

ПСИХОЛОГИЯ

СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ

Journal of Modern Foreign Psychology



2022. Том 11. № 2
2022. Vol. 11, no. 2

СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ ПСИХОЛОГИЯ
Том 11, № 2 / 2022

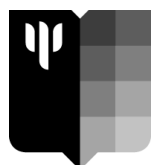
Тема номера
**Психологический портрет современного
дошкольника**

Тематические редакторы:
И.А. Бурлакова, Н.С. Денисенкова

JOURNAL OF MODERN FOREIGN PSYCHOLOGY
Том 11, № 2 / 2022

Topic of the issue
Psychological portrait of a modern preschooler

Topical editors:
I.A. Burlakova, N.S. Denisenkova



Международный научный журнал
«Современная зарубежная психология»

Редакционная коллегия

Ермолова Т.В. (Россия) – **главный редактор**

Авдеева Н.Н. (Россия), Александров Ю.И. (Россия), Ахутина Т.В. (Россия), Баилова Т.А. (Россия), Бовина И.Б. (Россия), Булыгина В.Г. (Россия), Бурлакова И.А. (Россия), Григоренко Е.Л. (Россия), Дозорцева Е.Г. (Россия), Евтушенко И.В. (Россия), Екимова В.И. (Россия), Исаев Е.И. (Россия), Марютина Т.М. (Россия), Поздняков В.М. (Россия), Поливанова К.Н. (Россия), Рубцова О.В. (Россия), Салмина Н.Г. (Россия), Сафронова М.А. (Россия), Сергиенко Е.А. (Россия), Стоянова С.Й. (Болгария), Строганова Т.А. (Россия), Ткачева В.В. (Россия), Толстых Н.Н. (Россия), Филиппова Е.В. (Россия), Холмогорова А.Б. (Россия), Шеманов А.Ю. (Россия), Шумакова Н.Б. (Россия), Энгенесс И.Л. (Норвегия), Юркевич В.С. (Россия)

Редакционный совет

Рубцов В.В. (Россия) – **председатель редакционного совета**
Марголис А.А. (Россия) – **заместитель председателя редакционного совета**
Дэниелс Г.Р. (Великобритания)

Секретарь

Пономарева В.В.

Научный консультант

Флорова Н.Б.

Технический редактор

Борисова О.Н.

Компьютерная верстка

Баскакова М.А.

Корректор

Лопина Р.К.

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

Адрес редакции

127051 Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29, ком. 209.
Телефон: +7 (495) 608-16-27, +7 (495) 632-98-11

E-mail: jmfp@mgppu.ru

Сайт: <https://psyjournals.ru/jmfp>

Индексируется:

ВАК Минобрнауки России, Российский Индекс Научного Цитирования (РИНЦ), RSCI, Международный каталог научных периодических изданий открытого доступа (DOAJ)

Издается с 2012 года

Периодичность: 4 раза в год

Свидетельство о регистрации СМИ:

Эл № ФС77-66445 от 21.07.2016

Все права защищены. Название журнала, логотип, рубрики, все тексты и иллюстрации являются собственностью ФГБОУ ВО МГППУ и защищены авторским правом. Перепечатка материалов журнала и использование иллюстраций допускается только с письменного разрешения редакции.

© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», 2022

international Scientific Journal
«Journal of Modern Foreign Psychology»

Editorial board

Ermolova T.V. (Russia) – **editor-in-chief**

Avdeeva N.N. (Russia), Alexandrov Y.I. (Russia), Akhutina T.V. (Russia), Basilova T.A. (Russia), Bovina I.B. (Russia), Bulygina V.G. (Russia), Burlakova I.A. (Russia), Grigorenko E.L. (Russia), Dozorceva E.G. (Russia), Evtushenko I.V. (Russia), Ekimova V.I. (Russia), Isaev E.I. (Russia), Maryutina T.M. (Russia), Pozdnyakov V.M. (Russia), Polivanova K.N. (Russia), Rubtsov V.V. (Russia), Salmina N.G. (Russia), Safronova M.A. (Russia), Sergienko E.A. (Russia), Stoyanova S.Y. (Bulgaria), Stroganova T.A. (Russia), Tkacheva V.V. (Russia), Tolstykh N.N. (Russia), Filippova E.V. (Russia), Kholmogorova A.B. (Russia), Shemanov A.Y. (Russia), Shumakova N.B. (Russia), Engeness I. (Norway), Yurkevich V.S. (Russia)

Editorial council

Rubtsov V.V. (Russia) – **chairman of editorial council**
Margolis A.A. (Russia) – **deputy chairman of editorial council**
Daniels H.R. (Great Britain)

Secretary

Ponomareva V.V.

Scientific consultant

Florova N.B.

Technical editor

Borisova O.N.

Computer layout designer

Baskakova M.A.

Proofreader

Lopina R.K.

FOUNDER & PUBLISHER

Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE)

Editorial office address

Sretenka Street, 29, office 209 Moscow, Russia, 127051
Phone: +7 (495) 608-16-27, +7 (495) 632-98-11

E-mail: jmfp@mgppu.ru

Web: <https://psyjournals.ru/en/jmfp>

Indexed in:

Higher qualification commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Russian Index of Scientific Citing database, RCSI, DOAJ

Published quarterly since 2012

The mass medium registration certificate:

EI FS77-66445 number. Registration date 21.07.2016.

All rights reserved. Journal title, logo, rubrics, all text and images are the property of MSUPE and copyrighted. Using reprints and illustrations is allowed only with the written permission of the publisher.

© MSUPE, 2022



СОДЕРЖАНИЕ

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

Бурлакова И.А., Денисенкова Н.С.

Введение 5

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Ермолова Т.В., Литвинов А.В., Савицкая Н.В., Круковская О.А.

Наукометрическое пространство зарубежных исследований по психологии дошкольного возраста 8

Протасова Е.Ю.

Образ современного ребенка в психолого-педагогических подходах к образованию и воспитанию дошкольников 20

Гонзалес-Морено К.Х., Соловьева Ю.

Рефлексивное и творческое использование символических средств в игре, имитирующей исполнение социальных ролей 31

Клопотова Е.Е., Смирнова С.Ю.

Ребенок в эпоху цифровых игрушек. Обзор зарубежных исследований 50

Денисенкова Н.С., Тарунтаев П.И.

Роль взрослого в использовании ребенком цифровых устройств 59

Бухаленкова Д.А., Веракса А.Н., Чичина Е.А.

Связь использования цифровых устройств, качества сна, физической активности и пищевого поведения у дошкольников 68

Бухаленкова Д.А., Нечаева Д.М.

Психическое развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста во время пандемии COVID-19 81

Солодкова А.В.

Развитие представлений о времени в детском возрасте 93

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Ветрова М.А., Ветров А.О.

Дети с тяжелыми множественными нарушениями: обзор зарубежной литературы 101

Вне тематики

ОТРАСЛЕВАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Ясин М.И.

Русскоязычная адаптация методик для диагностики принятия и избегания опыта 113

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Волков Р.С., Сачкова М.Е.

Актуальные направления зарубежных исследований идентичности подростков 122

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Бойкина Е.Э.

Современные лики социального остракизма: гостинг, орбитинг, фаббинг, культура отмены 131

КРАТКОЕ СООБЩЕНИЕ

Швайко Е.Г.

Особенности субъективного переживания боли 141

Наши авторы

148

CONTENTS

NOTES FROM EDITOR

Burlakova I.A., Bukhalenkova D.A.

Introduction 5

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Ermolova T.V., Litvinov A.V., Savitskaya N.V., Krukovskaya O.A.

Scientometric domain of foreign studies on the psychology of preschool age 8

Protassova E.Y.

The Image of a Modern Child in the Psychological and Pedagogical Approaches toward Education and Upbringing of Preschool Children 20

González-Moreno C.X., Solovieva Y.

Reflective and creative use of symbolic means in play with social roles 31

Klopotova E.E., Smirnova S.Yu.

The child in the age of digital toys. Review of foreign studies 50

Denisenkova N.S., Taruntaev P.I.

The role of an adult in a child's use of digital devices 59

Bukhalenkova D.A., Veraksa A.N., Chichinina E.A.

The Relationship Between the Use of Digital Devices and Sleep Quality, Physical Activity and Eating Behavior in Preschool Children 68

Bukhalenkova D.A., Nechaeva D.M.

Mental development of preschool and primary school children during the COVID-19 pandemic 81

Solodkova A.V.

Development of time conceptions in childhood 93

CLINICAL PSYCHOLOGY

Vetrova M.A., Vetrov A.O.

Children with severe multiple disabilities: review of foreign literature 101

Outside of the theme rooms

SPECIAL (BRANCH) PSYCHOLOGY

Yasin M.I.

Russian-language adaptation of methods for diagnosing acceptance and avoidance of experience 113

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Volkov R.S., Sachkova M.E.

Current directions of foreign researches of identity in adolescents 122

SOCIAL PSYCHOLOGY

Boykina E.E.

Modern faces of social ostracism: ghosting, orbiting, phubbing, cancel culture 131

BRIEF MESSAGE

Shvaiko Y.R.

Features of subjective experience of pain 141

Our authors

150

КОЛОНКА РЕДАКТОРА NOTES FROM EDITOR

Введение

Бурлакова И.А.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0313-7518>, e-mail: iaburlakova@mail.ru*

Денисенкова Н.С.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1740-3995>, e-mail: nataliya-denisenkova@yandex.ru*

Introduction

Irina A. Burlakova

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0313-7518>, e-mail: iaburlakova@mail.ru*

Nataliya S. Denisenkova

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1740-3995>, e-mail: nataliya-denisenkova@yandex.ru*

Наш журнал продолжает рассматривать зарубежные исследования в русле возрастно-психологической проблематики. В этом номере собраны статьи, позволяющие представить себе портрет современного дошкольника и образ дошкольного детства.

Наиболее объемной является рубрика «Психология развития». Ее открывают статьи, в которых освещаются общие проблемы психологии развития современного дошкольника: пространство зарубежных исследований психологии дошкольного возраста, проблемы современного детства и игровой деятельности. Следующая группа статей посвящена анализу связи использования цифровых устройств, в том числе цифровых игрушек, с психо-физическим, когнитивным, эмоционально-личностным, социальным развитием ребенка, его взаимоотношениями с родителями и сверстниками. Наш журнал не мог обойти такую актуальную тему, как влияние пандемии COVID-19 на психическое развитие детей, чему и посвящена следующая статья. Завершают рубрику статьи, описывающие становление представлений о времени от рождения до школы.

Рубрика «Клиническая психология» представлена статьей, раскрывающей современные зарубежные подходы к обучению и воспитанию детей с тяжелыми множественными нарушениями.

В тематический номер вошли работы, которые рассказывают об актуальных исследованиях в русле проблематики, волнующей сегодня детских психологов разных стран.

Открывает журнал в рубрике «Психология развития» статья Т.В., Ермоловой, А.В. Литвинова, Н.В. Савицкой, О.А. Круковской «Наукометрическое пространство зарубежных исследований по психологии дошкольного возраста». В своем обзоре авторы сжато рассматривают новейшие (2020—2022 гг.) исследования зарубежной высшей школы, касающиеся проблем психологии дошкольного возраста. Обобщая проведенный анализ, авторы обращают внимание на тенденцию смещения научных интересов в сторону психологической безопасности дошкольника, повышения рисков в жизни детей, жестокого обращения с ними. Отдельно описываются исследования детского поведения, психофизиологии восприятия, образовательных ожиданий родителей и др.

Статья Е.Ю. Протасовой «Образ современного ребенка: теоретические и прикладные аспекты» ставит перед нами вопросы связи отношения к ребенку и к детству с будущим ребенка и общества в целом. Автор анализирует, как идеи Лориса Малагуцци об образе ребенка повлияли на современные теории воспитания

и педагогические практики. Е.Ю. Протасова раскрывает, как реализуются в дошкольном образовании принципы партиципаторности (культуры участия и эмпатии), легитимности прав ребенка, учета растущего разнообразия контингента обучаемых, обучающихся и условий обучения, обеспечения максимального равенства, в том числе доступности качественного образования для всех, а также своевременной реакции на меняющиеся условия жизни.

Говоря о дошкольном детстве, невозможно не затронуть проблемы становления игровой деятельности, символического характера игры, ее роли в психическом развитии дошкольника. Именно этим исследованиям посвящена статья К.Х. Гонсалес-Морено и Ю. Соловьевой «Рефлексивное и творческое использование символических средств в игре, имитирующей исполнение социальных ролей». Особый интерес представляет то, что авторы взяли за основу идеи Л.С. Выготского об использовании символических средств в дошкольной игре. Они показали, что в результате специальной организованной взрослым игры у дошкольников происходит переход от одного уровня символического опосредствования к другому: от непосредственного восприятия чувством (материализованного) к способности к восприятию (перцептивного), а далее к языковому/словесному (вербальному) уровню. Сделан вывод о том, что игровая ситуация с социальными ролями способствует формированию и укреплению волевой сферы.

Три статьи посвящены использованию дошкольниками цифровых устройств, в частности цифровых игрушек. Е.Е. Клопотова и С.Ю. Смирнова в статье «Ребенок в эпоху цифровых игрушек. Обзор зарубежных исследований» рассматривают исследования, посвященные позитивным влияниям и рискам использования цифровых игрушек в игре, обучении и коммуникации. Авторы не только описывают сами игрушки, но и говорят о том, какие изменения происходят в игре, обучении и коммуникации современных дошкольников, играющих в цифровые игрушки.

Продолжая тему использования цифровых устройств, Н.С. Денисенкова и П.И. Тарунтаев в статье «Роль взрослого в использовании ребенком цифровых устройств» обращают основное внимание на то, что именно взрослые являются проводниками дошкольника в мир цифровых технологий. То, как сам взрослый использует цифровые устройства, его установки и предпочтения, оказывает значительное влияние на медиа-активность ребенка. Авторы рассматривают явление родительской медиации (сопровождения) детской медиа-активности, ее роль в увлечении ребенком гаджетами, негативные и позитивные последствия различных стратегий такого сопровождения.

Д.А. Бухаленкова, А.Н. Веракса, Е.А. Чичинава в статье «Связь использования цифровых устройств, качества сна, физической активности и пищевого поведения у дошкольников» описывают значение детской медиа-активности с точки зрения психо-

физиологического развития дошкольника. Они показывают, что время использования цифровых устройств отрицательно связано с продолжительностью сна, временем засыпания и качеством сна дошкольников, а также с их двигательной активностью. Чем больше ребенок проводит времени с гаджетами, тем выше индекс массы его тела, чаще возникают нездоровые пищевые привычки.

Говоря о современном детстве, нельзя не остановиться на проблемах влияния пандемии на развитие детей. Именно этому посвящена статья Д.А. Бухаленковой и Д.М. Нечаевой «Психическое развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста во время пандемии COVID-19». Обзор исследований показывает, что пандемия негативно сказалась на психофизическом, социальном и эмоционально-личностном развитии дошкольников. Уменьшилась физическая активность детей, ухудшились показатели саморегуляции и эмоционального интеллекта. Авторы делают вывод, что наиболее существенную роль играет ограничение социального взаимодействия, климат в семье, стресс родителей, а также возможность посещения дошкольных заведений. На переживании детьми последствий изоляции позитивно сказываются гармоничные детско-родительские отношения и посещение дошкольных учреждений.

Рубрику завершает статья А.В. Солодковой, представляющая анализ классических и современных исследований развития представлений о времени в детском возрасте. В статье «Развитие представлений о времени в детском возрасте», опираясь на множество работ, автор рассматривает динамику развития представлений о времени, начиная с младенческого и заканчивая младшим школьным возрастом. В поле ее анализа попадают такие феномены, как интервальные часы (развитие представлений о длительности), периодические часы и локализация события во времени, осознание себя во времени. Закljučая статью, автор описывает значение представлений о времени в психическом развитии ребенка.

В рубрику «Клиническая психология» включена статья М.А. Ветровой и А.О. Ветрова «Дети с тяжелыми множественными нарушениями: обзор зарубежной литературы». Она раскрывает актуальную и очень сложную тему развития детей, в анамнезе которых встречаются множественные нарушения, сочетание различных диагнозов. Данная проблематика становится особенно актуальной с точки зрения проблем организации психолого-педагогической помощи, встающих перед современным инклюзивным образованием. Особое значение авторы уделяют развитию социально-коммуникативной сферы, эффективности мероприятий, направленных на обучение дошкольников и их ближайшего окружения использованию средств альтернативной и дополнительной коммуникации, обеспечению доступного и развивающего общения.

Вне темы номера публикуются статьи М.И. Ясина «Русскоязычная адаптация методик «Избегание опыта» и «Принятие опыта и действий», Р.С. Волкова, М.Е. Сачковой «Актуальные направления зарубежных исследований идентичности подростков», Е.Э. Бойкина «Современные лики социального ostracism: гостинг, орбитинг, фаббинг, культура отмены»,

а также краткое сообщение Е.Г. Швайко «Особенности субъективного переживания боли».

Надеемся, что тематический номер, посвященный проблеме особенностей развития детей младшего возраста, будет интересен коллегам и поможет им ориентироваться в многокрасочной палитре исследований современных дошкольников и дошкольного детства.

