkova, I.A., Antufueva, N.E. (2024b). Attitude of 5 and 6 years old preschoolers to cartoon characters. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 20(4), 68–77. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2024200408>

Sobkin, V.S., Skobel'cina, K.N. (2014). Parents' representations of animation preferences of preschool children. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 10(4), 37–46. (In Russ.)

Uspenskii, B.A. (1970). Poetics of the composition. Moscow: Iskusstvo Publ. (In Russ.)

Vygotskij, L.S. (1991). Imagination and creativity in childhood: a psychological essay: teacher's book. Moscow: Enlightenment Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (2004). Psychology of child development. Moscow: Eksmo Publ. (In Russ.)

Zaporozhets, A.V. (1941). Features of the development of perception processes. *Scientific Notes of HDSH. Kharkov, I*, 181–191.

Zaporozhets, A.V. (1948). Psychology of perception of fairy tales by preschoolers. *Doshkol'noe vospitanie = Preschool Education*, (9), 34–41. (In Russ.)

Zaporozhets, A.V. (1949). Psychology of perception of a literary work by preschoolers. In: Proceedings of the All-Russian scientific conference on preschool education (April 7–14, 1948). Moscow: Uchpedgiz Publ. (In Russ.)

Zaporozhets, A.V. (1986). Selected psychological works: in 2 vol. Vol. 1. Mental development of a child. Moscow: Pedagogy Publ. (In Russ.)

Zinchenko, V.P. (2010). Consciousness and the creative act. Moscow: Languages of Slavic Cultures Publ. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ ABOUT THE AUTHORS



**Владимир Самуилович
Собкин**

Vladimir S. Sobkin

Академик РАО, доктор психологических наук, профессор, руководитель 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>

Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, 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**

Irina A. Ryabkova

Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник 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>

Cand. Sci. (Psychol.), Senior Researcher at 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**

Nadezhda E. Antufueva

Младший научный сотрудник 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>

Junior Researcher at the Center for Socio-Cultural Problems of Modern Education, the Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, antufeva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4431-5640>



**Мария Сергеевна
Соколова**

Mariya S. Sokolova

Младший научный сотрудник Центра социокультурных проблем современного образования Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, ykrf131@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-9256-0125>

Junior Researcher at the Center for Socio-Cultural Problems of Modern Education, the Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, ykrf131@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-9256-0125>

Поступила 14.03.2025. Получена после доработки
22.04.2025. Принята в печать 12.05.2025.

Received 14.03.2025. Revised
22.04.2025. Accepted 12.05.2025.

Научная статья / Research Article

<https://doi.org/10.11621/npj.2025.0306>

УДК/UDC 159.922.72

■ Взаимосвязь когнитивных способностей и занятий шахматами у детей: обзор исследований

А.А. Якушина , Е.Е. Васюкова, А.Г. Долгих

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

 anastasia.ya.au@yandex.ru

РЕЗЮМЕ

Актуальность. Для успешного обучения детей в школе требуется высокий уровень когнитивных способностей. В качестве средства стимулирования когнитивного развития могут выступать занятия шахматами, популярность которых среди детей растет. Исследования взаимосвязи между когнитивными способностями и занятиями шахматами становятся актуальными, особенно в свете рекомендаций по включению шахмат в образовательные программы для детей. Однако результаты таких исследований противоречивы.

Цель. Целью текущей работы явилась систематизация эмпирических исследований, направленных на изучение взаимосвязи когнитивных способностей и занятий шахматами у детей 5–12 лет.

Методы. Поиск литературы был проведен с использованием методологии PRISMA. Было найдено 273 англоязычных и 90 русскоязычных публикаций, соответствующих поисковому запросу. В результате скрининга и отбора 18 исследований были включены в дальнейший качественный анализ.

Результаты. В рамках анализа было выделено два основных направления изучения взаимосвязи между занятиями шахматами и когнитивными способностями у детей — исследование взаимосвязи с общими когнитивными способностями и со специальными когнитивными способностями. Было показано, что дети, посещающие дополнительные занятия шахматами, имеют более высокий уровень интеллекта и зрительно-пространственных способностей. Кроме того, обучение детей шахматам способствует развитию навыков решения математических задач и счета в уме у школьников. Однако был отмечен недостаток исследований взаимосвязи занятий шахматами и регуляторных функций у детей, несмотря на значительную прогностическую ценность данных когнитивных способностей.

Выводы. Проведенный теоретический обзор, с одной стороны, продемонстрировал значимость занятия шахматами в когнитивном развитии детей, а с другой, позволил наметить перспективы дальнейших исследований в данной области с целью получения достоверных и более однозначных результатов. Материалы статьи могут быть полезны для планирования исследований в области детского развития и психологии образования.

Ключевые слова: интеллект, регуляторные функции, когнитивные способности, математические способности, занятия шахматами, дошкольники, младше школьники, обзор исследований

Финансирование. Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РНФ № 24-78-10099 «Лонгитюдное исследование влияния занятий шахматами на когнитивное развитие детей 5–11 лет».

Для цитирования: Якушина, А.А., Васюкова, Е.Е., Долгих, А.Г. (2025). Взаимосвязь когнитивных способностей и занятий шахматами у детей: обзор исследований. *Национальный психологический журнал*, 20(3), 74–86. <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0306>

■ Association Between Cognitive Abilities and Chess Skills in Children: A Systematic Review

Anastasia A. Yakushina , Ekaterina E. Vasukova, Aleksandra G. Dolgikh

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

 anastasia.ya.au@yandex.ru

ABSTRACT

Background. Children's success in school requires a high level of cognitive abilities. Chess training, the popularity of which among children is growing, can help promote cognitive development. Research on the relationship between cognitive abilities and chess skills is becoming relevant, especially in the view of the recommendations for the integration of chess into educational programmes for children. However, research findings on the relationship between chess skills and cognitive ability are inconsistent.

Objectives. The aim of the current work was to classify and systematize empirical studies aimed at investigating the relationship between cognitive abilities and chess training in children 5–12 years old.

Methods. A literature review was conducted using the PRISMA method. 273 English-language and 90 Russian-language articles corresponding to the search query were found. As a result of screening and selection, 18 studies were included in further qualitative analysis.

Results. Two main approaches to studying the relationship between chess classes and cognitive abilities in children were identified in the analysis: general cognitive abilities and special cognitive abilities. It was shown that children who attend additional chess classes have higher levels of intelligence and visual-spatial abilities. In addition, teaching children chess promotes the development of mathematical problem solving and mental numeracy skills in schoolchildren. However, there has been a lack of research on the relationship between chess lessons and regulatory functions in children, despite the significant predictive value of these cognitive abilities.

Conclusions. The conducted theoretical review demonstrated the significance of chess in children's cognitive development, on the one hand; and, on the other hand, allowed us to outline the prospects for further research in this area, in order to obtain reliable and less ambiguous results. The materials of the article can be useful for planning research in the field of child development and educational psychology.

Keywords: intelligence, executive functions, cognitive abilities, mathematical abilities, chess classes, preschoolers, primary school students, systematic review

Funding. This research was funded by Russian Science Foundation grant number 24-78-10099 “A longitudinal study of the influence of chess practice on the cognitive development in 5–11 years old children”.

For citation: Yakushina, A.A., Vasukova, E.E., Dolgikh, A.G. (2025). Association between cognitive abilities and chess skills in children: a systematic review. *National Psychological Journal*, 20(3), 74–86. <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0306>

ВВЕДЕНИЕ

С каждым годом наблюдается интенсификация учебного процесса и повышение требований к тому, что должны знать и уметь дети перед поступлением в школу (Богоявленская, 2024). Для успешности в школе недостаточно уметь решать предлагаемые на занятиях задачи, необходимо обладать определенным уровнем когнитивного развития (Зарецкий, Холмогорова, 2020; Глухова и др., 2022). В связи с этим требуются дополнительные методы и способы обучения, с одной стороны, способствующие развитию когнитивных функций у детей, а с другой — отвечающие их потребностям и интересам. Такими занятиями могут выступать шахматы, популярность которых среди детей дошкольного и школьного возраста возрастает с каждым годом (Садковкин, 2023). Не в последнюю очередь это происходит благодаря

устоявшемуся мнению родителей, что шахматы помогают детям развивать свои когнитивные способности, наравне с характером и силой воли (Nanu et al., 2023). Современные родители, опасаясь негативных последствий неконтролируемого использования гаджетов детьми (Проект и др., 2024; Bukhalenkova et al., 2023), всё чаще стремятся заполнить свободное время ребенка дополнительными занятиями, ориентируясь на то, что его досуг должен быть продуктивным и развивающим (Nanu et al., 2023).

В связи с яркой выраженностью интеллектуальной составляющей этого вида спорта, исследования взаимосвязи между когнитивным развитием и занятиями шахматами в последние годы становится актуальным, хотя истоки изучения темы уходят корнями еще в конец XIX века (Binet, 1894; Simon. Chase, 1973; de Groot, 1978; Harris, 2004). Особую значимость такие исследования приобретают и в связи с тем, что в современной системе образования занятия шахматами входят в рекомендации для развития детей дошкольного и школьного возраста (Hong, Bart, 2007; Glukhova, 2017; Глухова и др., 2022). Разные авторы связывают регулярные занятия шахматами с развитием общих когнитивных способностей детей, в частности интеллекта, зрительно-пространственных способностей, способности к планированию и регуляторных функций (Horgan, Morgan, 1990; Bilalić et al., 2007; Ferreira, Palhares, 2008; Sala et al., 2017). Помимо общих способностей когнитивное развитие может быть охарактеризовано и специальными способностями, связанными с конкретными видами деятельности. В отношении шахмат в качестве таких способностей исследуются математические способности, такие как счет в уме и умение решать текстовые задачи (Sala et al., 2017; Sala, Gobet, 2016).

Однако несмотря на кажущуюся разработанность темы, результаты исследований взаимосвязи между занятиями шахматами и когнитивными способностями противоречивы. В частности, М. Фридман и Р. Линн обнаружили, что у профессиональных шахматистов в возрасте от 8 до 13 лет показатели интеллекта по тесту Векслера для детей выше, чем в среднем у детей в данном возрастном диапазоне (Frydman, Lynn, 1992). Однако результаты двух британских исследований свидетельствуют о почти нулевой связи между показателями когнитивных способностей и шахматным рейтингом (Unterrainer et al., 2006; 2011).

Кроме того, зачастую размеры выборки при изучении роли занятий шахматами в когнитивном развитии малы: N = 20 (Khosrorad et al., 2014); N = 24 (Bilalić et al., 2009); N = 57 (Bilalić et al., 2007); N = 105 (Ferreira, Palhares, 2008), что не позволяет говорить о высокой валидности результатов. Выборка также часто ограничена по уровню шахматного мастерства и когнитивных способностей в целом, что затрудняет анализ объективной картины взаимосвязи (Ackerman, 2014). Наблюдается также разнородность используемых методик — оценка когнитивных способностей в разных исследованиях могла быть осуществлена с помощью тестов, надежность которых не проверена (Unterrainer et al., 2006; Ferreira, Palhares, 2008; Unterrainer et al., 2011), либо тестов, которые не были подкреплены другими методиками для сравнения и подтверждения результатов (Li et al., 2015; Burgoyne et al., 2016). Кроме того, метаанализы и эмпирические исследования по данной теме делают акцент на проблеме переноса навыков, освоенных при занятии шахматами, на решение задач, связанных с планированием и математическими способностями (Sala, Gobet, 2016; Burgoyne et al., 2016). Также большинство исследований чаще всего проводятся на школьниках средних и старших классов, либо на взрослых шахматистах.

На данный момент как в отечественной, так и в зарубежной литературе отсутствуют теоретические работы, посвященные анализу и систематизации результатов взаимосвязи занятий шахматами и когнитивных способностей у детей. Таким образом, в связи с разнородностью данных и нехваткой теоретических работ целью данной статьи стало выделение основных подходов к изучению взаимосвязи когнитивного развития и занятий шахматами у детей, и систематизация полученных данных для понимания дальнейших направлений исследований в данной области. Для этого был произведен обзор эмпирических исследований, оценивающих различные аспекты развития когнитивных способностей у детей 5–12 лет, играющих в шахматы, с целью классифицировать и систематизировать подходы к исследованию когнитивного развития и шахматного мастерства в отечественных и зарубежных работах. Данный возраст детей выбран неслучайно, так как, с одной стороны, именно с 5 лет детей начинают записывать в секции по шахматам (Horgan, Morgan, 1990; Глухова и др., 2022), а с другой стороны, дошкольный и младший школьный возраст являются наиболее сензитивными для целенаправленного когнитивного развития (Веракса и др., 2023).

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Для проведения обзора поиск источников был произведен в поисковых системах по научным публикациям РИНЦ, Академия Google и Science Direct (отбор источников проходил до 30.08.2024). Поиск был осуществлен по следующим ключевым словам: интеллект, регуляторные функции, когнитивное развитие, когнитивные способности, шахматы, дошкольники, младшие школьники, дети (intelligence, executive functions, cognitive development, cognitive abilities, chess, preschoolers, primary school children, children). Результаты поиска были отфильтрованы по следующим критериям: источники опубликованы с 2000 по 2024 год; относятся к полнотекстовым эмпирическим исследованиям; относятся к области исследований по психологии. В результате найдено 125 англоязычных публикаций в Science Direct, 35 русскоязычных и 148 англоязычных публикаций в Академия Google, в РИНЦ было отобрано 55 русскоязычных публикаций (всего 363 публикации: 273 англоязычных и 90 русскоязычных).

Критериями для дальнейшего скрининга найденных источников выступали следующие положения: 1) исследование отражает взаимосвязь развития когнитивных способностей и занятий шахматами; 2) возраст участников включает возрастной диапазон от 5 до 12 лет; 3) в источнике описаны используемые методы в эмпирической части исследования.

Из найденных публикаций были исключены источники, не соответствующие выделенным критериям, а также дубликаты. В результате было отобрано 18 публикаций. Схема отбора исследований в текущем обзоре представлена на Рисунке 1.

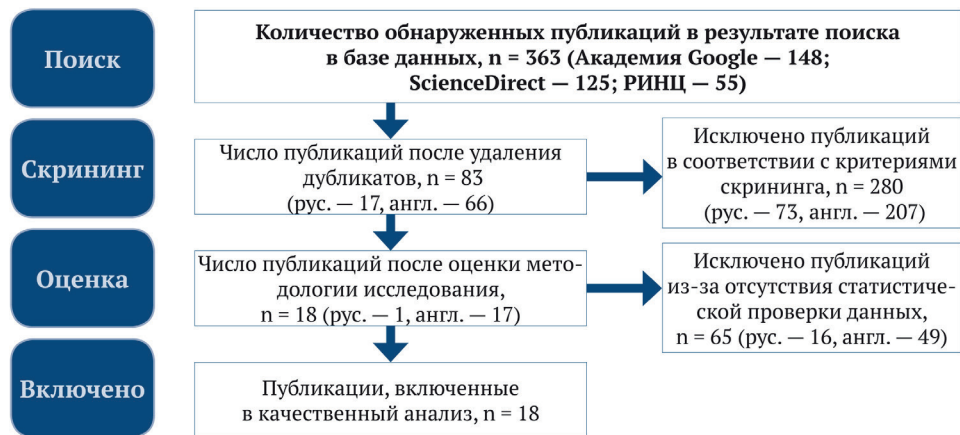


Рисунок 1

Блок-схема отбора статей для обзора

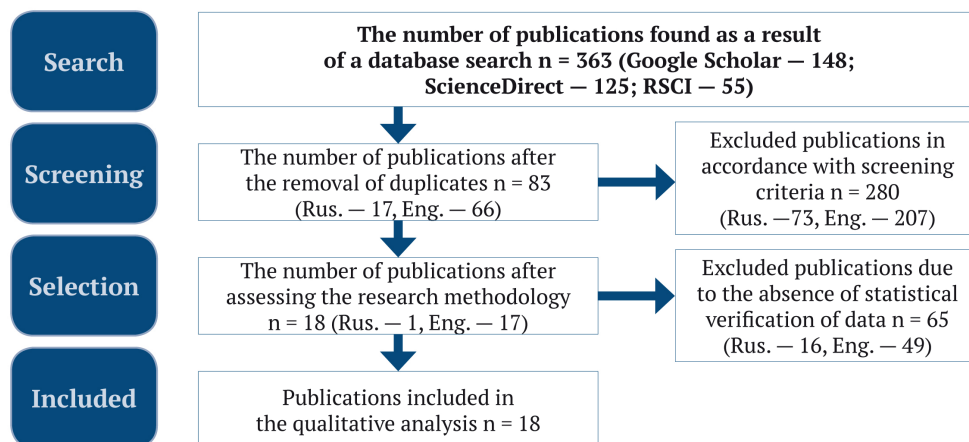


Figure 1

Diagram of articles selection for review

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В результате анализа и оценки методологии отобранных публикаций в конечный перечень источников было включено 18 публикаций (17 англоязычных и 1 русскоязычная) (Таблица 1). Анализ использованных методов для оценки взаимосвязи когнитивного развития детей и занятий шахматами позволил выделить следующие группы исследований: 1) взаимосвязь общих когнитивных способностей и занятий шахматами; 2) взаимосвязь специальных способностей и занятий шахматами.

Взаимосвязь общих когнитивных способностей и занятий шахматами

Под общими когнитивными способностями понимают те психические функции, которые участвуют во многих процессах деятельности (Панов, 2014; Поставнев и др., 2020). К ним, в частности, относят интеллект, регуляторные функции, внимание и способность к планированию. В ряде отобранных исследований в качестве такой способности был выбран общий уровень интеллекта. Для его диагностики были использованы такие методики, как тест Векслера (Bilalic et al., 2007; de Bruin et al., 2014; Aciego et al., 2012), прогрессивные матрицы Равена (Глухова и др., 2022; Stegariu et al., 2022), а также тесты, в результатах которых используется шкала IQ (Gluga, Flesner, 2014). В ряде исследований, проведенных на выборке начинающих детей-шахматистов в возрасте от 8–12 лет, была выявлена положительная взаимосвязь общего уровня интеллекта и систематических занятий шахматами (de Bruin et al., 2014; Bilalic et al., 2007; Stegariu et al., 2022;

Asiego et al., 2012). В то же время результаты исследования Ф. Глига и П. Флеснера (Gluga, Flesner, 2014) не продемонстрировали значимой взаимосвязи между показателем интеллекта и шахматными занятиями у детей.

Ряд исследований был направлен на изучение взаимосвязи регуляторных функций и дополнительных занятий шахматами (Khosrorad et al., 2014; Ramos et al., 2018; Addarii et al., 2022). Результаты исследования Л. Рамоса и соавторов, проведенного на выборке 65 детей 8–12 лет, продемонстрировали значимые различия по показателям когнитивного торможения (методика «Тест Струпа»), слухоречевой рабочей памяти (методика Буквы и цифры), когнитивной гибкости («Висконсинский тест сортировки карточек») и планирования (методика «Лабиринты Портеуса») в пользу детей, которые имели опыт занятий шахматами. Аналогично, в исследовании Р. Косрорада и соавторов, было показано, что дети 10–12 лет, которые в течение года 2 раза в неделю дополнительно занимались шахматами после уроков, улучшили свои показатели по когнитивному торможению (методика «Тест Струпа») и планированию (методика «Лондонская башня»), по сравнению с контрольной группой, результаты которых не изменились. Также в исследовании Ф. Аддари и коллег, проведенном на младших школьниках, было показано, что занятия шахматами онлайн в период пандемии COVID-19, способствовали улучшению таких показателей регуляторных функций, как мониторинг задач, торможение и регуляция поведения (оценка родителей по методике «BRIEF») по сравнению с детьми, которые не занимались шахматами во время пандемии. Результаты детей, которые не занимались шахматами, не изменились (Addarii et al., 2022).

Другое направление изучения взаимосвязи общих когнитивных способностей и занятий шахматами сконцентрировано на зрительно-пространственных способностях (Sigirtmac, 2012; Gao et al., 2019). Так, результаты исследования А. Сигиртмака проведенного на выборке 100 детей 6 лет, половина из которых занималась шахматами, показали значимые различия в развитии зрительно-пространственных способностей у детей, в пользу юных шахматистов. Те дети, которые занимались шахматами, лучше понимали, что означали пространственные понятия (например, «вперед — назад», «между», «спереди — сзади», «по диагонали», «под углом» и другие) и правильно располагали предложенные фигуры в соответствии с требующимся направлением (Sigirtmac, 2012). В исследовании К. Гао и коллег, проведенном на выборке 30 детей в возрасте 11–12 лет, было показано, что дети, которые занимались шахматами каждый день по 2 часа после школы в течение пяти лет, могли лучше определить, соответствует ли предъявляемое им на компьютере изображение заданной изначально зрительно-пространственной перспективе (восприятие от первого или от третьего лица) или нет, по сравнению с теми, кто не занимался шахматами (Gao et al., 2019).

Самое масштабное и единственное лонгитюдное из проанализированных исследований, направленных на изучение роли регулярных шахматных занятий на когнитивное развитие детей, было проведено на выборке 637 учащихся в период их обучения со второго по девятый класс (Глухова и др., 2022). Часть школьников дополнительно занимались шахматами по двум разным образовательным программам («Шахматный проект» В.К. Зарецкого и «Шахматы — школе» И.Г. Сухина), часть — не занимались. Первый срез исследования проходил в 2004 году. В результате тестирования были выявлены значимые различия в таких показателях, как общий уровень интеллекта, зрительно-пространственная память, распределение внимания и внутренний план действий в пользу тех, кто занимался шахматами. Для изучения долгосрочного эффекта занятий шахматами данные дети приняли участие во втором этапе исследования, когда они были учащимися 9 класса. В результате было продемонстрировано, что дети, которые занимались по программе «Шахматный проект», опережали своих сверстников из групп сравнения по таким показателям как невербальный интеллект и распределение внимания. Различий по другим параметрам когнитивных способностей обнаружено не было.

Взаимосвязь специальных когнитивных способностей и занятий шахматами

К специальным когнитивным способностям, которые могут быть связаны с занятиями шахматами, чаще всего исследователи относят математические способности. Для определения уровня развития математических способностей в отобранных исследованиях были использованы тесты, основанные на умении решать математические задачи (Kazemi et al., 2012; Sala, Gobet, 2017; Trincherо, Sala, 2016; Kazemi, 2022) и общий балл в тестах по математике (Barett, Fish, 2011; Joseph et al., 2016; Rosholm et al., 2017).

В частности, результаты исследования Ф. Каземи и соавторов (Kazemi et al. 2012), проведенного на выборке 180 детей в возрасте 8–12 лет, часть из которых посещала дополнительные занятия по шахматам, показали, что такие дети лучше справляются с решением математических задач по сравнению с детьми, которые не занимаются шахматами. Аналогичные результаты были получены в исследованиях Дж. Сала и Ф. Гобета (Sala, Gobet, 2017) и Р. Тринчеро и Дж. Сала (Trincherо, Sala, 2016).

В исследовании Д. Барретта и В. Фиша (Barett, Fish, 2011) оценивалась 30-недельная программа обучения шахматам, реализованная в рамках специальных математических занятий для учащихся 6, 7 и 8-го классов средней школы (средний возраст 13 лет). Было показано, что группа учеников, которые прошли данную программу, в результате имели более высокие баллы по математике по таким показателям, как операции с числами, теория вероятности и статистика, по сравнению с теми, кто не принимал участие в данной программе. Однако значимых различий между группами не было обнаружено по таким показателям как решение геометрических задач, алгебраические выражения и поиск закономерностей. Кроме того, результаты исследования М. Росольма и соавторов (Rosholm et al., 2017) показали значимое улучшение в выполнении тестов по математике после занятий шахматами (раз в неделю в течение полугода один урок по

математике был заменен шахматами) у младших школьников в возрасте 7–10 лет. Результаты исследования Е. Джозефа и соавторов (Joseph et al., 2016) также демонстрируют значимые улучшения по показателям математического теста у школьников 11–12 лет после года занятий шахматами.

Таблица 1

Методы и результаты исследований связи когнитивных способностей детей с занятиями шахматами
 (по материалам публикаций 2000–2024 гг.)

	Исследование	Изучаемый параметр	Выборка	Методики	Результат
Общие когнитивные способности	Bilalic et al., 2007	общий уровень интеллекта	N = 57, 10–12 лет	тест Векслера	были обнаружены значимые взаимосвязи между показателями интеллекта и занятиями шахматами у детей
	de Bruin et al., 2014	общий уровень интеллекта	N = 24, 6–11 лет	тест Векслера	были обнаружены значимые различия
	Aciego et al., 2012	общий уровень интеллекта	N = 170, 6–16 лет	тест Векслера	были обнаружены значимые различия
	Stegariu et al., 2022	общий уровень интеллекта	N = 67, 8–9 лет	прогрессивные матрицы Равена	были обнаружены значимые различия
	Gliga, Flesner, 2014	общий уровень интеллекта	N = 38, 7–10 лет	шкала IQ	не было обнаружено связей
	Khosrorad et al., 2014	регуляторные функции	N = 20, 10–12 лет	тест Струпа, Лондонская башня	были обнаружены значимые различия
	Ramos et al., 2018	регуляторные функции	N = 65, 8–12 лет	тест Струпа, методика Буквы и цифры, Висконсинский тест сортировки карточек, Лабиринты Портеуса	были обнаружены значимые различия
	Addarii et al., 2022	регуляторные функции	N = 83, 7–10 лет	методика BRIEF	были обнаружены значимые различия
	Sigirtmac, 2012	зрительно-пространственные способности	N = 100, 6 лет	задачи на определение пространственной перспективы	были обнаружены значимые различия
	Gao et al., 2019	зрительно-пространственные способности	N = 30, 11–12 лет	задачи на определение перспективы от 1-го или 3-го лица	были обнаружены значимые различия
Специальные когнитивные способности	Глухова и др., 2022	общий уровень интеллекта, зрительная память, внимание, работоспособность	N = 637, 8–15 лет	прогрессивные матрицы Равена, ГИТ, Корректирующая проба Бурдона	были обнаружены значимые различия
	Kazemi et al., 2012	математические способности	N = 180, 8–12 лет	математический тест	были обнаружены значимые различия
	Sala, Gobet, 2017	математические способности	N = 233, 8–10 лет	математический тест, текстовые задачи	были обнаружены значимые различия
	Trinchero, Sala, 2016	математические способности	N = 568, 8–10 лет	математический тест	были обнаружены значимые различия
	Kazemi, 2022	математические способности	N = 180, 11–16 лет	математический тест	были обнаружены значимые различия
	Barett, Fish, 2011	математические способности	N = 53, 11–14 лет	математический тест	были обнаружены значимые различия
	Joseph et al., 2016	математические способности	N = 100, 11–12 лет	математический тест	были обнаружены значимые различия
	Rosholm et al., 2017	математические способности	N = 482, 7–10 лет	математический тест	были обнаружены значимые различия

Table 1
Methods and results of research on the relationship between children’s cognitive abilities and chess classes (based on publications from 2000–2024)

	Research	Parametre studied	Sample	Techniques	Results
General cognitive abilities	Bilalic et al., 2007	general intelligence	N = 57, 10–12 y.o.	The Wechsler IQ Test	Significant correlations between intelligence indicators and chess classes were found in children
	de Bruin et al., 2014	general intelligence	N = 24, 6–11 y.o.	The Wechsler IQ Test	Significant differences were found
	Aciego et al., 2012	general intelligence	N = 170, 6–16 y.o.	The Wechsler IQ Test	Significant differences were found
	Stegariu et al., 2022	general intelligence	N = 67 8–9 y.o.	Raven’s Matrices	Significant differences were found
	Gliga, Flesner, 2014	general intelligence	N = 38, 7–10 y.o.	IQ scores	Significant differences were not found
	Khosrorad et al., 2014	executive functions	N = 20, 10–12 y.o.	Stroop test, Tower of London	Significant differences were found
	Ramos et al., 2018	executive functions	N = 65, 8–12 y.o.	Stroop test, Letters and Numbers, Wisconsin Card Sorting Test, Porteus Maze Test	Significant differences were found
	Addarii et al., 2022	executive functions	N = 83, 7–10 y.o.	BRIEF	Significant differences were found
	Sigirtmac, 2012	visual-spatial abilities	N = 100, 6 y.o.	Spatial perspective tasks	Significant differences were found
	Gao et al., 2019	visual-spatial abilities	N = 30, 11–12 y.o.	1st or 3rd person perspective tasks	Significant differences were found
Specific cognitive abilities	Glukhova et al., 2022 (in Russ)	general intelligence, visual memory, attention, work capacity	N = 637, 8–15 y.o.	Raven’s Matrices, Group intelligence test, Bourdon Corrective Test	Significant differences were found
	Kazemi et al. 2012	mathematical abilities	N = 180, 8–12 y.o.	math test scores	Significant differences were found
	Sala, Gobet, 2017	mathematical abilities	N = 233, 8–10 y.o.	math test scores, mathematical problem-solving	Significant differences were found
	Trinchero, Sala, 2016	mathematical abilities	N = 568, 8–10 y.o.	math test scores	Significant differences were found
	Kazemi, 2022	mathematical abilities	N = 180, 11–16 y.o.	math test scores	Significant differences were found
	Barett, Fish, 2011	mathematical abilities	N = 53, 11–14 y.o.	math test scores	Significant differences were found
	Joseph et al., 2016	mathematical abilities	N = 100, 11–12 y.o.	math test scores	Significant differences were found
	Rosholm et al., 2017	mathematical abilities	N = 482, 7–10 y.o.	math test scores	Significant differences were found

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Целью проведенного обзора являлась систематизация эмпирических исследований, направленных на изучение взаимосвязи когнитивных способностей и занятий шахматами у детей 5–12 лет.

В рассмотренных нами исследованиях были обнаружены достоверные данные о том, что уровень интеллекта выше у шахматистов в возрасте 8–12 лет, по сравнению с теми, кто не занимается шахматами (de Bruin et al., 2014; Bilalic et al., 2007; Stegariu et al., 2022; Aciego et al., 2012). Кроме того, были выявлены значимые различия в таких показателях регуляторных функций, как когнитивное торможение, когнитивная гибкость и способность к планированию (Khosrograd et al., 2014; Ramos et al., 2018; Addarii et al., 2022) в пользу детей в возрасте 7–10 лет, которые занимаются шахматами. Полученные результаты согласуются с данными метаанализа А. Бургона и соавторов, выявившими значительную положительную корреляцию между шахматными навыками и когнитивными способностями у школьников (Burgoynes et al., 2016). Тем не менее ряд исследователей предполагают, что полученные связи могут говорить не столько о положительном влиянии занятий шахматами на когнитивное развитие, сколько об изначальной когнитивной предрасположенности к шахматам (Sala et al., 2017; Horgan, Morgan, 1990). Также в теоретическом обзоре Дж. Кампителли и Ф. Гобета (Campitelli, Gobet, 2011) говорится о том, что изначальный интерес к шахматам скорее проявляется у людей с высокими когнитивными способностями, нежели, чем у людей с более низкими когнитивными способностями. Однако стоит отметить, что в проанализированных нами исследованиях выборка небольшая и варьирует от 20 до 105 детей младшего школьного и среднего школьного возрастов. В связи с этим дальнейшие рассуждения о когнитивной предрасположенности к развитию шахматных способностей возможны после увеличения числа участников и определения дополнительных факторов, влияющих на эффективность когнитивного развития при занятиях шахматами.

Говоря о роли шахмат в развитии математических способностей, некоторые исследователи действительно подтверждают, что игра в шахматы способствует развитию навыков решения задач (Kazemi et al., 2012; Barrett, Fish, 2011; Глухова и др., 2022; Kazemi, 2022). Как отметил Д. Хорган, это связано со сходством между решением математических задач и игрой в шахматы (Horgan, 1988). Шахматы являются эффективным инструментом для анализа процессов решения проблем и принятия решений, так как представляют собой закрытую систему с четкими правилами. Ряд исследователей предполагают, что шахматы могут способствовать развитию математических способностей, так как в ходе игры используются стратегии планирования поведения и контроля принятых решений, которые в свою очередь похожи на те, что используются при решении математических задач (Bart, 2014; Root, 2006). При этом некоторые исследователи отмечают, что общий размер эффекта недостаточно велик, чтобы убедительно доказать эффективность обучения шахматам в развитии рассматриваемых математических навыков (Sala, Gobet, 2016). Добавим, что в проведенных исследованиях не были учтены такие факторы, как изначальный уровень знаний в области математики, а также дополнительные занятия учеников, направленные на повышение успеваемости.

Важно отметить, что в проанализированных нами исследованиях наблюдается значительная нехватка данных о взаимосвязи занятий шахматами и регуляторных функций у детей. Изначально мы отсчитывали публикации, начиная с 2000 года, так как рассчитывали увидеть статьи о взаимосвязи различных компонентов регуляторных функций (рабочей памяти, торможения и когнитивной гибкости) с занятиями шахматами у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Наш выбор временных рамок исследований был связан с тем, что именно в этот период началось активное изучение регуляторных функций (Miyake et al., 2000; Barkley, 2001). На наш взгляд, данная тема является недостаточно разработанной, несмотря на большое количество современных эмпирических исследований о вкладе регуляторных функций в академическую и социальную успешность детей (Веракса и др., 2023; Моросанова и др., 2021; Kovyzina et al., 2021; Cortés Pascual et al., 2019), а также данных о том, что пик их развития приходится как раз на дошкольный и младший школьный возраст (Diamond, 2013; Moriguchi, 2014).

Кроме того, практически все проанализированные нами исследования (за исключением исследования Sigirtmac, 2012) направлены на изучение роли занятий шахматами в развитии когнитивных способностей детей школьного возраста (от 7 до 12 лет). На наш взгляд, это является существенным ограничением проведенных исследований, так как именно дошкольный возраст является наиболее сензитивным для когнитивного и эмоционального развития (Карабанова, 2022; Комарова, Тищенко, 2023). В возрасте 5–7 лет дети часто начинают посещать дополнительные занятия, способствующие их всестороннему развитию (Баянова и др., 2023; Васенина и др., 2022; Chichinina et al., 2022). В том числе существуют специальные шахматные программы для детского развития (Глухова и др., 2022). Однако отсутствие эмпирических исследований в этой возрастной группе делает невозможной оценку вклада данных программ в развитие дошкольников.

Также в приведенных исследованиях практически отсутствуют данные о фактическом уровне мастерства шахматистов, либо рассматриваются учащиеся, которые были на начальном этапе обучения шахматам. Кроме того, ни в одном из исследований не были приведены данные об уровне владения шахматами детей по оценке тренеров. Однако для того чтобы говорить о полноценной роли занятий шахматами в когнитивном развитии детей, необходимо учитывать не только факт посещения дополнительных занятий, но и включенность ребенка в процесс обучения, его мотивацию и интерес (Божович, 2008; Гордеева и др., 2019; Денисенкова, 2020).

В проанализированных исследованиях не всегда была указана цель, с которой проводились занятия шахматами с детьми. Технологии преподавания значительно различаются по целям, направленности, содержанию, и это важно учитывать, анализируя влияние шахмат на развитие в детском возрасте. Так, в преподавании шахмат в школе занятия строятся в целях общего развития, а спортивные шахматы ориентированы на достижения высокого шахматного уровня именно игры. Ведь влияние оказывают не просто «шахматы», а технологии построения занятий, которые включают и логику подачи материала, и характер взаимодействия тренера и ребенка. Можно предположить, что противоречивость некоторых данных о роли шахмат в когнитивном развитии детей связана именно с тем, что в рамках исследований цели шахматных занятий были различны.

ВЫВОДЫ

Результаты проведенного теоретического обзора демонстрируют не только нехватку эмпирически обоснованных данных о роли занятий шахматами в когнитивном развитии детей, но и неоднозначность имеющихся на данный момент результатов. Однако, в целом, можно выделить два основных направления исследования: взаимосвязь занятий шахматами с общими когнитивными способностями (преимущественно с интеллектом) и со специальными когнитивными способностями (математическими). Также нами была отмечена нехватка эмпирических исследований взаимосвязи занятий шахматами с развитием регуляторных функций у дошкольников и младших школьников. Кроме того, практически во всех исследованиях речь идет лишь о факте посещения детьми шахматных занятий, однако отсутствуют данные об уровне мастерства этих детей и их включенности в деятельность. Также практически отсутствуют лонгитюдные исследования по данной тематике.

Основные ограничения данного обзора касаются отбора публикаций. В качестве поисковых систем по научным публикациям были выбраны Академия Google, ScienceDirect и РИНЦ. Иные поисковые базы не были использованы, что могло сократить количество рассматриваемых публикаций. Кроме того, отбор публикаций из поисковых баз проводился в ручном режиме без использования автоматических алгоритмов. Поиск по выбранным ключевым словам мог исключить работы, подходящие по критериям и тематике, что сократило количество рассмотренных исследований (Зинченко, 2011).