Информация об авторах

Бурлакова Ирина Анатольевна, кандидат психологических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0313-7518>, e-mail: iaburlakova@mail.ru

Денисенкова Наталия Сергеевна, кандидат психологических наук, профессор кафедры социальной психологии развития факультета социальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1740-3995>, e-mail: nataliya-denisenkova@yandex.ru

Information about the authors

Irina A. Burlakova, PhD in Psychology, Professor, Head of the Preschool Pedagogy and Psychology Chair, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0313-7518>, e-mail: iaburlakova@mail.ru

Nataliya S. Denisenkova, PhD in Psychology, Professor Social Psychology of Development Chair, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1740-3995>, e-mail: nataliya-denisenkova@yandex.ru

Получена 28.06.2022
Принята в печать 30.06.2022

Received 28.06.2022
Accepted 30.06.2022

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Наукометрическое пространство зарубежных исследований по психологии дошкольного возраста

Ермолова Т.В.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4260-9087>, e-mail: yermolova@mail.ru*

Литвинов А.В.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ);
Российский университет дружбы народов (ФГАОУ ВО РУДН), Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3306-0021>, e-mail: alial01@yandex.ru*

Савицкая Н.В.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1769-5553>, e-mail: n.sawa@yandex.ru*

Круковская О.А.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3394-1144>, e-mail: okruk@bk.ru*

Анализ параметров информационного пространства необходим для понимания специфики научных интересов в ответ на события в мире. В обзоре показаны конкретное наполнение информационного пространства зарубежной высшей школы, касающееся проблематики психологии дошкольного возраста, и направленность исследований, проведенных в 2021—2022 гг. Выявлена тенденция смещения научных интересов в сторону проблем психологической безопасности дошкольника, находящегося под воздействием деструктивных факторов и кумулятивных рисков. При этом традиционные исследования, в которых продолжают изучаться детали психологического портрета дошкольника, могут быть в той или иной мере ассимилированы блоком безопасности и использоваться им. В базовых информационных блоках сконцентрированы проблемы жестокого обращения, остающиеся остроактуальными, а также поведенческие проблемы как следствия психологического прессинга и других деструктивных моментов. В сопредельных блоках сосредоточены вопросы психофизиологии восприятия, образовательных ожиданий родителей и другие.

Ключевые слова: дошкольный возраст, информационное пространство, безопасность, поведенческие проблемы, социальная сплоченность, «отцовское» поколение, психологически безопасное родительство, обучение родителей.

Для цитаты: Наукометрическое пространство зарубежных исследований по психологии дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Т.В. Ермолова, А.В. Литвинов, Н.В. Савицкая, О.А. Круковская // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 2. С. 8—19. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110201>

Scientometric domain of foreign studies on the psychology of preschool age

Tatiana V. Ermolova

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4260-9087>, yermolova@mail.ru*

Aleksandr V. Litvinov

*Moscow State University of Psychology & Education; RUDN University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3306-0021>, alial01@yandex.ru*

Natalia V. Savitskaya

Moscow State University of psychology & Education, Moscow, Russia
<https://orcid.org/0000-0002-1769-5553>, n.sawa@yandex.ru

Oksana A. Krukovskaya

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3394-1144>, okruk@bk.ru

Analysis of information space parameters is necessary to understand the specificity of scientific interests, in response to events in the world. The submitted review shows the content of information space in foreign higher school studies, within the framework of preschool age psychology and the focus of such researches in 2021—2022. A tendency to shift scientific interests towards the problems of preschooler psychological safety, under the influence of destructive factors and cumulative risks, has been revealed here too. At the same time, traditional studies that continue to study details of preschooler's psychological portrait, can be assimilated to one degree or another by security block and used by it. The basic information blocks inside concentrate the problems of ill-treatment, which remain acutely relevant, as well as behavioral problems as a result of psychological pressure, and other destructive moments. Adjacent blocks focus on the issues of psychophysiology of perception, educational expectations of parents, and others.

Keywords: preschool age, information space, security, behavioral problems, social cohesion, «paternal» generation, psychologically safe parenting, parent education.

For citation: Ermolova T.V., Litvinov A.V., Savitskaya N.V., Krukovskaya O.A. Scientometric domain of foreign studies on the psychology of preschool age. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 2, pp. 8—19. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110201> (In Russ.).

Наукометрия, как дисциплина, изучающая эволюцию науки, использует качественные и количественные методы оценки публикационной активности за определенный период времени. В целом, достоверность традиционно применяемых оценочных инструментов при использовании количественных наукометрических методов часто подвергается сомнению со стороны отечественных и зарубежных исследователей. Значимость научного исследования, выраженная в индексах (цитируемости, импакт-фактора и т. д.) также вызывает сомнение у многих ученых, тогда как качественные наукометрические методы реже вызывают противодействие. Самый распространенный способ наукометрической качественной оценки — это рецензирование: оно сохраняет свои позиции как наиболее приемлемый для оценки научного труда метод (и инструмент), хотя и не лишенный определенной субъективности.

Непрерывное обновление научного знания требует столь же непрерывно оценивать качество информационного массива, его доказательную и практическую ценность, степень соответствия запросам времени, сопряженность с близкими проблемными областями, оригинальность исследовательских направлений и их перспективы, обеспеченность инструментарием. Исходя из перечисленного, использование качественного (пусть и субъективного) наукометрического подхода к анализу литературы по заявленным темам в аналитических обзорах является, по мнению авторов, допустимым.

Цель данного обзора — составить представление о наполненности информационного пространства психологии дошкольного возраста. На этот возрастной

период приходится возрастные кризисы, формирование навыков самоконтроля и самозащиты, выживания и самоопределения. Благодаря вкладу высшей психолого-педагогической школы векторные направления возрастной психологии, как и любой научной дисциплины, постоянно «меняются местами» и развиваются.

В наукометрическом пространстве такие сдвиги можно отслеживать по тематической составляющей исследований, связанной с изменениями в иерархии актуальных научных проблем и содержанием новых и новейших исследований.

Описание научного информационного поля по проблеме психологии дошкольного возраста представлено публикациями текущего года, условно распределенными по тематическим группам (блокам).

1. Наполнение наукометрического пространства психологии дошкольного возраста остроактуальными исследованиями

Психологическое состояние дошкольника в ситуации кумулятивных рисков

Исследования в этом направлении были наиболее активны на фоне пандемии COVID-19, особенно в острой фазе.

Израильские исследователи (университет Иерусалима) сообщили, что в период вынужденной изоляции, связанной с пандемией COVID-19, дети 3—6 лет, несмотря на возраст, оказались способны отвечать на блокировки, вынуждающие их менять привычный образ жизни. [27]. Интервью с детьми этой возрастной группы показало, что они обладали опре-

деленной психологической устойчивостью и даже поддерживали родителей и своих братьев и сестер, т. е. были партнерами членов семьи. Авторы объясняют такую устойчивость не реальной готовностью, а возрастной ментальной незрелостью и неспособностью осознать реальные риски и угрозы.

Эти данные существенно отличаются от представленных специалистами университетов в Перудже (Италия), Мигеля Эрнандеса в Эльче (Испания) и католического университета Португалии и описывающих изменения психологического состояния детей в пандемию в этих странах [5]. 40% опрошенных ими родителей сообщили, что среди дошкольников с начала пандемии были распространены проблемы со сном, истерики, направленные на родителей, раздражительность, нервозность, злость, скука. Дошкольники чаще детей старших возрастов использовали поведенческие стратегии избегания, чтобы справиться со стрессом.

В то же время эта группа авторов не может не признать, что у дошкольников просто менее развиты способности к пониманию ситуации и они ведут себя так, как будто ничего не происходит или как будто им все равно, просто из-за ограниченного понимания ситуации пандемии, а не потому, что это активная и сознательная попытка отрицать или отстраниться от реальности. Они также отмечали, что у дошкольников возраста привязанность к родителям и вера в то, что они могут утешить и помочь справиться с переживанием. Ими было также отмечено формирование детского комплекса вины за происходящее, ощущения, что это они спровоцировали бедствие (хотя такие переоценки себя типичны в старшем возрасте).

Представители университета Огайо (США) дали еще одну альтернативную картину последствий пандемии для психологического здоровья детей [3]. Они обнаружили, что в этих форс-мажорных условиях психологическое развитие детей фактически останавливается или сильно тормозится. Родительский дистресс при этом является предиктором изменения в поведении детей 7—9 лет — интернализации (страх и тревожные состояния, уход в себя) или экстернализации (уход в фантазии). Авторы этого исследования экспериментально подтвердили важность формирования расширенных навыков социализации и копинга уже в дошкольном возрасте. Они предлагают обучать родителей дошкольников превентивной практике: совместному проговариванию стрессовых ситуаций, умению помогать справляться с трудностями и адекватно вести себя в школьной среде, т. е. формировать когнитивные и эмоциональные ресурсы.

Психологический прессинг — жесткое ограничение свободы в период пандемии — часто усугубляется дисфункциональностью семьи, например, когда мать имеет неблагоприятный собственный детский опыт.

Группа американских специалистов (университет штата Орегон и университет Фэрли Дикинсона штата Нью-Джерси, общенациональная детская больница)

исследовала нарушения поведения детей 1,5—5 лет жизни в англо- и испаноговорящих семьях с негативным родительским воспитанием (принуждение, грубость, пренебрежение) [4].

Применив шкалирование PPSC (The Preschool Pediatric Symptom Checklist, инструмент социоэмоционального скрининга, симптоматическую шкалу поведенческих и психоэмоциональных нарушений дошкольного возраста), авторы впервые доказательно продемонстрировали, что семейный дистресс и негативное воспитание провоцируют у детей появление эмоциональных и поведенческих проблем и затрудняют им адаптацию в жизненной среде. Альтернативное чуткое и отзывчивое воспитание, наоборот, защищает детей от кумулятивных рисков.

С этим утверждением согласуются данные и других ученых. Так, в Уругвае в широком возрастном диапазоне 0—6,5 лет были проанализированы поведенческие тренды с помощью шкалы The Child Behavior Checklist (CBCL). На прогнозных моделях детского поведения было показано, что позитивные показатели развития ребенка с младенчества и на протяжении дошкольного периода коррелируют с материнской открытостью, экстраверсией, добросовестностью, покладистостью, низким невротизмом, позитивной практикой воспитания [30]. Эти авторы считают, что психоэмоциональная открытость матери через ее родительские стратегии косвенно связана с социально-эмоциональной и когнитивной сферой ребенка.

Особенности формирования в условиях локдауна эмоциональной сферы и поведенческих профилей детей 2—6 лет с рисками нервно-психических расстройств в анамнезе посвящено исследование итальянских детских психопатологов [9]. Эти авторы впервые показали, что вынужденная изоляция затрагивает всех детей, и здоровых и имеющих риски развития нервно-психических расстройств (агрессивность, депрессивность, оппозиционно-вызывающие паттерны), угнетая и эмоциональные, и поведенческие профили. На фоне локдауна в большей степени страдают дети с изначально повышенной эмоциональной и поведенческой уязвимостью и склонностью к интернализации. Эта начальная уязвимость обозначена авторами как фактор риска для психического состояния в экстремальных условиях, тогда как экстернализация — фактор индивидуальной защиты.

Дошкольник, имеющий неблагоприятный детский опыт. Психологически безопасное родительство

Специалисты в области психологии развития университета в Берне (Швейцария) дополнили многомерную модель влияния неблагоприятных условий жизни (бедность, жестокое обращение, телесные наказания, депрессивность родителей, дефицит общения с ними) на развитие ребенка данными о детях дошкольного возраста [25]. По отчетам родителей и воспитателей детских садов о психосоциальных и эмоциональных

компетенциях 3,5 тысяч детей в возрасте от 6 месяцев до 6 лет, авторы дифференцировали неблагоприятные условия жизни на три группы по опыту ранней депривации: его отсутствию, временному и постоянному характеру. Когнитивные навыки оценивались по словарному запасу и математическому навыку. Отмечено, что отклонения в развитии детей менее болезненны при эпизодических депривациях и угрозах.

Последствиям опыта жестокого обращения в возрасте 3 и 5 лет на фоне причинно-следственного комплекса факторов социального «соседства» посвящено совместное исследование специалистов трех американских университетов (Огайо, Мичиган, Сиракузы) [23]. Эта разработка была направлена на то, чтобы в выборке около 3 тысяч дошкольников отследить, какие именно средовые факторы через неблагоприятный детский опыт влияют на формирование экстернализации и интернализации ребенка по мере развития. Авторы исходили из литературных данных о том, что на протяжении возрастного периода от 3 до 5 лет проживание по соседству с экономически неблагополучными семьями постепенно усиливает симптоматику экстернализации.

Было показано, что проблемное поведение ребенка и личностные характеристики раннего развития формируются под прямым и косвенным влиянием ряда факторов:

- факторы прямого воздействия — социально-экономический статус семьи, этнические;
- факторы косвенного воздействия — жестокое обращение и морально-этические нормы сообщества.

Фактор социальной сплоченности был признан влияющим на поведенческие проблемы и прямо, и косвенно.

Программы социальной сплоченности, по мнению этих авторов, должны быть основаны на доверии ребенка и его дружелюбности по отношению к ближайшему окружению («соседям») и должны защищать детей от жестокого обращения. Исследование показало, насколько важны тесные контакты жителей с социальными контролирующими службами, просвещение родителей в вопросах эмоциональной регуляции, психопатической агрессии, привязанности, доброжелательное отношение к ребенку и поддержка со стороны социума, безопасность жизненных условий, отсутствие физического и психического насилия в семье.

Психологически безопасное отцовство становится все более актуальной проблемой, особенно в семьях с маленькими детьми. Одной из последних работ на эту тему выступила совместная публикация американских и английских специалистов, посвященная малоизученным «биоповеденческим аспектам» отцов с неблагоприятным жизненным опытом (early life adversity, ELA) и концептуальному моделированию [7]. В этой статье детально рассмотрены вклад в отцовство со стороны «родительской гормональной системы», генетики отцовства и эпигенетики, а также их межпоколен-

ческая передача, обуславливающая особенности отцовского поведения.

Просоциальность и нормативность младших и старших дошкольников

Это направление представлено публикацией немецких психологов Международной исследовательской группы «Истоки нормативного развития человека» в Мюнхенском университете Людвиг-Максимилиана, в соавторстве с коллегами университетов Бремена и Констанца. Ученые сообщили о сравнительном анализе проявления нормативности у дошкольников в возрасте 3 и 5 лет [10]. В сочетании с понятием prosocial авторы оперируют многозначным глаголом enforce, переводимым как «заставлять, навязывать, принуждать» и вместе с тем «соблюдать», «придавать силу».

За концептуальную основу здесь принято утверждение Иммануила Канта о том, что люди исторически «приобрели» коррумпированную склонность преследовать свои личные интересы. Действия же благотворительного характера, т. е. добровольное разделение своего личного ресурса с нуждающимися, реализуются исходя из личного правила поведения в социуме. Соответственно в социуме действуют нормы запрещающего или обязывающего характера.

Исходя из этого, авторы проследили, могут ли эгоистичные по умолчанию дети дошкольного возраста согласовывать между собой распределение «благ» и применять эгоистичные («все мое, ничего не делю») или просоциальные («отдаю половину имеющегося») социальные нормы.

Авторы организовали для детей групповую игру с куклами-марионетками, «лидерами», делящими стикеры, создав игровую ситуацию сменяющегося лидера, объявляющего о «распределении ценного ресурса», и коллективного принятия решений по распределению.

Оказалось, что пятилетние участники чаще следовали просоциальным нормам распределения ресурса по сравнению с более эгоистичными трехлетними. При этом старшие дошкольники проявляли просоциальную активность и вмешивались в ход игры, восстанавливая справедливость, когда главный герой сюжета действовал эгоистично, нарушая норму распределения. В ходе игры участники выражали свое личное мнение о согласии или несогласии с решением, принятым коллективно, а также высказывали свои предложения по изменению сценария. Ведущий взрослый стимулировал активность выражения собственного мнения, обращаясь к каждому ребенку с наводящими вопросами: «Мы собираемся сделать это так?» или «Хорошо, мы можем сделать это вот так, не так ли?».

Авторы пришли к выводу, что моральные соображения по поводу контекста предлагаемого правила поведения — совместного использования благ — для дошкольника важны, начиная с определенного возраста, когда он готов отклониться от эгоистичной нормы.

Хотя несогласие и протесты в трехлетнем и пятилетнем возрасте выражены по-разному, авторы затруднились считать эти индивидуальные различия достоверными и устойчивыми. Тем не менее, пятилетние дети явно отдают предпочтение просоциальной норме распределения. Авторы также согласны с тем, что марионеток в опыте следовало бы заменить реальными сверстниками и проследить пропросоциальность их поведения с морально значимыми последствиями.

Этому исследованию созвучно выполненное сотрудниками Калифорнийского университета исследование о формировании представлений о нормах у детей дошкольного возраста [16]. Здесь, в свою очередь, постулируется, что дети и взрослые пользуются разными моральными и иными нормами жизни в социуме, определяющими суждения и поведение. пятилетние дети усваивают нравственные нормы из непосредственного личного опыта социализации, не применяя на практике манипулирование знаниями («Я знал, что это аморально, но нарушил норму»). Они узнают, что может быть предложена так называемая «новая» норма как результат манипуляции. Дети могут колебаться, не вмешиваться в моральные ситуации, не желая показаться причастными к причинению вреда.

Обратные связи во взаимодействии родителей с ребенком и формирование психологического благополучия в семейных диадах

Исследования, отнесенные нами к этому подблоку, ориентированы на психологическое благополучие ребенка и рассматривают эту проблему с позиции обратной связи — психологически здоровый ребенок благотворно влияет на психологическое состояние родителей, даже при наличии у них симптоматики сниженного контроля над эмоциями.

Специалисты университета Пенсильвания (США) с помощью оценочных шкал Infant Toddler Social Emotional Assessment (ITSEA), Mexican American Cultural Values Scale (MACVS) на примере мексиканских семей показали, что чем выше уровень положительных эмоций, получаемых ребенком, начиная уже с раннего возраста (12—36 месяцев), в общении с родителями, тем ниже уровень родительского стрессового состояния [18].

Авторы считают, что дети из диад «мать—ребенок» и «отец—ребенок» с высоким уровнем «обменных» позитивных эмоций могут быть оценены как проявляющие менее экстерналистское поведение. Они лучше включаются во внутрисемейные отношения. Также подтвердилось, насколько важны этнические культурно-исторические ценности (в данном случае ценности единства семьи (Familismo) и эмпатии (Simpatía) для эффективного сотрудничества в семейной диаде.

Авторы попутно отметили, что даже в процессе адаптации к доминирующей культуре США многие родители мексиканского происхождения сохраняют приверженность ценностям культуры своего этноса. Поэтому в изучении деталей внутрисемейного выстраивания психологически благотворного климата (по

выражению авторов, «разделяемых эмоций») необходимо учитывать нюансы аккультурации.

К проблеме обратных связей можно отнести также публикацию испанских ученых университета Деусто о материнском рефлексивном функционировании как отражении психического состояния детей первого года жизни [21].

Материал этой статьи доказательно демонстрирует, что основной ухаживающий за ребенком взрослый «... воспроизводит версию эмоциональных выражений ребенка», становясь зеркалом его аффективного состояния. Со своей стороны, младенцы учатся регулировать аффективные состояния, когда они наблюдают «представления» своего состояния опекающим их взрослым, а затем начинают распознавать эти состояния в себе.

Обсуждая на литературном и собственном эмпирическом материале связь феномена чуткого реагирования матери на нужды детей раннего возраста с параллельным развитием психоэмоциональной сферы ребенка, эти авторы настаивают на расширении исследований на последующие этапы развития — младший и старший дошкольный возраст. Они полагают, что следует дополнять перечень нейробиологических процессов, сопровождающих развитие ребенка, поскольку по окончании первого года жизни уже созревают нейроны коры и подкорковых областей головного мозга, способные стабилизировать первые проявления аффективной саморегуляции.

Более того, авторы выводят свое исследование «родительского контекста» на уровень межличностного психоэмоционального обмена матери и ребенка.

Изоляты в дошкольных сообществах: предостережение от применения универсального подхода

Совместная публикация специалистов по психологии образования университета Огайо (США) и Шанхайского университета Джао Тонг (Китай) [26] содержит концепцию психологического профиля изолятов в детской среде, начиная с дошкольного возраста и заканчивая третьим годом школьного обучения. Ими показано, что психологические феномены детей, изолированных сверстниками, не должны изучаться как психология некой однородной группы. Группа изолятов может быть дифференцирована на четыре профиля: по исполнительным функциям, языковым навыкам, уровню агрессии в общении и социальным навыкам. Среди них наиболее значимы профильные пары: виктимизация и низкие социальные навыки, виктимизация и агрессия. Наиболее высокому риску изоляции подвержены дошкольники с нарушениями речи и звукового восприятия. Дети, отнесенные к этим двум парам, представляют собой типичные и наиболее психологически страдающие «жертвы» репрессий. Авторы подчеркивают, что изоляция внутри социумов создает риски для социально-эмоционального и академического развития детей-изолятов, способствуя интернализации, поведенческим проблемам и трудностям адаптации.

2. Продолжающиеся концептуальные и прикладные исследования психологии дошкольного возраста

Психологическая зависимость дошкольника от гаджетов

Психиатры медицинского исследовательского центра университета Башкент (Турция) полагают, что родители злоупотребляют использованием гаджетов (смартфон, телевизор, планшет) для управления гиперактивностью, упрямством и импульсивностью детей 3—7 лет, поскольку гаджеты являются высокоинтенсивными раздражителями [31].

Авторы впервые связали эту тенденцию с недостаточной информированностью родителей и описали риски нарастания психологического дискомфорта при продолжительной экспозиции перед экранами в раннем возрасте: с продолжительностью экспозиции положительно связаны «экранная» зависимость, внутрисемейная конфликтность, стили родительства; отрицательно связаны — концентрация внимания, темперамент, тормозной контроль. Наихудшие последствия злоупотребления экранным временем возникают при сочетании заторможенного темперамента (застенчивости) с высокой авторитарностью матери. В этом случае ребенок намного раньше прибегает к гаджетам, чтобы создать себе зону комфорта и успокоения. Для детей с «легким» темпераментом значимость гаджетов намного ниже.

Исследование взаимосвязанности психологической зависимости матери от смартфона с проблемным поведением и эмоциональным интеллектом дошкольника, проведенное группой корейских психологов (университет Данкук, университет Коньян, университет здоровья Кванджу) [13], показало, что проблема остроактуальна особенно среди молодых матерей. Зависимость матерей от гаджета прочно связана с агрессивностью дошкольников, их вызывающим поведением, интернализацией и психоэмоциональной нестабильностью. Авторы подтвердили имеющиеся в литературе данные о том, что матери с высокой зависимостью от гаджета отличаются формализмом и пассивностью в отношении своих родительских обязанностей. В то же время смартфон может и должен эффективно использоваться ими для получения консультативной и информационной помощи в вопросах воспитания.

Следует отметить важнейший аспект этой работы. Авторы вывели свое исследование на уровень социальной проблемы техноференции (нарушенного гаджетами естественного межличностного общения). В таких семьях родители не могут служить образцом правильных внутри- и внесемейных отношений, поскольку сами такие отношения наглядно нивелируются.

Психоэмоциональный статус дошкольника

Психологи университета Эрфурт (Германия) оценивают способность шестилетних детей прислуши-

ваться к советам в повседневной практике принятия решений [17]. Ими разработана концепция взвешенного принятия решений дошкольником на основе его доверия к сторонней информации, предложены и тестируются три рабочих гипотезы, предварительно зарегистрированные в Open Science Framework (OSF): 1) дошкольники проявляют взвешивающую компетентность в поиске; 2) дошкольники проявляют взвешивающую компетентность в выборе; 3) дошкольники согласовывают свой ход поиска с предсказательной точностью дающих советы.

Авторы пришли к промежуточному выводу, что модели принятия решений в детском возрасте демонстрируют достаточно раннее развитие этой компетенции, в противовес мнению о ее позднем развитии. Стимулом к развитию данной компетенции может быть повседневный контекст склонности к принятию решений (он может быть унаследован и развит родителями, практикующими игры с множественными подсказками).

Авторы подчеркивают наличие компетенции взвешивания уже в дошкольном возрасте, приводя в доказательство наблюдения за тем, как дошкольники демонстрировали компетентность в советах «по весу» согласно их прогностической точности, часто обращаясь за советом и следуя наиболее точному. Таким образом, в дошкольном возрасте вполне могут быть сформированы когнитивные ресурсы, позволяющие принимать взвешенные решения, и взгляды на психологическое созревание ребенка в онтогенезе могут быть в дальнейшем пересмотрены. Совершенно не обязательно дошкольник испытывает трудности в ответственном отношении к информации и в осмысленном отношении к происходящему вокруг.

Авторы критикуют распространенное мнение о том, что существуют автоматические системы интеграции больших массивов информации, позволяющие даже дошкольнику сделать взвешенный выбор, считая это утверждение неполным и предлагая его расширить. В данной работе акцентируется образовательный аспект навыка взвешивания информации и высказывается предположение о том, что успеваемость детей сильно зависит от таких облегчающих контекстуальных условий. Способность взвешивания возрастает по мере того, как дети взрослеют, становятся все более независимыми от условий, облегчающих использование точности прогнозирования.

Однако авторы подчеркивают, что в целом для дошкольников характерна выраженная трудность в принятии решений — недостаточная сформированность компетенции прекращения поиска информации, т. е. рациональности поиска.

Психологи университетов Манчестера и Оксфорда (Великобритания) исследовали нормативные ожидания детей 3 и 5 лет на примере распространенной ситуации, когда предъявляются необоснованные запросы к взрослым, т. е. дети просят что-то заведомо ненужное, но хотят получить желаемое во что бы то ни стало,

испытывая при этом чувства нерешительности, неловкости или вины [29]. Регистрировались и сравнивались визуальные проявления при обоснованных и необоснованных просьбах.

Показано, что при необоснованной просьбе дети разного возраста применяют разные нормативные стандарты поведения: у трехлетних меняются осанка и положение верхней части тела (голова и плечи опущены, грудная клетка «сморщивается») и используются прямые целевые запросы («Можно это взять?»); пятилетние чаще прибегают к обходным вербальным («косвенным») запросам с эмоциональной окраской — лести, мимическим вариациям («У вас такие милые наклейки»). При необоснованной просьбе дети более нерешительны и медлительны, телесно выражают сомнения и колебания.

Авторы полагают, что уже с трехлетнего возраста дети способны оценивать свои межличностные отношения, чувствовать справедливость своих просьб и предполагать их результат, т. е. при просоциальных действиях моделировать их — через эмоции или язык тела. С возрастом модели усложняются и становятся вербальными.

В университете Тарту (Эстония) описаны возрастные изменения структуры и приоритетов ценностной системы дошкольников [33]. Было показано, что дошкольник четко выделяет ценности, ориентированные на себя (самоутверждение), ближе к поступлению в школу. В младшем школьном возрасте приоритетной становится открытость к личностным изменениям (в том числе мотивация) и такие черты личности, как гедонизм. Авторы полагают, что способность ребенка к дифференциации ценностей возрастает от позднего дошкольного возраста к начальной школе и может считаться одним из ключевых процессов личностного развития. Для родителей и учителей это означает, что необходимо обсуждать мотивационные цели и требуемые для них схемы поведения уже с дошкольниками.

В совместной методологически актуальной работе представителей университета Бабеш-Боляй (Румыния) и университета Амстердама (Нидерланды) изучались проявления застенчивости у детей 3—6 лет и связь застенчивости с многомерным конструктом темперамента [32]. Исследование рассматривалось авторами как часть работы над проблемой социального стимулирования.

Детская позитивность и негативные проявления застенчивости оценивались с помощью задания на производительность, с использованием материнских опросов; по результатам тестирования составлялся профиль темперамента (внимание, избегание, страх и тормозной контроль). Эмпирически установлено, что выражение детьми застенчивости (позитивной или негативной) напрямую связано с их темпераментом и реакцией на социальные раздражители; тем самым подтверждено существующее в литературе мнение об адаптивном и многомерном характере позитивной застенчивости.

Диапазон продолжающихся исследовательских направлений

Продолжающиеся рутинные и новейшие исследования, контент которых в нашем обзоре не разбирается детально, представлены в информационном массиве разноплановой тематикой: психология пищевого поведения дошкольников Великобритании [20], Швеции [2], Польши [14], Китая [12]; регулирование домашней физической активности ребенка взрослыми разных поколений (Великобритания) [11]; стратегии психотерапевтического телесно-ориентированного вмешательства для улучшения эмпатии и социального взаимодействия, например, «Воздействие на социально-экономическую компетенцию дошкольников через ВОИ-интервенцию» (Португалия) [8]; системные обзоры методологической направленности, например, обсуждение доказательности инструментариев оценки траекторий роста и развития в дошкольном возрасте, применяемых в системе образования (США) [22]; оформление нейробиологических профилей в онтогенезе дошкольного возраста для отчетов по развитию детей применительно к конкретным популяциям в конкретном административном локусе (США) [24]; связь формирования механизмов саморегуляции с формированием потенциально активных академических компетенций [6]; преимущества нейроосцилляторной стимуляции когнитивного контроля в ролевом тренинге (Франция) [1].

3. Сопредельные направления исследований

Исследования, затрагивающие психологическое благополучие и безопасность детского возраста «по касательной», значимы для установления доказательных приоритетов в нашей проблемной области.

Образовательные ожидания родителей — тема, затрагивающая одновременно формирование психологического статуса детей и межпоколенную трансляцию культурно-исторической традиции обязательного образования как атрибута успешности. Специалисты по социальной экономике Чжэцзянского океанического университета и Академии общественных наук Китая в совместной публикации [15] проанализировали теорию «бесполезного образования» («useless education theory»), в центре которой — ценность образования детей (начиная с 6 лет) в зависимости от взглядов родителей.

Авторы отметили, что в разных поколениях различаются взгляды родителей на свои обязательства по обеспечению доступа детей к образованию. Они представили образовательные ожидания родителей как пластичную и неоднозначную систему понятий в воспитании, зависящую от уровня доходности семьи, ее образовательного ценза на фоне «политики одного ребенка». На материале масштабного популяционного анализа авторы пришли к выводу, что для людей с низким доходом более высокий уровень образования, на

который могли бы выйти их дети, не имеет существенного значения. Если высокий уровень образования однозначно не принесет ребенку в будущем высокого дохода или социального статуса, то родители в такой семье не будут уделять повышенного внимания проблеме обучения детей и не будут исходить из внушаемых (индуцируемых) преимуществ образования, которых они не видят.

Такие тенденции — важная характеристика «отцовских поколений». Общий вывод этого исследования состоит в том, что для родителей образование больше не является важнейшим средством улучшения качества жизни. Как заявляют авторы, из-за несовершенной эмпатии родители могут изменить свои инвестиционные решения в отношении человеческого капитала своих детей, исходя из собственных переживаний и чувств относительно образовательных ожиданий.

Специфична проблема психологии детского возраста, привнесенная пандемией COVID-19. Это *встающая перед родителем необходимость убедить ребенка носить медицинскую маску* согласно требованиям безопасности в детском коллективе (речь идет о детях школьного возраста, но мы считаем эту тему актуальной для всех возрастных групп). Проблема в том, что родитель выполняет задачу убеждения, исходя из собственного отношения к этому требованию, социальных норм и реальных предварительных условий (здоров ребенок или у него есть сопутствующие состояния типа аллергии, тревожности, импульсивности, астмы). Опасения родителей усугубляются рисками затрудненной коммуникации детей в коллективе и со взрослыми, поскольку блокируется эмоциональная сигнализация. Специалисты США и Канады [28] предложили несколько предикторов эффективности убеждений в ношении маски; намерения могут быть ключевым предиктором ношения маски среди детей с сопутствующими заболеваниями, и социальные нормы — среди здоровых детей.

Интересной (и практически не описанной в западноевропейской науке) деталью в психофизиологическом портрете дошкольника выступило исследование *восприятия звуковых ландшафтов* [19]. Специалисты Тяньцзиньского университета (Китай) полагают, что для дошкольника, в силу его возрастных особенностей, предпочтительно восприятие надежных звуковых ландшафтов с тремя характеристиками: приятность, умиротворенность и регулярность (повторяемость). Среди них приятность авторы рассматривают как фундаментальное измерение, которое сочетает в себе валентность и возбуждение и лежит в основе аффективной реакции. Умиротворение является описательным фактором, а регулярность позволяет оценить изменчивость воспри-

нимаемых звуковых ландшафтов. При этом на звуковой ландшафт (фон) значительно влияет приятная и спокойная обстановка, которая повышает шансы позитивной оценки. Иначе говоря, авторы постулируют, что для дошкольного возраста типичны (позитивны) мягкие и мирные звуковые ландшафты и отсутствие раздражителей.

Заключение

Реальности сегодняшнего дня диктуют научной школе требования по отслеживанию актуальных проблем возрастной психологии и адекватному на них реагированию.

Исследовательская практика в соответствии с текущим моментом стала ведущим структурным компонентом наукометрического пространства.

Представляется, что исторически неизбежная в силу пластичности научного знания тенденция смещения научных интересов в ту или иную сторону столь же неизбежно ассимилирует традиционные исследования и использует их материалы для выстраивания своих концепций, устремленных в будущее и опирающихся на настоящее и прошлое.

Проведенный информационный поиск на платформах Scopus, Web of Science, Science Direct с целью описания научного информационного поля по проблеме психологии современного дошкольника выявил тенденцию смещения научных интересов в сторону психологической безопасности ребенка, как в ситуации глобальных рисков (пандемия ковидной инфекции), так и в локальной ситуации внутри семьи (домашнее насилие).

Углубленное изучение онтогенетической нормальной психологии личности, например, возрастные кризисы трех, пяти и семи лет, становление характера, отдельные личностные характеристики (упрямство, лживость и другие), активно проводилось в первой декаде двухтысячных годов и с тех пор почти не просматривается, по крайней мере в поле доступной (открытой) информации. Здесь, несомненно, сказываются также независимые и естественные расхождения трендов научной заинтересованности высшей школы той или иной страны мира в изучении психологии личности.

Поэтому в перспективе совокупность знаний об особенностях психологического статуса дошкольника начала XXI в. позволит подойти к концепции психологической безопасности этого возраста. Именно изучение проблем психологической безопасности ребенка дошкольного возраста с большой долей вероятности может стать перспективой исследований в ближайшее десятилетие.