При планировании будущего исследования взаимосвязи когнитивных способностей и занятий шахматами, необходимо определить, какие именно когнитивные способности изучаются (общие или специальные), и сравнить их с учетом уровня шахматного мастерства детей. Также в дальнейших исследованиях необходимо изучить взаимосвязь занятий шахматами и регуляторных функций, так как они являются предиктором успешности школьного обучения. В то же время необходимо учитывать возрастные особенности участников исследования и уровень их изначальных способностей, которые могут оказывать влияние на результаты выполнения заданий выбранных методов диагностики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Баянова, Л.Ф., Долгих, А.Г., Якушина, А.А. (2023). Роль занятий музыкой в развитии регуляторных функций у детей 6–7 лет. *Психолого-педагогические исследования*, 15(3), 52–66. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150304>
- Богоявленская, Д.Б. (2024). О доминирующих факторах процесса образования. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 17(2), 172–180. <https://doi.org/10.11621/TEP-24-19>
- Божович, Л.И. (2008). Личность и ее формирование в детском возрасте. Санкт-Петербург: Изд-во «Питер».
- Васенина, С.И., Винокурова, Н.В., Мазуренко, О.В. (2022). Развитие интеллектуальных умений детей старшего дошкольного возраста в условиях дополнительного образования. *Проблемы современного педагогического образования*, 75(2), 63–66.
- Веракса, А.Н., Гаврилова, М.Н., Каримова, А.И., Солопова, О.В., Якушина, А.А. (2023). Развитие регуляторных функций у дошкольников 4–7 лет: роль продолжительности посещения детского сада. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 46(4), 64–87. <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-39>
- Глухова, О.В., Воликова, С.В., Зарецкий, Ю.В., Зарецкий, В.К. (2022). Результаты лонгитюдного диагностического исследования по проекту «Шахматы для общего развития». *Консультативная психология и психотерапия*, 30(4), 49–75.
- Гордеева, Т.О., Сычев, О.А., Лункина, М.В. (2019). Школьное благополучие младших школьников: мотивационные и образовательные предикторы. *Психологическая наука и образование*, 24(3), 32–42. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240303>
- Денисенкова, Н.С. (2020). Исследование учебной мотивации первоклассников в различных образовательных средах. *Психологическая наука и образование*, 25(1), 5–15. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250101>
- Зарецкий, В.К., Холмогорова, А.Б. (2020). Связь образования, развития и здоровья с позиций культурно-исторической психологии. *Культурно-историческая психология*, 16(2), 89–106.
- Зинченко, Ю.П. (2011). Методологические проблемы фундаментальных и прикладных психологических исследований. *Национальный психологический журнал*, 1(5), 42–49.
- Карабанова, О.А. (2022). Современное детство и дошкольное образование — на защите прав ребенка: к 75-летию со дня рождения Е.О. Смирновой. *Национальный психологический журнал*, 47(3), 60–68. <https://doi.org/10.11621/npj.2022.0308>
- Комарова, И.И., Тищенко, А.С. (2023). Мир дошкольного образования в XXI веке. *Современное дошкольное образование*, 2(116), 16–33. <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2023-2116-16-33>
- Моросанова, В.И., Бондаренко, И.Н., Потанина, А.М., Ишмуратова, Ю.А. (2021). Осознанная саморегуляция в системе предикторов успешности по русскому языку в школе (общая модель и ее модификации). *Национальный психологический журнал*, 3(43), 15–30. <https://doi.org/10.11621/npj.2021.0302>
- Панов, В.И. (2014). Одаренность: от парадоксов к развитию субъектности. *Известия Московского государственного технического университета МАМИ*, 5(4(22)), 129–137.
- Поставнев, В.М., Поставнева, И.С., Двойнин, А.М., Романова, М.А. (2020). Общие и частные когнитивные способности как предикторы академической успешности ребенка на ранних этапах образования. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология*, 4(54), 64–73.
- Проект, Ю.Л., Спасская, Е.Б., Иванушкина, Н.О., Бочарова, О.С. (2024). Оценка влияния использования мобильных устройств на образовательные результаты школьников: метаанализ второго порядка. *Российский психологический журнал*, 21(2), 35–59. <https://doi.org/10.21702/rpj.2024.2.3>
- Саджовкин, А.А. (2023). Особенности психолого-педагогической подготовки спортсменов от 6 до 10 лет в рамках групповых занятий по шахматам. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*, 11-2(86), 249–251.
- Aciego, R., Garcia, L., Betancourt, M. (2012). The benefits of chess for the intellectual and social-emotional enrichment in school-children. *The Spanish Journal of Psychology*, 15, 551–559. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n2.38866
- Ackerman, P.L. (2014). Nonsense, common sense, and science of expert performance: Talent and individual differences. *Intelligence*, 45, 6–17. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2013.04.009>

- Addarii, F., Ciracò, E., Polo, K., Neri, E. (2022). Chess at school, executive functions and pandemic: an exploratory study. *QUADERNI ACP*, 29(4), 153–156. <https://doi.org/10.53141/QACP.2022.153-156>.
- Barkley, R.A. (2001). The executive functions and self-regulation: An evolutionary neuropsychological perspective. *Neuropsychology Review*, 11(1), 1–29. <https://doi.org/10.1023/A:1009085417776>
- Barrett, D., Fish, W. (2011). Our move: using chess to improve math achievement for students who receive special education services. *International Journal of Special Education*, 26, 181–193.
- Bart, W.M. (2014). On the effect of chess training on scholastic achievement. *Frontiers in Psychology*, 5, 762. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00762>
- Bilalić, M., McLeod, P., Gobet, F. (2007). Personality profiles of young chess players. *Personality and Individual Differences*, 42, 901–910. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.08.025>
- Bilalić, M., McLeod, P., Gobet, F. (2009). Specialization effect and its influence on memory and problem solving in expert chess players. *Cognitive Science*, 33(6), 1117–1143. <https://doi.org/10.1111/j.1551-6709.2009.01030.x>
- Binet, A. (1894). *La psychologie des grands calculateurs et des joueurs d'échecs*. Paris: Hachette Publ.
- Bukhalenkova, D.A., Chichinina, E.A., Almazova, O.V. (2023). How Does Joint Media Engagement Affect the Development of Executive Functions in 5 to 7 year-old Children? *Psychology in Russia: State of the Art*, 16(4), 109–127. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0407>
- Burgoyne, A.P., Sala, G., Gobet, F., Macnamara, B.N., Campitelli, G., Hambrick, D.Z. (2016). The Relationship between Cognitive Ability and Chess Skill: A Comprehensive Meta-Analysis. *Intelligence*, 59, 72–83. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2016.08.002>
- Campitelli, G., Gobet, F. (2011). Deliberate practice necessary but not sufficient. *Current Directions in Psychological Science*, 20, 280–285. <https://doi.org/10.1177/0963721411421922>
- Chichinina, E., Bukhalenkova, D., Tvardovskaya, A., Semyonov, Y., Gavrilo, M., Almazova, O. (2022). The Relationship between Executive Functions and Dance Classes in Preschool Age Children. *Education Sciences*, 12, 788. <https://doi.org/10.3390/educsci12110788>
- Cortés Pascual, A., Moyano Muñoz, N., Quilez Robres, A. (2019). The relationship between executive functions and academic performance in primary education: review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 10, 1582. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01582>
- de Bruin, A.B.H., Kok, E.M., Leppink, J., Camp, G. (2014). Practice, intelligence, and enjoyment in novice chess players: A prospective study at the earliest stage of a chess career. *Intelligence*, 45, 18–25. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2013.07.004>
- de Groot, A.D. (1978). *Thought and choice in chess* (2nd ed.). The Hague: Mouton Publishers.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Ferreira, D., Palhares, P. (2008). Chess and problem-solving involving patterns. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 5, 249–256. <https://doi.org/10.54870/1551-3440.1105>
- Frydman, M., Lynn, R. (1992). The general intelligence and spatial abilities of gifted young Belgian chess players. *British Journal of Psychology*, 83, 233–235. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1992.tb02437.x>
- Gao, Q., Chen, W., Wang, Z., Lin, D. (2019). Secret of the Masters: Young Chess Players Show Advanced Visual Perspective Taking. *Frontiers in Psychology*, 10, 2407. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02407>
- Gliga, F., Flesner, P. (2014). Cognitive Benefits of Chess Training in Novice Children. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 116, 962–967. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.328>
- Glukhova, O.V. (2017). The Need for Chess in School and Its Role in the Dynamics of Child Development. *Revue Internationale Du CRIRES: Innover Dans La Tradition De Vygotsky*, 4(1), 161–168.
- Harris, J.A. (2004). Measured intelligence, achievement, openness to experience, and creativity. *Personality and Individual Differences*, 36, 913–929. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(03\)00161-2](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(03)00161-2)
- Hong, S., Bart, W.M. (2007). Cognitive effects of chess instruction on students at risk for academic failure. *International Journal of Special Education*, 22(3), 89–96.
- Horgan, D.D. (1988). *Where experts come from*. Washington: ERIC Publ.
- Horgan, D.D., Morgan, D. (1990). Chess expertise in children. *Applied Cognitive Psychology*, 4, 109–128. <https://doi.org/10.1002/ACP.2350040204>
- Joseph, E., Easvaradoss, V., Solomon, N.J. (2016). Impact of Chess Training on Academic Performance of Rural Indian School Children. *Open Journal of Social Sciences*, 4, 20–24. <https://10.4236/jss.2016.42004>
- Kazemi, F. (2022). The Effect of Chess Instruction on Mathematics Motivational Strategies for Learning and Error Model of Students' Problem Solving Based on Newman Model. *Journal of Algebraic Statistics*, 13(2), 2698–2716.
- Kazemi, F., Yektayar, M., Abad, A.M.B. (2012). Investigation The Impact of Chess Play on Developing Meta-Cognitive Ability and Math Problem-Solving Power of Students at Different Levels of Education. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 32, 372–379. <https://10.1016/j.sbspro.2012.01.056>
- Khosrorad, R., Kouhbanani, S.S., Sani, A.R. (2014). Chess Training for Improving Executive Functions and Mathematics Performance of Students with Mathematics Disorders. *International Journal of Educational Investigations*, 1(1), 283–295.
- Kovyazina, M., Oschepkova, E., Airapetyan, Z., Ivanova, M., Dedyukina, M., Gavrilo, M. (2021). Executive Functions' Impact on Vocabulary and Verbal Fluency among Mono- and Bilingual Preschool-Aged Children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 14(4), 65–77. <https://10.11621/pir.2021.0405>
- Li, K., Jiang, J., Qiu, L., Yang, X., Huang, X., Lui, S., Gong, Q. (2015). A multimodal MRI dataset of professional chess players. *Scientific Data*, 2, 150044. <https://10.1038/sdata.2015.44>
- Miyake, A., Friedman, N.P., Emerson, M.J., Witzki, A.H., Howerter, A., Wager, T.D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: a latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49–100. <https://10.1006/cogp.1999.0734>
- Moriguchi, Y. (2014). The early development of executive function and its relation to social interaction: a brief review. *Frontiers in Psychology*, 5, 388. <https://10.3389/fpsyg.2014.00388>
- Nanu, C.C., Coman, C., Bularca, M.C., Meseșan-Schmitz, L., Gotea, M., Atudorei, I., Turcu, I., Negri, I. (2023). The role of chess in the development of children-parents' perspectives. *Frontiers in Psychology*, 14, 1210917. <https://10.3389/fpsyg.2023.1210917>
- Ramos, L., Arán, V., Krumm, G. (2018). Funciones ejecutivas y práctica de ajedrez: un estudio en niños escolarizados. *Psicogente*, 21(39), 25–34. <https://10.17081/psico.21.39.2794>
- Root, A.W. (2006). *Children and chess: A guide for educators*. Westport: Teacher Ideas Press.

- Rosholm, M., Mikkelsen, M.B., Gumedé, K. (2017). Your move: The effect of chess on mathematics test scores. *PLOS ONE*, 12(5), e0177257. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0177257>
- Sala, G., Burgoyne, A.P., Macnamara, B.N., Hambrick, D.Z., Campitelli, G., Gobet, F. (2017). Checking the “Academic Selection” argument Chess players outperform non-chess players in cognitive skills related to intelligence: A meta-analysis. *Intelligence*, 61, 130–139. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2017.01.013>
- Sala, G., Gobet, F. (2016). Do the benefits of chess instruction transfer to academic and cognitive skills? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 18, 46–57. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.02.002>
- Sala, G., Gobet, F.R. (2017). Does chess instruction improve mathematical problem-solving ability? Two experimental studies with an active control group. *Learning & Behavior*, 45, 414–421.
- Sigirtmac, A.D. (2012). Does chess training affect conceptual development of six-year-old children in Turkey? *Early Child Development and Care*, 182(6), 797–806. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.582951>
- Simon, H.A., Chase, W.G. (1973). Skill in chess. *American Scientist*, 61(4), 394–403.
- Stegariu, V.I., Abalasei, B.A., Stoica, M.A. (2022). Study on the Correlation between Intelligence and Body Schema in Children Who Practice Chess at School. *Children*, 9(4), 477. <https://doi.org/10.3390/children9040477>
- Trinchero, R., Sala, G. (2016). Can chess training improve Pisa scores in Mathematics? An experiment in Italian primary schools. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12, 655–668.
- Unterrainer, J.M., Kaller, C.P., Halsband, U., Rahm, B. (2006). Planning abilities and chess: A comparison of chess and non-chess players on the tower of London task. *British Journal of Psychology*, 97(3), 299–311. <https://doi.org/10.1348/000712605X71407>
- Unterrainer, J.M., Kaller, C.P., Leonhart, R., Rahm, B. (2011). Revising superior planning performance in chess players: The impact of time restriction and motivation aspects. *American Journal of Psychology*, 124(2), 213–225. <https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.124.2.0213>

REFERENCES

- Aciego, R., Garcia, L., Betancourt, M. (2012). The benefits of chess for the intellectual and social-emotional enrichment in school-children. *The Spanish Journal of Psychology*, 15, 551–559. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n2.38866
- Ackerman, P.L. (2014). Nonsense, common sense, and science of expert performance: Talent and individual differences. *Intelligence*, 45, 6–17. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2013.04.009>
- Addarii, F., Ciracò, E., Polo, K., Neri, E. (2022). Chess at school, executive functions and pandemic: an exploratory study. *QUADERNI ACP*, 29(4), 153–156. <https://doi.org/10.53141/QACP.2022.153-156>
- Barkley, R.A. (2001). The executive functions and self-regulation: An evolutionary neuropsychological perspective. *Neuropsychology Review*, 11(1), 1–29. <https://doi.org/10.1023/A:1009085417776>
- Barrett, D., Fish, W. (2011). Our move: using chess to improve math achievement for students who receive special education services. *International Journal of Special Education*, 26, 181–193.
- Bart, W.M. (2014). On the effect of chess training on scholastic achievement. *Frontiers in Psychology*, 5, 762. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00762>
- Bayanova, L.F., Dolgikh, A.G., Yakushina, A.A. (2023). The Role of Music Lessons in the Development of Regulatory Functions in Children 6–7 Years Old. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and Pedagogical Research*, 15(3), 52–66. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150304>
- Bilalić, M., McLeod, P., Gobet, F. (2007). Personality profiles of young chess players. *Personality and Individual Differences*, 42, 901–910. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.08.025>
- Bilalić, M., McLeod, P., Gobet, F. (2009). Specialization effect and its influence on memory and problem solving in expert chess players. *Cognitive Science*, 33(6), 1117–1143. <https://doi.org/10.1111/j.1551-6709.2009.01030.x>
- Binet, A. (1894). *La psychologie des grands calculateurs et des joueurs d'échecs*. Paris: Hachette Publ.
- Bogoyavlenskaya, D.B. (2024). On the Large-Scale Factors of the Educational Process. *Teoreticheskaya i Eksperimental'naya Psikhologiya = Theoretical and Experimental Psychology*, 17(2), 172–180. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/TEP-24-19>
- Bozhovich, L.I. (2008). Personality and Determines It in Childhood. St. Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)
- Bukhalenkova, D.A., Chichinina, E.A., Almazova, O.V. (2023). How Does Joint Media Engagement Affect the Development of Executive Functions in 5 to 7 year-old Children? *Psychology in Russia: State of the Art*, 16(4), 109–127. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0407>
- Burgoyne, A.P., Sala, G., Gobet, F., Macnamara, B.N., Campitelli, G., Hambrick, D.Z. (2016). The Relationship between Cognitive Ability and Chess Skill: A Comprehensive Meta-Analysis. *Intelligence*, 59, 72–83. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2016.08.002>
- Campitelli, G., Gobet, F. (2011). Deliberate practice necessary but not sufficient. *Current Directions in Psychological Science*, 20, 280–285. <https://doi.org/10.1177/0963721411421922>
- Chichinina, E., Bukhalenkova, D., Tvardovskaya, A., Semyonov, Y., Gavrilo, M., Almazova, O. (2022). The Relationship between Executive Functions and Dance Classes in Preschool Age Children. *Education Sciences*, 12, 788. <https://doi.org/10.3390/educsci12110788>
- Cortés Pascual, A., Moyano Muñoz, N., Quilez Robres, A. (2019). The relationship between executive functions and academic performance in primary education: review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 10, 1582. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01582>
- de Bruin, A.B.H., Kok, E.M., Leppink, J., Camp, G. (2014). Practice, intelligence, and enjoyment in novice chess players: A prospective study at the earliest stage of a chess career. *Intelligence*, 45, 18–25. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2013.07.004>
- de Groot, A.D. (1978). *Thought and choice in chess* (2nd ed.). The Hague: Mouton Publishers.
- Denisenkova, N.S. (2020). A study of the educational motivation of first-graders in various educational environments. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 25(1), 5–15. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2020250101>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Ferreira, D., Palhares, P. (2008). Chess and problem-solving involving patterns. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 5, 249–256. <https://doi.org/10.54870/1551-3440.1105>
- Frydman, M., Lynn, R. (1992). The general intelligence and spatial abilities of gifted young Belgian chess players. *British Journal of Psychology*, 83, 233–235. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1992.tb02437.x>

- Gao, Q., Chen, W., Wang, Z., Lin, D. (2019). Secret of the Masters: Young Chess Players Show Advanced Visual Perspective Taking. *Frontiers in Psychology*, 10, 2407. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02407>
- Gluga, F., Flesner, P. (2014). Cognitive Benefits of Chess Training in Novice Children. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 116, 962–967. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.328>
- Glukhova, O.V. (2017). The Need for Chess in School and Its Role in the Dynamics of Child Development. *Revue Internationale Du CRIRES: Innover Dans La Tradition De Vygotsky*, 4(1), 161–168.
- Glukhova, O.V., Volikova, S.V., Zaretskii, Yu.V., Zaretskii, V.K. (2022). Results of the longitudinal diagnostic study on the project “Chess for General Development”. *Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 30(4), 49–75. (In Russ.)
- Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Lunkina, M.V. (2019). School well-being of primary school students: motivational and educational predictors. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 24(3), 32–42. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2019240303>
- Harris, J.A. (2004). Measured intelligence, achievement, openness to experience, and creativity. *Personality and Individual Differences*, 36, 913–929. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(03\)00161-2](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(03)00161-2)
- Hong, S., Bart, W.M. (2007). Cognitive effects of chess instruction on students at risk for academic failure. *International Journal of Special Education*, 22(3), 89–96.
- Horgan, D.D. (1988). Where experts come from. Washington: ERIC Publ.
- Horgan, D.D., Morgan, D. (1990). Chess expertise in children. *Applied Cognitive Psychology*, 4, 109–128. <https://doi.org/10.1002/ACP.2350040204>
- Joseph, E., Easvaradoss, V., Solomon, N.J. (2016). Impact of Chess Training on Academic Performance of Rural Indian School Children. *Open Journal of Social Sciences*, 4, 20–24. <https://10.4236/jss.2016.42004>
- Karabanova, O.A. (2022). Modern childhood and preschool education — to protect the rights of the child: on the 75th anniversary of the birth of E.O. Smirnova. *National Psychological Journal*, 3(47), 60–68. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/npj.2022.0308>
- Kazemi, F. (2022). The Effect of Chess Instruction on Mathematics Motivational Strategies for Learning and Error Model of Students' Problem Solving Based on Newman Model. *Journal of Algebraic Statistics*, 13(2), 2698–2716.
- Kazemi, F., Yektayar, M., Abad, A.M.B. (2012). Investigation The Impact of Chess Play on Developing Meta-Cognitive Ability and Math Problem-Solving Power of Students at Different Levels of Education. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 32, 372–379. <https://10.1016/j.sbspro.2012.01.056>
- Khosrorad, R., Kouhbanani, S.S., Sani, A.R. (2014). Chess Training for Improving Executive Functions and Mathematics Performance of Students with Mathematics Disorders. *International Journal of Educational Investigations*, 1(1), 283–295.
- Komarova, I.I., Tishchenko, A.S. (2023). The world of preschool education in the 21st century. *Sovremennoe doskol'noe obrazovanie = Modern Preschool Education*, 2(116), 16–33. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2023-2116-16-33>
- Kovyazina, M., Oschepkova, E., Airapetyan, Z., Ivanova, M., Dedyukina, M., Gavrilo, M. (2021). Executive Functions' Impact on Vocabulary and Verbal Fluency among Mono- and Bilingual Preschool-Aged Children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 14(4), 65–77. <https://10.11621/pir.2021.0405>
- Li, K., Jiang, J., Qiu, L., Yang, X., Huang, X., Lui, S., Gong, Q. (2015). A multimodal MRI dataset of professional chess players. *Scientific Data*, 2, 150044. <https://10.1038/sdata.2015.44>
- Miyake, A., Friedman, N.P., Emerson, M.J., Witzki, A.H., Howerter, A., Wager, T.D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: a latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49–100. <https://10.1006/cogp.1999.0734>
- Moriguchi, Y. (2014). The early development of executive function and its relation to social interaction: a brief review. *Frontiers in Psychology*, 5, 388. <https://10.3389/fpsyg.2014.00388>
- Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Potanina, A.M., Ishmuratova, Yu.A. (2021). Conscious self-regulation in the system of predictors successfully in English at school (general model and its modifications). *National Psychological Journal*, 3(43), 15–30. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/npj.2021.0302>
- Nanu, C.C., Coman, C., Bularca, M.C., Meseșan-Schmitz, L., Gotea, M., Atudorei, I., Turcu, I., Negri, I. (2023). The role of chess in the development of children-parents' perspectives. *Frontiers in Psychology*, 14, 1210917. <https://10.3389/fpsyg.2023.1210917>
- Panov, V.I. (2014). Giftedness: from paradoxes to the development of subjectivity. *Izvestiya Moskovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta MAMI = Bulletin of the Moscow State Technical University MAMI*, 5(4(22)), 129–137. (In Russ.)
- Postavnev, V.M., Postavneva, I.S., Dvoinin, A.M., Romanova, M.A. (2020). General and specific cognitive abilities as predictors of a child's academic success at the initial stages of education. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya = Bulletin of Moscow City Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, 4(54), 64–73. (In Russ.)
- Proekt, Yu.L., Spasskaya, E.B., Ivanushkina, N.O., Bocharova, O.S. (2024). Assessing the use of mobile devices for schoolchildren's educational outcomes: A second-order meta-analysis. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal = Russian Psychological Journal*, 21(2), 35–59. (In Russ.). <https://doi.org/10.21702/rpj.2024.2.3>
- Ramos, L., Arán, V., Krumm, G. (2018). Funciones ejecutivas y práctica de ajedrez: un estudio en niños escolarizados. *Psicogente*, 21(39), 25–34. <https://10.17081/psico.21.39.2794>
- Root, A.W. (2006). Children and chess: A guide for educators. Westport: Teacher Ideas Press.
- Rosholm, M., Mikkelsen, M.B., Gurnede, K. (2017). Your move: The effect of chess on mathematics test scores. *PLOS ONE*, 12(5), e0177257. <https://10.1371/journal.pone.0177257>
- Sadkovkin, A.A. (2023). Features of psychological and pedagogical training of athletes from 6 to 10 years old within the framework of group chess classes. *Mezhdunarodnyi zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk = International Journal of Humanitarian and Construction Sciences*, 11-2(86), 249–251. (In Russ.)
- Sala, G., Burgoyne, A.P., Macnamara, B.N., Hambrick, D.Z., Campitelli, G., Gobet, F. (2017). Checking the “Academic Selection” argument Chess players outperform non-chess players in cognitive skills related to intelligence: A meta-analysis. *Intelligence*, 61, 130–139. <https://10.1016/j.intell.2017.01.013>
- Sala, G., Gobet, F. (2016). Do the benefits of chess instruction transfer to academic and cognitive skills? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 18, 46–57. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.02.002>
- Sala, G., Gobet, F.R. (2017). Does chess instruction improve mathematical problem-solving ability? Two experimental studies with an active control group. *Learning & Behavior*, 45, 414–421.

- Sigirtmac, A.D. (2012). Does chess training affect conceptual development of six-year-old children in Turkey? *Early Child Development and Care*, 182(6), 797–806. <https://10.1080/03004430.2011.582951>
- Simon, H.A., Chase, W.G. (1973). Skill in chess. *American Scientist*, 61(4), 394–403.
- Stegariu, V.I., Abalasei, B.A., Stoica, M.A. (2022). Study on the Correlation between Intelligence and Body Schema in Children Who Practice Chess at School. *Children*, 9(4), 477. <https://10.3390/children9040477>
- Trincherio, R., Sala, G. (2016). Can chess training improve Pisa scores in Mathematics? An experiment in Italian primary schools. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12, 655–668.
- Unterrainer, J.M., Kaller, C.P., Halsband, U., Rahm, B. (2006). Planning abilities and chess: A comparison of chess and non-chess players on the tower of London task. *British Journal of Psychology*, 97(3), 299–311. <https://10.1348/000712605X71407>
- Unterrainer, J.M., Kaller, C.P., Leonhart, R., Rahm, B. (2011). Revising superior planning performance in chess players: The impact of time restriction and motivation aspects. *American Journal of Psychology*, 124(2), 213–225. <https://10.5406/amerjpsyc.124.2.0213>
- Vasenina, S.I., Vinokurova, N.V., Mazurenko, O.V. (2022). Development of intellectual skills of senior preschool children in the context of additional education. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, 75(2), 63–66. (In Russ.)
- Veraksa, A.N., Gavrilova, M.N., Karimova, A.I., Solopova, O.V., Yakushina, A.A. (2023). Development of regulatory functions in preschoolers 4–7 years old: the role of the duration of attendance at kindergarten. *Lomonosov Psychology Journal*, 46(4), 64–87. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-39>
- Zaretskii, V.K., Kholmogorova, A.B. (2020). The relationship between education, development and health with the positions of cultural-historical psychology. *Kul turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 16(2), 89–106. (In Russ.).
- Zinchenko, Yu.P. (2011). Methodological problems of fundamental and applied psychological research. *National Psychological Journal*, 1(5), 42–49. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ ABOUT THE AUTHORS



**Анастасия Александровна
Якушина**

Научный сотрудник лаборатории конвергентных исследований когнитивных процессов Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, anastasia.ya.au@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4968-336X>

Anastasia A. Yakushina

Researcher at the Laboratory of Convergent Research on Cognitive Processes, Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, anastasia.ya.au@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4968-336X>



**Екатерина Евгеньевна
Васюкова**

Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, katevass@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0732-4350>

Ekaterina E. Vasukova

Cand. Sci. (Psychol.), Senior Researcher, Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, katevass@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0732-4350>



**Александра Георгиевна
Долгих**

Кандидат психологических наук, заведующий лабораторией психологии информационной безопасности подростков Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, ag.dolgikh@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8845-1575>

Aleksandra G. Dolgikh

Cand. Sci. (Psychol.), Head of the Laboratory of Adolescent Information Security, Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research, ag.dolgikh@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8845-1575>

Поступила 02.11.2024. Получена после доработки
13.01.2025. Принята в печать 05.05.2025.

Received 02.11.2024. Revised
13.01.2025. Accepted 05.05.2025.

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/npj.2025.0307>
УДК/UDC 159.954.4; 159.922.75

■ Вербальное и невербальное воображение у мальчиков и девочек в первом классе

О.В. Алмазова¹, Д.А. Бухаленкова¹ , Ю.И. Семенов²

¹ Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

² Научно-образовательный центр «Академия наук Республики Саха (Якутия)», Якутск, Российская Федерация

 d.bukhalenkova@inbox.ru

РЕЗЮМЕ

Актуальность. Хотя общепризнанным является тот факт, что воображение в младшем школьном возрасте тесно связано с эмоциональным, личностным и когнитивным развитием ребенка, особенности воображения, и тем более специфика воображения мальчиков и девочек, обучающихся в первом классе, изучены неполно, а посвященные данной теме исследования малочисленны и их результаты противоречивы.

Цель. Выявить особенности вербального и невербального воображения первоклассников разного пола.

Выборка. 259 первоклассников в возрасте от 7,5 до 8,5 лет из г. Москвы и г. Якутска ($M_{\text{возраст}} = 8,0$; $SD = 0,31$; 48,7% — мальчики).

Методы. Для оценки воображения первоклассников использовались методика «Дорисовывание фигур», разработанная О.М. Дьяченко, и субтест из батареи тестов на творческое мышление Е.Е. Туник «Использование предметов».

Результаты. Было выявлено, что при выполнении заданий на вербальное воображение («Использование предметов») мальчики дают значимо больше оригинальных ответов, чем девочки. При выполнении заданий на невербальное воображение («Дорисовывание фигур») девочки получают значимо более высокие оценки по показателям разработанности (степени детализации рисунков) и оригинальности (частоте использования метода включения при создании рисунков) и значимо более низкие — по коэффициенту оригинальности (отличие задумок рисунков ребенка от идей других детей из его класса), чем мальчики. Разные аспекты воображения (вербальное и невербальное) у мальчиков менее связаны, чем у девочек.

Выводы. Воображение первоклассников разного пола имеет отличительные особенности. Воображение девочек больше проявляется при решении невербальных, образных заданий на воображение, а мальчиков — при решении вербальных.

Ключевые слова: младший школьный возраст, вербальное воображение, невербальное воображение, половые различия, креативность

Финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке РНФ, проект № 22-78-10096 «Лонгитюдное исследование взаимосвязи цифровизации, воображения и саморегуляции у детей при переходе из детского сада в школу».

Для цитирования: Алмазова, О.В., Бухаленкова, Д.А., Семенов, Ю.И. (2025). Вербальное и невербальное воображение у мальчиков и девочек в первом классе. *Национальный психологический журнал*, 20(3), 87–99. <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0307>

■ Verbal and Nonverbal Imagination in First-Graders: Boys and Girls

Olga V. Almazova¹, Daria A. Bukhalenkova¹ , Yury I. Semyonov²

¹ Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

² Scientific and Educational Center “Academy of Sciences of the Republic of Sakha (Yakutia)”, Yakutsk, Russian Federation

 d.bukhalenkova@inbox.ru

ABSTRACT

Background. Although it is generally recognized that imagination at primary school age is closely related to the emotional, personal and cognitive development of the child, the features of imagination, and especially the specifics of the imagination in boys and girls studying at the first grade, have not been fully studied. Moreover, the studies devoted to this topic are few and their results are contradictory.

Objectives. The aim is to identify the features of verbal and nonverbal imagination in first-graders of different sex.

Study Participants. 259 first-graders aged 7.5 to 8.5 years from Moscow and Yakutsk ($M_{age} = 8.0$; $SD = 0.31$; 48.7% of participants were boys).

Methods. To assess the imagination in first-graders, the “Complete the drawing” technique developed by O.M. Dyachenko and the “Using objects” subtest from the creative thinking test battery by E.E. Tunik were used.

Results. It was found that boys give significantly more original answers than girls when performing tasks on verbal imagination (“Using objects” test). Girls receive significantly higher scores for the indicators of elaboration (detailing of drawings) and originality (frequency of using the inclusion method when creating drawings) and significantly lower scores for the originality coefficient (the difference between the child’s drawing ideas and the ideas of other children in the class) than boys when performing tasks on nonverbal imagination (“Complete the drawing” technique). Different aspects of imagination (verbal and nonverbal) are less connected in boys than in girls.

Conclusions. The imagination of first-graders of different sexes has distinctive features. Girls’ imagination is more evident when solving non-verbal tasks, while boys’ imagination is more evident when solving verbal tasks.

Keywords: primary school age, verbal imagination, non-verbal imagination, sex differences, creativity

Funding. The study has been supported by Russian Science Foundation (RSF), project No. 22-78-10096, “A longitudinal study of the relationship between digitalization, imagination and self-regulation in children during the transition from kindergarten to school”.

For citation: Almazova, O.V., Bukhalenkova, D.A., Semyonov, Yu.I. (2025). Verbal and nonverbal imagination in first-graders: boys and girls. *National Psychological Journal*, 20(3), 87–99. <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0307>

ВВЕДЕНИЕ

Одной из важнейших способностей, которая активно развивается в дошкольном возрасте и подготавливает ребенка к дальнейшему обучению в школе, является воображение (Венгер и др., 1986; Выготский, 1982; Донцов и др., 2017; Дьяченко, 1996; Эльконин, 1978). Воображение мы, вслед за О.М. Дьяченко, которая продолжила разработку идей Л.А. Венгера об общих умственных способностях (Венгер, 1973), рассматриваем «как одну из универсальных творческих способностей» (Дьяченко, 2007, с. 6), которая развивается через овладение ребенком образными и знаковыми средствами.

Воображение играет большую роль в развитии не только дошкольников, но и младших школьников. В ряде исследований было показано, что в младшем школьном возрасте развитие воображения связано с социометрическим статусом (Денисенкова, Звягинцева, 2013), с учебной мотивацией и успешностью обучения (Чурбанова, Корягина, 2009). Воображение также обеспечивает успешное усвоение моральных и нравственных норм детьми, благодаря описанному Л.С. Выготским

(Выготский, 1982) и подробно изученному в лаборатории А.В. Запорожца (Запорожец, 1986) феномену эмоционального предвосхищения. В связи с этим изучение особенностей развития воображения требует особого внимания, наравне с изучением других познавательных способностей у современных младших школьников (Богоявленская, 2024; Дьяченко, 2007; Шиян, Коротун, 2024).

В младшем школьном возрасте продуктивное воображение значимо взаимосвязано с развитием творческого мышления, которое многими авторами соотносится с понятием креативности (Баянова, Хаматвалеева, 2022; Туник, 2002; Донцов и др., 2017; Кравцов, Кравцова, 2019; Чурбанова, Корягина, 2009).

Многие исследователи отмечают, что в начале младшего школьного возраста наблюдается повышение уровня воображения или творческого мышления, который затем постепенно снижается (Донцов и др., 2017; Туник, 2002; Gralowski et al., 2016). В данный возрастной период развитие воображения проходит через две стадии: сначала преобладает репродуктивное воображение, которое опирается на образы конкретных предметов, а затем — активное, продуктивное воображение, которое больше опирается на слова (Донцов и др., 2017). В связи с этим в исследованиях воображения у младших школьников исследователи стараются совместить задания, направленные на оценку как вербального (словесного), так и невербального (образного) воображения (Волгуснова, 2014; Морозова, 2013; Савина, 2018; Чурбанова, Корягина, 2009).

Авторы нескольких проведенных на российских младших школьниках (учениках 1–3 классов) исследований отмечают постепенное улучшение показателей развития воображения с возрастом (Волгуснова, 2014; Морозова, 2013; Чурбанова, Корягина, 2009).

Однако, важно подчеркнуть, что различия воображения у мальчиков и девочек изучались существенно меньше, чем, собственно, то, по какой логике идет развитие воображения в онтогенезе (Волгуснова, 2014).

Накопленные данные о различиях в воображении детей разного пола достаточно противоречивы. Некоторые исследования показали отсутствие значимых различий в показателях воображения мальчиков и девочек разных возрастов (Ваег, Kaufman, 2008; Potur, Barkul, 2009). Тогда как результаты исследований детей дошкольного возраста показывают, что девочки демонстрируют более высокие показатели развития невербального воображения (Алмазова, Бухаленкова, 2024; Lee, 2005), а также более высокие баллы при решении творческих задач в вербальном плане (Белкина, Сивкова, 2017; Lee, 2005) и оцениваются воспитателями как более творческие и креативные, чем мальчики (Алмазова, Бухаленкова, 2024). При этом в исследованиях младших школьников картина половых различий меняется, и наличие или отсутствие различий может быть взаимосвязано с тем, вербальное или невербальное воображение оценивалось. Так, в исследовании А.А. Савиной (Савина, 2018) на выборке из 55 первоклассников (24 мальчиков и 31 девочки) было показано, что девочки и мальчики значимо различаются в показателях вербальной креативности (был использован тест Дж. Гилфорда), тогда как показатели невербальной креативности находились на одинаковом уровне (был использован тест П. Торренса в модификации Е. Туник). Согласно данным этого исследования, девочкам младшего школьного возраста была свойственна высокая вариативность и продуктивность ответов, они способны выдавать больше идей за единицу времени, чем мальчики. При этом уровень оригинальности у мальчиков и девочек находился на одинаковом уровне. Также автор отметила, что некоторые рисунки мальчиков были сложными, а некоторые — нестандартными и ассиметричными. В ряде работ показано, что мальчики превосходят девочек по каким-то аспектам воображения (Волгуснова, 2014; Alfonso-Benlliurea, Santos, 2016). Так, в исследовании Е.А. Волгусновой (Волгуснова, 2014) на учениках 1–3 классов было показано, что мальчики демонстрируют более высокие показатели оригинальности и гибкости, чем девочки. При этом автор также отметила, что девочки превосходили мальчиков в более тщательной разработанности рисунков (в тесте Е.П. Торранса) и в количестве определенных объектов в тесте Г. Роршаха. А в испанском исследовании на выборке детей в возрасте от 6 до 12 лет (общим числом 1491 ребенок) было показано, что мальчики имели более высокие показатели общей креативности, оцениваемой через задания, в которых требовалось решить проблемную ситуацию (Alfonso-Benlliurea, Santos, 2016).

Таким образом, имеющиеся данные о половых различиях в развитии воображения у младших школьников достаточно малочисленны и противоречивы (Волгуснова, 2014), что отчасти можно объяснить существенными методологическими различиями в понимании воображения или креативности, которые в том числе проявляются в выбранном исследователями диагностическом инструментарии (Баянова, Хаматвалеева, 2022). Чтобы заполнить данный пробел в знаниях целью данного исследования стало выявление особенностей вербального и невербального воображения у первоклассников разного пола.

ВЫБОРКА

В исследовании приняли участие 259 первоклассников (из них 118 (48,7%) — мальчики). Возраст детей составлял от 7,5 до 8,5 лет ($M = 8,0$; $SD = 0,31$). Все дети были учениками первых классов общеобразовательных школ г. Москвы (186 (71,4%)) и Республики Саха (Якутия) (73 (28,2%)). Все участники исследования обладали нормативным уровнем умственного и речевого развития и не имели выраженных трудностей в обучении. Важно отметить, что все дети хорошо владели русским языком и не испытывали проблем в понимании и выполнении предложенных заданий.

Все родители первоклассников были проинформированы о целях исследования и дали письменное согласие на участие детей в нем. Исследование было одобрено этическим комитетом факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова (разрешение №: 2022/15).

МЕТОДИКИ И ПРОЦЕДУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

Оценка уровня развития вербального воображения первоклассников проводилась при помощи субтеста из батареи тестов «Творческое мышление» Е.Е. Туник (Туник, 2002) «Использование предметов». В данном задании ребенку нужно было придумать как можно больше способов использования газеты, отличающихся от обычного (чтения). Помимо устного предъявления задания, детям показывали изображения газеты, чтобы помочь им лучше понять, о каком предмете идет речь. Время выполнения задания ограничивалось 3 минутами.

Каждый адекватный ответ на вопрос про необычные способы использования газеты был отнесен к одной из 17 категорий. Из них 12 являются категориями, предложенными авторами (использование газеты для записей, для ремонтно-строительных работ, в качестве подстилки, в качестве обертки, для животных, как средство для вытирания, орудие агрессии, переработка, получение информации, покрытие (сверху), сжигание, создание поделок и игрушек), а 5 категорий (для использования в игровой деятельности (подзорная труба, агент 007), игра с текстом (вырезать слова, искать слова), элементы одежды (сделать шляпу, сделать накидку), ценные предметы (можно продать, сдать в музей) и элементы постели (использовать как одеяло)) были выделены в данном исследовании. Новые категории были выделены в силу невозможности отнести ответы первоклассников к категориям автора.

При обработке результатов, для каждого ребенка вычислялись оценки по трем показателям, которые были выделены автором:

- 1) беглость (Б) — количество различных уместных ответов;
- 2) гибкость (Г) — число задействованных категорий ответов;
- 3) оригинальность (О) — число ответов с необычным употреблением (встречающихся реже, чем у одного ребенка из 30).

Кроме того, был вычислен общий балл по следующей формуле: $B + G \times 3 + O \times 5$.

Для оценки уровня развития невербального воображения первоклассников была использована методика «Дорисовывание фигур» (Дьяченко, 2007). Стимульным материалом являлись десять карточек, на каждой из которых была одна черно-белая фигура. Фигуры представляли собой изображения простых геометрических фигур (например, круг, прямоугольник) или же контуры элементов предметных изображений (например, круг с палочкой). Ставилась задача дорисовать каждую фигуру и назвать получившиеся рисунки.

Рисунки детей оценивались по 4 показателям:

- 1) разработанность — степень детализации получившихся рисунков (для каждого изображения подсчитывалось число добавленных ребенком элементов, после чего в качестве итогового значения по параметру бралась медиана из этих чисел);
- 2) гибкость — не повторяемость относительно самого себя (число неповторяющихся по изображению и названию картинок для каждого ребенка);
- 3) оригинальность — число получившихся после выполнения задания изображений, в которых исходная фигура является незначительной частью общей картины;
- 4) коэффициент оригинальности — количество изображений, не повторяющихся с другими рисунками того же ребенка, а также с рисунками других детей из его класса, полученных на основе той же фигуры.

Диагностика проводилась индивидуально в тихом изолированном помещении образовательного учреждения, в котором обучался ребенок. Обработка результатов осуществлялась тремя экспертами, оценки которых согласовывались.

СТАТИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

При помощи критерия Колмогорова — Смирнова было выявлено, что распределение данных по всем оценкам для каждого пола является нормальным кроме оценок по показателю гибкости невербального воображения (Дорисовывание фигур). В связи с чем при дальнейшем анализе были использованы в основном параметрические критерии. Для выявления различий в оценках воображения мальчиков и девочек использовался t-критерий Стьюдента и критерий Манна — Уитни (для показателя гибкости), для проверки предположений о связи пола и категорий ответов — Хи-квадрат Пирсона. Для проверки связи между оценками по разным показателям вербального и невербального воображения использовались коэффициенты корреляции Пирсона и Спирмена. Статистический анализ проводился в программе SPSS 23.0.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Вербальное воображение первоклассников (результаты методики «Использование предметов»)

Были проанализированы категории, задействованные детьми при ответе на вопрос о необычном использовании газеты. В Таблице 1 приведено число детей, ответы которых указывают на каждую из категорий, а также средние, стандартные отклонения, максимумы и минимумы количества ответов для каждой категории (ребенок мог назвать несколько вариантов использования газеты, которые мы относили к одной категории). Самыми высокочастотными являются категории создание поделок и игрушек и использование газеты для записей (более 50% детей для каждой из категорий).

Таблица 1

Процент детей, задействовавших каждую из категорий, описательные статистики для количества ответов по каждой из категорий

Категория	Процент детей, задействовавших категорию	M ± SD	Min	Max
Создание поделок, игрушек	74,5%	2,1 ± 2,20	0	11
Использование для записей	50,2%	0,7 ± 0,76	0	3
Получение информации	32,4%	0,4 ± 0,72	0	4
В качестве подстилки	29,3%	0,4 ± 0,68	0	4
Сжигание	19,7%	0,2 ± 0,41	0	2
В игровой деятельности	12,7%	0,2 ± 0,54	0	4
Переработка	12,7%	0,2 ± 0,42	0	2
Обертка	11,2%	0,1 ± 0,45	0	3
Покрытие сверху	10,4%	0,1 ± 0,42	0	3
Средство для вытирания	10,0%	0,1 ± 0,40	0	3
Строительно-ремонтные работы	8,5%	0,1 ± 0,40	0	3
Игра с текстом	7,7%	0,1 ± 0,36	0	3
Элементы одежды	6,5%	0,1 ± 0,51	0	5
Орудие агрессии	5,8%	0,1 ± 0,31	0	3
Ценный предмет	4,6%	0,1 ± 0,24	0	2
Постель	3,1%	0,1 ± 0,31	0	3
Для животных	1,9%	<0,1 ± 0,14	0	2

Table 1

Percentage of children using each category, descriptive statistics for number of responses for each category

Category	Percentage of children who used the category	M ± SD	Min	Max
Making crafts, toys	74.5%	2.1 ± 2.20	0	11
Use for recordings, notes	50.2%	0.7 ± 0.76	0	3
Getting information	32.4%	0.4 ± 0.72	0	4
As a bedding	29.3%	0.4 ± 0.68	0	4
Burning	19.7%	0.2 ± 0.41	0	2
In play activity	12.7%	0.2 ± 0.54	0	4
Recycling	12.7%	0.2 ± 0.42	0	2

Wrapper	11.2%	0.1 ± 0.45	0	3
Top cover	10.4%	0.1 ± 0.42	0	3
Wiping agent	10.0%	0.1 ± 0.40	0	3
Construction and repair work	8.5%	0.1 ± 0.40	0	3
Playing with text	7.7%	0.1 ± 0.36	0	3
Clothing items	6.5%	0.1 ± 0.51	0	5
Instrument of aggression	5.8%	0.1 ± 0.31	0	3
Valuable item	4.6%	0.1 ± 0.24	0	2
Bed	3.1%	0.1 ± 0.31	0	3
For animals	1.9%	<0.1 ± 0.14	0	2

Было рассмотрено, какие категории задействуют мальчики и девочки, проведен анализ значимости различий в использовании разных категорий у мальчиков и девочек (критерий Хи-квадрат Пирсона) (Таблица 2). Анализ показал, что значимо больше мальчиков, чем девочек, дают ответы категорий «средства для вытирания» и «строительно-ремонтные работы».

Таблица 2

Процент мальчиков и девочек, задействовавших каждую из категорий, сравнение для каждой категории

Категория	Мальчики	Девочки	Сравнение		
			χ^2	P	Cramer's V
Создание поделок, игрушек	75,9%	74,6%	0,051	0,822	0,014
Использование для записей	50,9%	50,7%	0,001	0,985	0,001
Получение информации	27,6%	35,8%	1,938	0,164	0,088
В качестве подстилки	29,3%	28,4%	0,027	0,868	0,010
Сжигание	25,0%	15,7%	3,382	0,066	0,116
В игровой деятельности	14,7%	11,9%	0,400	0,527	0,040
Переработка	15,5%	11,2%	1,014	0,314	0,064
Обертка	9,5%	13,4%	0,946	0,331	0,062
Покрытие сверху	9,5%	10,4%	0,064	0,800	0,016
Средство для вытирания	15,5%	6,0%	6,082*	0,014	0,156
Строительно-ремонтные работы	12,1%	5,2%	3,796*	0,048	0,125
Игра с текстом	9,5%	5,7%	0,646	0,421	0,051
Элементы одежды	6,9%	5,2%	0,308	0,579	0,035
Орудие агрессии	7,8%	3,7%	1,908	0,167	0,087
Ценный предмет	5,2%	4,5%	0,066	0,798	0,016
Постель	1,7%	4,5%	Не применим		
Для животных	1,7%	2,2%	Не применим		

Примечание. * p < 0,05

Table 2

Percentage of boys and girls using each category, comparison for each category

Category	Boys	Girls	Comparison		
			χ^2	p	Cramer's V
Making crafts, toys	75.9%	74.6%	0.051	0.822	0.014
Use for recordings, notes	50.9%	50.7%	0.001	0.985	0.001
Getting information	27.6%	35.8%	1.938	0.164	0.088
As a bedding	29.3%	28.4%	0.027	0.868	0.010
Burning	25.0%	15.7%	3.382	0.066	0.116

In play activity	14.7%	11.9%	0.400	0.527	0.040
Recycling	15.5%	11.2%	1.014	0.314	0.064
Wrapper	9.5%	13.4%	0.946	0,331	0,062
Top cover	9.5%	10.4%	0.064	0.800	0.016
Wiping agent	15.5%	6.0%	6.082*	0,014	0.156
Construction and repair work	12.1%	5.2%	3.796*	0.048	0.125
Playing with text	9.5%	5.7%	0.646	0.421	0.051
Clothing items	6.9%	5.2%	0.308	0.579	0,035
Instrument of aggression	7.8%	3.7%	1.908	0.167	0.087
Valuable item	5.2%	4.5%	0.066	0.798	0.016
Bed	1.7%	4.5%		Not applicable	
For animals	1.7%	2.2%		Not applicable	

Note. * $p < 0.05$

Средние значения и стандартные отклонения по всем выделяемым в методике показателям воображения для всей выборки и отдельно для мальчиков и девочек приведены в Таблице 3. Там же представлен результат сравнения оценок мальчиков и девочек (t-критерий Стьюдента для двух независимых выборок). Проведенный анализ показал, что оценки оригинальности и общего балла в пробе на вербальное воображение «Использование газеты» у мальчиков значимо выше, чем у девочек.

Таблица 3

Оценки показателей воображения (использование предметов) у всей выборки и отдельно у мальчиков и девочек; сравнение оценок мальчиков и девочек

Показатель	Все M ± SD	Мальчики M ± SD	Девочки M ± SD	Различия		
				t (255)	p	Коеф D
Беглость	5,0 ± 3,24	5,2 ± 3,57	4,7 ± 2,76	1,442	0,151	0,1829
Гибкость	3,0 ± 1,15	3,2 ± 1,59	2,9 ± 1,46	1,484	0,139	0,1882
Оригинальность	0,8 ± 1,24	1,0 ± 1,51	0,6 ± 0,92	2,013*	0,045	0,2559
Общий балл	18,0 ± 11,87	19,6 ± 13,59	16,6 ± 9,83	2,044*	0,042	0,2598

Примечание. * $p < 0,05$

Table 3

Estimates of verbal imagination parameters (Uses of object) for the whole sample and separately for boys and girls; comparison of estimates for boys and girls

Indicator	Whole sample M ± SD	Boys M ± SD	Girls M ± SD	Differences		
				t (255)	p	Cohen D
Elaboration	5.0 ± 3.24	5.2 ± 3.57	4.7 ± 2.76	1.442	0.151	0.1829
Flexibility	3.0 ± 1.15	3.2 ± 1.59	2.9 ± 1.46	1.484	0.139	0.1882
Originality	0.8 ± 1.24	1.0 ± 1.51	0.6 ± 0.92	2.013*	0.045	0.2559
Total score	18.0 ± 11.87	19.6 ± 13.59	16.6 ± 9.83	2.044*	0.042	0.2598

Note. * $p < 0.05$

Дорисовывание фигур

Средние значения и стандартные отклонения по всем показателям невербального воображения (разработанности, гибкости, оригинальности и коэффициенту оригинальности) для всей выборки и отдельно для мальчиков и девочек приведены в Таблице 4. Там же представлен результат сравнения оценок мальчиков и девочек (t-критерий Стьюдента и критерий Манна — Уитни для двух независимых выборок). Проведенный анализ показал, что оценки разработанности и оригинальности в методике «Дорисовывание фигур» у девочек значимо выше, а коэффициента оригинальности — значимо ниже, чем у мальчиков.

Таблица 4

Оценки разных показателей воображения (дорисовывание фигур) у всей выборки, отдельно у мальчиков и у девочек; сравнение оценок мальчиков и девочек

Показатель	Все M ± SD	Мальчики M ± SD	Девочки M ± SD	Различия		
				t (257) / U	p	Коэп D
Разработанность	4,1 ± 2,06	3,7 ± 1,80	4,5 ± 2,23	–3,117**	0,002	–0,3926
Гибкость***	9,7 ± 0,68	9,6 ± 0,71	9,7 ± 0,65	7383,5	0,169	–0,1600
Оригинальность	1,2 ± 1,22	1,1 ± 1,20	1,4 ± 1,24	–2,071*	0,039	–0,2608
Коэффициент оригинальности	5,0 ± 1,48	5,2 ± 1,57	4,7 ± 1,38	2,704**	0,007	0,3406

Примечания. * p < 0,05, ** p < 0,01.
*** для показателя гибкости посчитан критерий Манна — Уитни

Table 4

Assessments of different parameters of nonverbal imagination (Complete the drawing) in the whole sample, separately in boys and girls; comparison of assessments of boys and girls

Indicator	Whole sample M ± SD	Boys M ± SD	Girls M ± SD	Differences		
				t (257) / U	p	Cohen D
Elaboration	4.1 ± 2.06	3.7 ± 1.80	4.5 ± 2.23	–3.117**	0.002	–0.3926
Flexibility***	9.7 ± 0.68	9.6 ± 0.71	9.7 ± 0.65	7383.5	0.205	–0.1600
Originality	1.2 ± 1.22	1.1 ± 1.20	1.4 ± 1.24	–2.071*	0.039	–0.2608
Originality coefficient	5.0 ± 1.48	5.2 ± 1.57	4.7 ± 1.38	2.704**	0.007	0.3406

Notes. * p < 0.05, ** p < 0.01.
***The Mann — Whitney criterion was calculated for the flexibility indicator

Связь оценок вербального и невербального воображения

При помощи коэффициента корреляции Пирсона и критерий Спирмена (для гибкости) были проверены связи между оценками показателей воображения, полученных по двум методикам как для всей выборки (Рисунок 1: | r | > 0,2, p < 0,05), так и с применением поправки Бонферрони отдельно для мальчиков и девочек (Рисунок 2: | r | > 0,2, p < 0,05).



Рисунок 1
Связь оценок вербального (Использование предметов) и невербального (Дорисовывание фигур) воображения

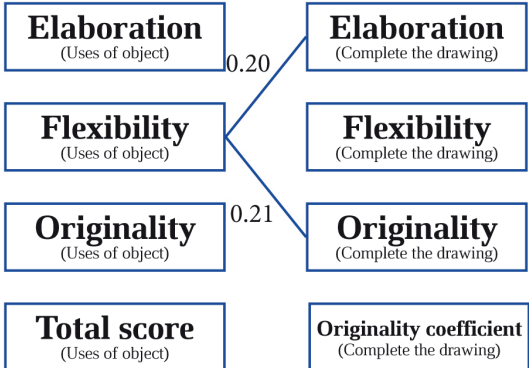
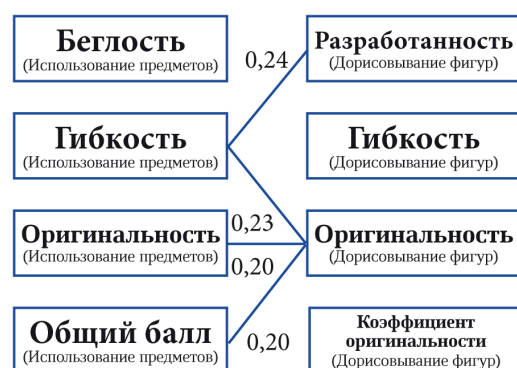


Figure 1
The relationship between assessments of verbal (Uses of object) and nonverbal imagination (Complete the drawing)

Для всей выборки оценки гибкости (вербальное воображение, использование предмета) значимо связаны с оценками разработанности и оригинальности (невербальное воображение, дорисовывание фигур). Если же рассматривать отдельно только мальчиков, то у них оценки беглости и общий балл по вербальному воображению (использование предмета) значимо связаны с оценками показателя разработанности по невербальному воображению (дорисовывание фигур). При рассмотрении только девочек было выявлено большее число взаимосвязей: оценки гибкости вербального воображения (использование предмета) значимо связаны с оценками разработанности и оригинальности невербального воображения (дорисовывание фигур), а оценки оригинальности и общий балл по вербальному воображению связаны с оценками оригинальности невербального воображения (дорисовывание фигур).



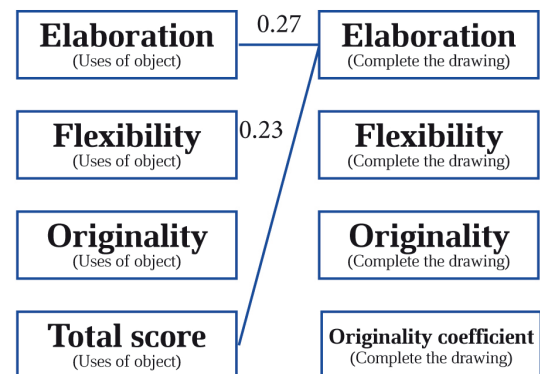
a)



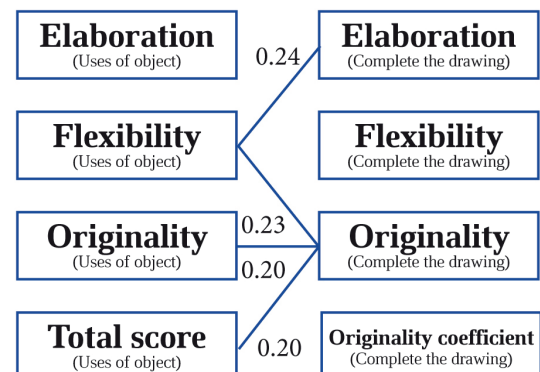
b)

Рисунок 2

Связь оценок вербального (Использование предметов) и невербального (Дорисовывание фигур) воображения а) — для мальчиков, б) — для девочек



a)



b)

Figure 2

Correlation between the assessments of verbal (Uses of object) and nonverbal imagination (Complete the drawing) a) — for boys, b) — for girls

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Целью исследования выступило выявление особенностей развития воображения первоклассников разного пола. Мы хотели проанализировать различия в том, как мальчики и девочки решают задания на невербальное (образное) воображение (дорисовывание фигур), и вербальное (словесное) воображение (использование предметов).

Однако в начале рассмотрим некоторые особенности развития воображения у современных первоклассников, которые удалось выявить в данном исследовании. При анализе результатов, полученных при помощи методики «Использование предметов», удалось выявить, что часть категорий, которые были высокочастотными в исследовании Е.Е. Туник (Туник, 2002) (к примеру, использование газеты при строительно-ремонтных работах) у современных первоклассников стали низкочастотными, что, безусловно, вызвано тем, что в реальной жизни современных детей такие способы встречаются редко.

При этом выделились новые категории ответов, отражающие три направленности: 1) экономическую — использование газеты, как ценного предмета (можно продать, передать в музей, коллекционировать); 2) бытовую — использование в качестве предметов одежды и постели; и 3) игровую — использование в игре и игра с текстом. Появление экономической направленности может отражать стремление родителей учить детей финансовой грамотности с самых ранних лет. Выявление же способов, напрямую связанных с игровой деятельностью, может быть вызвано заряженной и не до конца удовлетворенной потребностью первоклассников играть, что согласуется с данными психологов, говорящих о проблемах с мотивацией учения (Гордеева, 2022; Joukova et al., 2023; Veraksa et al., 2022). Если же оценивать количественные показатели выполнения методики «Использование предметов», то среднее число названных адекватных ответов, полученных в нашем исследовании — 5, тогда как в более ранних исследованиях — 6 (Туник, 2002), что может говорить о некотором уменьшении беглости воображения первоклассников. Различий в оценках остальных показателей не выявлено.

Результаты методики на невербальное воображение («Дорисовывание фигур») позволяют говорить о том, что у первоклассников по сравнению с детьми дошкольного возраста, становятся более высокими баллы по показателю разработанности воображения (то есть количества деталей, добавленных детьми в рисунки), оценки же оригинальности и гибкости практически не изменяются (Алмазова, Бухаленкова, 2024). Стабильность оценок гибкости при переходе из детского сада в школу объясняется потолочным эффектом методики (уже в конце дошкольного детства большинство детей получают по этому показателю 10 баллов из 10 возможных). Рост показателя разработанности, то есть количества деталей, используемых детьми при дорисовывании фигур, может быть связан прежде всего с развитием мелкой моторики — первоклассники много времени уделяют письму, что способствует большей детализации рисунков. Остаточные на том же уровне оценки оригинальности позволяют нам говорить о том, что по этому аспекту воображения резкого скачка в развитии при переходе к школьному обучению не появляется.

Основная задача исследования состояла в выявлении особенностей воображения мальчиков и девочек, обучающихся в первом классе. В результате исследования выявлена неоднородная картина различий (Зинченко, 2011). Так, при выполнении методики «Использование предметов» мальчики чаще, чем девочки давали ответы, отнесенные к категориям «для строительно-ремонтных работ», «для вытирания» и в целом чаще приводили оригинальные ответы. Эти результаты частично противоречат данным, полученным исследовании А.А. Савиной (Савина, 2018), в котором было показано, что вербальное воображение у девочек развито лучше, чем у мальчиков. При этом полученные нами результаты согласуются с данными, полученными Е.А. Волгусновой (2014) на учениках 1–3 классов, о более высоких показателях оригинальности мальчиков в сравнении с девочками. Полученные результаты мы объясняем тем, что хотя задание в методике «Использование предметов» выполняется в словесной форме, само задание направлено на решение прикладной задачи и анализируется именно описанный ребенком продукт (способы применения газеты). Эта особенность задания, скорее, позволяет соотнести полученные нами результаты с данными исследования (Alfonso-Benlliurea, Santos, 2016), в котором было показано, что мальчики имели более высокие показатели общей креативности, оцениваемой через задания, в которых требовалось решить проблемную ситуацию.

При анализе результатов выполнения методики «Дорисовывание фигур» первоклассниками было установлено, что оценки разработанности и оригинальности у девочек значимо выше, чем у мальчиков, что согласуется с результатами исследований на выборках дошкольников (Алмазова, Бухаленкова, 2024; Lee, 2005) и младших школьников (Волгуснова, 2014), в которых также отмечалась более высокая разработанность рисунков у девочек и тщательность вырисовывания ими деталей по сравнению с мальчиками. При этом интересно отметить динамику половых различий в отношении коэффициента оригинальности: в старшем дошкольном возрасте оценки коэффициента оригинальности у девочек и мальчиков значимо не различались (Алмазова, Бухаленкова, 2024), а в первом классе у девочек он оказался значимо ниже, чем у мальчиков. Этот результат показывает, что воображение у мальчиков и девочек развивается по разным траекториям и анализировать их результаты надо по отдельности.

Проведенный анализ связей между оценками воображения по разным методикам у мальчиков и девочек позволяет заключить, что у мальчиков показатели вербального и невербального воображения практически не связаны между собой (всего 2 значимые корреляционные связи). У девочек же было выявлено больше взаимосвязей (их четыре): показатель оригинальности невербального воображения связан с тремя из четырех показателей вербального воображения, что говорит о большей согласованности в развитии разных аспектов воображения.

Ограничением исследования является то, что мы не измеряли невербальное воображение в прикладных задачах (например, задачи на конструирование) и вербальное — в собственно творческих (например, сочинение сказки) (Шиян, Коротун, 2024). Также в данном исследовании не были учтены дополнительные факторы, способные повлиять на успешность выполнения детьми данных методик на воображение: не учитывалось посещение первоклассниками различных дополнительных занятий (например, художественно-эстетической направленности), особенности образовательной среды школы и особенностей педагогов начальной школы, социально-демографические факторы (Баянова, Хаматвалеева, 2022).

ВЫВОДЫ

Данное исследование показало, что основные закономерности развития воображения детей за последние несколько десятилетий не сильно изменились, однако то, как именно дети выполняют задания (какие способы использования газеты придумывают и какие образы при дорисовывании фигур создают) меняется в соответствии с социально-культурным контекстом и соответствует изменениям, происходящим в современном мире. Это показывает, что методы оценки

воображения требуют некоторого обновления, в частности пересмотра и дополнения категорий, по которым оцениваются детские ответы.

Результаты проведенного исследования показывают, что особенности развития продуктивного воображения у современных мальчиков и девочек в первом классе значимо различаются. У мальчиков выше показатели воображения при выполнении именно прикладных заданий, таких как поиск необычных способов использования предмета, а у девочек — при решении образных, продуктивных заданий, таких как дорисовывание фигур. К тому же разные аспекты воображения (вербальные и невербальные) у мальчиков менее связаны между собой, чем у девочек.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ

Полученные результаты дополняют картину особенностей развития воображения у современных первоклассников и могут быть использованы как педагогами, так и детскими психологами при разработке рекомендаций по детскому развитию и при подготовке развивающих занятий с младшими школьниками.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Алмазова, О.В., Бухаленкова, Д.А. (2024). Развитие воображения у детей пяти-семи лет. *Вопросы психологии*, (2), 51–63.
- Баянова, Л.Ф., Хаматвалеева, Д.Г. (2022). Обзор зарубежных исследований творческого мышления в психологии развития. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 45(2), 51–72. <https://doi.org/10.11621/vsp.2022.02.03>
- Белкина, В.Н., Сивкова, М.А. (2017). Развитие воображения у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности. *Ярославский педагогический вестник*, (2), 95–98.
- Богоявленская, Д.Б. (2024). О доминирующих факторах процесса образования. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 17(2), 172–180. <https://doi.org/10.11621/TEP-24-19>
- Венгер, Л.А. (1973). Педагогика способностей. Москва: Изд-во «Знание».
- Венгер, Л.А. (1986). Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания. Москва: Изд-во «Педагогика».
- Волгуснова, Е.А. (2014). Специфические особенности развития творческого воображения у младших школьников. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*, (3), 44–47.
- Выготский, Л.С. (1982). Воображение и его развитие в детском возрасте. В кн.: *Собрание сочинений в 6 тт.* Т. 2. Проблемы общей психологии. Под ред. В.В. Давыдова. Москва: Изд-во «Педагогика».
- Гордеева, Т.О. (2022). Мотивация школьников XXI века: практические советы. Методическое пособие. Москва: Изд-во Благотворительного фонда «Вклад в будущее».
- Денисенкова, Н.С., Звягинцева, Т.А. (2013). Сопреженность развития воображения и социального статуса дошкольника в группе сверстников. *Психологическая наука и образование*, 18(1), 77–85.
- Донцов, Д.А., Донцова, М.В., Пятаков, Е.О. (2017). Развитие психических познавательных процессов в наиболее восприимчивых возрастах — начиная с дошкольного возраста и заканчивая юностью. *Вестник практической психологии образования*, 14(3), 94–106.
- Дьяченко, О.М. (1996). Развитие воображения дошкольника. Москва: Изд-во Международного образовательного и психологического колледжа.
- Дьяченко, О.М. (2007). Развитие воображения дошкольника. Методическое пособие для воспитателей и родителей. Москва: Изд-во «Мозаика-Синтез».
- Запорожец, А.В. (1986). Избранные психологические труды: в 2 тт. Т. 1 Психическое развитие ребенка. Москва: Изд-во «Педагогика».
- Зинченко, Ю.П. (2011). Методологические проблемы фундаментальных и прикладных психологических исследований. *Национальный психологический журнал*, 1(5), 42–49.
- Кравцов, Г.Г., Кравцова, Е.Е. (2019). Воображение и творчество: культурно-исторический подход. *Психолого-педагогические исследования*, 11(1), 1–11. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110101>
- Морозова, О.В. (2013). Творческое воображение в младшем школьном возрасте. *Инновации в науке*, (20), 71–77.
- Савина, А.А. (2018). Особенности проявления и развития творческих способностей детей младшего школьного возраста. *Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств*, (1), 115–118.
- Тунник, Е.Е. (2002). Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. Санкт-Петербург: Изд-во «Дидактика Плюс».
- Чурбанова, С.М., Корягина, Н.А. (2009). Творческое развитие как психологическая предпосылка успешного обучения младших школьников (экспериментальное исследование). *Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование»*, (7), 97–119.
- Шиян, О.А., Коротун, Я.Я. (2024). Нарративная практика «Сказки с провокациями» как пространство развития творческого мышления дошкольников. *Современное дошкольное образование*, 121(1), 19–31. <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2024-1121-19-31>
- Эльконин, Д.Б. (1978). Психология игры. Москва: Изд-во «Педагогика».
- Alfonso-Benlliurea, V., Santos, M.R. (2016). Creativity development trajectories in Elementary Education: Differences in divergent and evaluative skills. *Thinking Skills and Creativity*, 19(10), 160–174. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.11.003>
- Baer, J., Kaufman, J. (2008). Gender differences in creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 42(2), 75–105.

- Gralewski, J., Lebuda, I., Gajda, A., Jankowska, D.M., Wiśniewska, E. (2016). Slumps and jumps: Another look at developmental changes in creative abilities. *Creativity. Theories-Research-Applications*, 3(1), 152–77. <https://doi.org/10.1515/ctra-2016-001>
- Joukova, E.S., Bogoyavlenskaya, D.B., Artemenkov, S.L. (2023). The Main Characteristics of the Intellectual and Personal Development of Today's Primary Schoolchildren. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 1-2(3), 48–67. <https://doi.org/10.11621/nicep.2023.0403>
- Lee, K.H. (2005). The Relationship between creative thinking ability and creative personality of preschoolers. *International Education Journal*, 6(2), 194–199.
- Potur, A., Barkul, O. (2009). Gender and creative thinking in education: A theoretical and experimental overview. *ITUAIIZ*, 6(2), 44–57.
- Veraksa, A.N., Gavrilova, M.N., Lepola, Janne (2022). Learning motivation tendencies among preschoolers: impact of executive functions and gender differences. *Acta Psychologica*, 228, 103647. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103647>

REFERENCES

- Alfonso-Benlliurea, V., Santos, M.R. (2016). Creativity development trajectories in Elementary Education: Differences in divergent and evaluative skills. *Thinking Skills and Creativity*, 19(10), 160–174. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.11.003>
- Almazova, O.V., Bukhalenkova, D.A. (2024). Development of imagination in children aged five to seven years. *Voprosy psichologii*, (2), 51–63. (In Russ.)
- Baer, J., Kaufman, J. (2008). Gender differences in creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 42(2), 75–105.
- Bayanova, L.F., Khamatvaleeva, D.G. (2022). Review of foreign studies of creative thinking in developmental psychology. *Lomonosov Psychology Journal*, 45(2), 51–72. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/vsp.2022.02.03>
- Belkina, V.N., Sivkova, M.A. (2017). Development of imagination in senior preschool children in play activities. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, (2), 95–98. (In Russ.)
- Bogoyavlenskaya, D.B. (2024). On the dominant factors of the educational process. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya = Theoretical and Experimental Psychology*, 17(2), 172–180. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/TEP-24-19>
- Churbanova, S.M., Koryagina, N.A. (2009). Creative development as a psychological prerequisite for successful learning of primary school students (experimental study). *Vestnik RGGU. Seriya «Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie» = Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Series «Psychology. Pedagogy. Education»*, (7), 97–119. (In Russ.)
- Denisenkova, N.S., Zvyagintseva, T.A. (2013). The relationship between the development of imagination and the social status of a preschooler in a peer group. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 18(1), 77–85. (In Russ.)
- Dontsov, D.A., Dontsova, M.V., Pyatakov, E.O. (2017). Development of mental cognitive processes at the most susceptible ages — from preschool age to adolescence. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 14(3), 94–106. (In Russ.)
- D'yachenko, O.M. (1996). Development of a preschooler's imagination. Moscow: International Educational and Psychological College Publ. (In Russ.)
- D'yachenko, O.M. (2007). Development of a preschooler's imagination. A methodological manual for educators and parents. Moscow: Mosaic-Synthesis Publ. (In Russ.)
- El'konin, D.B. (1978). Psychology of the game. Moscow: Pedagogy Publ. (In Russ.)
- Gordeeva, T.O. (2022). Motivation of schoolchildren of the 21st century: practical advice. Methodological manual. Moscow: Charitable foundation "Contribution to the Future" Publ. (In Russ.)
- Gralewski, J., Lebuda, I., Gajda, A., Jankowska, D.M., Wiśniewska, E. (2016). Slumps and jumps: Another look at developmental changes in creative abilities. *Creativity. Theories-Research-Applications*, 3(1), 152–77. <https://doi.org/10.1515/ctra-2016-001>
- Joukova, E.S., Bogoyavlenskaya, D.B., Artemenkov, S.L. (2023). The Main Characteristics of the Intellectual and Personal Development of Today's Primary Schoolchildren. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 1-2(3), 48–67. <https://doi.org/10.11621/nicep.2023.0403>
- Kravtsov, G.G., Kravtsova, E.E. (2019). Imagination and creativity: a cultural-historical approach. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and Pedagogical Research*, 11(1), 1–11. (In Russ.)
- Lee, K.H. (2005). The Relationship between creative thinking ability and creative personality of preschoolers. *International Education Journal*, 6(2), 194–199.
- Morozova, O.V. (2013). Creative imagination in primary school age. *Innovatsii v nauke = Innovations in Science*, (20), 71–77. (In Russ.)
- Potur, A., Barkul, O. (2009). Gender and creative thinking in education: A theoretical and experimental overview. *ITUAIIZ*, 6(2), 44–57.
- Savina, A.A. (2018). Features of the manifestation and development of creative abilities of children of primary school age. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv = Bulletin of the Kazan State University of Culture and Arts*, (1), 115–118. (In Russ.)
- Shiyan, O.A., Korotun, Ya.Ya. (2024). Narrative practice "Fairy tales with provocations" as a space for the development of creative thinking in preschoolers. *Sovremennoe doskolnoe obrazovanie = Modern Preschool Education*, 121(1), 19–31. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2024-1121-19-31>
- Tunik, E.E. (2002). Psychodiagnostics of creative thinking. Creative tests. St. Petersburg: Didaktika Plus Publ. (In Russ.)
- Venger, L.A. (1973). Pedagogy of abilities. Moscow: Znanie Publ. (In Russ.)
- Venger, L.A. (1986). Development of cognitive abilities in the process of preschool education. Moscow: Pedagogy Publ. (In Russ.)
- Veraksa, A.N., Gavrilova, M.N., Lepola, Janne (2022). Learning motivation tendencies among preschoolers: impact of executive functions and gender differences. *Acta Psychologica*, 228, 103647. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103647>
- Volgusnova, E.A. (2014). Specific features of the development of creative imagination in primary school students. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika = Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, (3), 44–47. (In Russ.)

- Vygotskii, L.S. (1982). Imagination and its development in childhood. In: V.V. Davydova, (ed.). Collected works: in 6 vol. Vol. 2. Problems of general psychology. Moscow: Pedagogy Publ. (In Russ.)
- Zaporozhets, A.V. (1986). Selected psychological works: in 2 vol. Vol. 1. Mental development of the child. Moscow: Pedagogy Publ. (In Russ.)
- Zinchenko, Yu.P. (2011). Methodological problems of fundamental and applied psychological research. *National Psychological Journal*, 1(5), 42-49. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ ABOUT THE AUTHORS



**Дарья Алексеевна
Бухаленкова**

Daria A. Bukhalenkova

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, d.bukhalenkova@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>

Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Department of Psychology of Education and Pedagogics, Lomonosov Moscow State University, d.bukhalenkova@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>



**Ольга Викторовна
Алмазова**

Olga V. Almazova

Кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, almaz.arg@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>

Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Department of Developmental Psychology, Lomonosov Moscow State University, almaz.arg@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>



**Юрий Иванович
Семенов**

Yury I. Semyonov

Руководитель Научно-образовательного центра «Академия наук Республики Саха (Якутия)», Якутск, Российская Федерация, yura_semen1109@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8766-3936>

Head of The Scientific and Educational Center “Academy of Sciences of the Republic of Sakha (Yakutia)”, yura_semen1109@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8766-3936>

Поступила 18.02.2025. Получена после доработки
22.04.2025. Принята в печать 12.05.2025.

Received 18.02.2025. Revised
22.04.2025. Accepted 12.05.2025.

Научная статья / Research Article

<https://doi.org/10.11621/npj.2025.0308>

УДК/UDC 159.922.7; 159.922.6

■ Специфика развития понимания эмоций у российских детей

У.Д. Гусева 

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

 u.d.guseva@mail.ru

РЕЗЮМЕ

Актуальность. Исследования в области развития понимания эмоций уже накопили значительный объем данных, однако лишь некоторые из них обращаются к вопросу о том, насколько понимание эмоций зависит от культурного контекста. Кроме того, это первое исследование, где сравнивается развитие понимания эмоций у детей из России, Китая и Италии. **Цель.** Провести сравнение развития способности понимать эмоции российскими детьми в возрасте от 3 до 10 лет с ранее опубликованными результатами диагностики детей аналогичного возраста в Италии и Китае.

Выборка. Выборку нашего исследования составили 925 детей из России в возрасте от 36 до 119 месяцев ($M = 78,4$ мес.; $SD = 21,2$ мес.), посещавшие государственные дошкольные и школьные учреждения в городе Москве в 2022–2024 годах. Из них 456 (49,3%) мальчиков и 469 (50,7%) девочек. Выборки из других исследований понимания эмоций у детей, которые сравнивались с российской выборкой: 1478 детей в возрасте от 36 до 131 мес. из Италии ($M = 73,5$ мес.) и 257 детей в возрасте от 42 до 114 месяцев из Китая ($M = 77,6$ мес.).

Методы. Для диагностики способности к пониманию эмоций у дошкольников была использована методика Ф. Понса «Тест на понимание эмоций». Оценка понимания эмоций у детей из России, Италии и Китая выполнялось с помощью версии указанного теста, адаптированной соответственно языковой специфике каждой группы участников.

Результаты. Исследование показало, что общие показатели понимания эмоций у китайских детей превышают аналогичные показатели у российских детей. Разница между российскими и итальянскими детьми незначительна и проявляется лишь в определенном возрастном диапазоне. Дети из России демонстрируют более высокую эффективность в распознавании эмоций, понимании природы скрытых эмоций и осознании моральной составляющей эмоциональных переживаний. Тогда как дети из Италии и Китая эффективнее развивают способность связывать эмоции с убеждениями, желаниями и воспоминаниями, а также управлять своими эмоциональными реакциями.

Выводы. Результаты подтверждают культурную специфику эмоционального развития. Российские дети успешны в распознавании скрытых и моральных эмоций, но отстают в понимании когнитивных аспектов эмоций. Исследование подчеркивает важность культурного контекста в изучении понимания эмоций.

Ключевые слова: психическое развитие, эмоциональное развитие, понимание эмоций, дети, дошкольный возраст, младший школьный возраст, культура

Для цитирования: Гусева, У.Д. (2025). Специфика развития понимания эмоций у российских детей. *Национальный психологический журнал*, 20(3), 100–114. <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0308>

■ Development of Emotion Comprehension in Russian Children

Ulyana D. Guseva 

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

 u.d.guseva@mail.ru

ABSTRACT

Background. Research on the development of emotion comprehension has accumulated a significant body of evidence. However, few studies address the extent to which emotion understanding varies across cultural contexts. This is the first study to compare the development of emotion comprehension in children from Russia, China, and Italy.

Objectives. The research aims to compare the development of the ability to understand emotions in Russian children aged 3 to 10 years with previously published diagnostic results for children of similar ages in Italy and China.

Study Participants. The sample of our study consisted of 925 children from Russia aged 36 to 119 months ($M = 78.4$ months; $SD = 21.2$ months) who attended public preschools and schools in Moscow in 2022–2024. Of these, 456 (49.3%) were boys and 469 (50.7%) were girls. Samples from other studies of emotion understanding in children that were compared with the Russian sample were: 1478 children aged 36 to 131 months from Italy ($M = 73.5$ months) and 257 children aged 42 to 114 months from China ($M = 77.6$ months).

Methods. To diagnose the ability to understand emotions in preschoolers, the F. Pons' technique "Test of Emotion Comprehension" (TEC) was used. The assessment of emotion comprehension in children from Russia, Italy and China was carried out using a version of the specified test, adapted in accordance with the language specifics of each group of participants.

Results. The study showed that overall emotional understanding scores in Chinese children exceed those of Russian children. The difference between Russian and Italian children is insignificant and is only evident in a certain age range. Russian children demonstrate higher efficiency in recognizing emotions, understanding the nature of hidden emotions, and recognizing the moral component of emotional experiences. While children from Italy and China are more effective in developing the ability to connect emotions with beliefs, desires, and memories, as well as manage their emotional reactions.

Conclusions. The results confirm the cultural specificity of emotional development. Russian children are successful in recognizing hidden and moral emotions, but lag behind in understanding the cognitive aspects of emotions. The study highlights the importance of cultural context in studying the understanding of emotions.

Keywords: mental development, emotional development, emotion comprehension, children, preschool age, primary school age, culture

For citation: Guseva, U.D. (2025). Development of emotion comprehension in Russian children. *National Psychological Journal*, 20(3), 100–114. <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0308>

ВВЕДЕНИЕ

В последние десятилетия все больше исследований посвящено способности детей понимать эмоции и тому, как эта способность развивается на протяжении детства (Pons, Harris, 2019). Эмоциональное развитие обеспечивает возможность справляться со своими чувствами и строить отношения со сверстниками, адаптироваться к социальной среде и разрешать межличностные конфликты (Torres et al., 2015). Кроме того, понимание эмоций связано с благополучием и психическим здоровьем детей (Chichinina et al., 2022), а также с формированием психологической готовности ребенка к школьному обучению и его дальнейшей академической успеваемостью (Cavadini et al., 2021). Поэтому развитие способности понимать эмоции часто становится одной из целей в построении образовательных программ (Greenberg et al., 1995).