Литература

1. A multidimensional evaluation of the benefits of an ecologically realistic training based on pretend play for preschoolers' cognitive control and selfregulation: From behavior to the underlying theta neuro-oscillatory activity / N. Adam, A. Blaye,

- R. Gulbinaite, S. Chabé-Ferret, C. Farrer // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2022. Vol. 216. Article ID 105348. 20 p. DOI:10.1016/j.jecp.2021.105348
2. Associations of preschoolers' dietary patterns with eating behaviors and parental feeding practices at a 12-month follow-up of obesity treatment / P. Sandvik, S. Kuronen, H.R. Richards, K. Eli, A. Ek, M. Somaraki, P. Nowicka // *Appetite*. 2022. Vol. 168. Article ID 105724. 12 p. DOI:10.1016/j.appet.2021.105724
3. Child behavior problems during COVID-19: Associations with parent distress and child social-emotional skills / J. Sun, B. Singletary, H. Jiang, L.M. Justice, T.-J. Lin, K.M. Purtell // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2022. Vol. 78. Article ID 101375. 9 p. DOI:10.1016/j.appdev.2021.101375
4. COVID-19 distress, negative parenting, and child behavioral problems: The moderating role of parent adverse childhood experiences / K.A. Hails, R.A. Petts, C.A. Hostutler, M. Simoni, R. Greene, T.C. Snider, A.R. Riley // *Child Abuse & Neglect*. 2022. Vol. 130. № 1. Article ID 105450. 10 p. DOI:10.1016/j.chiabu.2021.105450
5. COVID-19: Psychological symptoms and coping strategies in preschoolers, schoolchildren, and adolescents / E. Delvecchio, M. Orgil'es, A. Morales, J.P. Espada, R. Francisco, M. Pedro, C. Mazzeschi // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2022. Vol. 79. Article ID 101390. 12 p. DOI:10.1016/j.appdev.2022.101390
6. Does preschool children's self-regulation moderate the impacts of instructional activities? Evidence from a randomized intervention study / C.J. Lonigan, E.D. Hand, J.A. Spiegel, B.M. Morris, C.M. Jungersen, S.V. Alfonso, B.M. Phillips // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2022. Vol. 216. Article ID 105321. 17 p. DOI:10.1016/j.jecp.2021.105321
7. Early life adversity and males: Biology, behavior, and implications for fathers' parenting / E.M. Condon, A. Dettmer, E. Baker, C. McFaul, C.S. Stover // *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*. 2022. Vol. 135. Article ID 104531. 16 p. DOI:10.1016/j.neubiorev.2022.104531
8. Effects of Body-Oriented Interventions on Preschoolers' Social-Emotional Competence: A Systematic Review / A.D. Rodrigues, A. Cruz-Ferreira, J. Marmeleira, G. Veiga // *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 12. Article ID 752930. 22 p. DOI:10.3389/fpsyg.2021.752930
9. Effects of COVID-19 Lockdown on the Emotional and Behavioral Profiles of Preschool Italian Children with and without Familial Risk for Neurodevelopmental Disorders / C. Cantiani, C. Dondena, E. Capelli, E.M. Riboldi, M. Molteni, V. Riva // *Brain Sciences*. 2021. Vol. 11. № 4. Article ID 477. 15 p. DOI:10.3390/brainsci11040477
10. Friedrich J.P., Schmidt M.F.H. Preschoolers agree to and enforce prosocial, but not selfish, sharing norms // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2022. Vol. 214. Article ID 105303. 16 p. DOI:10.1016/j.jecp.2021.105303
11. How active can preschoolers be at home? Parents' and grandparents' perceptions of children's day-to-day activity, with implications for physical activity policy / S. Parrish, A. Lavis, C.M. Potter, S. Ulijaszek, P. Nowicka, K. Eli // *Social Science & Medicine*. 2022. Vol. 292. Article ID 114537. 13 p. DOI:10.1016/j.socscimed.2021.114537
12. Infant and preschooler feeding behaviors in Chinese families: A systematic review / S. Guo, Yu. Wang, L.R. Fries, Yi. Li, N. Zhang, H. Zhang, H. Wei, X. Jiang, L. Shang // *Appetite*. 2022. Vol. 168. Article ID 105768. 15 p. DOI:10.1016/j.appet.2021.105768
13. Kim J.-S., Kang J., Lee H. The Association between Mothers' Smartphone Dependency and Preschoolers' Problem Behavior and Emotional Intelligence // *Healthcare*. 2022. Vol. 10. № 2. Article ID 185. 9 p. DOI:10.3390/healthcare10020185
14. Kostecka M. The Effect of the "Colorful Eating Is Healthy Eating" Long-Term Nutrition Education Program for 3-to6-Year-Olds on Eating Habits in the Family and Parental Nutrition Knowledge // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022. Vol. 19. № 4. Article ID 1981. 13 p. DOI:10.3390/ijerph19041981
15. Langenhoff A.F., Dahl A., Srinivasan M. Preschoolers learn new moral and conventional norms from direct experiences // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2022. Vol. 215. Article ID 105322. 19 p. DOI:10.1016/j.jecp.2021.105322
16. Lindow S., Betsch T. Preschoolers' competence to use advice in everyday decision contexts // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2022. Vol. 215. Article ID 105311. 19 p. DOI:10.1016/j.jecp.2021.105311
17. Lindsey W.E. Shared positive emotion during parent-toddler play and parent and child well-being in Mexican origin families // *Infant Behavior and Development*. 2022. Vol. 67. Article ID 101706. 11 p. DOI:10.1016/j.infbeh.2022.101706
18. Liu Ya., Yang Ya. New "useless education theory": Highly educated parents' expectations for their children's education — Evidence from the one-child policy // *China Economic Review*. 2022. Vol. 72. Article ID 101764. 17 p. DOI:10.1016/j.chieco.2022.101764
19. Ma Hu., Su Hu., Cui J. Characterization of soundscape perception of preschool children // *Building and Environment*. 2022. Vol. 214. Article ID 108921. 12 p. DOI:10.1016/j.buildenv.2022.108921
20. Marr C., Breeze P., Caton S.J. A comparison between parent and grandparent dietary provision, feeding styles and feeding practices when caring for preschool-aged children // *Appetite*. 2022. Vol. 168. Article ID 105777. 10 p. DOI:10.1016/j.appet.2021.105777
21. Maternal mentalization and child emotion regulation: A comparison of different phases of early childhood / N. Alvarez, M.H. Lazaro, L. Gordo, L.I. Elejalde, A.M. Pampliega // *Infant Behavior and Development*. 2022. Vol. 66. Article ID 101681. 10 p. DOI:10.1016/j.infbeh.2021.101681
22. Neglected validities: A diagnostic look at the state of early childhood assessment / K.M. Barghaus, J.W. Fantuzzo, K. Buek, D.F. Gullo // *Early Childhood Research Quarterly*. 2022. Vol. 58. P. 287—299. DOI:10.1016/j.ecresq.2021.09.007

23. Neighborhood influences on early childhood behavioral problems: Child maltreatment as a mediator / F. Pei, S. Yoon, K. Maguire-Jack, M. Yee Lee // *Child Abuse & Neglect*. 2022. Vol. 123. Article ID 105391. 10 p. DOI:10.1016/j.chiabu.2021.105391
24. Neurodevelopmental profiles of preschoolage children in Flint, Michigan: a latent profile analysis / S. Zheng, S.L. Bishop, T. Ceja, M. Hanna-Attisha, K. LeWinn // *Journal of Neurodevelopmental Disorders*. 2021. Vol. 13. Article ID 29. 13 p. DOI:10.1186/s11689-021-09377-y
25. Oeri N., Roebers C.M. Adversity in early childhood: Long-term effects on early academic skills // *Child Abuse & Neglect*. 2022. Vol. 125. Article ID 105507. 10 p. DOI:10.1016/j.chiabu.2022.105507
26. One size doesn't fit all: Profiles of isolated children in early childhood / J. Chen, H. Jiang, L.M. Justice, T.-J. Lin, K.M. Purtell // *Journal of Applied Developmental Psychology* 2022. Vol. 80. Article ID 101397. 12 p. DOI:10.1016/j.appdev.2022.101397
27. Or Perah Midbar Alter. Children during coronavirus: Israeli preschool children's perspectives // *Current Research in Ecological and Social Psychology*. 2022. Vol. 3. Article ID 100032. 10 p. DOI:10.1016/j.cresp.2021.100032
28. Parent-for-child mask behavior during the COVID-19 pandemic in Canada and the United States: An investigation of attitudes, norms, and perceived control using the theory of planned behavior / A. Coroiu, C. Moran, B.L. Lindsay, A.C. Geller // *Preventive Medicine Reports*. 2021. Vol. 24. Article ID 101533. 7 p. DOI:10.1016/j.pmedr.2021.101533
29. Preschool children's evaluations of their own unjustified requests / O. Waddington, R. Hepach, I.R. Jackson, B. Köymen // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2022. Vol. 218. Article ID 105377. 10 p. DOI:10.1016/j.jecp.2022.105377
30. Role of parenting practices, mother's personality and depressive symptoms in early child development / A. Vasquez-Echeverría, L. Alvarez-Nunez, M. Gonzalez, T. Loose, F. Rudnitzky // *Infant Behavior and Development*. 2022. Vol. 67. Article ID 101701. 12 p. DOI:10.1016/j.infbeh.2022.101701
31. Sari B.A., Taner H.A., Kaya Z.T. Screen media exposure in pre-school children in Turkey: the relation with temperament and the role of parental attitudes // *The Turkish Journal of Pediatrics*. 2021. Vol. 63. № 5. P. 818—831. DOI:10.24953/turkjp.2021.05.010
32. Susa-Erdogan G., Benga O., Colonnese C. Expressions of positive and negative shyness in preschool-age children: Temperamental correlates and visual attention to emotions // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2022. Vol. 215. Article ID 105315. 17 p. DOI:10.1016/j.jecp.2021.105315
33. Tamm A., Tulviste T. Children's values in early childhood: Age differences in structure and priorities // *Personality and Individual Differences*. 2022. Vol. 184. Article ID 111196. 4 p. DOI:10.1016/j.paid.2021.111196

References

1. Adam N., Blaye A., Gulbinaite R., Chab-Ferret S., Farrer C. A multidimensional evaluation of the benefits of an ecologically realistic training based on pretend play for preschoolers' cognitive control and selfregulation: From behavior to the underlying theta neuro-oscillatory activity. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2022. Vol. 216, article ID 105348, 20 p. DOI:10.1016/j.jecp.2021.105348
2. Sandvik P., Kuronen S., Richards H.R., Eli K., Ek A., Somaraki M., Nowicka P. Associations of preschoolers' dietary patterns with eating behaviors and parental feeding practices at a 12-month follow-up of obesity treatment. *Appetite*, 2022. Vol. 168, article ID 105724, 12 p. DOI:10.1016/j.appet.2021.105724
3. Sun J., Singletary B., Jiang H., Justice L.M., Lin T.-J., Purtell K.M. Child behavior problems during COVID-19: Associations with parent distress and child social-emotional skills. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2022. Vol. 78, article ID 101375, 9 p. DOI:10.1016/j.appdev.2021.101375
4. Hails K.A., Petts R.A., Hostutler C.A., Simoni M., Greene R., Snider T.C., Riley A.R. COVID-19 distress, negative parenting, and child behavioral problems: The moderating role of parent adverse childhood experiences. *Child Abuse & Neglect*, 2022. Vol. 130, no. 1, article ID 105450, 10 p. DOI:10.1016/j.chiabu.2021.105450
5. Delvecchio E., Orgil'es M., Morales A., Espada J.P., Francisco R., Pedro M., Mazzeschi C. COVID-19: Psychological symptoms and coping strategies in preschoolers, schoolchildren, and adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2022. Vol. 79, article ID 101390, 12 p. DOI:10.1016/j.appdev.2022.101390
6. Lonigan C.J., Hand E.D., Spiegel J.A., Morris B.M., Jungersen C.M., Alfonso S.V., Phillips B.M. Does preschool children's self-regulation moderate the impacts of instructional activities? Evidence from a randomized intervention study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2022. Vol. 216, article ID 105321, 17 p. DOI:10.1016/j.jecp.2021.105321
7. Condon E.M., Dettmer A., Baker E., McFaul C., Stover C.S. Early life adversity and males: Biology, behavior, and implications for fathers' parenting. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 2022. Vol. 135, article ID 104531, 16 p. DOI:10.1016/j.neubiorev.2022.104531
8. Rodrigues A.D., Cruz-Ferreira A., Marmeleira J., Veiga G. Effects of Body-Oriented Interventions on Preschoolers' Social-Emotional Competence: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 2022. Vol. 12, article ID 752930, 22 p. DOI:10.3389/fpsyg.2021.752930

9. Effects of COVID-19 Lockdown on the Emotional and Behavioral Profiles of Preschool Italian Children with and without Familial Risk for Neurodevelopmental Disorders / C. Cantiani, C. Dondena, E. Capelli, E.M. Riboldi, M. Molteni, V. Riva // *Brain Sciences*. 2021. Vol. 11, no. 4, article ID 477, 15 p. DOI:10.3390/brainsci11040477
10. Friedrich J.P., Schmidt M.F.H. Preschoolers agree to and enforce prosocial, but not selfish, sharing norms. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2022. Vol. 214, article ID 105303, 16 p. DOI:10.1016/j.jecp.2021.105303
11. Parrish S., Lavis A., Potter C.M., Ulijaszek S., Nowicka P., Eli K. How active can preschoolers be at home? Parents' and grandparents' perceptions of children's day-to-day activity, with implications for physical activity policy. *Social Science & Medicine*, 2022. Vol. 292, article ID 114537, 13 p. DOI:10.1016/j.socscimed.2021.114537
12. Guo S., Wang Yu., Fries L.R., Li Yi., Zhang N., Zhang H., Wei H., Jiang X., Shang L. Infant and preschooler feeding behaviors in Chinese families: A systematic review. *Appetite*, 2022. Vol. 168, article ID 105768, 15 p. DOI:10.1016/j.appet.2021.105768
13. Kim J.-S., Kang J., Lee H. The Association between Mothers' Smartphone Dependency and Preschoolers' Problem Behavior and Emotional Intelligence. *Healthcare*, 2022. Vol. 10, no. 2, article ID 185, 9 p. DOI:10.3390/healthcare10020185
14. Kostecka M. The Effect of the "Colorful Eating Is Healthy Eating" Long-Term Nutrition Education Program for 3- to 6-Year-Olds on Eating Habits in the Family and Parental Nutrition Knowledge. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2022. Vol. 19, no. 4, article ID 1981, 13 p. DOI:10.3390/ijerph19041981
15. Langenhoff A.F., Dahl A., Srinivasan M. Preschoolers learn new moral and conventional norms from direct experiences // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2022. Vol. 215, article ID 105322, 19 p. DOI:10.1016/j.jecp.2021.105322
16. Lindow S., Betsch T. Preschoolers' competence to use advice in everyday decision contexts. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2022. Vol. 215, article ID 105311, 19 p. DOI:10.1016/j.jecp.2021.105311
17. Lindsey W.E. Shared positive emotion during parent-toddler play and parent and child well-being in Mexican origin families. *Infant Behavior and Development*, 2022. Vol. 67, article ID 101706, 11 p. DOI:10.1016/j.infbeh.2022.101706
18. Liu Ya., Yang Ya. New "useless education theory": Highly educated parents' expectations for their children's education — Evidence from the one-child policy. *China Economic Review*, 2022. Vol. 72, article ID 101764, 17 p. DOI:10.1016/j.chieco.2022.101764
19. Ma Hu., Su Hu., Cui J. Characterization of soundscape perception of preschool children. *Building and Environment*, 2022. Vol. 214, article ID 108921, 12 p. DOI:10.1016/j.buildenv.2022.108921
20. Marr C., Breeze P., Caton S.J. A comparison between parent and grandparent dietary provision, feeding styles and feeding practices when caring for preschool-aged children. *Appetite*, 2022. Vol. 168, article ID 105777, 10 p. DOI:10.1016/j.appet.2021.105777
21. Alvarez N., Lazaro M.H., Gordo L., Elejalde L.I., Pampliega A.M. Maternal mentalization and child emotion regulation: A comparison of different phases of early childhood. *Infant Behavior and Development*, 2022. Vol. 66, article ID 101681, 10 p. DOI:10.1016/j.infbeh.2021.101681
22. Barghaus K.M., Fantuzzo J.W., Buek K., Gullo D.F. Neglected validities: A diagnostic look at the state of early childhood assessment. *Early Childhood Research Quarterly*, 2022. Vol. 58, pp. 287—299. DOI:10.1016/j.ecresq.2021.09.007
23. Pei F., Yoon S., Maguire-Jack K., Yee Lee M. Neighborhood influences on early childhood behavioral problems: Child maltreatment as a mediator. *Child Abuse & Neglect*, 2022. Vol. 123, article ID 105391, 10 p. DOI:10.1016/j.chiabu.2021.105391
24. Zheng S., Bishop S.L., Ceja T., Hanna-Attisha M., LeWinn K. Neurodevelopmental profiles of preschoolage children in Flint, Michigan: a latent profile analysis. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 2021. Vol. 13, article ID 29, 13 p. DOI:10.1186/s11689-021-09377-y
25. Oeri N., Roebers C.M. Adversity in early childhood: Long-term effects on early academic skills. *Child Abuse & Neglect*, 2022. Vol. 125, article ID 105507, 10 p. DOI:10.1016/j.chiabu.2022.105507
26. Chen J., Jiang H., Justice L.M., Lin T.-J., Purtell K.M. One size doesn't fit all: Profiles of isolated children in early childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2022. Vol. 80, article ID 101397, 12 p. DOI:10.1016/j.appdev.2022.101397
27. Or Perah Midbar Alter. Children during coronavirus: Israeli preschool children's perspectives. *Current Research in Ecological and Social Psychology*, 2022. Vol. 3, article ID 100032, 10 p. DOI:10.1016/j.cresp.2021.100032
28. Coroiu A., Moran C., Lindsay B.L., Geller A.C. Parent-for-child mask behavior during the COVID-19 pandemic in Canada and the United States: An investigation of attitudes, norms, and perceived control using the theory of planned behavior. *Preventive Medicine Reports*, 2021. Vol. 24, article ID 101533, 7 p. DOI:10.1016/j.pmedr.2021.101533
29. Waddington O., Hepach R., Jackson I.R., Kymen B. Preschool children's evaluations of their own unjustified requests. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2022. Vol. 218, article ID 105377, 10 p. DOI:10.1016/j.jecp.2022.105377
30. Vasquez-Echeverría A., Alvarez-Nunez L., Gonzalez M., Loose T., Rudnitzky F. Role of parenting practices, mother's personality and depressive symptoms in early child development. *Infant Behavior and Development*, 2022. Vol. 67, article ID 101701, 12 p. DOI:10.1016/j.infbeh.2022.101701

31. Sari B.A., Taner H.A., Kaya Z.T. Screen media exposure in pre-school children in Turkey: the relation with temperament and the role of parental attitudes. *The Turkish Journal of Pediatrics*, 2021. Vol. 63, no. 5, pp. 818—831. DOI:10.24953/turkjped.2021.05.010
32. Susa-Erdogan G., Benga O., Colonnese C. Expressions of positive and negative shyness in preschool-age children: Temperamental correlates and visual attention to emotions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2022. Vol. 215, article ID 105315, 17 p. DOI:10.1016/j.jecp.2021.105315
33. Tamm A., Tulviste T. Children's values in early childhood: Age differences in structure and priorities. *Personality and Individual Differences*, 2022. Vol. 184, article ID 111196, 4 p. DOI:10.1016/j.paid.2021.111196

Информация об авторах

Ермолова Татьяна Викторовна, кандидат психологических наук, профессор, заведующая кафедрой зарубежной и русской филологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4260-9087>, e-mail: yermolova@mail.ru

Литвинов Александр Викторович, кандидат педагогических наук, профессор кафедры зарубежной и русской филологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); доцент кафедры иностранных языков экономического факультета, Российский университет дружбы народов (ФГАОУ ВО РУДН), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3306-0021>, e-mail: alisal01@yandex.ru

Савицкая Наталья Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры зарубежной и русской филологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1769-5553>, e-mail: n.sawa@yandex.ru

Круковская Оксана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры зарубежной и русской филологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3394-1144>, e-mail: okruk@bk.ru

Information about the authors

Tatiana V. Ermolova, PhD in Psychology, Professor, Head of the Chair of Foreign and Russian Philology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4260-9087>, e-mail: yermolova@mail.ru

Aleksandr V. Litvinov, PhD in Education, Professor of the Chair of Foreign and Russian Philology, Moscow State University of Psychology & Education; Associate Professor at Foreign Languages Department at the Faculty of Economics; RUDN University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3306-0021>, e-mail: alisal01@yandex.ru

Natalia V. Savitskaya, PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Foreign and Russian Philology, Moscow State University of psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1769-5553>, e-mail: n.sawa@yandex.ru

Oksana A. Krukovskaya, PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Foreign and Russian Philology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3394-1144>, e-mail: okruk@bk.ru

Получена 17.04.2022

Received 17.04.2022

Принята в печать 20.06.2022

Accepted 20.06.2022

Образ современного ребенка в психолого-педагогических подходах к образованию и воспитанию дошкольников

Протасова Е.Ю.

Хельсинкский университет, г. Хельсинки, Финляндия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8271-4909>, e-mail: ekaterina.protassova@helsinki.fi

В истории возрастной психологии многократно менялись взгляды на то, в чем заключается суть детства. Главными переменными, направляющими детское развитие, обычно считаются представления о полезном и вредном, о необходимом и достаточном, а исторически сложившаяся разница между этими понятиями состоит в том, что именно стоит за ними. В настоящем обзоре прослеживается, как идея Лориса Малагуцци об образе ребенка повлияла на современные идеи воспитания, как объясняются психолого-педагогические подходы к образованию дошкольников, на что сегодня обращается особое внимание и как эти теории применяются на практике. Результат воспитания зависит от того, как трактуют взрослые детскую личность и какой они видят свою роль в ее развитии. Показано, что центральным вопросом стало достижение равенства, максимально полноценных условий для развития ребенка вне зависимости от того, где и каким он родился, каковы материальные условия воспитания. Предоставляя ребенку право решать, чем заняться, сколько времени на это ответить, на какие вопросы отвечать, взрослые должны больше, чем раньше, быть готовыми сопровождать ребенка в качестве экспертов по окружающему миру. Выдвинулись на первый план такие аспекты, как эмоциональное развитие, законодательство, этика, цифровизация, учет когнитивных способностей обучаемых, индивидуализация воспитания, постоянное повышение квалификации у взрослых, партиципаторность, безопасность, партнерство с семьей. Все они призваны обеспечить воспитание свободной и ответственной личности.

Ключевые слова: представления о детстве, образ ребенка, эмоциональное развитие, законодательство о детстве, партиципаторность, мультимодальность.

Для цитаты: *Протасова Е.Ю.* Образ современного ребенка в психолого-педагогических подходах к образованию и воспитанию дошкольников [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 2. С. 20–30. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110202>

The Image of a Modern Child in the Psychological and Pedagogical Approaches toward Education and Upbringing of Preschool Children

Ekaterina Y. Protassova

University of Helsinki, Helsinki, Finland

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8271-4909>, e-mail: ekaterina.protassova@helsinki.fi

In the history of developmental psychology, views on what the essence of childhood is have changed many times. The main variables guiding children's development are usually considered to be ideas about the useful and harmful, about the necessary and sufficient, and the historical difference between these concepts is what exactly stands behind them. This review traces how the idea of Loris Malaguzzi about the image of the child influenced modern ideas of education, how the psychological and pedagogical approaches to the education of preschoolers are explained, what special attention is paid to and how these theories are applied in practice today. The result of upbringing depends on how adults interpret the child's personality and what role they see in its development. It is shown that the central issue is the achievement of equality, the most complete conditions for the development of the child, regardless of where and how (s)he was born, what are the material conditions of education. By giving the children the right to decide what to do, how much time to spend on it, what questions to answer, adults should be more than ever ready to accompany them as experts on the surrounding world. Such aspects as emotional development, legislation, ethics, digitalization, taking into account the cognitive abilities of students, individualization of upbringing, constant professional development in adults, participatory, safety, partnership with the family came to the fore. All of them are designed to ensure the education of a free and responsible personality.

Keywords: ideas about childhood, image of a child, emotional development, legislation on childhood, participation, multimodality.

For citation: Protassova E.Y. The Image of a Modern Child in the Psychological and Pedagogical Approaches toward Education and Upbringing of Preschool Children. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 2, pp. 20—30. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110202> (In Russ.).

Введение

Ключевые вопросы истории детской психологии и педагогике: «Что меняется на самом деле со временем (дитя человеческое, окружающие его взрослые или система воспитания)? «К чему это приводит — к улучшению качества жизни или к его ухудшению, к потере того, что раньше считалось нормальными человеческими отношениями, или же к их выходу на новую ступень? Кроме того, необходимо узнать, соответствуют ли принципы воспитания на данном этапе тому представлению о ребенке, которое дают актуальные психологические исследования, можно ли полагаться на установившиеся истины или пора их пересматривать.

Все это призвано помочь выбрать такую траекторию жизненного развития для ребенка, которая даст ему успех в будущем, хотя на самом деле мы не знаем, каким оно станет и к чему готовить следующее поколение. Родители надеются — хотя вмешательство не зависящих от нас внешних факторов может эту уверенность разрушить, — что вложенные усилия не пропадут даром и зачастую ищут экспертов, которые могут показать им оптимальную траекторию развития, ведущую к идеалу.

Хотя онтогенетически и филогенетически человек не мог меняться чересчур разительно, всем хотелось бы, чтобы прогресс приводил к совершенствованию человеческого рода. Потомки должны оказаться более здоровыми, образованными, добрыми, разумными, в конце концов, более счастливыми. Отчасти это достигается, например, за счет совершенствования медицины, более глубокого понимания человеческой природы, роста благосостояния, лучшего использования ресурсов, высвобождения времени на воспитание, привлечения отцов к уходу за детьми с младенчества. Ценность совместного с ребенком проживания периода детства стала привлекательной, и множество бизнесов построены на эксплуатации родительского тщеславия и соревнования между семьями за лучшие возможности для развития детей. И все же изначально ребенок рождается примерно таким же, как раньше.

Образ ребенка — один из терминов, введенных в педагогику Реджио Эмилия, появившийся в трудах Лориса Малагуцци [19]. Согласно его концепции, невозможно игнорировать то, как взрослые воспринимают малыша, что они считают принципиальным для его развития. Поэтому в зависимости от того, каким общество видит ребенка и детство вообще, оно и формирует политику в отношении раннего образования, присмотра, ухода и обслуживания. Согласно Малагуцци, ребенку следует дать простор быть самим собой, важно прислушиваться к его мнениям, а не навязывать ему свои.

Нельзя сказать, что образ ребенка — это сугубо научное понятие. Скорее, это социально конструируемый феномен, связанный с богатым потенциалом развития

ребенка, который предстает не пассивным предметом приложения сил взрослых, а самостоятельной личностью, обладающей, в свою очередь, потенциалом воздействия на других. Ребенок на своем уровне компетентен, готов вступать во взаимодействие с людьми разного возраста, считают последователи Малагуцци [21; 22; 29]. Это не то, что должно быть, а то, что уже есть. Как и любой другой получаемый в результате рефлексии конструкт, образ детской личности зависит от того, кто его создает, каковы идеи и убеждения этого человека или группы людей, жизненные установки, опыт и сети поддержки. Даже в результате чтения разной научной и художественной литературы, просмотра разных телепрограмм могут сложиться несовпадающие представления об окружающем. Поэтому, вероятно, невозможна объективная трактовка развития, и бэкграунд взрослого влияет на избирательное восприятие не всех проявлений личности, а только тех ее сторон, которые он привык находить в воспитаннике, и отсутствие подкрепления того, что не кажется ему значимым.

Ясно, что каждое поколение формируется опытом предыдущего поколения. Именно такие конструкты, как образ ребенка, даже если мы не строили его осознанно, имеют прямой практический выход. Например, если мы считаем, что ребенок является субъектом своего развития и знает, чего хочет, мы можем предоставить ему свободу выбора — во всяком случае, в безопасном пространстве. Соответственно, на практике мы организуем такое пространство, в котором малыш сам решает, чем ему заняться, поддерживаем его инициативы и активность.

Однако если мы полагаем, что ребенок — чистый лист, объект усилий взрослого, то будем ориентироваться в первую очередь на нормативы и нормы, рассматривая его как пассивного адресата нашего воздействия. Мы будем давать только те игрушки и предметы, которые способствуют, с нашей точки зрения, прогрессу, и действовать по утвержденным экспертами сценариям занятий.

Таким образом, в одном случае делается ставка на совместную со взрослыми и другими детьми деятельность, в которой все равны, но имеют разные знания, которыми могут делиться, а в другом — на наличие верного подхода, отклонения от которого будут нежелательны. В первом случае особое значение приобретает безопасность среды, во втором — отчетность, в том числе тестирование.

Обсуждаемые различия коренятся глубоко в природе человека, причем даже в одном педагогическом коллективе могут быть разные представления о ребенке. Соответственно, в своей практической деятельности воспитатели игнорируют не устраивающие их положения и интенсифицируют другие, иногда даже не думая о том, почему они так поступают. К сожалению

нию, представления о сути человеческого развития редко обсуждаются в конкретных детских садах, хотя в Реджио Эмилия такой подход коренным образом важен. Воспитатели находят время для внимательнейшего документирования и последующего разбора детских высказываний и работ, для пересмотра планов, если какие-то идеи оказываются новыми и значимыми. Это позволяет учитывать всякие мнения, принимать решения в условиях неопределенности (важнейшее положение современной педагогики), обращать внимание на культурное и языковое разнообразие, осмысливать мир в постоянном диалоге при помощи «ста языков» (знаменитый термин Малагуцци): не только логически точно, но и художественно (в танце, лепке, фотографии, музыке, песне, рисунке и пр.), на демократических началах, с участием всех сторон процесса — детей, родителей, педагогов.

В описанном подходе, ставшем обязательной составной частью современной педагогики дошкольного возраста, коренятся сегодняшние принципы партиципаторности (культуры участия и эмпатии), легитимности прав ребенка, учета растущего разнообразия контингента обучаемых, обучающихся и условий обучения, обеспечения максимального равенства, в том числе доступности качественного образования для всех, а также своевременной реакции на меняющиеся условия жизни. Они будут рассмотрены более подробно ниже.

Обеспечение прав ребенка

Если меняется понимание детства, то меняется и его юридическое оформление. Законодательство о правах детей (а они составляют одну треть человечества) основывается на Конвенции ООН о правах ребенка, являющейся наиболее широко ратифицированным договором о правах человека в истории. Однако права детей часто отодвигаются на второй план в юридических, политических и прочих дискуссиях. Сегодня ребенок окончательно стал рассматриваться и пониматься как полноценное человеческое существо с четким набором прав, хотя еще не во всех законодательствах мира закреплены необходимые позитивные изменения, фиксирующие политику и отношение к детям. Сначала критически переосмысляются достигнутые изменения, а затем происходит переход от концептуализации этих вещей к реализации и обеспечению реальных прав в жизни всех детей [32]. Даже в таких традиционных обществах, как Китай, веками устоявшиеся методы воспитания детей переосмысляются и модернизируются [36].

Хотя права ребенка закреплены законодательно, в области международного права и судебной практики решения принимаются недостаточно эффективно. Злоупотребления в сфере прав ребенка касаются, например, подневольного детского труда, сексуальной эксплуатации, ранних браков, пребывания детей на войне, торговли людьми, женского обрезания,

телесных наказаний, психологического унижения, отсутствия доступа к образованию. Различные международные организации стараются вскрыть факты дискриминации, проводить различные кампании, способные изменить жизнь детей к лучшему, а также практикуют различные стратегии в ювенальной юстиции [3].

Существующие в разных странах общественные системы по-разному определяют проблемы детей в соответствующем регионе. Встречаются случаи детоубийства, эксплуатации, педагогической и психологической запущенности, изъянов в когнитивном, социальном и эмоциональном развитии. Честно отвечая себе на вопрос о значении детства, авторы книги «Дети и детство: практики и перспективы» [7] показывают, что образ ребенка не всегда положителен: нежеланные дети, детский негативизм, неуважение к личности, недостаточность имеющихся ресурсов — все это те стороны, которые не совпадают с радужными представлениями о рассматриваемом этапе становления человека. Взрослые могут влиять как положительно, так и отрицательно на когнитивное и эмоциональное развитие детей и их готовность овладевать новым материалом.

Демократия и социальная справедливость применительно к детству могут быть описаны с помощью теории сложности, популярной в образовании. Она подразумевает, что большие системы строятся из множества более простых, действующих по некоторым законам, которые возможно выявить и описать как повторяющиеся феномены, в то время как все в целом зачастую непредсказуемо. С помощью этой теории удастся подчеркнуть взаимозависимость разных жизнеобеспечивающих социальных систем, способных перестраиваться в зависимости от окружающих обстоятельств, вследствие чего на следующем этапе новые правила функционирования лучше обеспечивают порядок. Считается, что в актуальной ситуации образовательные системы трансформируются отчасти случайным образом, так что трудно предвидеть, как могут происходить планирование и сам процесс приобретения знаний, реализация ответственности за его результаты, а также соблюдение моральных принципов. В частности, приходится учитывать много таких факторов, как взаимосвязи действующих лиц, нелинейность обучения, самоорганизация, отчетность, мутации внешней и внутренней среды, сотрудничество и конкуренция. Кроме того, умелое руководство оказывается основным условием для имплементации наработок [12]. Эмоциональный поворот в социальных науках затронул и представления о детском возрасте, причем детям дают с самого начала инструменты для описания собственных эмоций, чтобы они могли осмысливать и направлять их в нужное русло.

На мнение взрослых о детях влияют их воспоминания о собственном детстве и тот образ ребенка, который создается в публичном пространстве, в частности то, какими показывают детей в передачах, что говорят

в социальных сетях, как одевают детей, как представляют принципы питания. Чтобы выявить, какие представления о ребенке существовали в тот или иной период времени, рекомендуется обращаться к художественным произведениям той эпохи, задаваясь вопросом о том, как ведут себя положительные и отрицательные персонажи и есть ли они вообще либо же каждый персонаж амбивалентен, какие ценности и идеалы представлены, как складывается судьба героев, в какой форме разрешаются проблемы, что считается поощряемым и порицаемым поведением [6]. В этом ключе рассматриваются в том числе и различные иллюстрации в российских и советских детских книгах и учебниках [2]. Детская литература по-разному осмысливается в обществе в разные его периоды, оказывая влияние на социум и его культуру как синхронно, так и в отдаленной перспективе. Прочитанные в детстве книги еще долго определяют мировоззрение и нравственные ценности; нередко любимые книги перечитываются, любимые фильмы пересматриваются на протяжении жизни. Есть книги, не теряющие своего значения со временем, есть ангажированные проактивные библиотекари, и есть интерпретаторы феномена детства, направляющие создание книг для детей и юношества [20]. Способы изображения детей зависят от доминирующих в обществе культурных практик и научных дискурсов, при этом литература и наука переплетаются с представлениями о невинности и грехе, уязвимости человеческой личности и зле.