Хотя исследования в области развития понимания эмоций уже достаточно обширны и представляют много информации по этой теме (Веракса и др., 2023; Бухаленкова и др., 2024; Гусева и др., 2025), лишь немногие из них затрагивают вопрос о том, в какой степени понимание эмоций культурно опосредованно (Tenenbaum et al., 2004; Tang et al., 2018; Möller et al., 2022). Цель нашего исследования заключалась в изучении кросскультурных различий в понимании эмоций между детьми из России (а именно, из Москвы) и детьми из Италии (представляющими западную культуру), а также детьми из Китая (представляющими восточноазиатскую культуру). Такая постановка цели обусловлена также тем, что только в Китае и в Италии представлены публикации, содержащие данные по пониманию эмоций у детей на широком возрастном диапазоне — от 3 до 10 лет (Cavioni et al., 2020; Zhuo, 2008).

Общей гипотезой настоящего исследования стало предположение о том, что культура, в которой растет и развивается ребенок, обуславливает процесс развития такой способности, как понимание эмоций. При этом, учитывая результаты ранее проведенного исследования, в котором было продемонстрировано, что в Китае дети показали лучшие результаты по сравнению с детьми из Германии, Италии и Великобритании (Tang et al., 2019), мы ожидали значительно более высоких результатов общего балла Теста на понимание эмоций у детей из Китая по сравнению с Италией и Россией. Кроме того, согласно предыдущим результатам, указывающим на значительно лучшие результаты по показателю Распознавание эмоций и преимущество детей Восточной Азии в определении неявных лицевых сигналов (Möller et al., 2022), мы ожидали, что дети из Китая превзойдут детей из России по показателю Распознавание эмоций.

Теории связи культуры и эмоций

По Э.В. Ильенкову, культура — исторически сложившаяся система норм поведения и деятельности, она оказывает значительное влияние на наше восприятие мира, формирование целей, норм и ценностей, а также на процесс социальной адаптации (Ильенков, 1991).

Для описания систем смыслов, ценностей и практик, характеризующих разные культуры, была предложена концепция индивидуализма и коллективизма (Hofstede, 1991). Согласно теории Г. Хофстеде, Россия и Китай относятся к коллективистским культурам, где люди предпочитают не прямое общение, избегают открытых конфликтов и поддерживают групповую гармонию, а Италия — к индивидуалистским. По сравнению с Италией и Китаем избегание неопределенности выше в России, где люди минимизируют беспокойство посредством ориентации на четкие культурные и законодательные нормы. Кроме того, люди в России считают, что их действия ограничены социальными нормами¹.

Приверженность социальным нормам, ведущая к большему конформизму, была определена как центральная черта коллективистских культур (Triandis, 1989). Однако, недавние результаты исследований показывают, что приверженность социальным нормам в отношении эмоций на самом деле выше в индивидуалистических культурах, чем в коллективистских (Vishkin et al., 2023). Кроме того, Д.Р. Мюррей с соавторами выявили, что соблюдение поведенческих норм выше в обществах с большей исторической угрозой (Murphy et al., 2011).

Взрослые члены семьи играют важную роль в передаче культурных ценностей и норм, касающихся эмоций. В некоторых исследованиях сообщалось о связи между поведением родителей, связанным с социализацией эмоций в соответствии с их культурными стандартами, и пониманием эмоций у детей дошкольного возраста (Laugen et al., 2024). Например, в европейско-американской модели воспитания люди часто выражают и вербализуют эмоциональные состояния (Markus, Kitayama, 1991; Cheie et al., 2015). Напротив, представители восточноазиатских культур скорее выражают эмоции более скрытым образом (Matsumoto, 2009). Незападные страны, такие как Россия, разделяют взаимозависимость как цель социализации, характерную для более коллективистских культур, где традиционно ценится послушание и покорность взрослым, а не самовыражение (Gungor, Bornstein, 2010). Кроме того, русские склонны подавлять выражение положительных эмоций, особенно в присутствии незнакомцев (Sheldon et al., 2017). Такие результаты исследований выводят нашу страну на особые позиции по отношению не только к странам Запада, но и к большинству стран Востока.

Понимание эмоций

Понимание эмоций представляет собой важный аспект развития человека, который включает в себя идентификацию, объяснение и прогнозирование своих собственных эмоций, а также эмоций окружающих людей (Harris et al., 2016). Данная способность осуществляется на основе анализа мимических, телесных и голосовых сигналов, а также с учетом социального контекста, в котором происходят взаимодействия (Pons, Harris, 2019).

В настоящее время наиболее распространена теория развития понимания эмоций, предложенная Ф. Понсом, П. Харрисом и М. де Росне (Pons et al., 2004). Они определили три стадии развития понимания детьми эмоций (Pons, Harris, 2000; Pons et al., 2004). По теоретической модели Ф. Понса, П. Харриса и М. де Росне был разработан Тест на понимание эмоций (TEC — Test of Emotion Comprehension) (Pons, Harris, 2000). Обзор компонентов и показателей развития понимания эмоций представлен в Таблице 1.

Согласно теории развития понимания эмоций, девять показателей и три компонента развития иерархически связаны друг с другом. Таким образом, овладение внешними аспектами понимания эмоций является предпосылкой для понимания психических аспектов и, в свою очередь, оба этих уровня понимания необходимы, если ребенок хочет впоследствии

¹ Сайт «The Culture Factor Group», <https://www.theculturefactor.com/country-comparison-tool?countries=china%2Citaly%2Crussia>

уловить влияние размышлений на эмоции (Harris et al., 2016; Pons, Harris, 2019). Эти показатели и компоненты часто применяются кросс-культурных исследованиях, изучающих понимание эмоций (Cavioni et al., 2020).

Таблица 1
Три компонента и девять показателей понимания эмоций

Компонент	Показатель	Возраст	Умения
Внешние причины	Распознавание эмоций	3–4 года	Способность распознавать и называть эмоции на основе экспрессивных сигналов (мимика лица)
	Внешние причины	3–4 года	Способность понимать, что эмоции могут быть вызваны внешними ситуациями
	Желания	3–5 лет	Способность понимать, что разные люди могут выражать разные эмоции в одной и той же ситуации из-за своих разных желаний
Ментальные причины	Убеждения	4–6 лет	Способность понимать, что убеждения людей могут влиять на их эмоциональные переживания в ситуации
	Воспоминания	3–6 лет	Способность понимать, что воспоминания могут оказывать влияние на текущие эмоциональные переживания
	Скрытые эмоции	4–6 лет	Способность понимать несоответствие между ощущаемыми и выражаемыми эмоциями и то, что эмоциональные состояния могут быть скрыты
Рефлексия	Регуляция эмоций	6–8 лет	Способность оценивать и реализовывать когнитивные стратегии регулирования эмоциональных состояний
	Смешанные эмоции	8 лет	Способность распознавать, что человек испытывает смешанную эмоциональную реакцию или две эмоции противоположной валентности по отношению к одной ситуации
	Моральные эмоции	8 лет	Способность испытывать и понимать негативные эмоции, возникающие в ответ на морально неприемлемое поведение

Table 1
Three components and nine indicators of emotion understanding

Component	Indicator	Age	Skill
External reasons	Recognition	3–4 y.o.	Recognizing and naming the emotions by expressive signals (facial expressions)
	External reasons	3–4 y.o.	Understanding that different external causes affect emotions
	Desire	3–5 y.o.	Understanding the effect of desires on the emotional reactions of others
Mental reasons	Beliefs	4–6 y.o.	Understanding the effect of beliefs on the emotional reactions of others
	Memories	3–6 y.o.	Understanding the effect of past information on emotions
	Hidden	4–6 y.o.	Understanding the differences between the outwardly expressed emotion and the actual, inwardly experienced emotion
Reflection	Regulation	6–8 y.o.	Understanding the effectiveness of using cognitive strategies to maintain control over emotions
	Mixed	8 y.o.	Understanding that a person may experience multiple and opposite emotions in response to a single situation
	Morality	8 y.o.	Experiencing and understanding the negative emotions linked to morally reprehensible actions

Культурные различия в понимании эмоций у детей

Недавние исследования у детей показали, что существуют общие закономерности развития понимания эмоций в разных культурах (Molina et al., 2014; Pons et al., 2004). Между тем все большее число исследований затрагивает вопрос, в какой степени развитие понимания эмоций зависит от культуры (Tang et al., 2018; Tenenbaum et al., 2004).

Первое кросс-культурное исследование с использованием Теста на понимание эмоций для сравнения западных и незападных культур было проведено с участием детей из агроскотоводческой деревни кечуа в Перу и Великобритании (Tenenbaum et al., 2004). Результаты исследования показали, что процесс развития у двух групп детей был схожим, однако итоговые баллы у детей из Великобритании оказались значительно выше.

Кроме того, Тест на понимание эмоций (Pons, Harris, 2000) широко используется для сравнения западных культур, например, П. Молина с соавторами (Molina et al., 2014) обнаружили, что дошкольники среднего экономического класса в Италии и Германии демонстрируют схожую модель развития восьми из девяти компонентов Теста на понимание эмоций, но итальянские дети с большей вероятностью понимают, что выражаемые эмоции могут отличаться от внутренних (понимание скрытых эмоций).

Тест на понимание эмоций (Pons, Harris, 2000) также используется для сравнения восточноазиатских и европейских культур. Например, кросс-культурное исследование с участием дошкольников из Китая (возраст от 4 до 6 лет) в сравнении с детьми из других стран показало, что у детей в Китае понимание эмоций развивается по модели, аналогичной той, которая обнаружена у дошкольников европейского происхождения (Tang et al., 2018). Однако дети из Китая лучше справлялись с пониманием скрытых эмоций по сравнению с европейскими детьми, тогда как у детей из Англии и Германии более развита способность понимать, что воспоминания могут оказывать влияние на текущие эмоциональные переживания (там же). В недавнем исследовании с использованием Теста на понимание эмоций для детей из Сингапура и Германии было показано, что общая модель развития понимания эмоций у этих групп была аналогичной. При этом дошкольники из Сингапура значительно лучше справлялись с распознаванием эмоции (показатель «распознавание эмоций»), чем дошкольники из Германии. Эти результаты еще раз отражают то, что дети Восточной Азии имеют преимущество в определении неявных лицевых сигналов (Möller et al., 2022). В ходе масштабного исследования, посвященного изучению понимания эмоций, была проведена оценка культурных различий с применением Теста на понимание эмоций детей из четырех стран: Китая, Германии, Италии и Великобритании. Сравнительный анализ результатов тестирования показал, что дети из Китая продемонстрировали более высокий уровень понимания эмоций по сравнению со своими сверстниками из Великобритании и Германии (Tang et al., 2019).

В совокупности эти данные позволяют предположить, что восточноазиатские и европейские дети демонстрируют культурно-специфические различия в некоторых аспектах понимания эмоций.

Таким образом, можно утверждать, что существует общая тенденция в понимании эмоций среди представителей разных культур. Однако стоит отметить, что существуют некоторые вариации в развитии отдельных аспектов понимания эмоций и возраста их развития. Согласно мнению Тененбаума и других исследователей (Tenenbaum et al., 2004), эти различия обусловлены образовательными и культурными факторами.

ВЫБОРКА

Выборку нашего исследования составили 925 детей из России в возрасте от 36 до 119 месяцев ($M = 78,4$ мес.; $SD = 21,2$ мес.), посещавшие государственные дошкольные и школьные учреждения в городе Москве в 2022–2024 годах. Из них 456 (49,3%) мальчиков и 469 (50,7%) девочек. Для сравнения деление российской выборки было осуществлено по возрасту в соответствии с ранее опубликованными данными итальянского и китайского исследований.

Характеристики выборок из других исследований понимания эмоций у детей, которые сравнивались с российской выборкой, были следующими: 1478 детей в возрасте от 36 до 131 мес. из Италии ($M = 73,5$ мес.; Cavioni et al., 2020) и 257 детей в возрасте от 42 до 114 месяцев из Китая ($M = 77,6$ мес.; Zhuo, 2008).

МЕТОДЫ

Для оценки понимания эмоций у детей была использована методика Тест на понимание эмоций (TEC — Test of Emotion Comprehension) (Pons, Harris, 2000), в России использовалась российская версия Теста на понимание эмоций (Веракса и др., 2021). Она направлена на изучение способности детей понимать эмоции других людей в различных ситуациях. Каждое задание данного теста представляет собой небольшую историю (сценку), проиллюстрированную картинкой, на которой изображен герой одного пола с тестируемым ребенком. Важно отметить, что на картинке не изображено лицо героя, и только после того, как экспериментатор рассказывает историю испытуемому, он показывает ему четыре изображения лица героя, которые соответствуют разным эмоциональным состояниям. Данная методика состоит из 22 заданий, каждое из которых оценивается в 0 или 1 балл.

ПРОЦЕДУРА

Сбор данных о понимании эмоций в России проводился индивидуально в дошкольных образовательных учреждениях, которые посещали дети на момент тестирования. С каждым ребенком была организована одна встреча продолжительностью около 15 минут. Диагностику проводили специально подготовленные специалисты. Все родители были проинформированы о целях исследования и дали письменное согласие на участие детей в исследовании. Процедуры изучения и согласия были утверждены комитетом по этике факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова (утверждение No 2020/61).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Проверка распределения выборки российских детей с использованием теста Шапиро — Уилка показала, что распределения значений общего уровня понимания эмоций в российской выборке соответствуют нормальному, в связи с чем при дальнейшем анализе были использованы параметрические критерии.

Анализ различий в общем уровне понимания эмоций

Для сравнения средних значений по общему уровню понимания эмоций на российской и итальянской выборках использовался t-критерий для независимых выборок, размеры эффекта рассчитывались с использованием d Коэна для t-критериев для независимых выборок (Таблица 2).

Таблица 2

Средний уровень понимания эмоций у российских и итальянских детей; сравнительный анализ

Возраст (в месяцах)	42–47	48–53	54–59	60–65	66–71	72–77	78–83	84–89	90–95	96–101	102–107	108–113
Италия	2,50	3,37	4,04	4,82	5,01	5,33	6,00	6,59	6,80	7,04	7,30	7,75
Россия	2,10	3,46	4,29	4,84	5,15	5,93	5,95	6,17	6,76	7,01	7,08	7,46
T-тест	1,83	0,41	1,17	0,09	0,82	2,06*	0,23	1,87	0,17	0,14	1,13	1,42
d Коэна	0,3	0,06	0,16	0,01	0,1	0,4	0,04	0,29	0,03	0,02	0,19	0,3

* p < 0,05, ** p < 0,001

Table 2

Average level of understanding of emotions in Russian and Italian children; comparative analysis

Age (in months)	42–47	48–53	54–59	60–65	66–71	72–77	78–83	84–89	90–95	96–101	102–107	108–113
Italy	2.50	3.37	4.04	4.82	5.01	5.33	6.00	6.59	6.80	7.04	7.30	7.75
Russia	2.10	3.46	4.29	4.84	5.15	5.93	5.95	6.17	6.76	7.01	7.08	7.46
T-test	1.83	0.41	1.17	0.09	0.82	2.06*	0.23	1.87	0.17	0.14	1.13	1.42
Cohen's d	0.3	0.06	0.16	0.01	0.1	0.4	0.04	0.29	0.03	0.02	0.19	0.3

* p < 0.05, ** p < 0.001

Таким образом, значения по общему уровню понимания эмоций значимо выше со средним размером эффекта у российских детей только в возрасте от 72 до 77 месяцев, чем у детей в Италии.

Для сравнения средних значений по общему уровню понимания эмоций у российской и китайской выборок использовался t-критерий для независимых выборок, размеры эффекта рассчитывались с использованием d Коэна для t-критериев для независимых выборок (Таблица 3).

Таблица 3
Средний уровень понимания эмоций у российских и китайских детей; сравнительный анализ

Возраст (в годах)	3,5–4,4	4,5–5,4	5,5–6,4	6,5–7,4	7,5–8,4	8,5–9,4
Китай	4,24	4,62	6,27	6,54	7,33	8,05
Россия	2,81	4,6	5,39	6,07	6,94	7,27
T-тест	5,64**	0,07	3,92**	1,86	1,92	4,83**
d Коэна	0,92	0,01	0,66	0,34	0,34	0,82

* $p < 0,05$, ** $p < 0,001$

Table 3
Average level of understanding of emotions in Russian and Chinese children; comparative analysis

Age (in years)	3.5–4.4	4.5–5.4	5.5–6.4	6.5–7.4	7.5–8.4	8.5–9.4
China	4.24	4.62	6.27	6.54	7.33	8.05
Russia	2.81	4.6	5.39	6.07	6.94	7.27
T-test	5.64**	0.07	3.92**	1.86	1.92	4.83**
Cohen's d	0.92	0.01	0.66	0.34	0.34	0.82

* $p < 0.05$. ** $p < 0.001$

Таким образом, значения по общему уровню понимания эмоций значимо выше с большим размером эффекта у детей в Китае в возрасте от 3,5 до 4,4, от 5,5 до 6,4 и от 8,5 до 9,4 лет, чем у детей из России.

Сопоставление возрастной динамики общего уровня понимания эмоций

В российской выборке для выявления различий между показателями общего балла Теста на понимание эмоций в сравниваемых возрастных группах применялся параметрический критерий (t-критерий Стьюдента). Общий балл Теста на понимание эмоций значимо рос с возрастом детей, за исключением возрастов от 6 до 8 лет ($p = 0,593$) и от 8 до 10 лет ($p = 0,106$). В итальянской выборке общий балл Теста на понимание эмоций значимо рос с возрастом детей, то есть возраст оказывал умеренное прямое влияние на баллы теста на понимание эмоций (Cavioni et al., 2020). В китайской выборке общий балл Теста на понимание эмоций значимо рос с возрастом детей, за исключением возраста от 4 до 5 и от 6 до 7 лет (Zhuo, 2008).

В среднем китайские дети превосходили российских по общему уровню понимания эмоций в возрасте от 3,5 до 4,4, 5,5 до 6,4 и 8,5 до 9,4 лет, а российские дети превосходили итальянских по общему уровню понимания эмоций от 72 до 77.

Анализ различий по отдельным показателям понимания эмоций детьми из России и Италии

Для сравнения отдельных показателей понимания эмоций у российских и итальянских детей из итальянской статьи были взяты проценты верных ответов по отдельным показателям теста на понимание эмоций (Cavioni et al., 2020). Затем было применено угловое преобразование Фишера (φ) для оценки различий в результатах отдельных показателей Теста на понимание эмоций между детьми из России и Италии (Таблица 4).

Таблица 4

Процент верных ответов детей из России и Италии по отдельным показателям Теста на понимание эмоций; различия в отдельных показателях

Возраст (в годах)	Страна	N	Распознавание эмоций	Внешние причины	Желания	Убеждения	Воспоминания	Регуляция эмоций	Скрытые эмоции	Смешанные эмоции	Моральные эмоции
3–4	Италия	157	64	16	17	33	21	13	25	20	27
	Россия	79	67	28	8	8	10	13	28	13	32
φ			0,52	2,11*	2,15*	4,84**	2,21*	0	0,49	1,39	1,1
4–5	Италия	312	82	51	49	36	34	23	40	14	37
	Россия	150	91	65	30	17	49	33	43	11	47
φ			2,56**	2,85**	3,95**	4,34**	3,09**	2,25*	0,6	0,85	2,07*
5–6	Италия	424	96	81	70	39	49	38	54	17	47
	Россия	150	100	87	51	19	63	41	57	21	65
φ			–	1,85*	4,05**	4,6**	3,12**	0,72	0,7	1,15	3,93**
6–7	Италия	143	97	90	75	49	64	43	55	18	59
	Россия	150	100	96	65	33	81	40	73	51	71
φ			–	2*	1,78*	2,75**	3,3**	0,47	3,26**	6,13**	2,27*
7–8	Италия	141	100	99	85	72	75	48	75	52	63
	Россия	150	100	93	69	28	80	34	83	55	77
φ			–	3,04**	3,26**	7,83**	0,98	2,47**	1,6	0,55	2,66**
8–9	Италия	125	100	100	92	67	96	63	77	52	72
	Россия	150	100	100	77	34	94	42	89	84	81
φ			–	–	3,47**	5,59**	0,76	3,53**	2,8**	5,85**	1,83*
9–10	Италия	62	100	100	98	60	97	68	84	79	78
	Россия	96	100	100	83	38	99	45	93	84	83
φ			–	–	3,61**	2,75**	0,98	2,86**	1,71*	0,86	0,92

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$; % верных ответов

Значительно чаще дети из Италии, чем дети из России, давали верные ответы по показателям Желание и Убеждение во всех возрастных группах, по показателю Воспоминания в возрасте 3–4 года, по показателю Внешние причины в возрасте 7–8 лет, а по показателю Регуляция эмоций в возрасте 7–10 лет.

При этом дети из России дали значительно больший процент верных ответов по показателям Распознавание эмоций и Регуляция эмоций в возрасте 4–5 лет, по показателю Внешние причины в возрасте 3–7 лет, по показателю Воспоминания в возрасте 4–7 лет, по показателю Скрытые эмоции в возрасте 6–7 и 8–10 лет, по показателю Смешанные эмоции в возрасте 6–7 и 8–9 лет, а по показателю Моральные эмоции в возрасте 4–9 лет.

Table 4

Percentage of correct answers of children from Russia and Italy on individual indicators of the Test of Understanding Emotions; differences in individual indicators

Age (in years)	Country	N	Recogni- tion	External reasons	Desire	Beliefs	Memo- ries	Regula- tion	Hidden	Mixed	Morality
3–4	Italy	157	64	16	17	33	21	13	25	20	27
	Russia	79	67	28	8	8	10	13	28	13	32
φ			0.52	2.11*	2.15*	4.84**	2.21*	0	0.49	1.39	1.1
4–5	Italy	312	82	51	49	36	34	23	40	14	37
	Russia	150	91	65	30	17	49	33	43	11	47
φ			2.56**	2.85**	3.95**	4.34**	3.09**	2.25*	0.6	0.85	2.07*
5–6	Italy	424	96	81	70	39	49	38	54	17	47
	Russia	150	100	87	51	19	63	41	57	21	65
φ			–	1.85*	4.05**	4.6**	3.12**	0.72	0.7	1.15	3.93**
6–7	Italy	143	97	90	75	49	64	43	55	18	59
	Russia	150	100	96	65	33	81	40	73	51	71
φ			–	2*	1.78*	2.75**	3.3**	0.47	3.26**	6.13**	2.27*
7–8	Italy	141	100	99	85	72	75	48	75	52	63
	Russia	150	100	93	69	28	80	34	83	55	77
φ			–	3.04**	3.26**	7.83**	0.98	2.47**	1.6	0.55	2.66**
8–9	Italy	125	100	100	92	67	96	63	77	52	72
	Russia	150	100	100	77	34	94	42	89	84	81
φ			–	–	3.47**	5.59**	0.76	3.53**	2.8**	5.85**	1.83*
9–10	Italy	62	100	100	98	60	97	68	84	79	78
	Russia	96	100	100	83	38	99	45	93	84	83
φ			–	–	3.61**	2.75**	0.98	2.86**	1.71*	0.86	0.92

* p < 0.05, ** p < 0.01; % correct answers

Анализ различий по отдельным показателям понимания эмоций детьми из России и Китая

Для сравнения отдельных показателей понимания эмоций у российских и китайских детей из китайского исследования были взяты проценты верных ответов по отдельным показателям теста на понимание эмоций (Zhuo, 2008). Затем было применено угловое преобразование Фишера (φ) для оценки различий в результатах отдельных показателей Теста на понимание эмоций между детьми из России и Китая (Таблица 5).

Таблица 5

Процент верных ответов детей из России и Китая по отдельным показателям Теста на понимание эмоций; различия в отдельных показателях

Возраст (в годах)	Страна	N	Распознавание эмоций	Внешние причины	Желания	Убеждения	Воспоминания	Регуляция эмоций	Скрытые эмоции	Смешанные эмоции	Моральные эмоции
3,5–4,4	Китай	49	100	96	38	42	24	42	29	19	24
	Россия	150	80	39	15	15	22	22	37	11	39
φ			–	8,45**	3,28**	3,79**	0,37	2,75**	1,05	1,22	1,94*
4,5–5,4	Китай	45	100	98	58	49	40	42	31	22	22
	Россия	122	100	87	45	16	66	39	47	12	59
φ			–	2,54**	1,46	4,1**	2,98**	0,34	1,85*	1,51	4,42**
5,5–6,4	Китай	44	100	100	84	73	64	66	57	36	48
	Россия	138	100	91	56	24	69	41	61	33	65
φ			–	–	3,66**	5,89**	0,64	2,96**	0,49	0,38	2,05*
6,5–7,4	Китай	35	100	100	83	69	71	69	60	43	60
	Россия	200	100	95	65	30	78	38	79	49	75
φ			–	–	2,31**	4,33**	0,83	3,46**	2,21*	0,67	1,7*
7,5–8,4	Китай	45	100	100	80	76	89	80	64	84	60
	Россия	125	100	100	78	33	91	43	87	82	78
φ			–	–	0,22	5,11**	0,44	4,49**	3,15**	0,31	2,32**
8,5–9,4	Китай	39	100	100	74	95	95	69	87	92	92
	Россия	108	100	100	84	37	99	43	94	85	86
φ			–	–	1,32	7,38**	1,42	2,91**	1,16	1,22	1,08

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$; % верных ответов

Дети из Китая в сравнении с российскими детьми дали значительно больший процент верных ответов по показателю Внешние причины в возрасте 3,5–5,4 года, по показателю Желания в возрасте 3,5–7,4 года, по показателю Убеждения в всех возрастных группах, а по показателю Регуляция эмоций в возрасте 3,5–4,4 и 5,5–9,4 года.

Дети из России значительно чаще детей из Китая давали верные ответы по показателям Воспоминания (в возрасте 4,5–5,4 года), Скрытые эмоции (в возрасте 4,5–5,4 и 6,5–8,4 года), Моральные эмоции (в возрасте 3,5–8,4 года).

Table 5
Percentage of correct answers of children from Russia and China on individual indicators of the Test of Understanding Emotions; differences in individual indicators

Age (in years)	Country	N	Recognition	External reasons	Desire	Beliefs	Memo-ries	Regula-tion	Hidden	Mixed	Morality
3,5–4,4	China	49	100	96	38	42	24	42	29	19	24
	Russia	150	80	39	15	15	22	22	37	11	39
φ			–	8.45**	3.28**	3.79**	0.37	2.75**	1.05	1.22	1.94*
4,5–5,4	China	45	100	98	58	49	40	42	31	22	22
	Russia	122	100	87	45	16	66	39	47	12	59
φ			–	2.54**	1.46	4.1**	2.98**	0.34	1.85*	1.51	4.42**
5,5–6,4	China	44	100	100	84	73	64	66	57	36	48
	Russia	138	100	91	56	24	69	41	61	33	65
φ			–	–	3.66**	5.89**	0.64	2.96**	0.49	0.38	2.05*
6,5–7,4	China	35	100	100	83	69	71	69	60	43	60
	Russia	200	100	95	65	30	78	38	79	49	75
φ			–	–	2.31**	4.33**	0.83	3.46**	2.21*	0.67	1.7*
7,5–8,4	China	45	100	100	80	76	89	80	64	84	60
	Russia	125	100	100	78	33	91	43	87	82	78
φ			–	–	0.22	5.11**	0.44	4.49**	3.15**	0.31	2.32**
8,5–9,4	China	39	100	100	74	95	95	69	87	92	92
	Russia	108	100	100	84	37	99	43	94	85	86
φ			–	–	1.32	7.38**	1.42	2.91**	1.16	1.22	1.08

* p < 0.05, ** p < 0.01; % correct answers

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Целью настоящего исследования было изучение кросскультурных различий в развитии понимания эмоций у детей из России в сравнении с детьми из Италии и Китая. Результаты показывают, что в России общий балл Теста на понимание эмоций значимо рос с возрастом детей, за исключением возрастов от 6 до 8 лет и от 8 до 10 лет. В итальянской выборке общий балл Теста на понимание эмоций значимо рос с возрастом детей, так что возраст оказывал умеренное прямое влияние на баллы Теста на понимание эмоций (Cavioni et al., 2020). В китайской выборке общий балл Теста на понимание эмоций значимо рос с возрастом детей, за исключением возрастов от 4 до 5 и от 6 до 7 лет (Zhuo, 2008). Таким образом, полученные в нашем исследовании результаты соответствуют предыдущим результатам, указывающим на развитие понимания эмоций с возрастом (Cavioni et al., 2020; Pons et al., 2004).

В среднем дети из Китая превосходили детей из России по общему уровню понимания эмоций в возрасте от 3,5 до 4,4, от 5,5 до 6,4 и от 8,5 до 9,4 года, а дети из России превосходили детей из Италии только в возрасте от 72 до 77 месяцев, что соответствует предыдущему исследованию, где китайские дети показали более высокие результаты по сравнению с детьми из Германии, Италии и Великобритании по общему баллу Теста на понимание эмоций (Tang et al., 2019).

В сравнении с российскими детьми, дети из Италии оказались более успешными во всех возрастных группах в понимании того, что различные люди могут выражать разные эмоции в одной и той же ситуации из-за своих различных желаний и что убеждения людей могут влиять на их эмоциональные переживания в данной ситуации. Кроме того, дети из Италии в возрасте 7–10 лет оказались более успешными в способности оценивать и реализовывать когнитивные стратегии регулирования эмоциональных состояний. Полученные результаты можно сопоставить с исследованием, согласно которому дети из Италии лучше понимают смешанные эмоции по сравнению с детьми из Германии (Molina et al., 2014).

Однако, дети из России были более успешны, чем их итальянские сверстники, в понимании того, что эмоции могут быть вызваны внешними ситуациями (в возрасте 3–7 лет) и что воспоминания могут оказывать влияние на текущие эмоциональные переживания (в возрасте 4–7 лет). Помимо этого, дети из России были более успешны в понимании того, что человек может испытывать смешанную эмоциональную реакцию или две эмоции противоположной валентности относительно одной ситуации (в возрасте 6–7 и 8–9 лет).

Интересным оказался результат, что дети из России так же более успешны, чем дети из Италии, в понимании несоответствия между ощущаемыми и выражаемыми эмоциями и того, что эмоциональные состояния могут быть скрыты (в возрасте 6–7 и 8–10 лет), а также в понимании негативных эмоций, которые возникают в ответ на морально неприемлемое поведение (в возрасте 4–9 лет).

Сравнение результатов российских и китайских детей показало, что у детей из Китая выше уровень развития способности осознавать, что эмоции могут возникать под воздействием внешних обстоятельств (в возрасте 3,5–5,4 года), что различные люди могут выражать разные эмоции в одной и той же ситуации вследствие своих различных желаний (в возрасте 3,5–7,4 года), что убеждения людей способны оказывать влияние на их эмоциональные переживания в определенной ситуации (на всех этапах развития) и способности применять и реализовывать когнитивные стратегии для управления эмоциональными состояниями (в возрасте 3,5–4,4 и 5,5–9,4 года).

Дети из России показали лучшие, в сравнении с детьми из Китая, результаты в понимании того, что воспоминания могут оказывать влияние на текущие эмоциональные переживания (в возрасте 4,5–5,4 года), что согласуется с результатами предыдущих исследований (Chen, 2009), где также отмечалось относительно запоздалое развитие показателя Воспоминания среди китайских детей (по сравнению с американскими детьми).

Кроме того, в сравнении с китайскими детьми, дети из России продемонстрировали лучшее понимание того, что эмоциональные состояния могут быть скрытыми (в возрасте 4,5–5,4 и 6,5–8,4 года). Это идет вразрез с предыдущими исследованиями (Tang et al., 2018) и теорией о том, что именно представители восточноазиатских культур склонны проявлять свои эмоции более скрытым образом (Matsumoto, 2009).

Более того, дети из России продемонстрировали лучшее понимание негативных эмоций, возникающих в ответ на морально неприемлемое поведение (в возрасте 3,5–8,4 года). Эти данные соответствуют исследованию Д.Р. Мюррея и коллег (Murray et al., 2011), утверждающему, что соблюдение поведенческих норм выше в социумах, характеризующихся наличием непосредственной угрозы в социальной среде обитания индивидов. Однако они противоречат результатам недавнего исследования, показывающего, что приверженность социальным нормам, касающимся эмоций, выше в индивидуалистических культурах, чем в коллективистских (Vishkin et al., 2023), поскольку Россия классифицируется как коллективистская культура по теории Г. Хофстеде (Hofstede, 1991).

В целом полученные данные подчеркивают значимость учета культурного контекста при исследовании эмоционального интеллекта и разработке образовательных программ. Результаты данной работы также намечают направление будущих исследований, акцентированных на углубленном понимании механизмов формирования эмоционального интеллекта в разных культурах и разработке мер, поддерживающих развитие эмоциональной грамотности у детей.

ВЫВОДЫ

Таким образом, проведенное исследование выявило существенные различия в развитии эмоционального интеллекта у детей из России, Италии и Китая. Полученные данные свидетельствуют о том, что у российских детей сформированы важные аспекты понимания эмоций, включая способность распознавать несоответствие между ощущаемыми и выражаемыми эмоциями, а также осознание возможности сокрытия эмоциональных состояний. Кроме того, российские дети демонстрируют глубокое понимание негативных эмоций, возникающих в ответ на морально неприемлемые поступки, что подчеркивает значимость соблюдения социальных норм в их среде воспитания. Вместе с тем результаты исследования показывают, что российские дети испытывают трудности в сравнении с итальянскими и китайскими сверстниками в ряде областей. Во-первых, они хуже понимают, что разные люди могут испытывать различные эмоции в одинаковых ситуациях в зависимости от их личных желаний и убеждений. Во-вторых, отмечается недостаток в способности оценивать и реализовывать когнитивные стратегии для регулирования собственных эмоциональных состояний, особенно в младшем школьном возрасте. Эти ограничения могут указывать на необходимость пересмотра образовательных программ и педагогических практик в России, чтобы способствовать развитию этих важных аспектов эмоционального интеллекта.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ

Результаты данного исследования могут применяться в различных областях, включая образование, психологию и социальные науки. Кроме того, эти выводы могут быть использованы в просветительской работе с родителями, которым знания о развитии понимания эмоций помогут лучше понимать возрастные особенности их детей, а также в работе с педагогами и воспитателями, которые смогут сформировать на основе полученных данных воспитательную и образовательную программу для дошкольников с учетом культурных факторов.

ОГРАНИЧЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Полученные в данной работе результаты следует рассматривать в свете ряда ограничений, связанных с особенностями российской выборки и доступных исследователям данных о выборках из других стран. В перспективе исследования, во-первых, необходимо расширить выборку, которая не должна ограничиваться дошкольниками из Москвы. Во-вторых, необходимо изучать влияние социально-демографических факторов (в частности, уровня образования и материального положения родителей, состава семьи детей). В-третьих, следует учитывать недостаточный объем китайской выборки, что могло привести к возможным неправдоподобным выводам о развитии понимания эмоций у детей из Китая.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бухаленкова, Д.А., Веракса, А.Н., Гусева, У.Д., Ощепкова, Е.С. (2024). Взаимосвязь объема словарного запаса и понимания эмоций у детей в возрасте 5–7 лет. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(4), 150–176. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-44>
- Веракса, Н.Е., Айрапетян, З.В., Тарасова, К.С. (2023). Диалектическое и формальное мышление в контексте понимания эмоций детьми младшего возраста. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 3(16), 72–91. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-20>
- Веракса, Н.Е., Веракса, А.Н., Гаврилова, М.Н., Бухаленкова, Д.А., Тарасова, К.С. (2021). Тест на понимание эмоций: адаптация русскоязычной версии на российской выборке детей дошкольного возраста. *Психология. Журнал Высшей Школы экономики*, 1(18), 56–70. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-1-56-70>
- Гусева, У.Д., Бухаленкова, Д.А., Карташова, Е.В., Морозова, О.В. (2025). Взаимосвязь между ценностными ориентациями и пониманием эмоций у младших дошкольников. *Современное дошкольное образование*, 19(1), 4–15. <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2025-1127-4-15>
- Ильенков, Э.В. (1991). Диалектическая логика: Очерки истории и теории. Москва: Политиздат.
- Cavadini, T., Richard, S., Dalla-Libera, N., Gentaz, E. (2021). Emotion knowledge, social behaviour and locomotor activity predict the mathematic performance in 706 preschool children. *Scientific Reports*, 11(1), 1–13. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-93706-7>
- Cavioni, V., Grazzani, I., Ornaghi, V., Pepe, A., Pons, F. (2020). Assessing the factor structure and measurement invariance of the test of emotion comprehension (TEC): A large cross-sectional study with children aged 3–10 years. *Journal of Cognition and Development*, 21(3), 406–424. <https://doi.org/10.1080/15248372.2020.1741365>
- Cheie, L., Visu-Petra, L., Veraksa, A., Zinchenko, Y., Gorovaya, A. (2015). A cross-cultural investigation of inhibitory control, generative fluency, and anxiety symptoms in Romanian and Russian preschoolers. *Child Neuropsychology*, 21(2), 121–149.
- Chen, X. (2009). Culture and early socio-emotional development. In: R.E. Tremblay, M. Boivin, R.D.V. Peters, (eds.). *Encyclopedia on early childhood development*. (pp. 1–6). Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development Publ.
- Chichinina, E.A., Gavrilo, M.N. (2022). Growth of executive functions in preschool-age children during the COVID-19 lockdown: empirical evidence. *Psychology in Russia: State of the Art*, 15(2), 124–136. <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0209>
- Greenberg, M.T., Kusche, C.A., Cook, E.T., Quamma, J.P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the path curriculum. *Development and Psychopathology*, 7(1), 117–136. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006374>
- Gungor, D., Bornstein, M.H. (2010). Culture-general and-specific associations of attachment avoidance and anxiety with perceived parental warmth and psychological control among Turk and Belgian adolescents. *Journal of Adolescence*, 33(5), 593–602. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.12.005>
- Harris, P., de Rosnay, M., Pons, F. (2016). Understanding emotion. In: L.F. Barrett, M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, (eds.). *Handbook of emotions*, 4th ed. (pp. 293–306). New York: The Guilford Press.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. London: MacCraw-Hill Publ.
- Laugen, N.J., Kårstad, S.B., Reinfjell, T., Wichstrøm, L. (2024). The development of emotion understanding in children: The importance of parents, teachers, and peers. *Developmental Psychology*, 60(2), 255–264. <https://doi.org/10.1037/dev0001627>
- Markus, H.R., Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224–253. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>
- Matsumoto, D. (2009). Culture and emotional expression. In: R.S. Wyer, C.-Y. Chiu, Y.-Y. Hong, (eds.). *Understanding culture: Theory, research, and application*. (pp. 271–287). New York: Psychology Press.
- Molina, P., Bulgarelli, D., Henning, A., Aschersleben, G. (2014). Emotion understanding: A cross-cultural comparison between Italian and German preschoolers. *European Journal of Developmental Psychology*, 11(5), 592–607. <https://doi.org/10.1080/17405629.2014.890585>

- Möller, C., Bull, R., Aschersleben, G. (2022). Culture shapes preschoolers' emotion recognition but not emotion comprehension: a cross-cultural study in Germany and Singapore. *Journal of Cultural Cognitive Science*, 6, 9–25. <https://doi.org/10.1007/s41809-021-00093-6>
- Murray, D.R., Trudeau, R., Schaller, M. (2011). On the origins of cultural differences in conformity: Four tests of the pathogen prevalence hypothesis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(3), 318–329. <https://doi.org/10.1177/0146167210394451>
- Pons, F., Harris, P.L. (2000). Test of emotion comprehension (TEC). Oxford: University of Oxford Publ.
- Pons, F., Harris, P.L. (2019). Children's understanding of emotions or Pascal's "error": Review and prospects. In: V. LoBue, K. Pérez-Edgar, K.A. Buss, (eds.). *Handbook of emotional development*. (pp. 431–449). Cham: Springer Nature Publ.
- Pons, F., Harris, P.L., de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127–152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>
- Sheldon, K.M., Titova, L., Gordeeva, T.O., Osin, E.N., Lyubomirsky, S., Bogomaz, S. (2017). Russians Inhibit the Expression of Happiness to Strangers: Testing a Display Rule Model. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(5), 718–733. <https://doi.org/10.1177/0022022117699883>
- Tang, Y., Harris, P.L., Pons, F. (2019). The Development of Children's Emotion Understanding: a Meta-Analysis of Results from the Test of Emotion Comprehension. In: Materials of 2019 SRCD Biennial Meeting (March 21–23, 2019). Baltimore: SRCD Publ.
- Tang, Y., Harris, P.L., Pons, F., Zou, H., Zhang, W., Xu, Q. (2018). The understanding of emotion among young Chinese children. *International Journal of Behavioral Development*, 42(5), 512–517.
- Tenenbaum, H.R., Visscher, P., Pons, F., Harris, P.L. (2004). Emotional understanding in Quechua children from an agro-pastoralist village. *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 471–478.
- Torres, M.M., Domitrovich, C.E., Bierman, K.L. (2015). Preschool interpersonal relationships predict kindergarten achievement: Mediated by gains in emotion knowledge. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 39, 44–52. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2015.04.008>
- Triandis, H.C. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review*, 96(3), 506–520.
- Vishkin, A., Kitayama, S., Berg, M.K., Diener, E., Gross-Manos, D., Ben-Arieh, A., Tamir, M. (2023). Adherence to emotion norms is greater in individualist cultures than in collectivist cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 124(6), 1256–1276.
- Zhuo, M. (2008). Study on the development of emotion comprehension of 2–9 year-old children. Diss. PhD. (Psychol.)