Существенной стороной отношения современного общества к дошкольному воспитанию является интеграция всех детей и всех родителей в жизнь детского сада. Это тоже вопрос максимального равноправия и взаимодействия.

Есть много вариантов по созданию условий для включения детей с особыми потребностями, для привлечения к сотрудничеству иммигрантов, беженцев, родителей из нестандартных семей, бедных и депривированных слоев населения. В этой связи огромное внимание привлекается к развитию речи: ранней диагностике, конкретной помощи, поискам взаимозависимости между разными аспектами становления языка и личности, в том числе в раннем детстве и в более позднем возрасте [1; 27; 28]. Способствует интеграции и музыкальная терапия [23; 35], ориентированная на семью и охватывающая широкий круг людей на протяжении длительного времени.

Другим средством инклюзии является игра, в которую вовлекаются дети с ограниченными возможностями. Для них игра должна быть не только лечебно-реабилитационной возможностью, чтобы достичь некоторой образовательной цели, но и удовольствием, иницируемым по собственному желанию ребенком или взрослым. Книга «Развитие игры у детей с особенностями развития» [4] описывает лучшие практики в этой области, собранные в 30 странах. Показано, что для того, чтобы дети с особыми потребностями не сталкивались с невозможностью использовать игровые пло-

щадки, игрушки и другие игровые приспособления, расположенные в публичном или частном пространстве, следует повсеместно поставить перед обществом задачу сделать среду инклюзивной и доступной. Следует повышать психолого-педагогическую и реабилитационную компетенцию как профессионалов, так и рядовых сограждан, разрабатывать эффективные методологии вмешательства.

Партиципаторность

Пожалуй, самым важным поворотом за последние годы стало отношение к ребенку как к самостоятельно мыслящему и принимающему решения человеку. На практике это означает, что всегда, если позволяют обстоятельства, взрослые должны считаться с желаниями ребенка, предоставлять ему возможность выбора, поощрять к самостоятельному принятию решений, следовать своим обещаниям, договариваться о том, как планировать деятельность. При таких условиях воспитывается ответственность за свои действия, готовность предвидеть последствия принятых решений, корректировать намеченные планы.

Партиципация определяется как возможность участвовать в принятии решений, в деятельности, когда ребенка не только выслушивают, привлекают, поддерживают, учитывая его личные взгляды, идеи, но критически оценивают его мнение, возлагают на него ответственность за некоторые его поступки и решения (но не за все происходящее). Критика, естественно, понимается не как осуждение, а как анализ происходящего. С младых ногтей дети должны ощутить, что они являются равноправными членами сообщества, что их благополучие и статус взаимосвязаны с благополучием и статусом других его членов, что не следует бояться самовыражаться.

Рассмотрим, как это понимается, например, в Финляндии. Здесь изучали, какие элементы педагогического процесса имеют решающее значение для развития культуры участия (партиципаторности), основываясь на данных бесед, групповых встреч и дневников преподавателей [9]. В соответствии с Конституцией страны, где говорится о том, что мнение ребенка учитывается всегда, когда это возможно, Национальная базовая учебная программа по дошкольному образованию и уходу за детьми (Финское национальное агентство по образованию, 2018 г.) и Закон о дошкольном образовании и уходе за детьми (540/2018) признают активное участие детей и важность их роли в создании культуры и среды обучения. Культура участия требует соблюдения четырех компонентов: (а) общего понимания образа ребенка, (б) общего понимания профессионального развития, (в) лидерства и (г) общего мы-нарратива, который позволяет достичь всестороннего понимания, поощрения и поддержания культуры участия. Больше нет места диктату взрослого, проявлению его единоличной власти над ребенком, но все

вместе вносят свой вклад в формирование знаний и определение содержания деятельности, поэтому и могут говорить от лица всех членов сообщества. В итоге эксперимент показал, что взрослые гораздо больше, чем раньше, поощряли участие детей, включали в жизнь детского сада детские инициативы и интересы, что могло иногда приводить к проблемам. Кроме того, когда и сами взрослые имеют опыт партиципации, они легче понимают, как реализовать этот подход с детьми.

Исследование также показало, что успех оказывается более весомым, когда весь педагогический коллектив действует сообща, а не только отдельные воспитатели вовлечены в процесс, а также когда мнением детей интересуются постоянно, а не в каких-то отдельных ситуациях. В то же время есть целый ряд режимных моментов, когда учитывать все мнения детей невозможно, когда распыление ресурсов способно вызвать лишний стресс у педагогов.

На самом деле можно согласиться с тем, что полезно знать, что у окружающих могут быть разные взгляды, но для нормального сосуществования важно выбирать компромисс. Столкновение со сложной, неоднозначной реальностью, необходимость совместной выработки позиций развивает воспитателей профессионально и вырабатывает активную жизненную позицию у всех участников процесса.

Здоровый образ жизни

Представления о здоровом образе жизни прививаются детям с раннего возраста. В многочисленных пособиях рассказывается о том, какими методами стимулировать двигательную активность, как оформлять помещения и площадки, чтобы у детей было как можно больше возможностей применения разнообразных форм развития собственного тела. Окружающая среда должна вызывать желание бегать, лазить, перескакивать, наклоняться, подтягиваться и т. д., чтобы работали разные группы мышц. Радость от переживаний, получаемых от напряжения собственного тела и спортивных достижений, как предполагается, сообщит детям желание вести подвижный образ жизни в будущем [25].

Новое представление о том, как надо жить, затронуло и методы организации питания в дошкольных учреждениях. Это и поощрение ролевых моделей здорового питания, отказ от насилия при приеме пищи (ребенок ест ровно столько, сколько хочет, без привлечения дополнительных мер), увеличение вегетарианской составляющей в меню, особое внимание к отсутствию отходов (берем на тарелку столько, сколько способны съесть), сознательный выбор еды. В исследовании [24] было проанализировано 66 муниципальных дошкольных учреждений и интервью с 378 воспитателями, привлекались данные о социально-экономическом статусе района дошкольного учреждения, опросники и наблюдения во время обеда, а

также муниципальная политика в отношении цен на обед в дошкольных учреждениях и продуктов питания для дней рождения. Результаты отчасти свидетельствуют, что практики во всех районах одинаковые, однако в местах с высоким социально-экономическим статусом праздничная еда не отличалась от повседневной, а воспитатели ели тот же обед, что и дети, одновременно поощряя потребление овощей. Таким образом, привилегированные слои населения более склонны к здоровому образу жизни и чаще транслируют его детям.

Одной из наиболее актуальных проблем стало воспитание привычек здорового образа жизни во всех слоях общества. Раньше ученые не пытались установить, есть ли связь между тем, какой образ жизни ведут родители, и тем, какие имеются у их детей дошкольного возраста социально-эмоциональные проблемы, есть ли некие гендерные различия. В исследовании 2014—2017 гг. в северной Швеции опрашивали родителей рехлетних детей, а затем их же спустя три года [30]. Вопросы касались особенностей жизни семьи и социально-эмоционального развития ребенка. Больше проблем обнаружилось у детей разошедшихся родителей и тех, кто вел нездоровый образ жизни. Практически это связано с такими повседневными рутинными, как чистка зубов, употребление в пищу овощей, регулярное чтение вслух. Для мальчиков нездоровые привычки менее опасны, чем для девочек, хотя именно мальчики чаще живут нездоровой жизнью, чем девочки. В то же время мальчики проводят больше времени на улице, чем девочки. Исследование показало, что нет единства мнений относительно пользы или вреда от длительного сидения перед экраном.

Цифровой мир

Любому человеку очевидно, что наиболее разительным отличием в условиях жизни современного ребенка от детей прошлого времени является наличие с самого рождения в их непосредственном окружении цифровой среды. Восприятие взрослыми этого кардинального изменения колеблется от восторга до ужаса: насколько хорошие или плохие последствия будут у такого главного инновационного фактора воспитания. Одни родители стремятся как можно дольше ограничивать доступ детей к гаджетам, другие, наоборот, сразу пользуются развивающими компьютерными программами для новорожденных.

Соответственно, информационная и технологическая грамотность существенны в обучении детей, начиная с ясельного возраста. Сегодня кажется, что уже в дошкольном возрасте следует уметь управлять потоками информации и пользоваться технологиями, иметь представление о подстерегающих пользователя в Сети опасностях, о ценности расширения кругозора при грамотном подходе к контенту, об этике примене-

ния дигитальных инструментов, возможностях творчества в новых областях, о важности привития стремления к инновациям, желания проводить исследования и мыслить критически, о поиске и принятии решений в проблемных ситуациях, о коммуникативных навыках, о «скиллах» сотрудничества [37]. Тут речь идет о самых разных видах грамотности, креативности, о виртуальных мирах, соучастии в разработке содержания, о популярных медиа-персонажах, компьютерных играх, мультимодальности, организации педагогической работы, перегрузке, роли семьи, депривации, планировании и партнерстве в этой сфере.

Цифровые медиа сопровождают нас повсюду, и их доступность резко возросла. Необходимо включать в исследование такие факторы, как содержание, контекст и культура при определении положительного или отрицательного влияния цифровых медиа на обучение и развитие детей [13]. Постоянное использование матерью смартфона уменьшает количество и ухудшает качество обращенного к ребенку внимания и речи [18]. Согласно проведенным исследованиям, присутствие взрослых остается решающим фактором в успешности пользования девайсами на ранних этапах. Нормальным становится то, что родители при помощи цифровых медиа развлекают, отвлекают, обучают ребенка, организуют его общение с родственниками, что особенно важно в период пандемии.

Присутствие другого способа подачи материала — электронного — повлияло на то, как дети слушают, смотрят, относятся к чтению, рисованию, поиску информации. Как следствие, у детей иные, чем раньше, ожидания от самых разных видов деятельности. Тысячи публикаций посвящены этому вопросу. Замечено, что при активном использовании новых медиа ухудшается качество внимания, игры, речевого взаимодействия, сна, умения концентрироваться. В то же время возникают новый потенциал для обучения, иные, ни с чем не сравнимые приемы репрезентации и объяснения самых разных областей знания. В скором времени, вероятно, удастся более глубоко проникнуть в плюсы и минусы этого процесса.

Культурное и языковое разнообразие

Современный мир как никогда ранее разнообразен в культурном и языковом отношении. Таковы последствия миграционных, коммуникационных и глобализационных процессов, связывающих всех живущих в мире людей множественными контактами и отношениями [17]. Ценность культурного разнообразия сочетается с необходимостью сохранить аутентичные признаки традиций. Пока еще не вполне решен вопрос о том, что считать неверной культурной апроприацией, а что — глубоким проникновением в иное мировоззрение. Встреча языков и культур происходит тогда, когда ребенок воспитывается в ситуации лингвистического меньшинства, когда семья переезжает из одного язы-

кового окружения в другое, когда в семье родственники говорят на разных языках, когда организуется раннее погружение в иной язык; возможно пересечение этих обстоятельств.

Мультилингвизм для всех — это еще один аспект равноправия. Наиболее актуальными вопросами в этой области являются раннее овладение несколькими языками, раннее обучение иным языкам и семейная языковая политика. С одной стороны, каждый должен иметь возможность учиться нескольким языкам. С другой стороны, наличие нескольких языков должно считаться нормой и учитываться при оценке речевого развития ребенка. Поскольку двуязычных детей стало больше, чем одноязычных, параметры проверки вербально-когнитивных способностей должны быть пересмотрены. Тестирование детей, владеющих несколькими языками, должно осуществляться для каждого языка отдельно.

Существует множество конкретных языковых ситуаций, исторически сложившихся и формирующихся в новых условиях, и в каждом случае следует искать способы максимально корректного обучения языку и культуре [15; 16; 14]. Колоссальное количество проблем связано с миграцией и беженством, когда дети, вместе с семьями или в одиночку убегающие от конфликтов, оказываются вне своего обычного местожительства, не имеют доступа к элементарным бытовым условиям, образованию, здравоохранению, когда им не обеспечивается интеграция в принимающее общество [8].

Встающие в семьях проблемы могут нивелироваться в образовательном учреждении соответствующего профиля [11]. Современная семейная языковая политика должна принимать во внимание цифровые реалии, в том числе автоэтнографию, обучающие программы, межстрановые контакты, а также различные семейные конфигурации, языки, поддержку со стороны окружения [10]. Здесь много нюансов, и решения могут быть чувствительными для вовлеченных в процесс участников событий. Например, беженцам требуется интеграция в мейнстрим для обеспечения доступа к получению общего образования, а это означает отрыв от той системы, в которой они социализировались и к которой чувствуют себя принадлежащими, а часто и отказ от языка страны происхождения. В то же время различные формы двуязычного образования обеспечивают и интеграцию, и сохранение, и поддержку языка и культуры. Подчеркивается, что в любых образовательных моделях требуется принимать в расчет происхождение каждого воспитанника и его особые потребности.

Повторим, что сейчас много говорят о том, что мы не знаем, каким вскорости станет мир, какие научные открытия принципиально изменят наши представления о нем, какими конкретными навыками должен обладать ребенок к моменту поступления в школу, к моменту ее окончания, как готовить людей к будущей профессии. Соответственно, взрослые и дети должны

экспериментировать, быть открытыми новым целям, готовыми удивляться своему окружению, не быть зашоренными, видеть иные возможности, альтернативную интерпретацию результатов и итогов работы. Так, если они работают по проекту, то он может быть в любой момент модифицирован в зависимости от хода изучения темы. Такая организация дошкольного воспитания предполагает тщательную подготовку и постоянный мониторинг педагогического процесса, обеспеченность групп достаточным количеством квалифицированных воспитателей.

Отметим дополнительно, что документация в учреждениях дошкольного образования и ухода разрабатывалась на протяжении десятилетий. Сегодня она считается наиболее предпочтительным методом оценки, планирования и развития ДОО в учебных программах многих стран. Документирование неотъемлемо связано с ориентированной на ребенка и подробно спланированной практикой, а также с участием детей, их благополучием и способностью учиться [26].

Суммируя положения психолого-педагогических руководств относительно того, каким видится специалистам дошкольное детство, сконцентрируемся на основных аспектах, на которые обращают внимание авторы [например: 5; 33; 31; 34].

Во-первых, это стимулирование и поощрение физического, интеллектуального и социального роста, которое возможно при качественном уходе за ребенком в здоровой и безопасной среде, соответствующей возрасту и личности. Детям должно нравиться находиться в детском саду, где они ощущают себя в безопасности, где им предлагают новые знания в соответствии с возрастом и типом личности, а программа соответствует потребностям. Вне зависимости от особенностей склада личности малыш должен ощущать оптимизм и заботу, а взрослые не должны отказываться от определенных дисциплинарных принципов, что создает основу для формирования позитивной эмоциональности.

Во-вторых, поскольку каждый ребенок имеет свою индивидуальность (кто-то общительный, а кто-то замкнутый, кто-то спокойный, а кто-то нет), он по-разному реагирует на воспитателей или на то, что он испытывает. Учитывается развитие всех видов интеллекта. От взрослых зависит, какие оценки они дают происходящему, насколько терпеливы в оказании помощи и проявлении заботы.

Позитивные стимулы особенно важны, когда у ребенка есть особенности развития. Специальное внимание обращается на здоровый эмоциональный рост воспитанника. Взрослым рекомендуется стараться понимать ребенка, любить его и уделять ему достаточное время, окружать вниманием, отзываться на его желания и потребности, но в то же время устанавливать границы, например, вводя режим и ритуалы. Большое значение придается чтению и музыке как неизменным условиям полноценного развития.

Ребенок должен исследовать окружающее и спокойно играть со всем, с чем только можно.

В-третьих, подчеркивается, что нет единого магистрального пути обучения, что одни дети просят повторять одно и то же, а другие доходят до всего сами, одни больше ориентированы на слуховые раздражители, а другие на тактильные и т. п. Здесь играют роль когнитивные особенности обучения. В определенные периоды развития одни предметы важнее других, поэтому следует гибко относиться к материалам и методам воспитания. Все обучающие моменты лучше включать в повседневную деятельность, игру, экспериментирование — это касается и грамотности, и математики, и художественных занятий, и сочинения рассказов, и такого важного аспекта, как критическое мышление и решение проблем. Избегая того, чтобы детские рисунки и поделки выглядели одинаково (это является признаком плохой организации занятий, давления на детей), воспитатели редко дают образцы.

Для взрослого чрезвычайно важно уметь правильно разговаривать с детьми и вызывать у них речь, насыщая словарь единицами разного уровня и из всевозможных когнитивных сфер. Физическое, интеллектуальное и социально-эмоциональное развитие взаимозависимы, поэтому сегодня уже в младенчестве стараются предоставлять как можно больше свободы в выборе приоритетов, не заставляя, а поощряя, идти за ребенком, максимально обогащая содержание его жизни, давая простор воображению.

Огромное значение придается безопасности: в связи с этим проводится особый контроль условий содержания детей, уровня профессиональной компетенции воспитателей, наличия надлежащего количества взрослых в расчете на ребенка в любых обстоятельствах, а также предупреждению возможных несчастных случаев. Кроме того, говорится о воспитании морали у детей и об этических аспектах поведения воспитателей. В частности, экологическое воспитание включает в себя сознательное отношение к потреблению пищи и трате материалов, к уходу за окружающим пространством и эмпатии к гуманитарной среде.

Заключение

Детство — это тот период жизни, через который проходит каждый, сумевший стать взрослым. В педагогической психологии складывается такой вариант образа ребенка, который «подходит» формирующим его взрослым. Ребенок оказывается проекцией их знаний, надежд и условий жизнеобеспечения.

Представление о детстве, его сути и границах меняется в исторической перспективе. У этих теорий есть вполне прикладные аспекты. Так, сейчас считается, что каждому ребенку должно быть предоставлено достаточно времени и пространства, чтобы

он самостоятельно попытался справиться с той задачей, которая перед ним стоит, чтобы он занимался в своем темпе и тем, что ему интересно. Соответственно, в распоряжении детей должны быть нужные материалы, оборудованное помещение и прогулочная площадка. При этом у них должны быть и тихие уголки, в которых они могут посидеть и поиграть в одиночестве.

Современные родители находятся в тесном контакте с воспитателями и детьми, они постоянно в курсе того, что происходит в группе детского сада, как общаются с малышами. Коммуна также участвует в жизни детского сада. Контроль качества привел к тому, что отношения не упростились, а стали более сложными. Это особенно сильно заметно в том, что родители знают, что можно спрашивать с воспитателей.

Взрослые озадачены проблемами сочетания свободы и безопасности в воспитании детей: с одной стороны, они не могут ни к чему их принуждать, с другой — им приходится строго ограничивать пространство и варианты занятий, иметь не слишком много мелких игрушек, проверять все снаряды на площадке на надежность, постоянно наблюдать за играми детей, соблюдать меры предосторожности при ковиде и других инфекциях, не допускать активного

взаимодействия между группами, считаться с частым присутствием чужих людей в группе (в том числе из-за необходимости иметь достаточное количество взрослых на подхвате).

По возможности, на праздниках опираются на импровизацию, а не на разученные стихи, песни и танцы. Предполагается, что в хороших дошкольных учреждениях, если это не входит в договор с родителями, минимально пользуются цифровыми методами обучения, не показывают фильмов и мультфильмов просто так, но используют книги для чтения, обсуждения, театрализации, а костюмы делают сами дети. Каждое применение компьютера или иного экрана должно быть оправданным, зато для физического развития есть множество вариантов.

Самостоятельность и обязательная ответственность за свои поступки тесно взаимосвязаны. Хотя, казалось бы, произошел огромный прогресс в обеспечении детских садов методиками, развивающими игрушками и играми, обеспечивающими занятость детей интересными вещами, все же недостает простоты в реализации сформировавшихся к данному моменту представлений о детстве. Большое количество формальностей ограничивают воспитателей в творческом подходе к реализации существующих требований.

Литература

1. A shift in the direction of the production effect in children aged 2—6 years / B.L. Assef, F. Desmeules-Trudel, A. Bernard, T.S. Zamuner // *Child Development*. 2021. Vol. 92. № 6. P. 2447—2464. DOI:10.1111/cdev.13618
2. *Balina M., Oushakine S.A.* The Pedagogy of Images: Depicting Communism for Children. Toronto: University of Toronto Press, 2021. 568 p.
3. *Becker J.* Campaigning for Children: Strategies for Advancing Children's Rights. Stanford, CA: Stanford University Press, 2017. 220 p.
4. *Besio S., Bulgarelli D., Stancheva-Popkostadinova V.* Play Development in Children with Disabilities. Warsaw: De Gruyter, 2017. 228 p. DOI:10.1515/9783110522143
5. *Carpendale J., Lewis C., Miller U.* The Development of Children's Thinking, Its Social and Communicative Foundations. Los Angeles: Sage, 2017. 416 p.
6. *Childhood, Literature and Science: Fragile Subjects* / Eds. J. Ahlbeck, P. Lappalainen, K. Launis, K. Tuohela. London: Routledge, 2019. 260 p.
7. *Children and Childhood: Practices and Perspectives* / Eds. C. Basu, V. Anderson-Patton. Oxford: Inter-Disciplinary Press, 2013. 275 p.
8. *Conflict and Forced Migration: Escape from Oppression and Stories of Survival, Resilience, and Hope* [Электронный ресурс] / Ed. G.R. Musolf. Bingley: Emerald Publishing, 2019. 301 p. URL: <https://books.google.ru/books?id=K5a0DwAAQBAJ&lpg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 10.06.2022).
9. *Creating a culture of participation: Early childhood education and care educators in the face of change* / E. Weckström, L. Karlsson, S. Pöllänen, A.-L. Lastikka // *Children & Society*. 2021. Vol. 35. № 4. P. 503—518. DOI:10.1111/chso.12414
10. *Diversifying Family Language Policy* / Eds. L. Wright, C. Higgins. London: Bloomsbury Academic, 2022. 338 p.
11. *Festman J., Poarch G.J., Dewaele J.-M.* Raising Multilingual Children. Bristol: Multilingual Matters, 2017. 109 p.
12. *Gibbs L.* Leading through complexity in early childhood education and care // *Australasian Journal of Early Childhood*. 2021. Vol. 46. № 4. P. 335—341. DOI:10.1177/18369391211050139
13. *Growing Up in a Digital World — Social and Cognitive Implications* / Eds. M. Heimann, A. Bus, R. Barr. Lausanne: Frontiers Media SA, 2021. 245 p. DOI:10.3389/978-2-88971-721-7
14. *Handbook of Early Language Education* / Ed. M. Schwartz. Cham: Springer, 2022. 938 p. DOI:10.1007/978-3-030-91662-6
15. *Handbook of Home Language Maintenance and Development: Social and Affective Factors* / Eds. S.A. Eisenclas, A.C. Schalley. Berlin: De Gruyter Mouton, 2020. 522 p. DOI:10.1515/9781501510175

16. Integrating Assessment into Early Language Learning and Teaching [Электронный ресурс] / Eds. D. Proši-Santovac, S. Rixon. Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters, 2019. 296 p. URL: <https://books.google.ru/books?id=5caqDwAAQBAJ&lpg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 10.06.2022).
17. Language and Culture on the Margins: Global/Local Interactions [Электронный ресурс] / Eds. S. Kroon, J. Swanenberg. New York: Routledge, 2018. 242 p. URL: <https://books.google.ru/books?id=niZxDwAAQBAJ&lpg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 10.06.2022).
18. Lederer Y., Artzi H., Borodkin K. The effects of maternal smartphone use on mother—child interaction // *Child development*. 2022. Vol. 93. № 3. P. 556—570. DOI:10.1111/cdev.13715
19. Malaguzzi L. Your image of the child: Where teaching begins // *Exchange*. 1994. № 3. P. 52—56.
20. Marcus L.S. The ABC of It: Why Children’s Books Matter [Электронный ресурс]. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2019. 231 p. URL: <https://hdl.handle.net/11299/201750> (дата обращения: 10.06.2022).
21. Moss P. What is Your Image of the Child? [Электронный ресурс] // UNESCO Policy Brief on Early Childhood. 2010. Vol. 47. 2 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187140> (дата обращения: 10.06.2022).
22. Mphahlele R.S.S. Exploring the role of Malaguzzi’s “Hundred Languages of Children” in early childhood education // *South African Journal of Childhood Education*. 2019. Vol. 9. № 1. Article ID a757. 10 p. DOI:10.4102/sajce.v9i1.757
23. Music Therapy with Families: Therapeutic Approaches and Theoretical Perspectives [Электронный ресурс] / Eds. S. Lindahl Jacobsen, G. Thompson. London: Jessica Kingsley Publishers, 2016. 344 p. URL: <https://books.google.ru/books?id=EebiDAAAQBAJ&lpg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 10.06.2022).
24. Neighborhood socioeconomic status and feeding practices in Finnish preschools / R. Lehto, E. Lehto, H. Konttinen, H. Vepsäläinen, M. Nislin, K. Nissinen, C. Vepsäläinen, L. Koivusilta, M. Erkkola, E. Roos, C. Ray // *Scandinavian Journal of Public Health*. 2019. Vol. 47. № 5. P. 548—556. DOI:10.1177/1403494819832114
25. Outdoor Learning and Play: Pedagogical Practices and Children’s Cultural Formation / Eds. L.T. Grindheim, H.V. Sørensen, A. Rekers. Cham: Springer, 2021. 371 p. DOI:10.1007/978-3-030-72595-2
26. Rintakorpi K, Reunamo J. Pedagogical documentation and its relation to everyday activities in early years // *Early Child Development and Care*. 2017. Vol. 187. № 11. P. 1611—1622. DOI:10.1080/03004430.2016.1178637
27. Roth F.P., Worthington C.K. Treatment Resource Manual for Speech-Language Pathology [Электронный ресурс]. 6 ed. San Diego, CA: Plural Publishing, 2021. 530 p. URL: <https://books.google.ru/books?id=MfK7DwAAQBAJ&lpg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 10.06.2022).
28. Saxton M. Child Language, Acquisition and Development. [Электронный ресурс]. 2 ed. Los Angeles: Sage, 2017. 408 p. URL: <https://books.google.ru/books?id=vvk2DwAAQBAJ&lpg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 10.06.2022).
29. Slipp K. The Image of a Child and the Reggio Emilia Philosophy [Электронный ресурс]. Victoria: Canada University of Victoria, 2017. 55 p. URL: <http://hdl.handle.net/1828/8015> (дата обращения: 10.06.2022).
30. Social-emotional problems among 3-year-olds are associated with an unhealthy lifestyle: A population-based study / E. Eurenien, A.F. Mohamed, M. Lindkvist, A. Ivarsson, I. Öhlund, M. Vaezghasemi // *Frontiers in Public Health*. 2021. Vol. 9. Article ID 694832. 9 p. DOI:10.3389/fpubh.2021.694832
31. The Cambridge Encyclopedia of Child Development / Eds. E. Geangu, B. Hopkins, S. Linkenauger. Cambridge: Cambridge University Press, 2017. 991 p.
32. The Oxford Handbook of Children’s Rights Law [Электронный ресурс] / Eds. J. Todres, S.M. King. Oxford: Oxford University Press, 2020. 800 p. URL: <https://books.google.ru/books?id=Ju3eDwAAQBAJ&lpg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 10.06.2022).
33. The Oxford Handbook of Emotional Development / Eds. D. Dukes, A.C. Samson, E. Walle. Oxford: Oxford University Press, 2022. 720 p.
34. The Oxford Handbook of Parenting and Moral Development [Электронный ресурс] / Eds. D. Laible, G. Carlo, L.M. Padilla-Walker. New York: Oxford University Press, 2019. 448 p. URL: <https://books.google.ru/books?id=oR2yDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 10.06.2022).
35. Theoretical perspectives and therapeutic approaches in music therapy with families / K. Tuomi, G. Thompson, T. Gottfried, E. Ala-Ruona // *Voices*. 2021. Vol. 21. № 2. P. 1—29. DOI:10.15845/voices.v21i2.2952
36. Xingzhi T. The Transformation of Chinese Traditional Education [Электронный ресурс]. Leiden: Brill, 2016. 168 p. URL: <https://books.google.ru/books?id=6rSPDQAAQBAJ&lpg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 10.06.2022).
37. Young Children and Families in the Information Age: Applications of Technology in Early Childhood / Eds. K.L. Heider, M.R. Jalongo. Dordrecht: Springer, 2015. 318 p. DOI:10.1007/978-94-017-9184-7

References

1. Assef B.L., Desmeules-Trudel F., Bernard A., Zamuner T.S. A shift in the direction of the production effect in children aged 2—6 years. *Child Development*, 2021. Vol. 92, no. 6, pp. 2447—2464. DOI:10.1111/cdev.13618

2. Balina M., Oushakine S.A. *The Pedagogy of Images: Depicting Communism for Children*. Toronto: University of Toronto Press, 2021. 568 p.
3. Becker J. *Campaigning for Children: Strategies for Advancing Children's Rights*. Stanford, CA: Stanford University Press, 2017. 220 p.
4. Besio S., Bulgarelli D., Stancheva-Popkostadinova V. *Play Development in Children with Disabilities*. Warsaw: De Gruyter, 2017. 228 p. DOI:10.1515/9783110522143
5. Carpendale J., Lewis C., Müller U. *The Development of Children's Thinking, Its Social and Communicative Foundations*. Los Angeles: Sage, 2017. 416 p.
6. Ahlbeck J., Lappalainen P., Launis K., Tuohela K. (eds.) *Childhood, Literature and Science: Fragile Subjects*. London: Routledge, 2019. 260 p.
7. Basu C., Anderson-Patton V. (eds.) *Children and Childhood: Practices and Perspectives*. Oxford: Inter-Disciplinary Press, 2013. 275 p.
8. Musolf G.R. (ed.) *Conflict and Forced Migration: Escape from Oppression and Stories of Survival, Resilience, and Hope [Elektronnyi resurs]*. Bingley: Emerald Publishing, 2019. 301 p. URL: <https://books.google.ru/books?id=K5a0DwAAQBAJ&lpg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> (Accessed 10.06.2022).
9. Weckström E., Karlsson L., Pöllänen S., Lastikka A.-L. Creating a culture of participation: Early childhood education and care educators in the face of change. *Children & Society*, 2021. Vol. 35, no. 4, pp. 503—518. DOI:10.1111/chso.12414
10. Wright L., Higgins C. (eds.) *Diversifying Family Language Policy*. London: Bloomsbury Academic, 2022. 338 p.
11. Festman J., Poarch G.J., Dewaele J.-M. *Raising Multilingual Children*. Bristol: Multilingual Matters, 2017. 109 p.
12. Gibbs L. Leading through complexity in early childhood education and care. *Australasian Journal of Early Childhood*, 2021. Vol. 46, no. 4, pp. 335—341. DOI:10.1177/18369391211050139
13. Heimann M., Bus A., Barr R. *Growing Up in a Digital World — Social and Cognitive Implications*. Lausanne: Frontiers Media SA, 2021. 245 p. DOI:10.3389/978-2-88971-721-7
14. Schwartz M. (eds.) *Handbook of Early Language Education*. Cham: Springer, 2022. 938 p. DOI:10.1007/978-3-030-91662-6
15. Eisenclas S.A., Schalley A.C. *Handbook of Home Language Maintenance and Development: Social and Affective Factors*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2020. 522 p. DOI:10.1515/9781501510175
16. Proši-Santovac D., Rixon S. (eds.) *Integrating Assessment into Early Language Learning and Teaching [Elektronnyi resurs]*. Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters, 2019. 296 p. URL: <https://books.google.ru/books?id=5caqDwAAQBAJ&lpg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> (Accessed 10.06.2022).
17. Kroon S., Swanenberg J. (eds.) *Language and Culture on the Margins: Global/Local Interactions [Elektronnyi resurs]*. New York: Routledge, 2018. 242 p. URL: <https://books.google.ru/books?id=niZxDwAAQBAJ&lpg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> (Accessed 10.06.2022).
18. Lederer Y., Artzi H., Borodkin K. The effects of maternal smartphone use on mother—child interaction. *Child development*, 2022. Vol. 93, no. 3, pp. 556—570. DOI:10.1111/cdev.13715
19. Malaguzzi L. Your image of the child: Where teaching begins. *Exchange*, 1994, no. 3, pp. 52—56.
20. Marcus L.S. *The ABC of It: Why Children's Books Matter [Elektronnyi resurs]*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2019. 231 p. URL: <https://hdl.handle.net/11299/201750> (Accessed 10.06.2022).
21. Moss P. What is Your Image of the Child? [Elektronnyi resurs]. *UNESCO Policy Brief on Early Childhood*, 2010. Vol. 47, 2 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187140> (Accessed 10.06.2022).
22. Mphahlele R.S.S. Exploring the role of Malaguzzi's "Hundred Languages of Children" in early childhood education. *South African Journal of Childhood Education*, 2019. Vol. 9, no. 1, article ID a757, 10 p. DOI:10.4102/sajce.v9i1.757
23. Jacobsen L.S., Thompson G. (eds.) *Music Therapy with Families: Therapeutic Approaches and Theoretical Perspectives [Elektronnyi resurs]*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2016. 344 p. URL: <https://books.google.ru/books?id=EebiDAAQBAJ&lpg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> (Accessed 10.06.2022).
24. Lehto R., Lehto E., Konttinen H., Vepsäläinen H., Nislin M., Nissinen K., Vepsäläinen C., Koivusilta L., Erkkola M., Roos E., Ray C. Neighborhood socioeconomic status and feeding practices in Finnish preschools. *Scandinavian Journal of Public Health*, 2019. Vol. 47, no. 5, pp. 548—556. DOI:10.1177/1403494819832114
25. Grindheim L.T., Srensen H.V., Rekers A. *Outdoor Learning and Play: Pedagogical Practices and Children's Cultural Formation*. Cham: Springer, 2021. 371 p. DOI:10.1007/978-3-030-72595-2
26. Rintakorpi K., Reunamo J. Pedagogical documentation and its relation to everyday activities in early years. *Early Child Development and Care*, 2017. Vol. 187, no. 11, pp. 1611—1622. DOI:10.1080/03004430.2016.1178637
27. Roth F.P., Worthington C.K. *Treatment Resource Manual for Speech-Language Pathology [Elektronnyi resurs]*. 6 ed. San Diego, CA: Plural Publishing, 2021. 530 p. URL: <https://books.google.ru/books?id=MfK7DwAAQBAJ&lpg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> (Accessed 10.06.2022).
28. Saxton M. *Child Language, Acquisition and Development [Elektronnyi resurs]*. 2 ed. Los Angeles: Sage, 2017. 408 p. URL: <https://books.google.ru/books?id=vvk2DwAAQBAJ&lpg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> (Accessed 10.06.2022).