REFERENCES

- Bukhalenkova, D.A., Veraksa, A.N., Guseva, U.D., Oshchepkova, E.S. (2024). The relationship between vocabulary size and emotion understanding in children aged 5–7 years. *Lomonosov Psychology Journal*, 47(4), 150–176. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-44>
- Cavadini, T., Richard, S., Dalla-Libera, N., Gentaz, E. (2021). Emotion knowledge, social behaviour and locomotor activity predict the mathematic performance in 706 preschool children. *Scientific Reports*, 11(1), 1–13. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-93706-7>
- Cavioni, V., Grazzani, I., Ornaghi, V., Pepe, A., Pons, F. (2020). Assessing the factor structure and measurement invariance of the test of emotion comprehension (TEC): A large cross-sectional study with children aged 3–10 years. *Journal of Cognition and Development*, 21(3), 406–424. <https://doi.org/10.1080/15248372.2020.1741365>
- Cheie, L., Visu-Petra, L., Veraksa, A., Zinchenko, Y., Gorovaya, A. (2015). A cross-cultural investigation of inhibitory control, generative fluency, and anxiety symptoms in Romanian and Russian preschoolers. *Child Neuropsychology*, 21(2), 121–149.
- Chen, X. (2009). Culture and early socio-emotional development. In: R.E. Tremblay, M. Boivin, R.D.V. Peters, (eds.). *Encyclopedia on early childhood development*. (pp. 1–6). Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development Publ.
- Chichinina, E.A., Gavrilova, M.N. (2022). Growth of executive functions in preschool-age children during the COVID-19 lockdown: empirical evidence. *Psychology in Russia: State of the Art*, 15(2), 124–136. <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0209>
- Greenberg, M.T., Kusche, C.A., Cook, E.T., Quamma, J.P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the path curriculum. *Development and Psychopathology*, 7(1), 117–136. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006374>
- Gungor, D., Bornstein, M.H. (2010). Culture-general and-specific associations of attachment avoidance and anxiety with perceived parental warmth and psychological control among Turk and Belgian adolescents. *Journal of Adolescence*, 33(5), 593–602. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.12.005>
- Guseva, U.D., Bukhalenkova, D.A., Kartashova, E.V., Morozova, O.V. (2025). The relationship between value orientations and understanding of emotions in preschoolers. *Sovremennoye Doshkol'noye Obrazovaniye = Preschool Education Today*, 19(1), 4–15. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2025-1127-4-15>
- Harris, P., de Rosnay, M., Pons, F. (2016). Understanding emotion. In: L.F. Barrett, M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, (eds.). *Handbook of emotions*, 4th ed. (pp. 293–306). New York: The Guilford Press.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. London: MacCraw-Hill Publ.
- Ilyenkov, E.V. (1991). *Dialectical logic: Essays on history and theory*. Moscow: Politizdat. (In Russ.)
- Laugen, N.J., Kårstad, S.B., Reinfjell, T., Wichstrøm, L. (2024). The development of emotion understanding in children: The importance of parents, teachers, and peers. *Developmental Psychology*, 60(2), 255–264. <https://doi.org/10.1037/dev0001627>
- Markus, H.R., Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224–253. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>
- Matsumoto, D. (2009). Culture and emotional expression. In: R.S. Wyer, C.-Y. Chiu, Y.-Y. Hong, (eds.). *Understanding culture: Theory, research, and application*. (pp. 271–287). New York: Psychology Press.
- Molina, P., Bulgarelli, D., Henning, A., Aschersleben, G. (2014). Emotion understanding: A cross-cultural comparison between Italian and German preschoolers. *European Journal of Developmental Psychology*, 11(5), 592–607. <https://doi.org/10.1080/17405629.2014.890585>

- Möller, C., Bull, R., Aschersleben, G. (2022). Culture shapes preschoolers' emotion recognition but not emotion comprehension: a cross-cultural study in Germany and Singapore. *Journal of Cultural Cognitive Science*, 6, 9–25. <https://doi.org/10.1007/s41809-021-00093-6>
- Murray, D.R., Trudeau, R., Schaller, M. (2011). On the origins of cultural differences in conformity: Four tests of the pathogen prevalence hypothesis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(3), 318–329. <https://doi.org/10.1177/0146167210394451>
- Pons, F., Harris, P.L. (2000). Test of emotion comprehension (TEC). Oxford: University of Oxford Publ.
- Pons, F., Harris, P.L. (2019). Children's understanding of emotions or Pascal's "error": Review and prospects. In: V. LoBue, K. Pérez-Edgar, K.A. Buss, (eds.). *Handbook of emotional development*. (pp. 431–449). Cham: Springer Nature Publ.
- Pons, F., Harris, P.L., de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127–152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>
- Sheldon, K.M., Titova, L., Gordeeva, T.O., Osin, E.N., Lyubomirsky, S., Bogomaz, S. (2017). Russians Inhibit the Expression of Happiness to Strangers: Testing a Display Rule Model. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(5), 718–733. <https://doi.org/10.1177/0022022117699883>
- Tang, Y., Harris, P.L., Pons, F. (2019). The Development of Children's Emotion Understanding: a Meta-Analysis of Results from the Test of Emotion Comprehension. In: *Materials of 2019 SRCD Biennial Meeting (March 21–23, 2019)*. Baltimore: SRCD Publ.
- Tang, Y., Harris, P.L., Pons, F., Zou, H., Zhang, W., Xu, Q. (2018). The understanding of emotion among young Chinese children. *International Journal of Behavioral Development*, 42(5), 512–517.
- Tenenbaum, H.R., Visscher, P., Pons, F., Harris, P.L. (2004). Emotional understanding in Quechua children from an agro-pastoralist village. *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 471–478.
- Torres, M.M., Domitrovich, C.E., Bierman, K.L. (2015). Preschool interpersonal relationships predict kindergarten achievement: Mediated by gains in emotion knowledge. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 39, 44–52. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2015.04.008>
- Triandis, H.C. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review*, 96(3), 506–520.
- Veraksa, N.E., Airapetyan, Z.V., Tarasova, K.S. (2023). Dialectical and formal thinking in the context of understanding emotions by young children. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya = Theoretical and Experimental Psychology*, 3(16), 72–91. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/TEP-23-20>
- Veraksa, N.E., Veraksa, A.N., Gavrilova, M.N., Bukhalenkova, D.A., Tarasova, K.S. (2021). Test for understanding emotions: adaptation of the Russian-language version on a Russian sample of preschool children. *Psikhologiya. Zhurnal Vyshei Shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 1(18), 56–70. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-1-56-70>
- Vishkin, A., Kitayama, S., Berg, M.K., Diener, E., Gross-Manos, D., Ben-Arieh, A., Tamir, M. (2023). Adherence to emotion norms is greater in individualist cultures than in collectivist cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 124(6), 1256–1276.
- Zhuo, M. (2008). Study on the development of emotion comprehension of 2–9 year-old children. Diss. PhD. (Psychol.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ ABOUT THE AUTHOR



Ульяна Дмитриевна
Гусева

Ulyana D. Guseva

Научный сотрудник лаборатории консультативной психологии и психотерапии Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, u.d.guseva@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-4156-7048>

Researcher, Laboratory of Consulting Psychology and Psychotherapy, Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, u.d.guseva@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-4156-7048>

Поступила 05.09.2024. Получена после доработки
24.11.2024. Принята в печать 25.04.2025.

Received 05.09.2024. Revised
24.11.2024. Accepted 25.04.2025.

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/npj.2025.0309>
УДК/UDC 159.9.072

■ Динамика эмоционального состояния у матерей детей, рожденных значительно преждевременно (28–31 неделя)

А.О. Евмененко 

Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации, Санкт-Петербург, Российская Федерация

 alesia_545@mail.ru

РЕЗЮМЕ

Актуальность. Актуальность исследования обусловлена немногочисленностью научных работ, изучающих в динамике показатели эмоционального состояния у матерей в течение первого года после рождения недоношенного ребенка, и их неполным охватом востребованной проблематики.

Цель. Целью настоящего исследования стало выявление и анализ динамики эмоционального состояния у матерей детей, рожденных значительно преждевременно.

Выборка. В исследовании приняли участие 30 женщин — матерей недоношенных детей, родившихся значительно преждевременно (28–31 неделя), в возрасте от 29 до 41 года.

Методы. Лонгитюдное исследование проходило в 2 этапа: в течение первой недели после рождения недоношенного ребенка и через 12–14 недель. Применялись следующие психодиагностические методики: Скрининговая шкала перинатальной тревоги (The Perinatal Anxiety Screening Scale — PASS-R) в адаптации М.А. Коргожи и А.О. Евмененко, Эдинбургская шкала послеродовой депрессии в адаптации Г.Э. Мазо, Л.И. Вассермана, М.В. Шаманиной, Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний К.К. Яхина и Д.М. Менделевича.

Результаты. В эмоциональном состоянии матерей в течение первой недели после рождения недоношенного ребенка значительно преждевременно присутствуют симптомы тревоги и специфические страхи, характерные для перинатального периода, через 12–14 недель наблюдается более выраженный характер выявляемых симптомов. На втором этапе исследования, через 12–14 недель после родов в эмоциональном состоянии женщин наблюдаются симптомы послеродовой депрессии, астении, вегетативные нарушения и тенденция к сложностям адаптации.

Выводы. Анализ изменений в эмоциональном состоянии матерей детей, рожденных значительно преждевременно, включая анализ симптомов перинатальной тревоги, послеродовой депрессии и астении, показывает, что спустя 12–14 недель после рождения ребенка, у матерей по всем изучаемым показателям имеются отклонения от средних нормативных значений. Проведенное исследование обосновывает необходимость дальнейшего изучения в динамике показателей эмоционального состояния матерей с учетом категории недоношенности детей по сроку рождения, что позволит наметить мишени в оказании комплексной медико-психологической помощи как в условиях стационара, так и на амбулаторном этапе медицинской реабилитации.

Ключевые слова: медицинская психология, эмоциональное состояние, преждевременные роды, недоношенный ребенок, тревога, депрессия

Для цитирования: Евмененко, А.О. (2025). Динамика эмоционального состояния у матерей детей, рожденных значительно преждевременно (28–31 неделя). *Национальный психологический журнал*, 20(3), 115–124. <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0309>

■ Dynamics of Emotional State in Mothers of Babies Born Significantly Prematurely (28–31 weeks)

Alesia O. Evmenenko 

Saint Petersburg State Pediatric Medical University, Saint Petersburg, Russian Federation

 alesya_545@mail.ru

ABSTRACT

Background. The relevance of the study is due to the availability of a few scientific papers studying the dynamics of the emotional state of mothers during the first year after the birth of a premature baby.

Objectives. The aim of this study was to identify the dynamics of emotional state in mothers of infants born significantly prematurely.

Study Participants. The long-term study involved 30 women in the situation of giving birth significantly prematurely (28–31 weeks) at the age of 29 to 41 years.

Methods. The longitudinal study was conducted in 2 stages: during the first week after the birth of a premature baby and after 12–14 weeks. The following techniques were used in the study: The Perinatal Anxiety Screening Scale — PASS-R in the adaptation of M.A. Korgozha and A.O. Evmenenko, Edinburgh Scale of postpartum depression in the adaptation of G.E. Maso, L.I. Wasserman, M.V. Shamanina, clinical questionnaire for the identification and evaluation of neurotic states by K.K. Yakhin and D.M. Mendelevich.

Results. In the emotional state of mothers during the first week after the birth of a significantly premature baby, symptoms of anxiety and specific fears characteristic of the perinatal period are present. After 12–14 weeks, a more pronounced pattern of symptoms is observed. At the second stage of the study, 12–14 weeks after giving birth, the emotional state of women showed symptoms of postpartum depression, asthenia, and autonomic disorders.

Conclusions. An analysis of changes in the emotional state of mothers of children born significantly prematurely, including an analysis of symptoms of perinatal anxiety, postpartum depression and asthenia, shows that 12–14 weeks after the birth of the child, mothers have deviations from the average normative values for all the studied indicators. The conducted research substantiates the need for the further study of the indicator dynamics in the emotional state of mothers, taking into account the category of prematurity of children by the time of birth, which will make it possible to identify targets in providing comprehensive medical and psychological assistance to mothers both at the hospital and at the outpatient stage of medical rehabilitation.

Keywords: medical psychology, emotional state, premature birth, premature baby, anxiety, depression

For citation: Evmenenko, A.O. (2025). Dynamics of emotional state in mothers of babies born significantly prematurely (28–31 weeks). *National Psychological Journal*, 20(3), 115–124. <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0309>

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время задача сохранения здоровья и качества жизни матери и новорожденного ребенка является одной из важнейших в социальной политике в России и в большинстве стран мира. Постоянное усовершенствование системы здравоохранения и внедрение в практику учреждений современных алгоритмов медицинской помощи положительно отражается на уменьшении перинатальной смертности и неонатальной заболеваемости (Моисеева и др., 2023; Кузнецов, 2018; Duby et al., 2018).

Однако, по данным Федеральной службы государственной статистики, за последние 5 лет не уменьшается частота случаев рождения недоношенных детей, их число составляет около 4–6% процентов от всех новорожденных. В Санкт-Петербурге количество ситуаций рождения недоношенных детей составляет около 6% от всех случаев рождения ребенка.

По разным данным около 15% преждевременных родов приходятся на срок от 28 до 31 гестационных недель и, согласно определению Всемирной организации здравоохранения, являются значительно преждевременными (Винокур и др., 2024). Большое количество проведенных и проводимых в настоящее время исследований посвящены изучению нарушений неврологического развития детей этого периода, особенностей оказания медицинской помощи новорожденному, а также формированию системы динамического наблюдения за детьми, рожденными раньше срока (Малышкина, 2023; Нефедьева, Бодрова, 2023; Кешишян, 2023; Tielsch, 2015). Однако следует отметить значительно меньшее количество исследований, посвященных вопросам психического здоровья женщины в ситуации рождения недоношенного ребенка значительно преждевременно.

Ситуация преждевременного рождения ребенка сопровождается значительным стрессом для женщины, которая в этот период является объектом, обеспечивающим условия для развития ребенка. Стресс может негативно отражаться на эмоциональном состоянии матери, что в свою очередь, согласно данным актуальных исследований, оказывает влияние на различные аспекты физического и психического развития ребенка (Пашов и др., 2022; Суханова, 2024; Андрущенко и др., 2019; Kersting et al., 2009).

Матери, в ситуации рождения недоношенного ребенка, согласно исследованиям, испытывают различные сложности, связанные с эмоциональным состоянием, а именно с наличием симптомов тревоги, депрессивной симптоматики и различных страхов (Коротаяева и др., 2019; Якупова и др., 2024; Sandnes et al., 2024; Winter et al., 2018). Немногочисленные научные исследования, изучающие эмоциональное состояние матерей недоношенных детей в динамике, указывают, что данные проявления могут сохраняться и в течение 12 месяцев после преждевременных родов, значительно осложняя взаимодействие матери и ребенка в процессе предоставления ему соответствующего качественного ухода (Мальгина и др., 2017; Lau et al., 2020; Neri et al., 2015).

Современные литературные данные позволили сделать заключение о важности и актуальности изучения эмоционального состояния и его динамики у женщин, в ситуации рождения недоношенного ребенка, что позволит впоследствии разработать модель комплексной медико-психологической помощи и поддержки женщин в ситуации рождения недоношенного ребенка. Таким образом, целью настоящего исследования стало выявление и анализ динамики эмоционального состояния у матерей детей, рожденных значительно преждевременно.

ВЫБОРКА

В исследовании приняли участие 30 женщин, в возрасте от 29 до 41 года, в ситуации рождения недоношенного ребенка значительно преждевременно в период с 28 по 31 неделю гестации. Для обеспечения репрезентативности выборки были применены следующие критерии исключения из исследования: возраст женщин старше 45 лет, наличие у плода пороков развития головного мозга, сердца и других внутренних органов, наличие особого психического статуса у матерей (все респонденты отрицали наличие психических расстройств и депрессивных эпизодов в анамнезе). Таким образом, средний возраст женщин, принявших участие в исследовании, составил 33,9 года ($SD = 3,09$). Средний срок гестации, на котором происходило родоразрешение, составил 30,3 гестационных недель ($SD = 1,67$). Все женщины из группы на момент участия исследования проживали в Санкт-Петербурге. Респонденты подписывали добровольное информированное согласие на участие в исследовании, процедура и методы исследования одобрены решением локального этического комитета ФГБОУ ВО СПбГПМУ Минздрава России (протокол заседания комитета № 04/05 от 11 ноября 2021 г.).

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Данные, представленные в настоящей статье, являются самостоятельной частью научного исследования, которое было реализовано в Перинатальном центре ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет» Минздрава РФ с 2021 по 2023 год.

Научное исследование было реализовано в два этапа. Первый психодиагностический этап осуществлялся в течение первой недели после родоразрешения, в условиях нахождения матери и ребенка в Перинатальном центре, второй этап — через 12–14 недель, с использованием онлайн-форм.

Первый этап включал в себя анализ данных обменных карт, историй родов родильницы, а также беседу медицинского психолога с целью уточнения социально-демографических и клинических данных. Дополнительно разработанная авторская анкета включала в себя вопросы об удовлетворенности стационарной медицинской помощью и взаимодействием с медицинским персоналом. Женщины также заполняли опросный лист по наличию неблагоприятных жизненных обстоятельств за последние 12 месяцев.

Для оценки эмоционального состояния на обоих этапах исследования использовался следующий психодиагностический инструментарий: Скрининговая шкала перинатальной тревоги (The Perinatal Anxiety Screening Scale — PASS-R) в адаптации М.А. Коргожи и А.О. Евмененко, Эдинбургская шкала послеродовой депрессии J.L. Cox, J.M. Holden, R. Sagovsky в адаптации Г.Э. Мазо, Л.И. Вассермана, М.В. Шаманиной, клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний К.К. Яхина и Д.М. Менделевича (Korgozha, Evmenenko, 2023; Шаманина, Мазо, 2015; Менделевич, 2008).

На втором этапе исследования женщинам предлагался другой вариант социально-демографической анкеты, вопросы которой касались особенностей течения послеродового периода, соматического состояния женщины и ее ребенка, необходимости дополнительных консультаций специалистов различного профиля, потребности в получении психологической помощи, организации процесса ухода за ребенком, а также наличия дополнительной помощи и поддержки со стороны ближайшего окружения. Всем женщинам, по их желанию, были представлены индивидуальные результаты участия в исследовании.

Анализ эмпирических данных включал в себя методы описательной статистики, для расчета различий показателей на первом и втором этапе исследования использовался Т-критерий Вилкоксона. Статистическая обработка результатов исследования проводилась с помощью «IBM SPSS Statistics 26».

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Анализ социально-демографических и клиничко-анамнестических данных респондентов

Большинство принявших участие в исследовании женщин (90%) состояли в зарегистрированных отношениях и проживали совместно с мужем/партнером, 93,3% респондентов имели высшее профессиональное образование, большее количество респондентов отмечали средний уровень доходов (86,67%).

Около 73% женщин отметили наличие одного и более неблагоприятных жизненных обстоятельств за последние 12 месяцев, чаще всего они заявляли о проблемах с родственниками, финансовых сложностях и реже о проблемах с физическим и психическим здоровьем у близких.

На основе анализа клинического анамнеза женщин было выявлено, что более чем у 50% женщин имеется одно и более хроническое заболевание. Актуальная беременность для 83,33% женщин являлась первой. Также 43,3% женщин планировали беременность в течение года, а для 16,6% респондентов беременность была незапланированной. К использованию вспомогательных репродуктивных технологий для достижения актуальной беременности обращались 24% респондентов, у 20% женщин беременность была многоплодной. Только 23,33% женщин отметили, что обращались за помощью к психологу в течение последнего года.

Экстренное кесарево сечение было осуществлено для 83,3% женщин, операция планового кесарева сечения — для 10% респондентов, у 6,7% женщин роды проходили через естественные родовые пути.

После родоразрешения 46,67% детей матерей из выборки были переведены в отделение реанимации и интенсивной терапии новорожденных, 50% детей находились в отделении новорожденных и детей грудного возраста Перинатального центра, лишь 3,3% детей после рождения находились совместно с матерью в акушерском физиологическом отделении. В течение данного периода на смешанном вскармливании находились 46,6% новорожденных. Оценивая удовлетворенность взаимодействием с медицинским персоналом Перинатального центра, 66,67% респондентов отметили, что полностью удовлетворены, а 33,33% — частично.

Анализируя данные второго этапа исследования, важно отметить, что через 12–14 недель после родов, все женщины и их новорожденные дети были выписаны из стационара и находились в условиях домашней обстановки. Матери отметили, что для 43,33% детей было сохранено смешанное вскармливание, а 30% детей были полностью на грудном вскармливании. Все дети матерей из выборки были направлены на обследование к дополнительным профильным специалистам для дальнейшего наблюдения и оценки соматического состояния.

На втором этапе исследования, то есть через 12–14 недель после родов, около 67% женщин отметили, что в уходе и заботе о ребенке им помогает муж/партнер, а 6% женщин оказывают помощь родственники и ближайшее окружение. Около 5% женщин в течение 12–14 недель после родов обратились за специализированной психологической помощью.

Анализ данных эмоционального состояния и его динамики

Для всех показателей эмоционального состояния были рассчитаны средние значения на первом и втором этапах исследования, для выявления динамики эмоционального состояния был использован Т-критерий Вилкоксона (Таблица 1).

Таблица 1

Сравнение показателей эмоционального состояния женщин на первой неделе и через 12–14 недель после родов

Показатели эмоционального состояния по шкалам методик	Средние значения и стандартные отклонения		Значения Т-критерия Вилкоксона, z/p
	Первый этап (4–7 сутки после родов)	Второй этап (через 12–14 недель после родов)	
Скрининговая шкала перинатальной тревоги (The Perinatal Anxiety Screening Scale — PASS-R)			
Общий балл	31,43±12,36	38,10±10,61	–3,952/ 0,001
Субшкала 1. Острая и навязчивая тревога	11,03±6,85	11,67±5,97	–1,523/0,128
Субшкала 2. Социальная тревога	4,13±3,19	4,60±3,58	–1,039/0,299
Субшкала 3. Навязчивый перфекционизм	4,90±3,58	6,00±2,99	–2,186/ 0,029
Субшкала 4. Специфические страхи	8,20±3,47	11,43±2,51	–4,104/ 0,001
Субшкала 5. Проблемы адаптации (диссоциация)	2,97±2,03	4,77±2,60	–3,516/ 0,001
Эдинбургская шкала послеродовой депрессии			
Общий балл	8,50±4,49	12,23±4,11	–2,062/ 0,039
Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний К.К. Яхина и Д.М. Менделевича			
Шкала тревоги	1,96±2,91	1,23±2,87	–2,098/ 0,036
Шкала невротической депрессии	–0,28±3,78	–2,52±2,41	–4,391/ 0,001
Шкала астении	0,20±2,87	–2,43±2,49	–2,725/ 0,006
Шкала истерического типа реагирования	2,80±2,71	2,42±3,29	–0,442/0,658
Шкала обсессивно-фобических нарушений	1,85±2,11	1,69±3,06	–0,586/0,558
Шкала вегетативных нарушений	–0,49±4,41	–1,57±3,82	–0,370/0,711

Показатель общего уровня тревоги по Скрининговой шкале перинатальной тревоги (PASS-R) на первом и втором этапах исследования превышает нормативные значения (более 31 балла), что свидетельствует о среднем (умеренном) уровне тревоги у матерей на обоих этапах исследования. При этом через 12–14 недель после рождения недоношенного ребенка показатель тревоги значимо выше, чем сразу после родов ($p \leq 0,001$), то есть можно говорить о ярко выраженной отрицательной динамике состояния женщин по данному показателю.

Показатели симптомов перинатальной тревоги по шкале «Специфические страхи» на обоих этапах исследования превышают значения 8 баллов и имеют достоверно значимые статистические различия между этапами исследования ($p \leq 0,05$), что также говорит о ярко выраженной отрицательной динамике указанного параметра через 12–14 недель после рождения недоношенного ребенка.

Важно отметить, что, согласно полученным данным, в среднем на обоих этапах исследования у матерей не наблюдается симптомов генерализованной и социальной тревоги. Женщины также не демонстрируют признаков навязчивого перфекционизма и у них не наблюдается сложностей с адаптацией, хотя и через 12–14 недель показатели диссоциативных симптомов значимо отличаются ($p \leq 0,05$). Полученные результаты свидетельствуют о тенденции в проявлении сложностей приспособления к ситуации послеродового периода у матерей. Это может объясняться необходимостью изменений в повседневном расписании дня, а также особым требуемым уходом за недоношенным ребенком.

На первом этапе исследования общий показатель наличия симптомов послеродовой депрессии (Эдинбургская шкала послеродовой депрессии) соответствует значению 8,50 баллов ($SD = 4,49$), что, согласно авторам адаптации методики, свидетельствует об отсутствии симптомов послеродовой депрессии у матерей в течение первой недели после рождения

недоношенного ребенка. Однако на втором этапе исследования данный показатель значимо возрастает ($p \leq 0,05$) и составляет 12,23 баллов ($SD = 4,11$), что свидетельствует о наличии симптомов послеродовой депрессии в эмоциональном состоянии у матерей через 12–14 недель после родов.

Table 1
Comparison of the emotional state indicators of women in the first week and 12–14 weeks after birth

Emotional state indicators according to the scales	The mean values of indicators		The Wilcoxon T-test (W) z/p
	The first stage of the study (4–7 days after birth)	The second stage of the study (12–14 weeks after birth)	
The Perinatal Anxiety Screening Scale — PASS-R			
Overall score	31.43±12.36	38.10±10.61	–3.952/ 0.001
Sub-scale 1. Acute and obsessive anxiety	11.03±6.85	11.67±5.97	–1.523/0.128
Sub-scale 2. Social anxiety	4.13±3.19	4.60±3.58	–1.039/0.299
Sub-scale 3. Obsessive perfectionism	4.90±3.58	6.00±2.99	–2.186/ 0.029
Sub-scale 4. Specific fears	8.20±3.47	11.43±2.51	–4.104/ 0.001
Sub-scale 5. Problems of adaptation (dissociation)	2.97±2.03	4.77±2.60	–3.516/ 0.001
Edinburgh Scale of postpartum depression			
Overall score	8.50±4.49	12.23±4.11	–2.062/ 0.039
Clinical questionnaire for the identify cation and evaluation of neurotic the states by K.K. Yakhin and D.M. Mendelevich			
Anxiety scale	1.96±2.91	1.23±2.87	–2.098/ 0.036
The scale of neurotic depression	–0.28±3.78	–2.52±2.41	–4.391/ 0.001
The asthenia scale	0.20±2.87	–2.43±2.49	–2.725/ 0.006
The scale of the hysterical type of reaction	2.80±2.71	2.42±3.29	–0.442/0.658
The scale of obsessive-phobic disorders	1.85±2.11	1.69±3.06	–0.586/0.558
The scale of autonomic disorders	–0.49±4.41	–1.57±3.82	–0.370/0.711

Следующим шагом анализа являлось изучение данных по клиническому опроснику для выявления и оценки невротических состояний К.К. Яхина и Д.М. Менделевича. Представляется важным обратить внимание на шкалу «Астения», ее средний показатель на первом этапе исследования составлял 0,20 баллов ($SD = 2,87$), что соответствует нормативным значениям, однако через 12–14 недель после рождения ребенка он равен –2,43 балла ($SD = 2,49$), что указывает на болезненный характер выявляемых расстройств, согласно авторам методики. На втором этапе исследования отрицательная динамика значений по этой шкале ($p \leq 0,01$) указывает на развитие выраженных симптомов астении у матерей недоношенных детей в послеродовом периоде.

Среднее значение показателя по шкале «Невротическая депрессия» на первом этапе исследования равно –0,28 ($SD = 3,78$), что свидетельствует о тенденции к наличию симптомов депрессии у матерей в течение первой недели после родов. На втором этапе исследования показатель опускается до –2,52 ($SD = 2,41$), между этапами наблюдаются достоверно значимые различия ($p \leq 0,01$), свидетельствующие о более выраженном характере симптомов депрессии у матерей через 12–14 недель после рождения недоношенного ребенка.

Обращают на себя внимание данные второго этапа исследования оценки матерями общего физического функционирования по шкале «Вегетативные нарушения», равные в среднем –1,57 баллов ($SD = 3,82$). Так, у респондентов отмечалось ухудшение общего самочувствия через 12–14 недель после родов. Данные по остальным шкалам в среднем укладываются в нормативные значения, указывающие на отсутствие появлений болезненного характера симптомов.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

В ходе анализа полученных данных было выявлено, что для матерей характерно наличие устойчивых симптомов тревоги в эмоциональном состоянии, однако более выраженными они оказываются через 12–14 недель после родов. Можно предположить, что данные проявления потенциально снижают качество жизни респонденток и могут негативно отразиться на их общем благополучии. Также наличие устойчивых симптомов тревоги в эмоциональном состоянии является фактором умеренного риска развития тревожного расстройства, что необходимо учитывать в рамках комплексной диагностики психического здоровья женщин в послеродовом периоде.

Согласно полученным данным, в эмоциональном состоянии матерей наблюдается наличие симптомов перинатальной тревоги, которые становятся более выраженными через 12–14 недель после рождения недоношенного ребенка. Перинатальная тревога специфична для этого периода и проявляется в виде беспокойства о ребенке и его будущем, а также страхе, что ребенку может быть причинен вред. Выраженные проявления перинатальной тревоги в эмоциональном состоянии могут указывать также на психологическую неготовность матерей к процессу ухода и заботы о недоношенном младенце.

Следует отметить, что у матерей не наблюдается признаков общей тревожности, что свидетельствует об адаптивном уровне тревоги как личностной черты. Полученные результаты согласуются с выводами предыдущей научной работы, где также было установлено, что личностная тревожность матерей, имеющих недоношенных детей, находится в пределах нормативных значений (Trumello et al., 2018). Отмечается также, что у матерей отсутствует социальная тревожность, они не испытывают опасений по поводу критики окружающих и чувствуют себя уверенно в обществе.

По результатам анализа данных, респондентки на обоих этапах исследования не проявляли выраженного желания контролировать или улучшать текущие обстоятельства своей жизни. Это может в свою очередь сказываться на общей мотивации к получению психологической помощи и поддержки. Анализ социально-демографических данных подтверждает данный вывод, демонстрируя, что только 5% женщин из нашей выборки в течение 12–14 недель после родов обратились за специализированной психологической помощью.

Результаты исследования показывают, что в течение первой недели после родов женщины успешно адаптируются к ситуации рождения недоношенного ребенка. Подобные результаты могут объясняться тем, что пребывание в Перинатальном центре обеспечивает матерям четкую структуру организации быта: фиксированный распорядок дня и посещения ребенка, что особенно важно, учитывая, что около 46,67% новорожденных нуждались в реанимации и интенсивной терапии. Однако, спустя 12–14 недель, признаки диссоциации имеют тенденцию к увеличению, что вероятно связано с необходимостью адаптации к уходу и заботе за недоношенным ребенком в домашних условиях.

Эмоциональное состояние матерей через 12–14 недель после рождения недоношенного ребенка характеризуется наличием более выраженных симптомов послеродовой депрессии. У женщин наблюдается снижение настроения, эмоциональная неустойчивость, повышенная утомляемость, а также нарушения сна и аппетита. Результаты, выявленные с помощью Эдинбургской шкалы для диагностики послеродовой депрессии, демонстрируют согласованность с результатами шкалы «невротическая депрессия», по методике К.К. Яхина и Д.М. Менделевича, предназначенной для выявления и оценки невротических состояний. При наличии подобных симптомов важна организация своевременной консультации врача психиатра/психотерапевта для дополнительного обследования и более глубокой диагностики психоэмоционального статуса.

Анализ данных указывает на развитие выраженных симптомов астении в эмоциональном состоянии матерей, которые в большей степени проявляются после рождения недоношенного ребенка через 12–14 недель. Женщины чувствуют упадок сил, отмечается снижение продуктивности, они становятся рассеянными и склонными к слезам, а также проявляют повышенную раздражительность и ранимость. Также анализ данных указывает на ухудшение и физического состояния матерей в долгосрочной перспективе. Женщины отмечали ухудшение качества сна, снижение аппетита, болевые ощущения и дискомфорт.

Исследование также выявило, что женщины, пережившие преждевременные роды, реже демонстрируют импульсивные и манипулятивные эмоциональные проявления. Кроме того, для них менее свойственны опасения относительно собственного самочувствия. Вероятно, это связано с тем, что основное внимание матерей сосредотачивается на поддержании здоровья недоношенного младенца и обеспечении необходимого ухода.

ВЫВОДЫ

На основании изучения особенностей динамики эмоционального состояния у матерей детей, рожденных значительно преждевременно, можно сделать следующие выводы:

1. В эмоциональном состоянии матерей присутствуют симптомы тревоги, а также специфические страхи, характерные только для перинатального периода. Данные показатели через 12–14 недель после родоразрешения более выражены и, следовательно, имеют отрицательную динамику.

2. Эмоциональное состояние женщин через 12–14 недель после преждевременных родов и рождения недоношенного ребенка характеризуется наличием симптомов послеродовой депрессии.
3. В эмоциональном состоянии женщин через 12–14 недель после родоразрешения присутствуют симптомы астении, а также признаки вегетативных нарушений.
4. У матерей недоношенных детей наблюдается тенденция к нарушению адаптации через 12–14 недель после рождения недоношенного ребенка.
5. В эмоциональном состоянии матерей отсутствуют симптомы генерализованной и социальной тревоги.

Необходимо отметить, что проведенное исследование имеет ряд ограничений. В настоящем исследовании не изучалась динамика эмоционального состояния у матерей детей, рожденных в срок. Данное ограничение выборки объясняется, прежде всего, опорой на имеющиеся результаты научных исследований, подтверждающие, что динамика эмоционального состояния женщин в ситуации срочных родов соответствует средненормативным значениям (Коргожа, 2019). Кроме того, в актуальном исследовании не изучались факторы, влияющие на динамику эмоционального состояния у респондентов, что является следующей исследовательской задачей.

Результаты настоящего исследования продемонстрировали важность последующего изучения особенностей динамики эмоционального состояния у женщин в ситуации рождения недоношенного ребенка с учетом категории недоношенности детей по сроку рождения. Дальнейшей значимой исследовательской задачей представляется определение факторов, оказывающих влияние на динамику эмоционального состояния, с целью разработки алгоритмов оказания комплексной медико-психологической помощи.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ

Представленные результаты исследования и используемый психодиагностический инструментарий могут быть применены в практике оказания комплексной медико-психологической помощи женщинам в ситуации рождения недоношенного ребенка в родильных домах и перинатальных центрах, а также в службах катмнеза помощи детям с последствиями заболеваний перинатального периода.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Андрущенко, Н.В., Мухамедрахимов, Р.Ж., Крюков, Е.Ю., Иова, А.С., Аринщина, И.А. и др. (2019). Особенности эмоционального состояния матерей в аспекте их раннего взаимодействия с недоношенными детьми. *Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова*, 119(5), 148–153. <https://doi.org/10.17116/jnevro2019119051148>
- Винокур, Л.И., Абрашева, М.В., Яковлева, Е.Л., Денисова, Е.А., Сидорова, Т.Н. (2024). Преждевременные роды: анализ причин и перинатальных исходов. *Вопросы клинической и фундаментальной медицины*, 1(1), 13–18. <https://doi.org/10.30914/M2>
- Кешишян, Е.С., Беляева, И.А., Петрова, А.С., Федорова, Л.А., Ледяйкина, Л.В. (2023). Формирование системы динамического наблюдения за детьми, рожденными раньше срока, как важная стратегия по снижению инвалидности и улучшения качества их жизни. *Педиатрия. Журнал им. Г.Н. Сперанского*, 102(1), 12–17. <https://doi.org/10.24110/0031-403X-2023-102-1-12-17>
- Коргожа, М.А. (2019). Динамика эмоциональных состояний у женщин в послеродовом периоде: дисс. канд. психол. наук. Санкт-Петербург.
- Коротаева, Н.В., Ипполитова, Л.И., Настаушева, Т.Л., Иванова, О.А., Когутницкая, М.И., Першина, Е.С. (2019). Медико-психологические особенности матерей, родивших недоношенных детей. *Российский вестник перинатологии и педиатрии*, 64(4), 38–44. <https://doi.org/10.21508/1027-4065-2019-64-4-38-44>
- Кузнецов, Д.В. (2018). К вопросу о совершенствовании трехуровневой системы оказания перинатальной помощи. *Sciences of Europe*, 25(1), 43–47.
- Мальгина, Г.Б., Шафиева, К.А., Шихова, Е.П. (2017). Сверххранние преждевременные роды как предиктор послеродовой депрессии. *Акушерство и гинекология*, (2), 39–44. <https://doi.org/10.18565/aig.2017.2.39-44>
- Мальшкіна, А.И., Самсонова, Т.В., Кривоногов, В.А. (2023). Особенности клинко-анамнестических показателей у детей первого года жизни с нарушением моторного развития, родившихся на разных сроках гестации. *Доктор.Ру*, 22(7), 43–47. <https://doi.org/10.31550/1727-2378-2023-22-7-43-47>
- Менделевич, В.Д. (2008). Клиническая и медицинская психология: Учебное пособие. Москва: Изд-во «МЕД Пресс-Информ».
- Моисеева, К.Е., Глушенко, В.А., Алексеева, А.В., Харбедия, Ш.Д., Березкина, Е.Н. и др. (2023). Современное состояние и основные организационные проблемы медицинской помощи новорожденным. *Медицина и организация здравоохранения*, 8(1), 116–128. <https://doi.org/10.56871/МНСО.2023.36.58.010>
- Нефедьева, Д.Л., Бодрова, Р.А. (2023). Нейровизуализационные предикторы восстановления у недоношенных пациентов с перинатальной патологией головного мозга. *Вестник новых медицинских технологий. Электронное издание*, 17(6), 26–30. <https://doi.org/10.24412/2075-4094-2023-6-1-4>

- Пашов, А.И., Синчихин, С.П., Реверчук, И.В., Горбунов, А.П., Степанцова, М.Г., Рачковская, В.В. (2022). Преждевременные роды: стрессовые и невротические расстройства личности. *Астраханский медицинский журнал*, 4(1), 25–30. <https://doi.org/10.48612/agmu/2022.17.4.25.30>
- Суханова, Е.И. (2024). Снижение психоэмоционального стресса матерей недоношенных детей и профилактика нарушений взаимодействия с младенцем в отделении реанимации и интенсивной терапии новорожденных. *Неонатология: Новости. Мнения. Обучение*, 2(44), 94–98. <https://doi.org/10.33029/2308-2402-2024-12-2-94-98>
- Шаманина, М.В., Мазо, Г.Э. (2015). Опыт применения Эдинбургской шкалы послеродовой депрессии у российских женщин. *Обзор психиатрии и медицинской психологии имени В.М. Бехтерева*, (1), 74–82.
- Якупова, В.А., Аникеева, М.А., Суарез, А.Д. (2024). Материнская депрессия и развитие регуляторных функций ребенка: обзор зарубежных исследований. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 17(1), 123–142. <https://doi.org/10.11621/TEP-24-07>
- Duby, J., Sharma, R., Bhutta, Z.A. (2018). Opportunities and Challenges in Global Perinatal Research. *Neonatology*, 114(2), 93–102. <https://doi.org/10.1159/000488310>
- Korgozha, M.A., Evmenenko, A.O. (2023). Validation and reliability of the Russian version of the Perinatal Anxiety Screening Scale. *Minerva Psychiatry*, 64(2), 175–184. <https://doi.org/10.23736/S2724-6612.22.02306-5>
- Kersting, A., Kroker, K., Steinhard, J., Hoering-Franz, I., Wesselmann, U. (2009). Psychological impact on women after second and third trimester termination of pregnancy due to fetal anomalies versus women after preterm birth: a 14 month follow up study. *Archives of Women's Mental Health*, 12(4), 193–201. <https://doi.org/10.1007/s00737-009-0063-8>
- Lau, C., Turcich, M.R., Smith, E.O. (2020). Early detection of parenting stress in mothers of preterm infants during their first-year home. *BMC Psychology*, 8(66), 1–10. <https://doi.org/10.1186/s40359-020-00435-z>
- Neri, E., Agostini, F., Salvatori, P., Biasini, A., Monti, F. (2015). Mother-preterm infant interactions at 3 months of corrected age: influence of maternal depression, anxiety and neonatal birth weight. *Frontiers in psychology*, 1(6), 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01234>
- Sandnes, R., Le Floch, M., Riquin, E., Nocus, I., Müller, J.B. (2024). Parental stress and mental health outcomes following very preterm birth: A systematic review of recent findings. *Journal of Affective Disorders*, 355(15), 513–525. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.03.154>
- Tielsch, J.M. (2015). Global Incidence of Preterm Birth. *Nestle Nutrition Institute Workshop Series*, 81(1), 9–15. <https://doi.org/10.1159/000365798>
- Trumello, C., Candelori, C., Cofini, M., Cimino, S., Cerniglia, L. et al. (2018). Mothers' Depression, Anxiety, and Mental Representations After Preterm Birth: A Study During the Infant's Hospitalization in a Neonatal Intensive Care Unit. *Frontiers in Public Health*, 6, 359. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00359>
- Winter, L., Colditz, P.B., Sanders, M.R., Boyd, R.N., Pritchard, M. et al. (2018). Depression, posttraumatic stress and relationship distress in parents of very preterm infants. *Archives of Women's Mental Health*, 21(4), 445–451. <https://doi.org/10.1007/s00737-018-0821-6>

REFERENCES

- Andrushchenko, N.V., Muhamedrahimov, R.Z., Kryukov, E.Yu., Iova, A.S., Arintsina, I.A. et al. (2019). Mothers' emotional states and characteristics of early interaction with their prematurely born babies. *Zhurnal nevrologii i psikiatrii im. S.S. Korsakova = Korsakov Journal of Neurology and Psychiatry*, 119(5), 148–153. (In Russ.). <https://doi.org/10.17116/jnevro2019119051148>
- Duby, J., Sharma, R., Bhutta, Z.A. (2018). Opportunities and Challenges in Global Perinatal Research. *Neonatology*, 114(2), 93–102. <https://doi.org/10.1159/000488310>
- Kersting, A., Kroker, K., Steinhard, J., Hoering-Franz, I., Wesselmann, U. (2009). Psychological impact on women after second and third trimester termination of pregnancy due to fetal anomalies versus women after preterm birth: a 14 month follow up study. *Archives of Women's Mental Health*, 12(4), 193–201. <https://doi.org/10.1007/s00737-009-0063-8>
- Keshishyan, E.S., Belyaeva, I.A., Petrova, A.S., Fedorova, L.A., Ledyakina, L.V. (2023). System of dynamic follow-up of premature newborns as an important strategy to reduce disability and improve their quality of life. *Pediatrics. Journal Named after G.N. Speransky*, 102(1), 12–17. (In Russ.). <https://doi.org/10.24110/0031-403X-2023-102-1-12-17>
- Korgozha, M.A. (2019). Dynamics of emotional states in women in the postpartum period. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Saint Petersburg. (In Russ.)
- Korgozha, M.A., Evmenenko, A.O. (2023). Validation and reliability of the Russian version of the Perinatal Anxiety Screening Scale. *Minerva Psychiatry*, 64(2), 175–184. <https://doi.org/10.23736/S2724-6612.22.02306-5>
- Korotaeva, N.V., Ippolitova, L.I., Nastaushcheva, T.L., Ivanova, O.A., Kogutnitskaya, M.I., Pershina, E.S. (2019). Psychological features of mothers who have given birth to premature infants. *Rossiiskii vestnik perinatologii i pediatrii = Russian Bulletin of Perinatology and Pediatrics*, 64(4), 38–44. (In Russ.). <https://doi.org/10.21508/1027-4065-2019-64-4-38-44>
- Kuznetsov, D.V. (2018). To a question of perfecting of three-level system of rendering the perinatal help. *Sciences of Europe*, 25(1), 43–47.
- Lau, C., Turcich, M.R., Smith, E.O. (2020). Early detection of parenting stress in mothers of preterm infants during their first-year home. *BMC Psychology*, 8(66), 1–10. <https://doi.org/10.1186/s40359-020-00435-z>
- Malgina, G.B., Shafieva, K.A., Shikhova, E.P. (2017). Very early premature birth as a predictor of postpartum depression. *Obstetrics and Gynecology*, (2), 39–44. (In Russ.). <https://doi.org/10.18565/aig.2017.2.39-44>
- Malyshkina, A.I., Samsonova, T.V., Krivonogov, V.A. (2023). Features of clinical and anamnestic indicators of infants of the first year of life with impaired motor development, born at different stages of gestation. *Doctor.Ru*, 22(7), 43–47. (In Russ.). <https://doi.org/10.31550/1727-2378-2023-22-7-43-47>
- Mendelevich, V.D. (2008). Clinical and medical psychology: A textbook. Moscow: MED Press-Inform Publ. (In Russ.)
- Moiseeva, K.E., Glushchenko, V.A., Alekseeva, A.V., Harbedia, Sh.D., Berezkina, E.N. et al. (2023). Organization of medical assistance to newborn in the conditions of the perinatal center: state, advantages and problems. *Meditsina i organizatsiya zdravookhraneniya = Medicine and Health Care Organization*, 8(1), 116–128. (In Russ.). <https://doi.org/10.56871/MHCO.2023.36.58.010>

Nefed'eva, D.L., Bodrova, R.A. (2023). Neuroimaging predictors of restoration in premature patients with perinatal brain pathology. *Vestnik novykh meditsinskih tekhnologii = Journal of New Medical Technologies*, 17(6), 26–30. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2075-4094-2023-6-1-4>

Neri, E., Agostini, F., Salvatori, P., Biasini, A., Monti, F. (2015). Mother-preterm infant interactions at 3 months of corrected age: influence of maternal depression, anxiety and neonatal birth weight. *Frontiers in psychology*, 1(6), 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01234>

Pashov, A.I., Sinchikhin, S.P., Reverchuk, I.V., Gorbunov, A.P., Stepansova, M.G., Rachkovskaya, V.V. (2022). Preterm birth: stress and neurotic personality disorders. *Astrakhsanskii meditsinskii zhurnal = Astrakhan Medical Journal*, 4(1), 25–30. (In Russ.). <https://doi.org/10.48612/agmu/2022.17.4.25.30>

Sandnes, R., Le Floch, M., Riquin, E., Nocus, I., Müller, J.B. (2024). Parental stress and mental health outcomes following very preterm birth: A systematic review of recent findings. *Journal of Affective Disorders*, 355(15), 513–525. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.03.154>

Shamanina, M.V., Mazo, G.E. (2015). Experience of using the Edinburgh postnatal depression scale for Russian women. *Obozrenie psikiatrii i medicinskoj psikhologii imeni V.M. Bekhtereva = Bekhterev Review of Psychiatry and Medical Psychology*, (1), 74–82. (In Russ.)

Sukhanova, E.I. (2024). The reduction of psychological and emotional stress in mothers of preterm babies and the prevention of interaction disruptions with the newborn in the neonatal intensive care unit. *Neonatologiya: Novosti. Mneniya. Obuchenie = Neonatology: News, Opinions, Training*, 2(44), 94–98. (In Russ.). <https://doi.org/10.33029/2308-2402-2024-12-2-94-98>

Tielsen, J.M. (2015). Global Incidence of Preterm Birth. *Nestle Nutrition Institute Workshop Series*, 81(1), 9–15. <https://doi.org/10.1159/000365798>

Trumello, C., Candelori, C., Cofini, M., Cimino, S., Cerniglia, L. et al. (2018). Mothers' Depression, Anxiety, and Mental Representations After Preterm Birth: A Study During the Infant's Hospitalization in a Neonatal Intensive Care Unit. *Front Public Health*, 60, 359. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00359>

Vinokur, L.I., Abrasheva, M.V., Yakovleva, E.L., Denisova, E.A., Sidorova, T.N. (2024). Premature birth: analysis of causes and perinatal outcomes. *Voprosy klinicheskoi i fundamental'noi meditsiny = Clinical and Fundamental Medicine Issues*, 1(1), 13–18. (In Russ.). <https://doi.org/10.30914/M2>

Winter, L., Colditz, P.B., Sanders, M.R., Boyd, R.N., Pritchard, M. et al. (2018). Depression, posttraumatic stress and relationship distress in parents of very preterm infants. *Archives of women's mental health*, 21(4), 445–451. <https://doi.org/10.1007/s00737-018-0821-6>

Yakupova, V.A., Anikeeva M.A., Suarez A.D. (2024). Maternal depression and development of child executive functions: foreign literature review. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya = Theoretical and Experimental Psychology*, 17(1), 123–142. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/TEP-24-07>

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ ABOUT THE AUTHOR



**Алеся Олеговна
Евмененко**

Alesia O. Evmenenko

Ассистент кафедры общей и прикладной психологии Санкт-Петербургского государственного педиатрического медицинского университета Министерства здравоохранения Российской Федерации, Санкт-Петербург, Российская Федерация, alesya_545@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0048-2196>

Associate at the Department of General and Applied Psychology, Saint Petersburg State Pediatric Medical University, Saint Petersburg, Russian Federation, alesya_545@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0048-2196>

Поступила 21.01.2025. Получена после доработки
14.03.2025. Принята в печать 22.04.2025.

Received 21.01.2025. Revised
14.03.2025. Accepted 22.04.2025.

Обзорная статья / Review Article
<https://doi.org/10.11621/npj.2025.0310>
УДК/UDC 159.9.072

■ Теория привязанности и физическое благополучие

М.Ю. Козлов 

Психиатрическая клиническая больница № 4 имени П.Б. Ганнушкина Департамента здравоохранения города Москвы, Москва, Российская Федерация

 420i33@mail.ru

РЕЗЮМЕ

Актуальность. Теория привязанности в последние десятилетия показала значимую конвергенцию с медико-биологическими направлениями. Примером чего является обширное количество междисциплинарных исследований, посвященных сложной и противоречивой проблеме — связи интерперсональных и соматических нарушений, редко освещаемой в отечественной научной периодике.

Цель. Проанализировать и обобщить результаты исследований двух последних десятилетий, посвященных связи небезопасных стилей привязанности и их долгосрочных негативных эффектов на физическое благополучие и поведение в отношении здоровья.

Методы. Анализ научных исследований, предпочтение отдавалось часто цитируемым метааналитическим и экспериментальным работам, авторитетным научным изданиям с большим импакт-фактором, опубликованным с 2000 года до настоящего времени, взятым с крупных международных научных репозиториях (ScienceDirect, ResearchGate, Google Scholar, PubMed). В результате поиска литературы было найдено 92 публикации (85 англоязычных и 7 русскоязычных). После применения критериев отбора исследований в конечный качественный анализ были включены 50 публикаций.

Результаты. Небезопасные внутренние модели привязанности оказывают опосредованное аффилиативной тревогой, негативное влияние на развитие широкого спектра соматической патологии, прежде всего кардиоваскулярной и иммунной систем, нарушению функционирования ГГН-оси. Кроме того, в исследованиях обнаруживается связь небезопасных типов привязанности с дезадаптивным профилактическим, сексуальным и пищевым поведением, снижающим качество жизни и повышающим уязвимость к развитию ассоциированной патологии.

Выводы. Представленные в литературном обзоре исследования убедительно свидетельствуют о негативном влиянии небезопасных стилей привязанности на физическое здоровье, через неэффективные психофизиорегуляторные механизмы. Что способствует накоплению аллостатической нагрузки, нарушению психо-нейро-эндокринно-иммунологических отношений, неэффективному менеджменту заболеваний, склонности к рискованному поведению.

Ключевые слова: теория привязанности, физическое благополучие, стресс, иммунитет, эмоциональная регуляция, рискованное поведение

Для цитирования: Козлов, М.Ю. (2025). Теория привязанности и физическое благополучие. *Национальный психологический журнал*, 20(3), 125–135. <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0310>

■ Attachment Theory and Physical Well-Being

Mikhail Yu. Kozlov 

Psychiatric Clinical Hospital No. 4 named after P.B. Gannushkin of the Department of Health of the City of Moscow, Moscow, Russian Federation

 420i33@mail.ru

ABSTRACT

Background. In recent decades, attachment theory has shown significant convergent validity with medical and biological fields, as exemplified by an extensive number of interdisciplinary studies devoted to a complex and controversial problem: the relationship between interpersonal and somatic disorders, which is rarely covered in Russian scientific periodicals.

Objectives. The aim is to analyze and summarize the results of recent research on the relationship between unsafe attachment styles and their long-term negative effects on physical well-being and health behaviours.

Methods. Analysis of scientific research, preference was given to frequently cited meta-analytical and experimental works, reputable scientific publications with a large impact factor, published mainly before 2000, taken from large, international scientific repositories (ScienceDirect, ResearchGate, Google Scholar, PubMed). As a result, of the literature search, 92 publications were found (85 in English and 7 in Russian). After applying the research selection criteria, 50 publications were included in the final qualitative analysis.

Results. Unsafe internal attachment patterns have a negative impact on the development of a wide range of somatic pathologies, primarily cardiovascular and immune systems, and impaired functioning of the HPA axis, mediated by associative anxiety. In addition, unsafe attachment types are found to be associated with preventive, sexual, and eating behaviours that reduce quality of life and increase vulnerability to the development of associated pathology.

Conclusions. The studies presented in the narrative review strongly indicate the negative impact of unsafe attachment styles on physical health, through ineffective psycho-physioregulatory mechanisms that contribute to the accumulation of allostatic stress, disruption of psycho-neuro-endocrine-immunological relationships, ineffective disease management, and a tendency to risk behaviour.

Keywords: attachment theory, physical health, stress, immunity, emotional regulation, risk behavior

For citation: Kozlov, M.Yu. (2025). Attachment theory and physical well-being. *National Psychological Journal*, 20(3), 125–135. <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0310>

ВВЕДЕНИЕ

В последние десятилетия на наших глазах формируется последовательная, согласованная, обобщающая модель, касающаяся сложной темы регуляции отношений между людьми. Социальная природа человека нуждается в тонкой, нюансированной системе, регулирующей самые разные виды взаимоотношений: родительских, романтических, дружеских и многих других видов устойчивых межличностных взаимодействий. Одним из претендентов на роль столь объёмной по содержанию научной теории способной объединить самые различные проявления аффилиативной потребности человека, стала теория привязанности, сформулированная более полувека назад Джоном Боулби (Боулби, 2004). Главные постулаты этой теории сохранились неизменными на протяжении десятилетий продуктивных эмпирических и теоретических исследований. Центральным положением теории привязанности является очевидный факт: привязанность — это инстинкт,

возникший в процессе биологической эволюции, необходимый для выживания, что верно не только для человека, но и других млекопитающих, как показали многочисленные исследования на лабораторных животных (Insel, Young, 2001). Изначально исследования поведения привязанности носили преимущественно экспериментально-психологический характер, наблюдались и описывались поведенческие и эмоциональные реакции детей в ситуации разлуки с родителями. Результатом первоначального этапа исследований стало формулирование базового положения: для нормального развития ребенка необходимо своевременное и адекватное удовлетворение потребности в безопасности и комфорте, стимулирующих исследовательское поведение и поступательное развитие, что затруднительно при отсутствии «безопасной базы», в виде первичного опекуна и тонкой сонастройки с ним. Еще раз оговоримся, что уже на раннем этапе исследований появилось значительное количество работ, описывающих поведение привязанности у других млекопитающих (Gubernick, 1981), не сильно отличавшееся по сути от аналогичного поведения у людей (Whittlestone, 1978), что позволило исследователям искать универсальные нейрогуморальные процессы и анатомико-функциональные структуры (преимущественно подкоркового характера), ответственные за поведение привязанности (Strathearn, 2018). В последние десятилетия были составлены достаточно подробные карты того, как выглядит привязанность в мозге (Vrtička, Vuilleumier, 2012), и показана роль в поведении привязанности таких нейромедиаторов, как окситоцин, вазопрессин, кортизол, серотонин, внутренние опиоиды, каждый из которых обладает своим обширным функционалом, взаимодействуя почти со всеми системами организма: сердечно-сосудистой, эндокринной, иммунной и пр. (Слюсарев, Козлов, 2023). Исходя из этого факта, возникает вопрос, вынесенный в заглавие данной статьи — как небезопасная привязанность влияет на физическое здоровье индивидуума? Далее мы постараемся ответить на этот вопрос, суммируя данные основных исследований.

ВЛИЯНИЕ ПРИВЯЗАННОСТИ НА СТРЕСС И ФИЗИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ

Прежде всего, важно отметить, что небезопасная привязанность влияет на физическое здоровье не напрямую, а опосредованно через известный путь дистресс-реакции, в виде хронического повышения уровня тревожности (Diamond, 2015), связанного с систематическим фрустрированием базовых эмоциональных потребностей. Небезопасные стили привязанности, сформированные в раннем возрастном периоде, характеризуются определенными физиологическими компонентами, такими как: сниженный болевой порог и повышенная стресс-реактивность (Куфтяк и др., 2021). Исследования, проведенные в классической модели (неожиданная ситуация) показывают, что дети с небезопасными типами привязанности испытывают тахикардию во время разлуки, демонстрируют повышенную стресс-реактивность, в сочетании с подавлением поведенческих реакций (Zelenko et al., 2005). Схожие особенности психофизиологического реагирования сохраняются и в пубертатном возрасте: подростки с высоким уровнем тревожности демонстрируют высокое диастолическое и систолическое артериальное давление при общении с друзьями, в то время как подростки, склонные к избеганию, испытывают более высокое диастолическое артериальное давление, особенно в ситуации связанной с межличностными конфликтами (Gallo, Matthews, 2006). Исследования показывают, что у взрослых людей избегающая привязанность связана с более низким тонусом блуждающего нерва, активность которого измеряется с помощью вариабельности сердечного ритма (Maunder et al., 2006). В последние годы возникают даже целые направления психотерапии, основанные на «поливагальной теории» (Сандерс, Томпсон 2022), предполагающие, что эффективность работы блуждающего нерва напрямую влияет на способность к самоуспокоению, поскольку тот представляет собой высокочастотный (быстродействующий) тормоз, замедляющий сердечный ритм. Таким образом, дизонтогенез этих психо-физио-регуляторных механизмов приводит к состоянию хронической дисрегуляции эмоций, которая может оказывать кумулятивное воздействие и приводить к «износу» вовлекаемых физиологических систем. По данным метаанализа (Chida, Steptoe, 2010), хроническая кардиоваскулярная реактивность в отношении интерперсональных стрессоров, приводит к повышению риска развития сердечной патологии (артериальной гипертензии, кальцификации коронарных артерий). Полученная картина представляет собой систему с положительной обратной связью. Так, неадекватная саморегуляция в детстве формирует систему в дальнейшем еще более уязвимую для ключевых стрессоров, что приводит к прогрессирующей сенсibilизации системы и последующему износу. Избегающий и тревожный типы привязанности можно описать как стратегии гипер/гипоактивации социальных эмоций, что частично соответствует гипер/гипоактивации гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой оси (ГГН-ось), нарушение работы которой часто наблюдается у детей, подвергавшихся ненадлежащему отношению (Blair, Raver, 2012). Исследования показывают, что люди с избегающим типом привязанности, склонные к гипоактивации (подавлению) социальных эмоций, демонстрируют большую активность симпатической нервной системы и большее общее периферическое сопротивление сосудов в ситуации специфического стресса (подготовка к разговору с партнером) (Pietromonaco, Beck, 2019). Одним из классических экспериментов, показывающих активацию ГГН-оси — ситуация социального стресс-теста Трира (Kelsay et al., 2013), в условиях которого продемонстрировано, как испытуемые с избегающим стилем привязанности не только испытывают гиперактивацию ГГН-оси, но и недооценивают выраженность психологического дистресса (в самоотчете) по сравнению

с физиологической реакцией (Borelli et al., 2014). При выраженной гипоактивации социальных эмоций (избегающий тип), индивиды демонстрируют повышенную активность вегетативной нервной системы и с меньшей вероятностью субъективно сообщают о дистрессе, как было указано и в предыдущем исследовании, что указывает на диссоциированную от сознания регуляцию аффекта (Diamond, 2006). Это проявляется, например, в романтических отношениях, в которых индивиды с избегающим стилем показывают большую электрокожную реактивность при выполнении стрессовых задач (Diamond et al., 2006). Небезопасные типы привязанности ассоциированы с большей выработкой кортизола, в ситуациях, не связанных с угрозой привязанности, например, в несоциальных контекстах или в задачах с участием незнакомых людей (Pietromonaco et al., 2013). Тревожный и избегающий стили привязанности взрослых предсказывают негативные последствия для психического здоровья, более высокий уровень реактивной тревоги (и как правило более низкий уровень самооценки), как следствие более высокий уровень аллостатической нагрузки (Widom et al., 2018). Важно оговориться, что тревожный и избегающий стили привязанности ассоциируются с разной патологией. Так, по данным «Национального Обследования Сопутствующей Патологии» (National Comorbidity Survey, 5645 участников), избегающий стиль привязанности положительно связан с алгическими состояниями (например, частыми или сильными головными болями), тревожный стиль с более широким спектром заболеваний, включая сердечно-сосудистую систему (например, инсульт, сердечный приступ, высокое кровяное давление) (McWilliams, Bailey, 2010). В другом масштабном исследовании показано, что тревога по поводу привязанности оказалась значимым предиктором повышения глобального индекса тяжести симптомов (шкала CGI используется для расчета прогноза заболевания) (Lewczuk et al., 2021). Резюмируем: небезопасные стили привязанности ассоциированы с широким спектром соматической патологии через хроническую, неэффективную саморегуляцию и повышенную реактивность, способствующих большему износу физиологических систем организма, вовлеченных в реакцию на стресс.

ПРИВЯЗАННОСТЬ И ИММУНИТЕТ

В многоцентровом исследовании итальянской группы ученых были протестированы 60 женщин, заполнивших анкеты о текущем и предшествующем уровне стресса, наличии социальной поддержки, выраженности алекситимии и преобладающего типа привязанности. Для оценки состояния иммунной системы были проанализированы пролиферативный лимфоцитарный ответ на фитогемагглютинин и показатели цитотоксичности НК-лимфоцитов (ЦНКЛ). Авторы установили, что низкие и средние показатели избегания, связанного с небезопасной привязанностью, не коррелировали с уровнем ЦНКЛ, в то время как высокий уровень избегания показал значительную ассоциацию ($\beta = -0,35$; $p = 0,005$). Снижение цитотоксичности НК-лимфоцитов не зависело от количества и касалось изменения функциональной активности клеток (Picardi et al., 2007). Однако в работах другого исследовательского коллектива были показаны не только качественные, но и количественные изменения. У женатых пар (всего 86 испытуемых), которые сдавали анализ крови и слюны, было показано большее количество кортизола у пар с высокими уровнями тревоги в отношении привязанности и снижение количества целого ряда лимфоцитов (CD3+ Т-лимфоцитов, CD45+, CD4+ хелперов Т-лимфоцитов и CD3+CD8+ цитотоксических Т-лимфоцитов). К чему это приводит? Исследования свидетельствуют, что это может не только повышать уязвимость к развитию различных заболеваний, но и замедлять восстановительные процессы. Например, женщины с избегающим стилем привязанности медленнее выздоравливают от нанесенных ран на коже при актуализации переживания привязанности (в ситуации общения со своим партнером) (Robles et al., 2013). Аналогичным образом, исследование взрослых мужчин показало, что у людей с более высокой выраженностью тревожного типа привязанности (но не избегающего), после операции на сердце наблюдалось более значимое повышение уровня маркера воспаления (Il-6) (Kidd et al., 2014). Одним из главных вопросов, возникающих в связи с результатами подобных работ, является определение причинно-следственных связей, для чего необходимы лонгитюдные исследования. Одна из таких работ была не так давно опубликована. Участниками исследования стали 163 человека, за которыми наблюдали с рождения до 32 лет. Тип привязанности была оценен в возрасте 12 и 18 месяцев с использованием методики М. Эйнсворт «Странная ситуация». В возрасте 32 лет участники заполняли опросник о наличии физических заболеваний или проводимого ранее лечения. Логистический регрессионный анализ показал, что люди, которые были небезопасно привязаны в младенчестве, с большей вероятностью сообщали о воспалительных заболеваниях во взрослом возрасте, чем те, кто был классифицирован как надежно привязанные (Puig et al., 2013). С перерывом в один год, это исследование было дополнено более простым по дизайну, но сходным по выводам исследованием: индивиды с тревожным стилем привязанности чаще сообщали о физической боли, большем количестве симптомов заболеваний и нарушении повседневного функционирования, даже с поправкой на возраст, продолжительность отношений, нейротизм в личностном профиле и качество брака (Stanton, Campbell, 2014). В конце стоит сказать, что несмотря на обобщение обоих типов привязанности (тревожного и избегающего), во многих исследованиях тревожный тип показывает больший вклад и более частые корреляции с симптомами расстройств (Lewczuk et al., 2021).

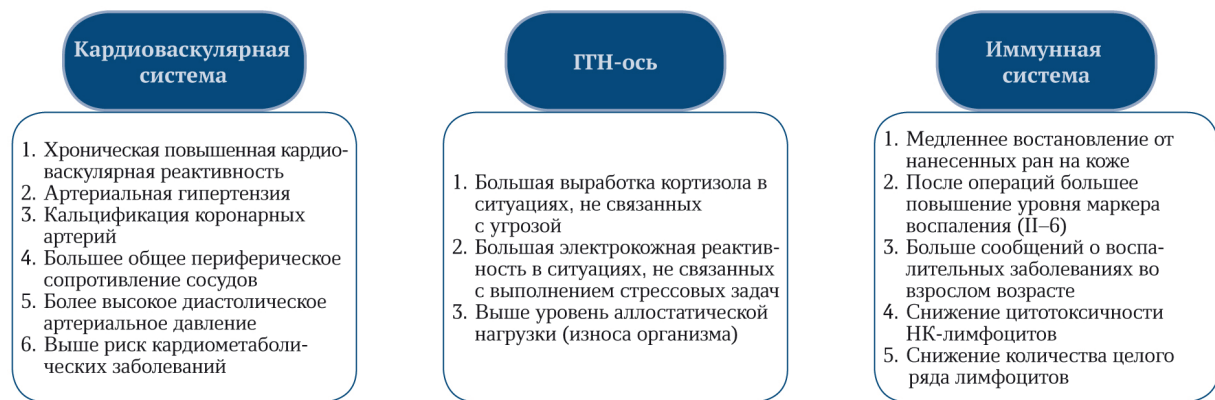


Рисунок 1

Список нарушений со стороны различных физиологических систем, ассоциированных с небезопасными стилями привязанности

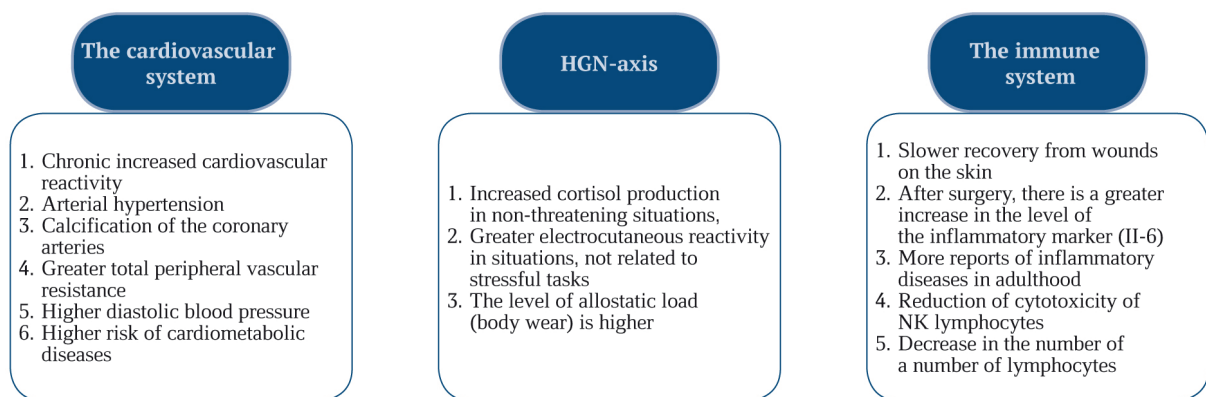


Figure 1

A list of disorders from various physiological systems associated with insecure attachment styles

ПРИВЯЗАННОСТЬ И ПОВЕДЕНИЕ В ОТНОШЕНИИ ЗДОРОВЬЯ

Кроме опосредованного влияния небезопасных стилей привязанности, через неэффективный стресс-менеджмент, дезадаптивную саморегуляцию, и связанного с этим повышенного уровня тревоги, небезопасные стили могут влиять на поведение в отношении своего здоровья. Сперва стоит оговориться, что индивиды с небезопасными стилями привязанности сообщают о большем количестве симптомов заболеваний, что было показано в одном из исследований на значительной выборке взрослых пациенток организаций первичной помощи в США (701 участник). В частности, было установлено, что обладатели тревожного и избегающего стилей привязанности имели более высокие затраты на первую медицинскую помощь и чаще ее использовали (Ciechanowski et al., 2002). Это может быть отчасти связано с недостатком «долгосрочного профилактического поведения», по сути представляющего из себя ЗОЖ. Было показано, что обладатели надежного стиля привязанности чаще придерживались «профилактического поведения» (и имели более высокую самооценку), однако причинно-следственные связи в исследовании не изучались (Huntsinger, Luecken, 2004). Ответить на вопрос о направленности причинно-следственных связей помогло исследование типов привязанности и поведения в отношении здоровья до и после пандемии COVID-19. Подростки, обладающие надежным стилем, демонстрировали большую вовлеченность в поддержание здоровья после пандемии, в отличие от своих сверстников с небезопасными

стилями (Coulombe, Yates, 2022); такое поведение отчасти можно объяснить тем фактом, что индивиды с небезопасными стилями привязанности реже относятся к себе с состраданием, как показало недавнее исследование, нацеленное на анализ медиации этого фактора (Raque-Bogdan et al., 2011). Небезопасные типы (НТ) привязанности (прежде всего тревожный) снижают сексуальное здоровье, поскольку связаны с рискованным сексуальным поведением (выше вероятность промискуитета, чаще встречается ЗППП в анамнезе), дополнительно, НТ связаны с увеличением вероятности развития зависимости от курения и нерегулярным использованием ремней безопасности (Ahrens et al., 2012). Более обширное метааналитическое исследование связи рискованного сексуального поведения и типов привязанности показало положительное влияние НТ на наличие нескольких сексуальных партнеров и более редкое использование средств контрацепции (Kim, Miller, 2020). Любопытные данные получены по психогигиене сна — у индивидов, состоящих в отношениях, безопасная привязанность была положительно связана с психогигиеной и качественным сном (Scharfe, Eldredge, 2001), и наоборот, небезопасные стили связаны с нарушением сна и замедлением восстановительных процессов (Robles, Kane, 2014). К схожим, по результирующей части, выводами пришли исследователи, изучавшие связь НТ и пищевых привычек: переедание, симптомы булимии, строгое соблюдение диеты, эмоциональное переедание и частое потребление нездоровой пищи значимо коррелируют с небезопасными стилями привязанности, что было показано на материале 70 статей (19 470 участников) в недавнем метаанализе (Faber et al., 2018). Продолжая тему пищевого поведения и его последствий: исследование влияния типов привязанности на гигиену полости рта, показало удивительные, но ожидаемые в контексте вышеизложенного материала, выводы: оба небезопасных стиля привязанности связаны с более редким посещением стоматолога и более низкой самооценкой здоровья полости рта (Meredith et al., 2016). Стоит отметить, что это касается не только посещения врачей-стоматологов. Мужчины и женщины, обладающие надежным стилем привязанности, больше вовлечены в поддержание своего физического и психологического здоровья, чаще сообщают о высоком уровне текущего самочувствия и менее обеспокоены своим текущим и будущим состоянием здоровья, а также более ответственны за свое здоровье с точки зрения внутреннего локуса контроля (Maynard, 2001). Одно из объяснений некоторого противоречия между более частым сообщением о симптомах заболеваний и избегания профилактического обращения за медицинской помощью, лежит в механизме совладающего поведения. Показано, что индивиды с НТ склонны к эмоционально-фокусированным копинг-стратегиям, избеганию, самообвинениям и магическому мышлению (Feeneu, 2000), что делает принятие решений в отношении здоровья более пролонгированными и менее эффективными. Важно отметить и трансгенерационное влияние небезопасных стилей привязанности, показанное в лонгитюдном когортном исследовании. На выборке 7796 участников был проведен медиаторный анализ, который корректировался с учетом различных факторов: многоплодия, недоношенности младенцев, пола, грудного вскармливания, незапланированной беременности, возраста матери при рождении, депрессии, статуса матери-одиночки, уровня образования матери и дохода семьи. Изучалось качество привязанности матери к младенцам в возрасте 9 месяцев и психическое здоровье подростков в 14 лет. Результаты показали, что дети матерей с меньшей материнской привязанностью в возрасте 9 месяцев имели на 23% больше шансов на множественное рискованное поведение в возрасте 17 лет, после полной корректировки на все вышеперечисленные факторы, небезопасный стиль привязанности влиял почти на треть (30%) (Reyes et al., 2021). Резюмируя, НТ — связанные с неадаптивными копинг-механизмами, когнитивной уязвимостью и сниженными критико-прогностическими способностями, опосредованно приводят к мисменеджменту возникающих болезненных состояний и создают трудности для формирования долгосрочных привычек, связанных со здоровым образом жизни.

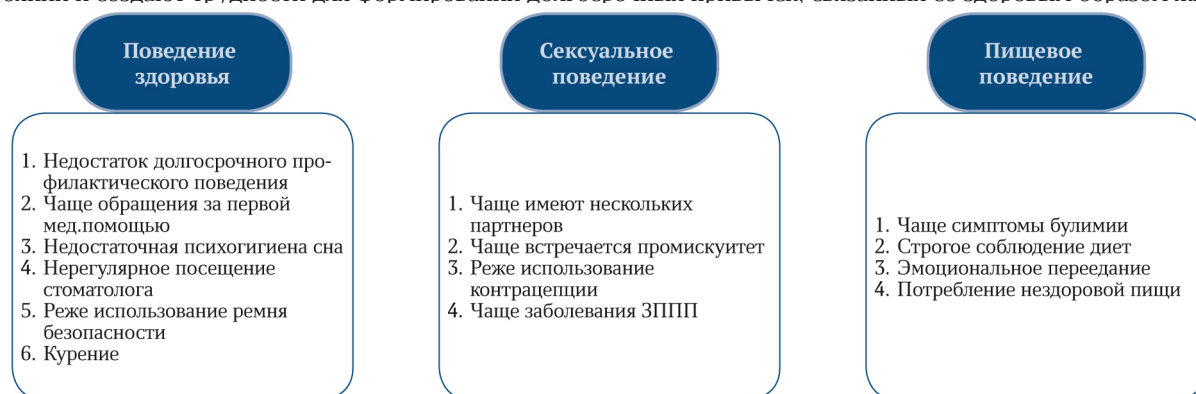


Рисунок 2

Список неадаптивных форм поведения в отношении здоровья, ассоциированных с небезопасными стилями привязанности

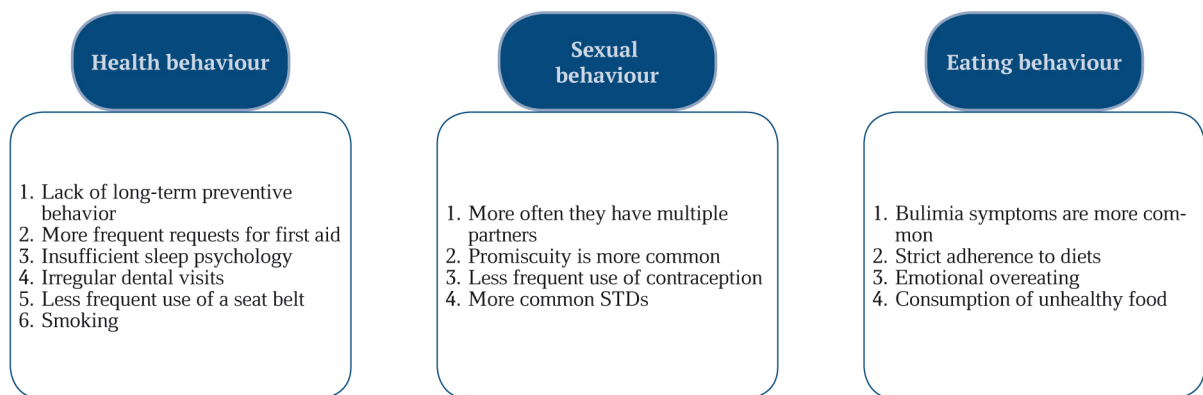


Figure 2

List of maladaptive health behaviours associated with unsafe attachment styles

ВЫВОДЫ

В статье приведены данные многочисленных исследований, убедительно показывающих, как небезопасные стили привязанности, ассоциированные с историей ненадлежащего отношения в раннем возрастном периоде, влияют на состояние физического здоровья. Показано опосредованное, через уровень воспринимаемого стресса, неэффективных совладающих стратегий и большей аллостатической нагрузки, влияние небезопасных внутренних моделей на развитие различных соматических заболеваний и снижение общего иммунитета. Описаны пути влияния небезопасных стилей привязанности на поведение в отношении здоровья, склонность к рискованному поведению и неэффективный менеджмент заболеваний. Таким образом, учет внутренних рабочих моделей может оказаться полезен как для врачей-интернистов, так и специалистов по охране психического здоровья, при планировании лечения и разработке программ сохранения здоровья.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бардышевская, М.К. (2012). Проблемы исследования эмоционально-личностного развития ребенка в рамках уровневой модели. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, (2), 68–74.
- Боулби, Дж. (2004). Создание и разрушение эмоциональных связей. Москва: Изд-во «Академический проект».
- Глозман, Ж.М., Круков, П. (2013). Социальный мозг: новая трактовка понятия. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, (2), 121–133.
- Куфтяк, Е.В., Слюсарев, А.С., Козлов, М.Ю., Иваницкая, Е.Д. (2021). Небезопасная привязанность и депрессия у взрослых. *Психологический журнал*, 42(5), 17–23.
- Сандерс, М.Р., Томпсон, Дж.С. (2022). Поливагальная теория. Использование блуждающего нерва в работе с детской психотравмой. Москва: Изд-во «МЕДПРОФ: атласы, книги для врачей».
- Слюсарев, А.С., Козлов, М.Ю. (2023). Нейрохимические основы привязанности и их связь с аффективными и поведенческими расстройствами. В кн.: *Современные проблемы биологической психиатрии и наркологии: сборник тезисов V Российской конф. с междунар. участием (17–18 мая, 2023 г.)*. Под ред. Н.А. Бохана, С.А. Ивановой, Т.П. Ветлугиной. (С. 198–200). Томск: Изд-во «Интегральный переплет».
- Ahrens, K.R., Ciechanowski, P., Katon, W. (2012). Associations between adult attachment style and health risk behaviors in an adult female primary care population. *Journal of Psychosomatic Research*, 72(5), 364–370.
- Blair, C., Raver, C.C. (2012). Child development in the context of adversity: experiential canalization of brain and behavior. *The American Psychologist*, 67(4), 309–318. <https://doi.org/10.1037/a0027493>
- Borelli, J.L., West, J.L., Weekes, N.Y., Crowley, M.J. (2014). Dismissing child attachment and discordance for subjective and neuroendocrine responses to vulnerability. *Developmental Psychobiology*, 56(3), 584–591. <https://doi.org/10.1002/dev.21107>
- Buchheim, A., Ziegenhain, U., Kindler, H., Waller, C., Gündel, H., Karabatsiakakis, A., Fegert, J. (2022). Identifying Risk and Resilience Factors in the Intergenerational Cycle of Maltreatment: Results from the TRANS-GEN Study Investigating the Effects of Maternal

Attachment and Social Support on Child Attachment and Cardiovascular Stress Physiology. *Frontiers in human neuroscience*, 16, 890262. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2022.890262>

Burnenskaya, G.V. (2009). Child's Attachment to Mother as the Basis of Mental Development Typology. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2, 385–403.

Chida, Y., Steptoe, A. (2010). Greater cardiovascular responses to laboratory mental stress are associated with poor subsequent cardiovascular risk status: a meta-analysis of prospective evidence. *Hypertension (Dallas, Tex.: 1979)*, 55(4), 1026–1032. <https://doi.org/10.1161/HYPERTENSIONAHA.109.146621>

Ciechanowski, P.S., Walker, E.A., Katon, W.J., Russo, J.E. (2002). Attachment theory: a model for health care utilization and somatization. *Psychosomatic Medicine*, 64(4), 660–667. <https://doi.org/10.1097/01.psy.0000021948.90613.76>

Coulombe, B.R., Yates, T.M. (2022). Attachment security predicts adolescents' prosocial and health protective responses to the COVID-19 pandemic. *Child Development*, 93(1), 58–71. <https://doi.org/10.1111/cdev.13639>

Diamond, L.M. (2015). Stress and attachment. In: J.A. Simpson, W.S. Rholes, (eds.), *Attachment theory and research: New directions and emerging themes*. (pp. 97–123). New York: The Guilford Press.

Diamond, L.M., Hicks, A.M., Otter-Henderson, K. (2006). Physiological evidence for repressive coping among avoidantly attached adults. *Journal of Social and Personal Relationships*, 23(2), 205–229. <https://doi.org/10.1177/0265407506062470>

Ecer, E. (2022). Attachment-Related Anxiety and Religiosity as Predictors of Generalized Self-Efficacy and Dispositional Hope. *Psychology in Russia: State of the Art*, 15(3), 21–37.

Faber, A., Dubé, L., Knäuper, B. (2018). Attachment and eating: A meta-analytic review of the relevance of attachment for unhealthy and healthy eating behaviors in the general population. *Appetite*, 123, 410–438. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2017.10.043>

Feeney, J.A. (2000). Implications of attachment style for patterns of health and illness. *Child: Care, Health and Development*, 26(4), 277–288. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2214.2000.00146.x>

Flores-Mendoza, J.B., García Méndez, M., Bravo Doddoli, A., Díaz-Loving, R. (2024). Development and Psychometric Properties of Coping Scales towards Adherence to Pharmacological Treatment, Heart-healthy Eating and Cardiovascular Physical Exercise. *Psychology in Russia: State of the Art*, 17(3), 96–112.

Gallo, L.C., Matthews, K.A. (2006). Adolescents' attachment orientation influences ambulatory blood pressure responses to everyday social interactions. *Psychosomatic Medicine*, 68(2), 253–261.

Gubernick, D.J. (1981). Parent and Infant Attachment in Mammals. In: D.J. Gubernick, P.H. Klopfer, (eds.). *Parental Care in Mammals*. Boston: Springer Publ.

Huntsinger, E.T., Luecken, L.J. (2004). Attachment relationships and health behavior: The mediational role of self-esteem. *Psychology & Health*, 19(4), 515–526.

Insel, T.R., Young, L.J. (2001). The neurobiology of attachment. *Nature reviews. Neuroscience*, 2(2), 129–136. <https://doi.org/10.1038/35053579>

Kelsay, K., Leung, D.Y., Mrazek, D.A., Klinnert, M.D. (2013). Prospectively assessed early life experiences in relation to cortisol reactivity in adolescents at risk for asthma. *Developmental Psychobiology*, 55(2), 133–144. <https://doi.org/10.1002/dev.21006>

Kidd, T., Poole, L., Leigh, E., Ronaldson, A., Jahangiri, M., Steptoe, A. (2014). Attachment anxiety predicts IL-6 and length of hospital stay in coronary artery bypass graft surgery (CABG) patients. *Journal of Psychosomatic Research*, 77(2), 155–157. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2014.06.002>

Kim, H.M., Miller, L.C. (2020). Are insecure attachment styles related to risky sexual behavior? A meta-analysis. *Health Psychology*, 39(1), 46–57.

Lewczuk, K., Kobylińska, D., Marchlewska, M. et al. (2021). Adult attachment and health symptoms: The mediating role of emotion regulation difficulties. *Current Psychology*, 40, 1720–1733.

Maunder, R.G., Lancee, W.J., Nolan, R.P., Hunter, J.J., Tannenbaum, D.W. (2006). The relationship of attachment insecurity to subjective stress and autonomic function during standardized acute stress in healthy adults. *Journal of Psychosomatic Research*, 60(3), 283–290.

Maynard, P.G. (2001). An investigation into the relationships between attachment style, health-beliefs and health behaviours. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Durham.

McWilliams, L.A., Bailey, S.J. (2010). Associations between adult attachment ratings and health conditions: evidence from the National Comorbidity Survey Replication. *Health Psychology: Official Journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association*, 29(4), 446–453. <https://doi.org/10.1037/a0020061>

Meredith, P., Strong, J., Ford, P., Branjerdporn, G. (2016). Associations between adult attachment and: oral health-related quality of life, oral health behaviour, and self-rated oral health. *Quality of Life Research: an International Journal of Quality of Life Aspects of Treatment, Care and Rehabilitation*, 25(2), 423–433. <https://doi.org/10.1007/s11136-015-1089-1>

Mezzich, J.E., Zinchenko, Yu.P., Krasnov, V.N., Pervichko, E.I., Kulygina, M.A. (2013). Person-centered approaches in medicine: clinical tasks, psychological paradigms, and postnonclassic perspective. *Psychology in Russia: State of the Art*, 6, 95–109.

Picardi, A., Battisti, F., Tarsitani, L., Baldassari, M., Copertaro, A., Mocchegiani, E., Biondi, M. (2007). Attachment security and immunity in healthy women. *Psychosomatic Medicine*, 69(1), 40–46. <https://doi.org/10.1097/PSY.0b013e31802dd777>

Pietromonaco, P.R., Beck, L.A. (2019). Adult attachment and physical health. *Current Opinion in Psychology*, 25, 115–120. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2018.04.004>

- Pietromonaco, P.R., DeBuse, C.J., Powers, S.I. (2013). Does Attachment Get Under the Skin? Adult Romantic Attachment and Cortisol Responses to Stress. *Current Directions in Psychological Science*, 22(1), 63–68. <https://doi.org/10.1177/0963721412463229>
- Puig, J., Englund, M.M., Simpson, J.A., Collins, W.A. (2013). Predicting adult physical illness from infant attachment: a prospective longitudinal study. *Health Psychology: Official Journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association*, 32(4), 409–417. <https://doi.org/10.1037/a0028889>
- Raque-Bogdan, T.L., Ericson, S.K., Jackson, J., Martin, H.M., Bryan, N.A. (2011). Attachment and mental and physical health: Self-compassion and mattering as mediators. *Journal of Counseling Psychology*, 58(2), 272–278.
- Reyes, B.D., Hargreaves, D.S., Creese, H. (2021). Early-life maternal attachment and risky health behaviours in adolescence: findings from the United Kingdom Millennium Cohort Study. *BMC Public Health*, 21(1), 2039. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-12141-5>
- Robles, T.F., Brooks, K.P., Kane, H.S., Schetter, C.D. (2013). Attachment, skin deep? Relationships between adult attachment and skin barrier recovery. *International Journal of Psychophysiology: Official Journal of the International Organization of Psychophysiology*, 88(3), 241–252. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2012.04.007>
- Robles, T.F., Kane, H.S. (2014). The attachment system and physiology in adulthood: normative processes, individual differences, and implications for health. *Journal of Personality*, 82(6), 515–527. <https://doi.org/10.1111/jopy.12052>
- Scharfe, E., Eldredge, D. (2001). Associations between attachment representations and health behaviors in late adolescence. *Journal of Health Psychology*, 6(3), 295–307.
- Shishkova, I.M., Pervichko, E.I. (2020). The Impact of Family on Children's Attitude toward Health. *Psychology in Russia: State of the Art*, 13(1), 147–160.
- Stanton, S.C., Campbell, L. (2014). Perceived social support moderates the link between attachment anxiety and health outcomes. *PLOS ONE*, 9(4), e95358. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0095358>
- Strathearn, L. (2018). Exploring the neurobiology of attachment. In: Developmental science and psychoanalysis. (pp. 117–140). Routledge.
- Vrtička, P., & Vuilleumier, P. (2012). Neuroscience of human social interactions and adult attachment style. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, 212. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00212>
- Whittlestone, W.G. (1978). The physiology of early attachment in mammals: Implications for human obstetric care. *Medical Journal of Australia*, 1(1), 50–53.
- Widom, C.S., Czaja, S.J., Kozakowski, S.S., Chauhan, P. (2018). Does adult attachment style mediate the relationship between childhood maltreatment and mental and physical health outcomes? *Child Abuse & Neglect*, 76, 533–545. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.05.002>
- Zelenko, M., Kraemer, H., Huffman, L., Gschwendt, M., Pageler, N., Steiner, H. (2005). Heart rate correlates of attachment status in young mothers and their infants. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44(5), 470–476. <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000157325.10232.b1>

REFERENCES

- Ahrens, K.R., Ciechanowski, P., Katon, W. (2012). Associations between adult attachment style and health risk behaviors in an adult female primary care population. *Journal of Psychosomatic Research*, 72(5), 364–370.
- Bardyshevskaya, M.K. (2012). Problems of research of emotional and personal development of a child within the framework of the level model. *Lomonosov Psychology Journal*, (2), 68–74. (In Russ.)
- Blair, C., Raver, C.C. (2012). Child development in the context of adversity: experiential canalization of brain and behavior. *The American psychologist*, 67(4), 309–318. <https://doi.org/10.1037/a0027493>
- Borelli, J.L., West, J.L., Weekes, N.Y., Crowley, M.J. (2014). Dismissing child attachment and discordance for subjective and neuroendocrine responses to vulnerability. *Developmental Psychobiology*, 56(3), 584–591. <https://doi.org/10.1002/dev.21107>
- Bowlby, J. (2004). The Creation and Destruction of Emotional Bonds. Moscow: Academic project Publ. (In Russ.)
- Buchheim, A., Ziegenhain, U., Kindler, H., Waller, C., Gündel, H., Karabatsiakakis, A., Fegert, J. (2022). Identifying Risk and Resilience Factors in the Intergenerational Cycle of Maltreatment: Results from the TRANS-GEN Study Investigating the Effects of Maternal Attachment and Social Support on Child Attachment and Cardiovascular Stress Physiology. *Frontiers in Human Neuroscience*, 16, 890262. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2022.890262>
- Burmenskaya, G.V. (2009). Child's Attachment to Mother as the Basis of Mental Development Typology. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2, 385–403.
- Chida, Y., Steptoe, A. (2010). Greater cardiovascular responses to laboratory mental stress are associated with poor subsequent cardiovascular risk status: a meta-analysis of prospective evidence. *Hypertension (Dallas, Tex.: 1979)*, 55(4), 1026–1032. <https://doi.org/10.1161/HYPERTENSIONAHA.109.146621>
- Ciechanowski, P.S., Walker, E.A., Katon, W.J., Russo, J.E. (2002). Attachment theory: a model for health care utilization and somatization. *Psychosomatic Medicine*, 64(4), 660–667. <https://doi.org/10.1097/01.psy.0000021948.90613.76>

- Coulombe, B.R., Yates, T.M. (2022). Attachment security predicts adolescents' prosocial and health protective responses to the COVID-19 pandemic. *Child Development*, 93(1), 58–71. <https://doi.org/10.1111/cdev.13639>
- Diamond, L.M. (2015). Stress and attachment. In: J.A. Simpson, W.S. Rholes, (eds.), *Attachment theory and research: New directions and emerging themes*. (pp. 97–123). New York: The Guilford Press.
- Diamond, L.M., Hicks, A.M., Otter-Henderson, K. (2006). Physiological evidence for repressive coping among avoidantly attached adults. *Journal of Social and Personal Relationships*, 23(2), 205–229. <https://doi.org/10.1177/0265407506062470>
- Ecer, E. (2022). Attachment-Related Anxiety and Religiosity as Predictors of Generalized Self-Efficacy and Dispositional Hope. *Psychology in Russia: State of the Art*, 15(3), 21–37.
- Faber, A., Dubé, L., Knäuper, B. (2018). Attachment and eating: A meta-analytic review of the relevance of attachment for unhealthy and healthy eating behaviors in the general population. *Appetite*, 123, 410–438. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2017.10.043>
- Feeney, J.A. (2000). Implications of attachment style for patterns of health and illness. *Child: Care, Health and Development*, 26(4), 277–288. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2214.2000.00146.x>
- Flores-Mendoza, J.B., García Méndez, M., Bravo Doddoli, A., Díaz-Loving, R. (2024). Development and Psychometric Properties of Coping Scales towards Adherence to Pharmacological Treatment, Heart-healthy Eating and Cardiovascular Physical Exercise, *Psychology in Russia: State of the Art*, 17(3), 96–112.
- Gallo, L.C., Matthews, K.A. (2006). Adolescents' attachment orientation influences ambulatory blood pressure responses to everyday social interactions. *Psychosomatic Medicine*, 68(2), 253–261.
- Glozman, Zh.M., Krukov, P. (2013). Social brain: a new interpretation of the concept. *Lomonosov Psychology Journal*, (2), 121–133. (In Russ.)
- Gubernick, D.J. (1981). Parent and Infant Attachment in Mammals. In: D.J. Gubernick, P.H. Klopfer, (eds.). *Parental Care in Mammals*. Boston: Springer Publ.
- Huntsinger, E.T., Luecken, L.J. (2004). Attachment relationships and health behavior: The mediational role of self-esteem. *Psychology & Health*, 19(4), 515–526.
- Insel, T.R., Young, L.J. (2001). The neurobiology of attachment. *Nature reviews. Neuroscience*, 2(2), 129–136. <https://doi.org/10.1038/35053579>
- Kelsay, K., Leung, D.Y., Mrazek, D.A., Klennert, M.D. (2013). Prospectively assessed early life experiences in relation to cortisol reactivity in adolescents at risk for asthma. *Developmental Psychobiology*, 55(2), 133–144. <https://doi.org/10.1002/dev.21006>
- Kidd, T., Poole, L., Leigh, E., Ronaldson, A., Jahangiri, M., Steptoe, A. (2014). Attachment anxiety predicts IL-6 and length of hospital stay in coronary artery bypass graft surgery (CABG) patients. *Journal of Psychosomatic Research*, 77(2), 155–157. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2014.06.002>
- Kim, H.M., Miller, L.C. (2020). Are insecure attachment styles related to risky sexual behavior? A meta-analysis. *Health Psychology*, 39(1), 46–57.
- Kuftyak, E.V., Slyusarev, A.S., Kozlov, M.Yu., Ivanitskaya, E.D. (2021). Insecure attachment and depression in adults. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 42(5), 17–23. (In Russ.)
- Lewczuk, K., Kobylńska, D., Marchlewska, M. et al. (2021). Adult attachment and health symptoms: The mediating role of emotion regulation difficulties. *Current Psychology*, 40, 1720–1733.
- Maunder, R.G., Lancee, W.J., Nolan, R.P., Hunter, J.J., Tannenbaum, D.W. (2006). The relationship of attachment insecurity to subjective stress and autonomic function during standardized acute stress in healthy adults. *Journal of Psychosomatic Research*, 60(3), 283–290.
- Maynard, P.G. (2001). An investigation into the relationships between attachment style, health-beliefs and health behaviours. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Durham.
- McWilliams, L.A., Bailey, S.J. (2010). Associations between adult attachment ratings and health conditions: evidence from the National Comorbidity Survey Replication. *Health psychology: official journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association*, 29(4), 446–453. <https://doi.org/10.1037/a0020061>
- Meredith, P., Strong, J., Ford, P., Branjerdporn, G. (2016). Associations between adult attachment and: oral health-related quality of life, oral health behaviour, and self-rated oral health. *Quality of Life Research: an International Journal of Quality of Life Aspects of Treatment, Care and Rehabilitation*, 25(2), 423–433. <https://doi.org/10.1007/s11136-015-1089-1>
- Mezzich, J.E., Zinchenko, Yu.P., Krasnov, V.N., Pervichko, E.I., Kulygina, M.A. (2013). Person-centered approaches in medicine: clinical tasks, psychological paradigms, and postnonclassic perspective. *Psychology in Russia: State of the Art*, 6, 95–109.
- Picardi, A., Battisti, F., Tarsitani, L., Baldassari, M., Copertaro, A., Mocchegiani, E., Biondi, M. (2007). Attachment security and immunity in healthy women. *Psychosomatic Medicine*, 69(1), 40–46. <https://doi.org/10.1097/PSY.0b013e31802dd777>
- Pietromonaco, P.R., Beck, L.A. (2019). Adult attachment and physical health. *Current Opinion in Psychology*, 25, 115–120. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.04.004>
- Pietromonaco, P.R., DeBuse, C.J., Powers, S.I. (2013). Does Attachment Get Under the Skin? Adult Romantic Attachment and Cortisol Responses to Stress. *Current Directions in Psychological Science*, 22(1), 63–68. <https://doi.org/10.1177/0963721412463229>
- Puig, J., Englund, M.M., Simpson, J.A., Collins, W.A. (2013). Predicting adult physical illness from infant attachment: a prospective longitudinal study. *Health Psychology: Official Journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association*, 32(4), 409–417. <https://doi.org/10.1037/a0028889>

- Raque-Bogdan, T.L., Ericson, S.K., Jackson, J., Martin, H.M., Bryan, N.A. (2011). Attachment and mental and physical health: Self-compassion and mattering as mediators. *Journal of Counseling Psychology*, 58(2), 272–278.
- Reyes, B.D., Hargreaves, D.S., Creese, H. (2021). Early-life maternal attachment and risky health behaviours in adolescence: findings from the United Kingdom Millennium Cohort Study. *BMC Public Health*, 21(1), 2039. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-12141-5>
- Robles, T.F., Brooks, K.P., Kane, H.S., Schetter, C.D. (2013). Attachment, skin deep? Relationships between adult attachment and skin barrier recovery. *International Journal Of Psychophysiology: Official Journal of the International Organization of Psychophysiology*, 88(3), 241–252. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2012.04.007>
- Robles, T.F., Kane, H.S. (2014). The attachment system and physiology in adulthood: normative processes, individual differences, and implications for health. *Journal of Personality*, 82(6), 515–527. <https://doi.org/10.1111/jopy.12052>
- Sanders, M.R., Thompson, J.S. (2022). Polyvagal theory. Using the vagus nerve in working with childhood psychological trauma. Moscow: MEDPROF: atlases, books for doctors Publ. (In Russ.)
- Scharfe, E., Eldredge, D. (2001). Associations between attachment representations and health behaviors in late adolescence. *Journal of Health Psychology*, 6(3), 295–307.
- Shishkova, I.M., Pervichko, E.I. (2020). The Impact of Family on Children's Attitude toward Health. *Psychology in Russia: State of the Art*, 13(1), 147–160.
- Slyusarev, A.S., Kozlov, M. Yu. (2023). Neurochemical bases of attachment and their connection with affective and behavioral disorders. In the Collection of Modern problems of biological psychiatry and narcology. In: N.A. Bokhan, S.A. Ivanova, T.P. Vetlugina, (eds.). Fifth Russian Conference with International Participation (May 17–18, 2023). (pp. 198–200). Tomsk: Integral binding Publ. (In Russ.)
- Stanton, S.C., Campbell, L. (2014). Perceived social support moderates the link between attachment anxiety and health outcomes. *PLOS ONE*, 9(4), e95358. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0095358>
- Strathearn, L. (2018). Exploring the neurobiology of attachment. In: Developmental science and psychoanalysis. (pp. 117–140). New York: Routledge Publ.
- Vrticka, P., & Vuilleumier, P. (2012). Neuroscience of human social interactions and adult attachment style. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, 212. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00212>
- Whittlestone, W.G. (1978). The physiology of early attachment in mammals: Implications for human obstetric care. *Medical Journal of Australia*, 1(1), 50–53.
- Widom, C.S., Czaja, S.J., Kozakowski, S.S., Chauhan, P. (2018). Does adult attachment style mediate the relationship between childhood maltreatment and mental and physical health outcomes? *Child Abuse & Neglect*, 76, 533–545. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.05.002>
- Zelenko, M., Kraemer, H., Huffman, L., Gschwendt, M., Pageler, N., Steiner, H. (2005). Heart rate correlates of attachment status in young mothers and their infants. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44(5), 470–476. <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000157325.10232.b1>

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ ABOUT THE AUTHOR



**Михаил Юрьевич
Козлов**

Mikhail Yu. Kozlov

Медицинский психолог первой квалификационной категории отделения медико-психологической помощи Психиатрической клинической больницы № 4 имени П.Б. Ганнушкина здравоохранения города Москвы, Москва, Российская Федерация, 420i33@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3957-1535>

Medical Psychologist of the First Qualification Category, Department of Medical and Psychological Assistance, Psychiatric Clinical Hospital No. 4 named after P.B. Gannushkin of the Department of Health of the City of Moscow, Moscow, Russian Federation, 420i33@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3957-1535>

Поступила 28.11.2024. Получена после доработки 02.04.2025. Принята в печать 28.04.2025.

Received 28.11.2024. Revised 02.04.2025. Accepted 28.04.2025.

Обзор / Review

<https://doi.org/10.11621/npj.2025.0311>

УДК/UDC 159.91; 159.92

■ Сенсомоторные ритмы как нейрофизиологические корреляты процессов восприятия речи в детском возрасте

В.А. Липатов¹ , П.А. Павлова¹, А.Б. Ребрейкина^{1,2}, О.В. Сысоева^{1,2}¹ Научно-технологический университет «Сириус», Краснодарский край, федеральная территория «Сириус», Российская Федерация² ИВНДиНФ РАН, Москва, Российская Федерация lipatov.va@talantiuspeh.ru

РЕЗЮМЕ

Актуальность. Вклад сенсомоторной нейронной сети в восприятие речи относительно недавно был выделен и описан у взрослых людей. В детском возрасте ассоциация нейрофизиологических коррелятов сенсомоторной активности и процессов восприятия речи остается относительно новой и достаточно противоречивой областью исследований.

Цель. Определить роль сенсомоторной нейронной сети в развитии процессов восприятия речи в детском возрасте.

Методы. Поиск и анализ экспериментальных исследований, направленных на изучение сенсомоторных ритмов и речи у детей, которые были опубликованы в период с 2010 по 2025 год. Поиск осуществляли в базах научного цитирования Google Scholar, PubMed, Web of Science, eLIBRARY и КиберЛенинка, с дополнительным применением встроенных инструментов поиска Google Scholar, для расширения охвата релевантной литературы.

Результаты. Было выявлено 7 экспериментальных работ, посвященных связи сенсомоторной активности ЭЭГ и речи у детей. Большая часть исследований выполнена на выборках младенцев и детей в возрасте до 3 лет. В первой работе, наиболее ранней из рассмотренных, связь показателей сенсомоторных ритмов и речевого развития не была выявлена. Однако, в более поздних публикациях приводятся данные о том, что характер и выраженность реактивности сенсомоторных ритмов зависит от типа речевых стимулов. Ряд исследователей уточняют эти результаты, показывая, что более выраженный уровень десинхронизации сенсомоторных ритмов ассоциирован с более высоким уровнем речевых навыков у детей. Эти выводы требуют дальнейших исследований.

Выводы. Сенсомоторная сеть, вероятно, играет вспомогательную роль в развитии восприятия речи у детей. Предположительно, с возрастом ее роль уменьшается. Необходимы дальнейшие исследования для уточнения возрастных особенностей вклада сенсомоторной нейронной сети в процессы восприятия речи на группах детей дошкольного и школьного возрастов.

Ключевые слова: сенсомоторные ритмы, мю-ритм, восприятие речи, детский возраст, онтогенез, электроэнцефалография (ЭЭГ), развитие речи, зеркальные нейроны

Финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (РНФ), проект № 24-28-01671, тема проекта «Сенсомоторные механизмы восприятия речи в детском возрасте: психофизиологическое исследование».

Для цитирования: Липатов, В.А., Павлова, П.А., Ребрейкина, А.Б., Сысоева, О.В. (2025). Сенсомоторные ритмы как нейрофизиологические корреляты процессов восприятия речи в детском возрасте. *Национальный психологический журнал*, 20(3), 136–147. <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0311>

■ Sensorimotor Rhythms as Neurophysiological Correlates of Speech Perception Processes in Childhood

Vladimir A. Lipatov ¹✉, Polina A. Pavlova ¹, Anna B. Rebreikina ^{1,2}, Olga V. Sysoeva ^{1,2}

¹ Sirius University of Science and Technology, Krasnodar Region, Sirius Federal Territory, Russian Federation

² IHNA&NPh RAS, Moscow, Russian Federation

✉ lipatov.va@talantiuspeh.ru

ABSTRACT

Background. The contribution of the sensorimotor neural network to speech perception has only recently been identified and described in adults. In children, the association between neurophysiological correlates of sensorimotor activity and speech perception processes remains a relatively novel and controversial area of research.

Objectives. The aim is to determine the role of the sensorimotor neural network in the development of speech perception during childhood.

Methods. Search and analysis of experimental studies aimed at investigating sensorimotor rhythms and speech in children, published between 2010 and 2025 were performed. The search was performed in the scientific citation databases Google Scholar, PubMed, Web of Science, eLIBRARY, and CyberLeninka, with additional use of Google Scholar's built-in search tools to expand the coverage of relevant literature.

Results. We identified seven experimental studies investigating the relationship between EEG sensorimotor activity and speech in children. Most of the studies were conducted on samples of infants and children under 3 years of age. In the first study, the earliest of those reviewed, no connection was found between the indicators of sensorimotor rhythms and speech development. However, more recent publications provide evidence that the nature and magnitude of sensorimotor rhythm reactivity depend on the type of speech stimuli. Several researchers further specify these findings, demonstrating that stronger desynchronization of sensorimotor rhythms is associated with higher levels of speech skills development in children. Nevertheless, these conclusions require further investigation.

Conclusions. The sensorimotor network likely plays a supportive role in the development of speech perception in children, with its contribution presumably diminishing with age. Further research is needed to clarify age-related differences in the involvement of the sensorimotor neural network in speech perception processes, particularly in preschool- and school-aged children.

Keywords: sensorimotor rhythms, mu rhythm, speech perception, childhood, ontogenesis, electroencephalography (EEG), speech development, mirror neuron system

Funding. This work has been supported by the grant of the Russian Science Foundation, (RSF) No. 24-28-01671, "Sensory-motor mechanisms of speech perception in childhood: psychophysiological research".

For citation: Lipatov, V.A., Pavlova, P.A., Rebreikina, A.B., Sysoeva, O.V. (2025). Sensorimotor rhythms as neurophysiological correlates of speech perception processes in childhood. *National Psychological Journal*, 20(3), 136–147. <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0311>

ВВЕДЕНИЕ

Появляется все больше доказательств того, что процесс восприятия речи задействует обширную мультисенсорную сеть, которая включает сенсомоторные области головного мозга (Franken et al., 2022; Stroganova et al., 2022). Анализ функциональной активности мозга при предъявлении широкого набора задач на понимание и обработку речевых стимулов, позволяет выявлять механизмы функционирования речевой сети головного мозга (Hsu et al., 2025). Так, сенсомоторные ритмы могут служить индикатором изменяющихся во времени процессов сенсомоторной интеграции при восприятии и производстве речи (Saltukalaroglu et al., 2018).

Сенсомоторные ритмы (мю-ритмы) представляют собой биоэлектрическую активность головного мозга, которая регистрируется наиболее выражено в проекции сенсомоторной коры в частотных диапазонах альфа-активности (8–13 Гц) и бета-активности (13–30 Гц) у взрослых людей и ассоциируется с работой сенсомоторной нейронной сети (там же). В основном сенсомоторные ритмы изучаются в рамках парадигм, стимульный материал которых включает двигательную активность (ее наблюдение, выполнение, представление и пр.) (Larionova et al., 2022).

Большая часть работ, направленных на исследование связи сенсомоторных ритмов и механизмов восприятия речи, основывается на данных взрослых людей (Michaelis et al., 2021; Mkrtychian et al., 2021). Предыдущий обзор, посвященный роли сенсомоторной сети в восприятии речи у детей, касался только младенческого возраста и фокусировался на исследованиях вызванных потенциалов, развитии вокализаций, а также нейроанатомических основ, и не рассматривал сенсомоторные ритмы (Choi et al., 2023).

Особенности сенсомоторных ритмов исследуются при различных нарушениях развития (Павлова, 2019; Начарова и др., 2020; Mituieva et al., 2023), преимущественно у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) (Davydova et al., 2023). Однако, нарушения речи не являются основными для детей с РАС, наличие широкого спектра нарушений других психических функций затрудняет выявление связей между сенсомоторной активностью и речевым развитием. Исходя из этого, настоящий обзор фокусируется только на исследованиях типично развивающихся детей.

Цель исследования: определить роль сенсомоторной нейронной сети в развитии процессов восприятия речи в детском возрасте.

ЗАДАЧИ ИССЛЕДОВАНИЯ:

1. Проанализировать существующие актуальные исследования ассоциации сенсомоторных ритмов и восприятия речи у детей.
2. Выявить связь между нейрофизиологическими коррелятами сенсомоторной активности и уровнем речевого развития.
3. Проанализировать методологические ограничения существующих исследований.

Гипотеза: сенсомоторная нейронная сеть играет вспомогательную роль в процессах восприятия речи в детском возрасте.

Поиск литературы был осуществлен в период с декабря 2024 года по март 2025 года с использованием следующих баз научного цитирования: Google Scholar, PubMed, Web of Science, eLIBRARY и КиберЛенинка. В обзор включались экспериментальные исследования, опубликованные в период, с 2010 по 2025 год, в которых изучалась ассоциация между сенсомоторной активностью и восприятием речи у детей. Применялись следующие поисковые запросы: (“sensorimotor rhythms” OR “mu rhythm”) AND “speech” AND (“infants” OR “children” OR “toddlers”); (“сенсомоторный ритм” OR “мю ритм”) AND “речь” AND (“дети” OR “младенцы”). Также применялись встроенные инструменты поиска баз научного цитирования, такие как «похожие статьи» и поиск по цитированию в Google Scholar, для расширения охвата релевантной литературы. В результате анализа актуальной литературы было выявлено лишь 7 работ, посвященных связи сенсомоторной активности ЭЭГ и речи у детей. Их перечень, используемые в них методики и основные результаты представлены в Таблице.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Ассоциация между сенсомоторными ритмами и рецептивной коммуникацией в детском возрасте

Экспериментальные исследования, направленные на изучение ассоциации между сенсомоторными ритмами и рецептивной коммуникацией в детском возрасте, отобранные в результате поиска (см. Таблица), основываются на нейрофизиологических и поведенческих данных праворуких детей, включающих выборки носителей русского, английского и немецкого языков.

Методологические подходы, используемые в исследованиях, можно разделить на две основные группы: исследования с использованием речевых стимулов (Antognini, Daum, 2018; Antognini, Daum 2019; Patzwald et al., 2020; Белалов и др., 2020) и исследования с парадигмами наблюдения за движениями (Warreyn et al., 2013; Mikhailova et al., 2021; Salo et al., 2023), в одном из которых использовали наблюдение за жестами (Salo et al., 2023). Реакция мю-ритма на речевые стимулы наблюдалась во всех исследованиях, однако на слова, связанные с действиями, наблюдалось подавление сенсомоторных ритмов (Antognini, Daum, 2018; Antognini, Daum 2019; Patzwald et al., 2020), в то время как при прослушивании речи, наоборот, у детей, воспитывающихся в биологических семьях, отмечалось повышение амплитуды мю-ритма (Белалов и др., 2020). Подавление сенсомоторных ритмов было выше при восприятии конгруэнтных сочетаний глаголов и видеороликов, чем при предъявлении неконгруэнтных стимулов (Antognini, Daum, 2018; Patzwald et al., 2020).

Таблица

Исследования ассоциации между сенсомоторными ритмами ЭЭГ
и рецептивной коммуникацией в детском возрасте

Авторы, год	Выборка	Парадигма	Частотный диапазон	Области интереса	Методика оценки рече- вого развития	Основные результаты
Warreyn et al., 2013	35 детей; 18–30 месяцев	1) Наблюдение за бесцельно движущимися предметами (использовалось как фоновое состояние); 2) Наблюдение целенаправленного действия с предметом; 3) Повторение ребенком демонстрируемых действий; 4) Наблюдение целенаправленного действия без предмета.	Диапазон мю-ритма определялся индивидуально, среднее значение составило 7,84 Гц.	C3, C4, P3, P4, F3, F4.	Голландская версия Мак-артуровского опросника.	— Десинхронизация мю-ритма была выявлена при наблюдении и выполнении целенаправленных действий. — Корреляция между показателями десинхронизации мю-ритма с возрастом и языковыми способностями не выявлена.
Antognini, Daum, 2018	37 детей; 23–24 месяца	Аудиальное предъявление глаголов (в анализе рассматривалось как условие сравнения), за которым следовало видео с конгруэнтным или неконгруэнтным действием.	Альфа-диапазон: 6–10 Гц. Бета-диапазон: 15–18 Гц.	Левый центро-париетальный кластер (E30, E31, E36, E37, E42, E53, E54), правый центро-париетальный кластер (E79, E80, E86, E87, E93, E104, E105), затылочный кластер (E66, E69, E70, E71, E74, E75, E76, E82, E83, E84, E89).	Немецкая версия Макартуровского опросника.	— Семантическая конгруэнтность не влияла на десинхронизацию в альфа-диапазоне у детей с высоким уровнем речевого развития, но были выявлены отличия в десинхронизации альфа-диапазоне у детей с относительно меньшим словарным запасом. — В бета-диапазоне разница в выраженности десинхронизации была выявлена только у детей с более высоким уровнем речевого развития.
Antognini, Daum 2019	47 детей; 18 и 24 месяца	1) Прослушивание предложений с глаголами действия; 2) Прослушивание предложений с псевдоглаголами (для глаголов и псевдоглаголов условием сравнения был аудиофрагмент аудиозаписи с местоимением “Я”); 3) Видео ролик с демонстрацией целенаправленного действия (условие сравнения — межстимульный интервал).	Анализ был проведен в диапазоне 4–20 Гц, с фокусом на частоте 6–10 Гц.	Левый центральный кластер (E29, E30, E35, E36, E37, E41, E42), правый центральный кластер (E87, E93, E103, E104, E105, E110, E111), затылочный кластер (E66, E69, E70, E74, E75, E76, E79, E82, E83, E84, E89).	нет	— В обеих возрастных группах была выявлена десинхронизация мю-ритма при восприятии глаголов и просмотре видео с действиями, которая не наблюдалась при прослушивании псевдоглаголов. — Межвозрастных различий в силе десинхронизации мю-ритма выявлено не было.
Patzwald et al., 2020	38 детей; 18 месяцев	Просмотр видео с действиями, соответствующими и не соответствующими озвученной цели (условие сравнения — межстимульный интервал, когда не происходило никаких действий).	6–9 Гц	C3, C4, P3, P4, F3, F4.	Для оценки рецептивного и продуктивного словарного запаса активных глаголов использовался словарь глагольного словообразования.	— Мощность мю-ритма снижалась для конгруэнтных стимулов по сравнению с неконгруэнтными. — Наиболее выраженная десинхронизация в проекции электрода C4 наблюдалась у детей в группе с большим рецептивным запасом активных глаголов.

Авторы, год	Выборка	Парадигма	Частотный диапазон	Области интереса	Методика оценки речевого развития	Основные результаты
Белалов и др., 2020	141 ребенок; 30–38 месяцев	1) Регистрация спокойно-го состояния (контрольное условие); 2) Прослушивание нативной речи; 3) Прослушивание той же речи в реверсивном виде.	Частотный диапазон мю-ритма определялся индивидуально.	F3, F4, F7, F8, C3, C4, T3, T4, T5, T6, P3, P4.	Субшкала рецептивной коммуникации Бэйли-III.	— Восприятие как нативной, так и реверсированной речи у детей, воспитывающихся в биологических семьях, сопровождалось увеличением мощности мю-ритма, у детей-сирот наблюдалось снижение или отсутствие изменений мю-ритма при восприятии речи. — Уровень развития рецептивной речи был ниже у детей-сирот.
Mikhailova et al., 2021	39 детей; 17–41 месяц	1) Наблюдение за видео с вращающимся мячом (контрольное условие); 2) наблюдение за имитационным действием (ребенок не видит реальной цели, над которой совершается действие); 3) Наблюдение за реальным действием; 4) Выполнение реального действия ребенком.	Индивидуально определенный мю-ритм для каждого испытуемого. Средняя частота пика мю-ритма составила 7,8 (0,1) Гц, с нижней границей 6,9 (0,1) Гц и верхней границей 8,8 (0,1) Гц.	F3, Fz, F4, C3, Cz, C4, P3, Pz, P4.	Бэйли-II	— Дети с высоким уровнем речевого развития демонстрировали большую десинхронизацию мю-ритма в условиях наблюдения реального действия по сравнению с детьми, имеющими средний уровень понимания речи.
Salo et al., 2023	81 младенец; 10–12 месяцев	Исследование включало 2 визита (второй визит был через месяц). Дети делились на 2 группы. Первая контрольная, во второй родители проходили обучение по применению указательных жестов во взаимодействии с детьми. 1) Наблюдение за разноцветным маяком (контрольное условие); 2) Наблюдение за указательным жестом; 3) Наблюдение за хватательным жестом.	6–9 Гц	C3, C4 и O1, O2 (для контроля альфа ритма).	Макартуровский опросник	— Увеличение индекса десинхронизации мю-ритма при наблюдении жестикуляции экспериментатора было связано с увеличением объема рецептивного словарного запаса ребенка, а также с увеличением использования количества указательных жестов родителями после прохождения обучения.

В целом, результаты всех рассмотренных исследований, за исключением одной работы (Warreyn et al., 2013), демонстрируют ту или иную связь между сенсомоторными ритмами, восприятием речи и/или речевым развитием, однако надо отметить ее вариативность в зависимости от типа предъявляемых стимулов, методологии исследования и уровня речевого развития детей. При наблюдении за движениями связь десинхронизации мю-ритма с речевыми навыками была обнаружена в двух работах (Mikhailova et al., 2021; Salo et al., 2023): более выраженная десинхронизация наблюдалась у детей с более высокими речевыми показателями, однако в исследовании П. Уоррена и коллег такая связь не выявлена (Warreyn et al., 2013). В исследованиях, где использовалось прослушивание глаголов с предъявлением конгруэнтных и неконгруэнтных видеороликов (Antognini, Daum, 2018; Antognini, Daum 2019; Patzwald et al., 2020) наблюдаемые эффекты зависели от речевых навыков детей. В возрасте 18 месяцев наиболее выраженная десинхронизация наблюдалась у детей с большим рецептивным словарным запасом глаголов (Patzwald et al., 2020). А в возрасте 23–24 месяца у детей с большим экспрессивным словарным запасом глаголов основные изменения сенсомоторной активности наблюдаются в бета-диапазоне при восприятии конгруэнтных стимулов, а у детей с меньшим словарным запасом глаголов основные изменения активности наблюдаются в альфа-диапазоне.

Table

Scientific research of the association between sensorimotor EEG rhythms and receptive communication in childhood

Authors, year	Sample	Research paradigm	Frequency range	Areas of interest	Methodology for assessing speech development	Results
Warreyn et al., 2013	35 children, 18–30 months.	1) Observation of aimlessly moving objects (used as a control condition); 2) Observation of purposeful action with an object; 3) Repetition by the child of demonstrated actions; 4) Observation of purposeful action without an object.	The mu-rhythm range was determined individually, with a mean value of 7.84 Hz.	C3, C4, P3, P4, F3, F4.	Dutch version of the MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (McArthur CDI).	— The mu-rhythm desynchronization was revealed during observation and performance of purposeful actions. — No correlation between the indicators of mu-rhythm desynchronization with age and language abilities was revealed.
Antognini, Daum, 2018	37 children, 23–24 months.	Auditory presentation of verbs (considered as a comparison condition in the analysis) followed by a video with congruent or incongruent action.	Alpha rhythm: 6–10 Hz. Beta rhythm: 15–18 Hz.	Authors selected three different electrode clusters of interest: left centro-parietal (E30, E31, E36, E37, E42, E53, E54), right centro-parietal (E79, E80, E86, E87, E93, E104, E105), occipital (E66, E69, E70, E71, E74, E75, E76, E82, E83, E84, E89).	German version of the McArthur CDI.	— Semantic congruence did not affect alpha-rhythm desynchronization in children with a high level of speech development, but there were differences in mu-rhythm desynchronization in children with a relatively smaller vocabulary. — In the beta-band, the difference in the expression of desynchronization was found only in children with a higher level of verb vocabulary.
Antognini, Daum 2019	47 children, 18 and 24 months.	1) Listening to sentences with action verbs; 2) Listening to sentences with pseudoverb (For verb and pseudoverb baseline represented the 0–400 ms period, where the “I” had been presented); 3) A video clip with demonstration of purposeful action (baseline represented the between-stimulus interval).	The analysis was performed in the 4–20 Hz range, with a focus at 6–10 Hz.	Authors selected three different electrode clusters of interest: left centro-parietal (E30, E31, E36, E37, E42, E53, E54), right centro-parietal (E79, E80, E86, E87, E93, E104, E105), occipital (E66, E69, E70, E71, E74, E75, E76, E82, E83, E84, E89).	Did not study language development in children.	— In both age groups, mu-rhythm desynchronization was detected when listening to verbs and watching video clip with demonstration of purposeful action, which was not observed when listening to pseudoverbals. — Research results indicate that there is no difference in sensorimotor processing of action verbs between the two age groups.
Patzwald et al., 2020	38 children, 18 months.	Viewing a video of actions that are and are not consistent with the voiced goal (comparison condition with interstimulus interval when no action occurred).).	6–9 Hz	C3, C4, P3, P4, F3, F4.	The Relational Word Inventory questionnaire was used to assess receptive and productive vocabulary of active verbs.	— The power of the mu-rhythm decreased for congruent stimuli compared to incongruent stimuli. — The most pronounced desynchronization in the C4 electrode projection was observed in children in the group with a large receptive pool of active verbs.

Authors, year	Sample	Research paraddigm	Frequency range	Areas of interest	Methodology for assessing speech development	Results
Belalov et al., 2020	141 children, 30–38 months.	1) Registration of the rest condition (control condition); 2) Listening to speech; 3) listening to the same speech in reversed form.	The frequency range of the mu-rhythm was determined individually.	F3, F4, F7, F8, C3, C4, T3, T4, T5, T6, P3, P4.	Bailey's-III receptive communication sub-scale.	— Speech perception in children brought up in families was accompanied by an increase in the power of the mu-rhythm, while in orphans there was a decrease or absence of changes in the mu-rhythm during speech perception. — The level of receptive speech development was lower in orphans.
Mikhailova et al., 2021	39 children, 17–41 months.	1) Observation of a rotating ball video (control condition); 2) Observation of a fake action (child does not see the real target over which the action is performed); 3) Observation of a real action; 4) Performance of an action.	Individually defined mu-rhythm for each subject. The mean peak frequency of the mu-rhythm was 7.8(0.1) Hz, with a lower limit of 6.9(0.1) Hz and an upper limit of 8.8(0.1) Hz.	F3, Fz, F4, C3, Cz, C4, P3, Pz, P4.	BSID-II	— Children with a high level of speech development demonstrated greater desynchronization of mu-rhythm in conditions of observation of real action compared to children with an average level of speech comprehension.
Salo et al., 2023	81 infants, 10–12 months.	The study included 2 visits (the second visit was one month later). Children were divided into 2 groups. First control, in the second group parents were trained in the use of pointing gestures in interaction with children. 1) Observation of a multicolored lighthouse (control condition); 2) Observation of pointing gesture; 3) Observation of grasping gesture.	6–9 Hz	C3, C4 and O1, O2 (for alpha rhythm control).	McArthur CDI	— An increase in the mu rhythm desynchronization index when observing the experimenter's gestures was associated with an increase in the child's receptive vocabulary, as well as with an increase in the use of the number of pointing gestures by parents after training.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Способность к обработке речевого сигнала предусмотрена эволюционно и является возможной с рождения (Choi et al., 2023). В обзоре М. Франкена и коллег было выдвинуто предположение, что восприятие речи является не только слуховым, но и фундаментально мультимодальным сенсомоторным процессом, включающим зрительную и двигательную системы (Franken et al., 2022). Полагают, что мультимодальные речевые нейронные сети формируются уже до появления речевой вокализации, на стадии внутриутробного развития (Choi et al., 2023).

Связь соматосенсорных процессов с восприятием речи у младенцев подтверждается исследованиями, использующих метод вызванных потенциалов. С помощью парадигмы слухового рассогласования (auditory mismatch design), позволяющей на нейрофизиологическом уровне оценить дифференциацию звуков, было показано, что торможение артикуляции (с помощью давления на кончик языка игрушкой для прорезывания зубов) у младенцев долепетного периода приводит к избирательному нарушению процесса различения звуков, ассоциированных с данной артикуляцией, и не влияет на дифференциацию других звуков речи (Choi et al., 2021). Можно предположить, что на этапе формирования механизмов восприятия речи вклад сенсомоторной нейронной сети носит поддерживающий характер. Этот вклад наиболее выражен в младенческом возрасте, а в процессе созревания головного мозга, вероятно, уменьшается. Во взрослом возрасте сенсомоторные сети сильнее включаются в процесс восприятия речи при трудностях ее распознавания, а также при восприятии слов, связанных с действиями (Saltuklaroglu et al., 2018; Shtyrov et al., 2014; Michaelis et al., 2021).

На основании данных фМРТ при обработке сигнала во время процесса речевого обучения было выявлено, что у взрослых задействовались ассоциативная слуховая кора, в то время как у детей 5–12 лет активировались соматосенсорные области и первичная моторная кора (Ohashi, Ostry, 2021). Это может отражать особенности функционирования первичной моторной коры как сенсорной в начале жизни человека. Возможно, эта область лишь позднее приобретает функциональность, соответствующую взрослому варианту, что уточняет возрастные особенности процесса восприятия речи на анатомо-функциональном уровне (Choi et al., 2023).

Часть исследователей предлагают интерпретировать сенсомоторные ритмы как корреляты активности системы зеркальных нейронов (СЗН) (Fox et al., 2016; Lebedeva et al., 2019). СЗН выделяют в качестве одного из потенциальных механизмов, обеспечивающих появление речи у человека (Arbib, 2005). СЗН и области головного мозга, связанные с речевыми функциями, значительно перекрываются, в связи с чем изменения сенсомоторных ритмов могут быть рассмотрены как косвенные индикаторы обработки речи (Cuellar et al., 2012; Hobson, Bishop, 2017). Исследование В. Сало и коллег показавшее, что сенсомоторная сеть может играть вспомогательную роль в развитии речи у младенцев посредством связи жестовой и речевой коммуникации (Salo et al., 2023), также косвенно подтверждает вовлечение СЗН в процесс развития восприятия речи. В вошедших в обзор экспериментальных статьях ряд авторов также интерпретировали десинхронизацию сенсомоторных ритмов при восприятии коммуникативных и речевых стимулов как нейрофизиологический коррелят активности СЗН у детей (Белалов и др., 2020; Patzwald et al., 2020; Mikhailova et al., 2021).

Необходимо еще раз подчеркнуть, что активность сенсомоторной системы при восприятии речи, по-видимому, зависит от многих факторов, в том числе и от типа речевых стимулов, и от задачи, стоящей перед слушателем. При восприятии слов, связанных с действиями, отмечается десинхронизация сенсомоторных ритмов как в исследованиях взрослых, так и детей (Patzwald et al., 2020; Oliveira et al., 2021), что объясняют, в том числе, через активацию нейронных сетей, связанных с данными моторными актами. Исследования МЭГ показали, что слова, относящиеся к разным частям тела, активировали соответствующие соматотопические проекции в двигательной коре (Shtyrov et al., 2014). Однако неоднократно отмечалось, что десинхронизация активности в одной сенсомоторной области нередко сопровождается синхронизацией (т.е. подавлением двигательной активности) в другой сенсомоторной области (Pfurtscheller, Neuper, 1997; Shtyrov et al., 2014; Michaelis et al., 2021). По мнению Ю. Штырова с коллегами, такое подавление активации моторных областей, не соответствующих семантике воспринятого слова, демонстрирует нейрофизиологические принципы латерального торможения в нейронной обработке слов. Результаты исследований сенсомоторной активности при восприятии других речевых стимулов менее согласованные, демонстрируют и отсутствие изменений активации, и ее усиление, и ее снижение. Объяснение такому расхождению результатов приводит в своей работе К. Михаэлис и коллеги (Michaelis et al., 2021). Взяв за основу модель двойного потока Дж. Раушчекера и С. Скотта (Rauschecker, Scott, 2009), они предположили, что характеристики стимула и требования задачи динамически определяют задействование дорсального и вентрального потоков слуховой системы. Для обработки относительно однозначной речи достаточно вентрального потока. Дорсальный поток (отвечающий прежде всего за артикуляцию и произнесение слов) задействуется при восприятии речи, способствует правильному восприятию и преимущественно активируется в трех случаях: (1) когда обработка вентрального потока недостаточна или неэффективна, поскольку сигнал не содержит лексической информации и, следовательно, не соответствует ни одной из сохраненных слуховых форм слов; (2) когда неоднозначность слухового сигнала создает неопределенность при выборе сохраненной слуховой формы слова в вентральном потоке; (3) когда наличие дополнительного сигнала или контекста, такого как визуальная речь, активирует моторные речевые представления (как, например, в исследованиях, предъявляющих слова-действия, или же слова совместно с видеороликами). Данная гипотеза дает дополнительные объяснения результатам, полученным в исследовании В.В. Белалова с коллегами: синхронизация сенсомоторной активности при прослушивании речи детьми, растущими в семье, может быть объяснена отсутствием у них трудностей ее понимания, а десинхронизация сенсомоторной активности у детей-сирот связана со сложностями понимания вследствие нарушения речевого развития.

Большая часть публикаций, направленная на изучение сенсомоторных ритмов при восприятии речи в детском возрасте, посвящена возрастному периоду первых трех лет жизни и включает только частотный диапазон альфа-активности (Antognini, Daum, 2019; Patzwald et al., 2020; Белалов и др., 2020). При этом, например, было показано, что в 18 месяцев у детей с хорошими речевыми навыками при просмотре конгруэнтных видеороликов наблюдается большее подавление активности в альфа-диапазоне, чем у детей с низкими речевыми навыками (Patzwald et al., 2020), тогда как у детей в возрасте 24 месяца с хорошими речевыми навыками наблюдается подавление в бета-диапазоне, а у детей с плохими речевыми навыками подавление при просмотре конгруэнтных видеороликов наблюдается в альфа-диапазоне (Antognini, Daum, 2018), то есть реакция подобна таковой у более младших детей. Можно предположить, что с возрастом все большую роль в речевой рецепции приобретает бета-активность, что подтверждает важность ее исследования для понимания механизмов развития речи. Необходимо отметить и то, что лишь небольшое количество работ направлено на исследование более старшего периода детского возраста при типичном развитии (Ohashi, Ostry, 2021). Также, преимущественно, в исследованиях фигурируют данные только праворуких детей (Белалов и др., 2020; Ohashi, Ostry, 2021; Mikhailova et al., 2021) или детей, у которых оба родителя являются правшами (Antognini, Daum 2019), что не позволяет оценить влияние латерализации, выявленной в исследовании для взрослых людей (Willems et al., 2010).

Методологическим ограничением для экспериментальных исследований остается контроль смещения сенсомоторного мю- и зрительного альфа-ритмов, имеющих частично пересекающиеся диапазоны (Hobson, Bishop, 2017), а также подбор оптимального контрольного условия для расчета супрессии мю-ритма, ввиду необходимости разделять общие неспецифические эффекты направленного внимания и активности, связанной именно с восприятием движений (Bowman et al., 2017; Hobson, Bishop, 2017).

Таким образом, проблема особенностей реорганизации сенсомоторной сети при восприятии речи в процессе перехода от младенческого к взрослому типу функционирования требует дальнейшего исследования. Более глубокое понимание роли сенсомоторной сети в процессах восприятия речи и ее возрастных особенностей потенциально расширяет возможности создания новых коррекционных и терапевтических мероприятий в зависимости от возраста ребенка. Так, было показано, что в результате БОС-тренингов с использованием параметров мю- и тета-ритмов ЭЭГ у детей с задержкой психоречевого развития наблюдалось улучшение коммуникативных навыков (Эйсмонт и др., 2019).

ВЫВОДЫ

1. Роль сенсомоторной нейронной сети в развитии восприятия речи у детей все больше обсуждается в литературе. Интегрируя данные предыдущего обзора на младенцах и разобранные в нашем обзоре работы, можно предположить, что ее вклад с возрастом уменьшается, однако требуются дальнейшие исследования.
2. Большая часть публикаций по теме ассоциации сенсомоторных ритмов и восприятия речи основывается на данных младенцев и детей в возрасте до 3 лет. Для уточнения возрастных особенностей вклада сенсомоторной нейронной сети в процессы восприятия речи требуется дальнейшее проведение исследований на группах детей дошкольного и школьного возрастов.
3. Некоторые работы показывают, что более выраженный уровень десинхронизации сенсомоторных ритмов ассоциирован с более высоким уровнем речевых навыков у детей, начиная уже с младенческого возраста.
4. Сенсомоторные ритмы в процессе восприятия речи преобладающая часть исследователей интерпретирует как нейрофизиологический коррелят работы системы зеркальных нейронов (СЗН), в том числе и в детском возрасте.
5. Важным ограничением в ряде исследований, направленных на изучение ассоциации сенсомоторных ритмов и процессов восприятия речи, является отсутствие методов контроля активности зрительного альфа-ритма.
6. В исследованиях ассоциации сенсомоторных ритмов и процессов восприятия речи, преимущественно, фигурирует только изучение альфа-диапазона, в то время как реактивность бета-диапазона описана в единичных работах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Белалов, В.В., Базанова, О.М., Михайлова, А.А., Дягилева, Ю.О., Павленко, В.Б. (2020). Реактивность мю-ритма ЭЭГ при восприятии речи у детей в возрасте от двух до трех с половиной лет: влияние условий воспитания. *Журнал высшей нервной деятельности им. И.П. Павлова*, 70(2), 193–205. <https://doi.org/10.31857/S0044467720020045>
- Начарова, М.А., Михайлова, А.А., Говорун, Я.Ю., Португальская, А.А., Павленко, В.Б. (2020). Нейрофизиологические механизмы восприятия речи и их особенности у детей в норме и при нарушениях развития. *Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Биология. Химия*, 6(3), 146–162. <https://doi.org/10.37279/2413-1725-2020-6-3-146-162>
- Павлова, П.А. (2019). Электроэнцефалографический коррелят когнитивного дефицита у детей, перенесших перинатальный артериальный ишемический инсульт. *Российский психологический журнал*, 16(S2/1), 22–32.
- Эйсмонт, Е.В., Начарова, М.А., Никифорова, Е.В. (2019). Оптимизация психофизиологического состояния детей с задержкой психоречевого развития с помощью метода обратной связи по параметрам ЭЭГ. *Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Биология. Химия*, 5(4), 214–221.
- Antognini, K., Daum, M.M. (2018). Effects of verb-action congruence on sensorimotor processing of goal-directed actions in two-year-olds: A technical report. *PsyArXiv Preprints*, (g8fu4). <https://doi.org/10.31234/osf.io/g8fu4>
- Antognini, K., Daum, M.M. (2019). Toddlers show sensorimotor activity during auditory verb processing. *Neuropsychologia*, 126, 82–91. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2017.07.022>
- Arbib, M.A. (2005). From monkey-like action recognition to human language: An evolutionary framework for neurolinguistics. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(2), 105–124. <https://doi.org/10.1017/S0140525X05000038>
- Bowman, L.C., Bakermans-Kranenburg, M.J., Yoo, K.H., Cannon, E.N., Vanderwert, R.E., Ferrari, P.F., van IJzendoorn, M.H., Fox, N.A. (2017). The mu-rhythm can mirror: Insights from experimental design, and looking past the controversy. *Cortex: A Journal Devoted to the Study of the Nervous System and Behavior*, 96, 121–125. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2017.03.025>
- Choi, D., Dehaene-Lambertz, G., Peña, M., Werker, J.F. (2021). Neural indicators of articulator-specific sensorimotor influences on infant speech perception. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(20), e2025043118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2025043118>
- Choi, D., Yeung, H.H., Werker, J.F. (2023). Sensorimotor foundations of speech perception in infancy. *Trends in Cognitive Sciences*, 27(8), 773–784. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2023.05.007>
- Cuellar, M., Bowers, A., Harkrider, A.W., Wilson, M., Saltuklaroglu, T. (2012). Mu suppression as an index of sensorimotor contributions to speech processing: Evidence from continuous EEG signals. *International Journal of Psychophysiology*, 85(2), 242–248. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2012.04.003>
- Davydova, E.Y., Salimova, K.R., Davydov, D.V., Pereverzeva, D.S., Mamokhina, U.A., Danilina, K.K., Tyushkevich, S.A., Gorbachevskaya, N.L. (2023). Understanding Speech in Primary Schoolchildren with Autism Spectrum Disorders and Its Relationship with EEG Characteristics. *Human Physiology*, 49(3), 225–234. <https://doi.org/10.1134/S0362119723700354>

- Fox, N.A., Bakermans-Kranenburg, M.J., Yoo, K.H., Bowman, L.C., Cannon, E.N., Vanderwert, R.E., Van IJzendoorn, M.H. (2016). Assessing human mirror activity with EEG mu rhythm: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 142(3), 291. <https://doi.org/10.1037/bul0000031>
- Franken, M.K., Liu, B.C., Ostry, D.J. (2022). Towards a somatosensory theory of speech perception. *Journal of Neurophysiology*, 128(6), 1683–1695. <https://doi.org/10.1152/jn.00381.2022>
- Hobson, H.M., Bishop, D.V. (2017). The interpretation of mu suppression as an index of mirror neuron activity: Past, present and future. *Royal Society Open Science*, 4(3), 160662. <https://doi.org/10.1098/rsos.160662>
- Hsu, C.W., Huang, C.C., Hsu, C.C.H., Bi, Y., Tzeng, O.J.L., Lin, C.P. (2025). Revisiting human language and speech production network: A meta-analytic connectivity modeling study. *NeuroImage*, 306, 121008. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2025.121008>
- Lebedeva, N.N., Karimova, E.D., Karpichev, V.V., Maltsev, V.Y. (2019). The mirror system of the brain on observation, performance, and imagination of motor tasks — neurophysiological reflection of the perception of another Person's consciousness. *Neuroscience and Behavioral Physiology*, 49, 714–722. <https://doi.org/10.1007/s11055-019-00791-3>
- Larionova, E.V., Garakh, Z.V., Zaytseva, Y.S. (2022). The Mu Rhythm in Current Research: Theoretical and Methodological Aspects. *Neuroscience and Behavioral Physiology*, 52(7), 999–1016. <https://doi.org/10.1007/s11055-022-01329-w>
- Michaelis, K., Miyakoshi, M., Norato, G., Medvedev, A.V., Turkeltaub, P.E. (2021). Motor engagement relates to accurate perception of phonemes and audiovisual words, but not auditory words. *Communications Biology*, 4(1), 108. <https://doi.org/10.1038/s42003-020-01634-5>
- Mikhailova, A.A., Orekhova, L.S., Dyagileva, Y.O., Mukhtarimova, T.I., Pavlenko, V.B. (2021). Reactivity of the EEG μ rhythm on observing and performing actions in young children with different levels of receptive speech development. *Neuroscience and Behavioral Physiology*, 51(1), 85–92. <https://doi.org/10.1007/s11055-020-01042-6>
- Mitiureva, D., Bobrov, P., Rebreikina, A., Sysoeva, O. (2023). An inclusive paradigm to study mu-rhythm properties. *International Journal of Psychophysiology*, 190, 42–55. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2023.05.353>
- Mkrtychian, N.A., Kostromina, S.N., Gnedykh, D.S., Tsvetova, D.M., Blagovechchenski, E.D., Shtyrov, Y.Y. (2021). Psychological and electrophysiological correlates of word learning success. *Psychology in Russia: State of the Art*, 14(2), 171–192. <https://doi.org/10.11621/pir.2021.0211>
- Ohashi, H., Ostry, D.J. (2021). Neural development of speech sensorimotor learning. *Journal of Neuroscience*, 41(18), 4023–4035. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.2884-20.2021>
- Oliveira, D.S., Saltuklaroglu, T., Thornton, D., Jenson, D., Harkrider, A.W., Rafferty, M.B., Casenhiser, D.M. (2021). Mu rhythm dynamics suggest automatic activation of motor and premotor brain regions during speech processing. *Journal of Neurolinguistics*, 60, 101006. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2021.101006>
- Patzwald, C., Matthes, D., Elsner, B. (2020). Eighteen-month-olds integrate verbal cues into their action processing: Evidence from ERPs and mu power. *Infant Behavior and Development*, 58, 101414. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2019.101414>
- Pfurtscheller, G., Neuper, C. (1997). Motor imagery activates primary sensorimotor area in humans. *Neuroscience Letters*, 239(2-3), 65–68. [https://doi.org/10.1016/S0304-3940\(97\)00889-6](https://doi.org/10.1016/S0304-3940(97)00889-6)
- Rauschecker, J.P., Scott, S.K. (2009). Maps and streams in the auditory cortex: Nonhuman primates illuminate human speech processing. *Nature Neuroscience*, 12(6), 718–724. <https://doi.org/10.1038/nn.2331>
- Salo, V.C., Debnath, R., Rowe, M.L., Fox, N.A. (2023). Experience with pointing gestures facilitates infant vocabulary growth through enhancement of sensorimotor brain activity. *Developmental Psychology*, 59(4), 676. <https://doi.org/10.1037/dev0001493>
- Saltuklaroglu, T., Bowers, A., Harkrider, A.W., Casenhiser, D., Reilly, K.J., Jenson, D.E., Thornton, D. (2018). EEG mu rhythms: Rich sources of sensorimotor information in speech processing. *Brain and Language*, 187, 41–61. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2018.09.005>
- Shtyrov, Y., Butorina, A., Nikolaeva, A., Stroganova, T. (2014). Automatic ultrarapid activation and inhibition of cortical motor systems in spoken word comprehension. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(18), E1918–E1923. <https://doi.org/10.1073/pnas.1323158111>
- Stroganova, T.A., Komarov, K.S., Goiaeva, D.E., Obukhova, T.S., Ovsiannikova, T.M., Prokofyev, A.O., Orekhova, E.V. (2022). Effects of the Periodicity and Vowelness of Sounds on Auditory Cortex Responses in Children. *Neuroscience and Behavioral Physiology*, 52(3), 395–404.
- Warreyn, P., Ruysschaert, L., Wiersma, J.R., Handl, A., Pattyn, G., Roeyers, H. (2013). Infants' mu suppression during the observation of real and mimicked goal-directed actions. *Developmental Science*, 16(2), 173–185. <https://doi.org/10.1111/desc.12014>
- Willens, R.M., Hagoot, P., Casasanto, D. (2010). Body-specific representations of action verbs: Neural evidence from right- and left-handers. *Psychological Science*, 21(1), 67–74. <https://doi.org/10.1177/0956797609354072>

REFERENCES

- Antognini, K., Daum, M.M. (2018). Effects of verb-action congruence on sensorimotor processing of goal-directed actions in two-year-olds: A technical report. *PsyArXiv Preprints*, (g8fu4). <https://doi.org/10.31234/osf.io/g8fu4>
- Antognini, K., Daum, M.M. (2019). Toddlers show sensorimotor activity during auditory verb processing. *Neuropsychologia*, 126, 82–91. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2017.07.022>
- Arbib, M.A. (2005). From monkey-like action recognition to human language: An evolutionary framework for neurolinguistics. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(2), 105–124. <https://doi.org/10.1017/S0140525X05000038>
- Belalov, V.V., Bazanova, O.M., Mikhailova, A.A., Dyagileva, Yu.O., Pavlenko, V.B. (2020). Reactivity of the EEG mu-rhythm in speech perception in children aged two to three and a half years: the influence of upbringing conditions. *Zhurnal vysshei nervnoi deyatel'nosti im. I.P. Pavlova = Journal of Higher Nervous Activity named after I.P. Pavlova*, 70(2), 193–205. (In Russ.). <https://doi.org/10.31857/S0044467720020045>
- Bowman, L.C., Bakermans-Kranenburg, M.J., Yoo, K.H., Cannon, E.N., Vanderwert, R.E., Ferrari, P.F., van IJzendoorn, M.H., Fox, N.A. (2017). The mu-rhythm can mirror: Insights from experimental design, and looking past the controversy. *Cortex: A Journal Devoted to the Study of the Nervous System and Behavior*, 96, 121–125. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2017.03.025>

- Choi, D., Dehaene-Lambertz, G., Peña, M., Werker, J.F. (2021). Neural indicators of articulator-specific sensorimotor influences on infant speech perception. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(20), e2025043118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2025043118>
- Choi, D., Yeung, H.H., Werker, J.F. (2023). Sensorimotor foundations of speech perception in infancy. *Trends in Cognitive Sciences*, 27(8), 773–784. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2023.05.007>
- Cuellar, M., Bowers, A., Harkrider, A.W., Wilson, M., Saltuklaroglu, T. (2012). Mu suppression as an index of sensorimotor contributions to speech processing: Evidence from continuous EEG signals. *International Journal of Psychophysiology*, 85(2), 242–248. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2012.04.003>
- Davydova, E.Y., Salimova, K.R., Davydov, D.V., Pereverzeva, D.S., Marnokhina, U.A., Danilina, K.K., Tyushkevich, S.A., Gorbachevskaya, N.L. (2023). Understanding Speech in Primary Schoolchildren with Autism Spectrum Disorders and Its Relationship with EEG Characteristics. *Human Physiology*, 49(3), 225–234. <https://doi.org/10.1134/S0362119723700354>
- Eismont, E.V., Nacharova, M.A., Nikiforova, E.V. (2019). Optimization of the psychophysiological state of children with delayed psychoverbal development using the feedback method based on EEG parameters. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Biologiya. Khimiya = Scientific notes of the Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky. Biology. Chemistry*, 5(4), 214–221. (In Russ.)
- Fox, N.A., Bakermans-Kranenburg, M.J., Yoo, K.H., Bowman, L.C., Cannon, E.N., Vanderwert, R.E., Van IJzendoorn, M.H. (2016). Assessing human mirror activity with EEG mu rhythm: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 142(3), 291. <https://doi.org/10.1037/bul0000031>
- Franken, M.K., Liu, B.C., Ostry, D.J. (2022). Towards a somatosensory theory of speech perception. *Journal of Neurophysiology*, 128(6), 1683–1695. <https://doi.org/10.1152/jn.00381.2022>
- Hobson, H.M., Bishop, D.V. (2017). The interpretation of mu suppression as an index of mirror neuron activity: Past, present and future. *Royal Society Open Science*, 4(3), 160662. <https://doi.org/10.1098/rsos.160662>
- Hsu, C.W., Huang, C.C., Hsu, C.C.H., Bi, Y., Tzeng, O.J.L., Lin, C.P. (2025). Revisiting human language and speech production network: A meta-analytic connectivity modeling study. *NeuroImage*, 306, 121008. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2025.121008>
- Lebedeva, N.N., Karimova, E.D., Karpichev, V.V., Maltsev, V.Y. (2019). The mirror system of the brain on observation, performance, and imagination of motor tasks — neurophysiological reflection of the perception of another Person's consciousness. *Neuroscience and Behavioral Physiology*, 49, 714–722. <https://doi.org/10.1007/s11055-019-00791-3>
- Larionova, E.V., Garakh, Z.V., Zaytseva, Y.S. (2022). The Mu Rhythm in Current Research: Theoretical and Methodological Aspects. *Neuroscience and Behavioral Physiology*, 52(7), 999–1016. <https://doi.org/10.1007/s11055-022-01329-w>
- Michaelis, K., Miyakoshi, M., Norato, G., Medvedev, A.V., Turkeltaub, P.E. (2021). Motor engagement relates to accurate perception of phonemes and audiovisual words, but not auditory words. *Communications Biology*, 4(1), 108. <https://doi.org/10.1038/s42003-020-01634-5>
- Mikhailova, A.A., Orekhova, L.S., Dyagileva, Y.O., Mukhtarimova, T.I., Pavlenko, V.B. (2021). Reactivity of the EEG μ rhythm on observing and performing actions in young children with different levels of receptive speech development. *Neuroscience and Behavioral Physiology*, 51(1), 85–92. <https://doi.org/10.1007/s11055-020-01042-6>
- Mitiureva, D., Bobrov, P., Rebreikina, A., Sysoeva, O. (2023). An inclusive paradigm to study mu-rhythm properties. *International Journal of Psychophysiology*, 190, 42–55. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2023.05.353>
- Nacharova, M.A., Mikhailova, A.A., Govorun, Ya.Yu., Portugalskaya, A.A., Pavlenko, V.B. (2020). Neurophysiological mechanisms of speech perception and their features in children under normal conditions and with developmental disorders. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Biologiya. Khimiya = Scientific Notes of the Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky. Biology. Chemistry*, 6(3), 146–162. (In Russ.). <https://doi.org/10.37279/2413-1725-2020-6-3-146-162>
- Mkrtychian, N.A., Kostromina, S.N., Gnedykh, D.S., Tsvetova, D.M., Blagovechtchenski, E.D., Shtyrov, Y.Y. (2021). Psychological and electrophysiological correlates of word learning success. *Psychology in Russia: State of the Art*, 14(2), 171–192. <https://doi.org/10.11621/pir.2021.0211>
- Ohashi, H., Ostry, D.J. (2021). Neural development of speech sensorimotor learning. *Journal of Neuroscience*, 41(18), 4023–4035. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.2884-20.2021>
- Oliveira, D.S., Saltuklaroglu, T., Thornton, D., Jenson, D., Harkrider, A.W., Rafferty, M.B., Casenhiser, D.M. (2021). Mu rhythm dynamics suggest automatic activation of motor and premotor brain regions during speech processing. *Journal of Neurolinguistics*, 60, 101006. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2021.101006>
- Pavlova, P.A. (2019). Electroencephalographic correlates of cognitive deficits in children who have suffered perinatal arterial ischemic stroke. *Rossiiskij psihologicheskij zhurnal = Russian Psychological Journal*, 16(S2/1), 22–32. (In Russ.)
- Patzwald, C., Matthes, D., Elsner, B. (2020). Eighteen-month-olds integrate verbal cues into their action processing: Evidence from ERPs and mu power. *Infant Behavior and Development*, 58, 101414. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2019.101414>
- Pfurtscheller, G., Neuper, C. (1997). Motor imagery activates primary sensorimotor area in humans. *Neuroscience Letters*, 239(2-3), 65–68. [https://doi.org/10.1016/S0304-3940\(97\)00889-6](https://doi.org/10.1016/S0304-3940(97)00889-6)
- Rauschecker, J.P., Scott, S.K. (2009). Maps and streams in the auditory cortex: Nonhuman primates illuminate human speech processing. *Nature Neuroscience*, 12(6), 718–724. <https://doi.org/10.1038/nn.2331>
- Salo, V.C., Debnath, R., Rowe, M.L., Fox, N.A. (2023). Experience with pointing gestures facilitates infant vocabulary growth through enhancement of sensorimotor brain activity. *Developmental Psychology*, 59(4), 676. <https://doi.org/10.1037/dev0001493>
- Saltuklaroglu, T., Bowers, A., Harkrider, A.W., Casenhiser, D., Reilly, K.J., Jenson, D.E., Thornton, D. (2018). EEG mu rhythms: Rich sources of sensorimotor information in speech processing. *Brain and Language*, 187, 41–61. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2018.09.005>
- Shtyrov, Y., Butorina, A., Nikolaeva, A., Stroganova, T. (2014). Automatic ultrarapid activation and inhibition of cortical motor systems in spoken word comprehension. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(18), E1918–E1923. <https://doi.org/10.1073/pnas.1323158111>
- Stroganova, T.A., Komarov, K.S., Goiaeva, D.E., Obukhova, T.S., Ovsiannikova, T.M., Prokofyev, A.O., Orekhova, E.V. (2022). Effects of the Periodicity and Vowelness of Sounds on Auditory Cortex Responses in Children. *Neuroscience and Behavioral Physiology*, 52(3), 395–404.
- Warren, P., Ruyschaert, L., Wiersema, J.R., Handl, A., Pattyn, G., Roeyers, H. (2013). Infants' mu suppression during the observation of real and mimicked goal-directed actions. *Developmental Science*, 16(2), 173–185. <https://doi.org/10.1111/desc.12014>
- Willems, R.M., Hagoort, P., Casasanto, D. (2010). Body-specific representations of action verbs: Neural evidence from right- and left-handers. *Psychological Science*, 21(1), 67–74. <https://doi.org/10.1177/0956797609354072>

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ ABOUT THE AUTHORS



**Владимир Александрович
Липатов**

Vladimir A. Lipatov

Аспирант Научного центра когнитивных исследований, младший научный сотрудник Университета «Сириус», Краснодарский край, Российская Федерация, lipatov.va@talantiuspeh.ru, <https://orcid.org/0009-0001-0134-1988>

Postgraduate Student, Scientific Center for Cognitive Research, Junior Researcher, "Sirius University of Science and Technology", Krasnodar Region, Russian Federation, lipatov.va@talantiuspeh.ru, <https://orcid.org/0009-0001-0134-1988>



**Полина Алексеевна
Павлова**

Polina A. Pavlova

Специалист-исследователь Университета «Сириус», Краснодарский край, Российская Федерация, pavlova.pa@talantiuspeh.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4263-0484>

Researcher, "Sirius University of Science and Technology", Krasnodar Region, Russian Federation, pavlova.pa@talantiuspeh.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4263-0484>



**Анна Борисовна
Рейбрейкина**

Anna B. Rebreikina

Кандидат биологических наук, научный сотрудник Университета «Сириус», Краснодарский край, Российская Федерация; научный сотрудник Института высшей нервной деятельности и нейрофизиологии РАН, Москва, Российская Федерация, rebreykina.ab@talantiuspeh.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5714-2040>

Cand. Sci. (Biology), Research Associate, "Sirius University of Science and Technology", Krasnodar Region, Russian Federation; Research Associate, Institute of Higher Nervous Activity and Neurophysiology, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation, rebreykina.ab@talantiuspeh.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5714-2040>



**Ольга Владимировна
Сысоева**

Olga V. Sysoeva

Кандидат психологических наук, руководитель направления «Развитие человека: мозг и психика» Университета «Сириус», Краснодарский край, Российская Федерация; ведущий научный сотрудник лаборатории высшей нервной деятельности человека Института высшей нервной деятельности и нейрофизиологии РАН, Москва, Российская Федерация, sysoeva.ov@talantiuspeh.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4005-9512>

Cand. Sci. (Psychology), Head of Human Development: Brain and Psyche, "Sirius University of Science and Technology", Krasnodar Region, Russian Federation; Senior Researcher, Laboratory of Higher Nervous Activity, Institute of Higher Nervous Activity and Neurophysiology, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation, sysoeva.ov@talantiuspeh.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4005-9512>

Поступила 04.04.2025. Получена после доработки
12.05.2025. Принята в печать 07.06.2025.

Received 04.04.2025. Revised
12.05.2025. Accepted 07.06.2025.