29. Slipp K. The Image of a Child and the Reggio Emilia Philosophy [Elektronnyi resurs]. Victoria: Canada University of Victoria, 2017. 55 p. URL: <http://hdl.handle.net/1828/8015> (Accessed 10.06.2022).
30. Eurenus E., Mohamed A.F., Lindkvist M., Ivarsson A., Öhlund I., Vaezghasemi M. Social-emotional problems among 3-year-olds are associated with an unhealthy lifestyle: A population-based study. *Frontiers in Public Health*. 2021. Vol. 9, article ID 694832, 9 p. DOI:10.3389/fpubh.2021.694832
31. Geangu E., Hopkins B., Linkenauer S. (eds.) *The Cambridge Encyclopedia of Child Development*. Cambridge: Cambridge University Press, 2017. 991 p.
32. Todres J., King S.M. (eds.) *The Oxford Handbook of Children's Rights Law* [Elektronnyi resurs]. Oxford: Oxford University Press, 2020. 800 p. URL: <https://books.google.ru/books?id=Ju3eDwAAQBAJ&lpg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> (Accessed 10.06.2022).
33. Dukes D., Samson A.C., Walle E. (eds.) *The Oxford Handbook of Emotional Development*. Oxford: Oxford University Press, 2022. 720 p.
34. Laible D., Carlo G., Padilla-Walker L.M. (eds.) *The Oxford Handbook of Parenting and Moral Development* [Elektronnyi resurs]. New York: Oxford University Press, 2019. 448 p. URL: <https://books.google.ru/books?id=oR2yDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false> (Accessed 10.06.2022).
35. Tuomi K., Thompson G., Gottfried T., Ala-Ruona E. Theoretical perspectives and therapeutic approaches in music therapy with families. *Voices*, 2021. Vol. 21, no. 2, pp. 1—29. DOI:10.15845/voices.v21i2.2952
36. Xingzhi T. *The Transformation of Chinese Traditional Education* [Elektronnyi resurs]. Leiden: Brill, 2016. 168 p. URL: <https://books.google.ru/books?id=6rSPDQAAQBAJ&lpg=PR1&hl=ru&pg=PR1#v=onepage&q&f=false> (Accessed 10.06.2022).
37. Heider K.L., Jalongo M.R. (eds.) *Young Children and Families in the Information Age: Applications of Technology in Early Childhood*. Dordrecht: Springer, 2015. 318 p. DOI:10.1007/978-94-017-9184-7

Информация об авторах

Протасова Екатерина Юрьевна, доктор педагогических наук, адъюнкт-профессор отделения языков, Хельсинкский университет, г. Хельсинки, Финляндия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8271-4909>, e-mail: ekaterina.protassova@helsinki.fi

Information about the authors

Ekaterina Y. Protassova, Doctor of Education, Adjunct Professor, Department of Languages, University of Helsinki, Helsinki, Finland, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8271-4909>, e-mail: ekaterina.protassova@helsinki.fi

Получена 25.12.2021

Принята в печать 08.06.2022

Received 25.12.2021

Accepted 08.06.2022

Reflective and creative use of symbolic means in play with social roles

Claudia-Ximena González-Moreno

Pontifica University Javeriana, Bogota, Colombia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8099-8605>, e-mail: clauxigo@hotmail.com

Yulia Solovieva

Autonomous University of Puebla, Mexico

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5610-1474>, e-mail: aveivolosailuy@gmail.com

This study presents the analysis of an intervention, in which the play with social roles was used with the use of symbolic means for the development of symbolic function in a group of 18 preschool children from Bogot, Colombia. The experimental training method proposed by Vygotsky was used in the activity of play with social roles. The analysis is made before and after the participation of the group of children in the program designed to identify changes in the symbolic function at the levels: materialized, perceptive and verbal. An analysis of the role that is fulfilled, the rules and the use of symbolic means in the play is also made. It is concluded that the mediatization and the social situation of development that is generated in the play with the use of symbolic means make possible the development of the will, which is the most important feature of personality development.

Keywords: play, symbolic function, personality, activity, preschool development.

Translator T.V. Ermolova

For citation: González-Moreno C.X., Solovieva Y. Reflective and creative use of symbolic means in play with social roles. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 2, pp. 31—49. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110203> (In Russ.).

Рефлексивное и творческое использование символических средств в игре, имитирующей исполнение социальных ролей

Гонзалес-Морено К.Х.

Панский Ксаверийский университет, Богота, Колумбия, Южная Америка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8099-8605>, e-mail: clauxigo@hotmail.com

Соловьева Ю.

Автономный университет штата Пуэбла, Мексика

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5610-1474>, e-mail: aveivolosailuy@gmail.com

В статье представлен анализ результатов стратегии вмешательства, построенной на ролевой игре, предусматривающей имитацию социальных ролей; при этом участники пользуются символическими средствами как игровыми. Вмешательство проведено в Боготе, Колумбия, и описано применительно к группе из 18 детей дошкольного возраста. Основу вмешательства составляет подход экспериментальных исследований связи обучения и развития, предложенный Л.С. Выготским. Анализ результатов проведен до и после участия группы детей в программе, ориентированной на выявление изменений функций символов на уровнях: непосредственного восприятия чувством (материализованном), способности к восприятию (перцептивному), языковом/словесном (вербальном). Также проанализированы «исполняемая» роль, правила игры и использование символических средств в ходе игры. Сделан вывод: медиатизация реальности и создаваемая игровая ситуация развития с социальными ролями способствуют формированию и укреплению волевой составляющей, важнейшей в личностном развитии.

Ключевые слова: игра; функция символов; личность; активная деятельность; развитие дошкольника.

Переводчик Т.В. Ермолова

Для цитаты: Гонзалес-Морено К.Х., Соловьева Ю. Рефлексивное и творческое использование символических средств в игре, имитирующей исполнение социальных ролей [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 2. С. 31—49. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110203>

In English

Introduction

The activity of play with social roles can be understood as a particular type of cultural activity. Such activity is predominant characteristic of preschool age, which involves collective and emotional communication between children and adults. In this activity, the children together with adult's guidance learn to use symbolic means. In play with social roles activity, such means might be used on different levels, such as materialized, perceptual and verbal in a reflective and creative way [15]. The creation and use of reflective symbolic means represent the main form of cultural development of the child during pre-school age. According to previous psychological research, it has been identified that guidance is necessary for children to start using symbolic media during the play with social roles [15]. The orientation of the materialized, perceptual and verbal actions in the play with social roles allows to propose different solutions to the problems that arise during pre-school age. This enables children to develop stronger and more stable social bonds with the peers, which is a positive indicator of personality development. Symbolic materialized actions refer to the possibility of substituting one object for another when an action is performed that represents the object being substituted [17]. Symbolic perceptual actions consist of the possibility of representing at the graphic level the substitutes of objects that can already be understood as perceptual symbols [26]. Symbolic verbal actions refer to the most complex level of performance of the actions, equivalent to the linguistic aspect of the action, and arise as a product of a long development process [24].

The social play with roles is an excellent opportunity to experience emotional bonds with other children and a wide inclusion of symbolic means in the shared activity, in which the personality develops.

In the process of the development of personality, voluntary activity is considered as a central line of development [5]. Personality involves the ability to master one's own behavior and psychological processes [29], as well as the ability to internally self-regulation. The basis of psychological personality might be understood as gradual changes in particular structure of the subject's joint activities, which arises at a certain stage in the development of his human links with the world, together with the possibility of reflection on such activities [2, pp. 171]. At the same time, for Elkonin [6], the formation of personal behavior is the emergence of voluntary actions and behavioral acts. Voluntary action is directed towards proper established goal, towards the means and methods of external and internal activity and requires awareness of one's own actions, that is, it requires at least the reflective work of consciousness, as Smirnova wrote [5]. It's clear that specific kinds of activities might guarantee positive development of both features of personality: self-reflection and

voluntary self-regulation. Recent research on the transformation of the play with social roles by stages (social play with social roles and with the use of material objects, play with social roles with object substitutes, play with social roles with the use of objects and object-substitutes, play with social roles with increased initiative and narrative play with social roles) have proved to contribute effectively to the development of voluntary activity and personality [15; 17; 24; 26].

In the same way, psychological research indicates that in play with social roles with the use of material objects, the child represents social situations with the help of objects (toys) that correspond to roles or actions [1; 9; 27]. For example, for the restaurant play plates, pots, forks and spoons are used. In the play with social roles with the use of object substitutes, the child begins to use objects as substitutes for others, performing the actions corresponding to that other object that he imagines [15; 27].

In the play with social roles with the use of objects and object substitutes, the child uses objects according to their cultural use and, at the same time, uses objects imagining that they might be other objects with other different functions. So, the child performs the actions corresponding to that other object which represents [15]. In the play with social roles with increased initiative, it is observed that the child proposes roles, imaginary situations, problem situations, and ways to solve these problems [15; 27]. In the narrative play with social roles, the child manages to play the role of the characters in a story, change and invent situations in which there is a problem and it is solved with elements that are part of the imagination and reality [15].

The objective of the article is to characterize the development of the reflection about the elements of the play with social roles before and after their participation in the program designed for the introduction to this activity. The characteristics are taken up in relation to the role that is fulfilled, the rules and the use of symbolic means that children make in the play. To achieve this goal, questions have been developed that allow children to understand the elements of the play: the role, the rules and the symbolic means. The materialized, perceptive and verbal means have been taken into account to make this characterization.

Method

This research is guided by the formative experimental method proposed by Vygotsky [29], in which it is studied how a group of preschool children use symbolic means (materialized, perceptual and verbal) in the play with social roles. The research analyzed how the use of symbolic means contributes to the development of reflection and voluntary activity as a central aspect in the development of personality. During the play with social roles, different means on different levels were used: material means (objects), materialized means (use of object substitutes), perceptual means (draw-

ings) or verbal means (dividing the task into steps, explaining its procedure or giving examples). The various types of orienting aids have been studied in detail in activity theory and have been referred to by the term orientation base of action (OBA) [1; 28].

Participants

The study involved 18 children aged between 5 and 6 years. The children were the pupils of the last grade of preschool official educational institution in the city of Bogotá (Colombia), of which 9 are girls and 9 boys with a mean age of 5.4 years.

Procedure

At the beginning and at the end of the school year, all participants were assessed with the help of protocol of the play with social roles designed by the authors of the article. After the application of the pre-test, the intervention program began. The program was carried out during a school year. The total of 130 play sessions were carried out. Each session was performed during 1 hour inside the educational institution in accordance with the Direction and the parents. The intervention program was designed considering theoretical and methodological contributions on the play [1; 9; 20; 27].

For the intervention, the stages of the activity of play with social roles were considered: social play with the use of objects [15; 27], social play with the use of object substitutes [15; 27], social play with the use of objects and object substitutes [15], social play with increased initiative and finally [15; 27], narrative social play [15; 20]. The concept of zone of proximal development was considered, for which various types of support aimed at dialogical conversation were considered to broaden and expand the content of the interactions that were part of the actions of the roles [29].

Instrument

Play evaluation protocol was applied. Orientation was important as a reflexive element of each action. The Table 1 shows the tasks by type of play (directed play, free play) considered in the applied evaluation protocol.

Results

The results are presented considering the types of answers for the pre-test and for the post-test. The characteristics of the reflective and creative use of symbolic means are also presented by levels of development (materialized, perceptual and verbal). Finally, positive and negative indicators of development in the play are presented.

It is observed that negative development indicators were present in the pre-test and positive development indicators were identified in the post-test (see table 3).

The use of symbolic means in a reflexive way allowed the possibility for creation of new symbolic means in the play. Consequently, the understanding of the meaning of symbolic means and the shared use of creative means was transformed and personal individual ideas that were expressed in creative actions of the children. These new forms of representation and the use of symbolic means were based on external actions with objects as substitutes for others, on visual images (icons) and on language as a verbal sign that was enriched and acquired new forms of expression. The table 4 presents the characteristics of the reflective and creative use of symbolic means by materialized, perceptive and verbal levels.

During the playing activity with social roles, the children planned their actions at the beginning of the play, then they carried out the actions and during this execution, they planned new actions that were expressed as a sequence of actions that included transformed details. This means that these forms of planning helped establish links between the events of the play. Here is an example of a conversation for one of the play activities «The pigs build their house»:

Table 1

Tasks by type of play

Play type	Tareas
Directed play	1) What play do you like? Why? How do you explain that play?
	2) Imagine that you are going to play hospital with all the children in your room. What would you use to play hospital?
	3) If you play hospital with all the children in your room, what roles do you think they could play?
	4) In the hospital play with all the children in your room, how do you choose the roles? Imagine that everyone wants to be a doctor. How do you get them to agree to choose different characters? Do you propose any other option?
	5) Imagine that you are the doctor. What would you say to a patient? What else could you tell him? Why would you tell him that? What does that mean you say?
Free play	Some toys are placed on the table and it is said "here we have different toys, how would you like to play with them? What play do you propose?" Materials: plates, doll, cutlery, pot, sticks, cubes, rectangle, square, triangle Execution: the possibility of the child to propose and organize the play independently is observed, as well as the knowledge and mastery of it. If necessary, the play and its variants and rules are suggested. Help: If the child does not start then the adult proposes the play. Imagine that this child is very hungry, what do you think we could prepare for him? The child is expected to continue.

Table 2

Types of response in the pre-test and in the post-test

Play type	Task	Types of answers	
		Pre-test	Post-test
Directed play	What play do you like?	I like to play ball and hide and seek	I like to play hospital, supermarket, shoe store, veterinary clinic, to discover treasures.
	Imagine that you are going to play hospital with all the children in your room. What would you use to play hospital?	I would use syringes and that's it.	I would use a device to listen to the patients' hearts, a gown, some cards so that the nurse can call the patients in order.
	In the hospital play with all the children in your room, how do you choose the roles? Imagine that everyone wants to be a doctor. How do you get them to agree to choose different characters? Do you propose any other option?	I do not know.	I would use a pirinola so that the children know what role we are going to play. If all the children in my room want to be doctors, then we could not play hospital because we need the patients, the nurses, a janitor and a hospital director. I think we could let one doctor do the heart, one the head, and one the legs and arms. We could have three doctors.

Table 3

Indicators of development in the play

Play type	Task	Pre-test Negative developmental indicators	Post-test Positive developmental indicators
Directed play	What plays do you like?	<ul style="list-style-type: none"> * Unspecific use of objects * Does not follow adult guidance * Misses the objective of the activity * does not answer * Responds with support from adult guidance * Cannot explain the reason for the choice of plays * Can't explain how to play the plays he chooses 	<ul style="list-style-type: none"> * Follows the direction of the adult * Maintains the objective of the activity * Reciprocity is evidenced in dialogic conversation in the roles of speaker and listener * Answers that he likes the roles, mention some of the themes the plays that were considered during the intervention * Maintains the objective of the activity
	Imagine that you are going to play hospital with all the children in your room. What would you use to play hospital?	<ul style="list-style-type: none"> * Cannot identify objects that could be used to play hospital does not answer * Misses the point of what is being asked * Cannot identify the roles that could participate * Confuses roles with objects to use does not answer * Misses the point of what is being asked 	<ul style="list-style-type: none"> * Choose some objects, substitutes for objects and symbols characteristic of the hospital theme such as: the notebook, sheets, pens, the cross symbol, the role symbols, the closed and open symbols, the shift symbols patients, gowns, caps * Maintains the objective of the activity * Mentions characteristic roles of the hospital: doctors, nurse, patients, toilet man, cashier, administrator * Maintains the objective of the activity
	In the hospital play with all the children in your room, how do you choose the roles? Imagine that everyone wants to be a doctor. How do you get them to agree to choose different characters? Do you propose any other option?	<ul style="list-style-type: none"> * Does not answer * Can't choose the roles * Misses the point of what is being asked 	<ul style="list-style-type: none"> * Mentions that he could use the pirinola, or the color roulette or that each child chooses the role he wants because it is the one he likes the most * Maintains the objective of the activity
	Imagine that you are the doctor what would you say to a patient? What you could more say? Why did you would you say that? What does that mean that you say?	<ul style="list-style-type: none"> * Does not answer * Cannot identify what to say to a patient * Misses the point of what is being asked 	<ul style="list-style-type: none"> * Mentions characteristic phrases that uses the doctor with patients: «good afternoon», «what hurts», «how does it feel» * Maintains the objective of the activity
	What rules do you think we need to play hospital?	<ul style="list-style-type: none"> * Does not answer * Cannot identify rules in the play * Misses the point of what is being asked 	<ul style="list-style-type: none"> * Poses rules of the play in a way deployed * Explains the use of rules for the play * Maintains the objective of the activity
	Free play	Propose a play using different symbolic means	<ul style="list-style-type: none"> * Does not answer * Fails to propose a play * Misses the point of what is being asked

Table 4

Characteristics of the reflective and creative use of symbolic means by levels

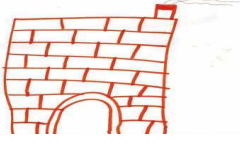
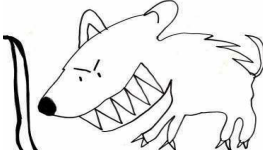




Level	Reflective use	Creative use
Symbolic materialized actions	* Children are aware of their actions with objects as substitutes for another and use them in an expanded way in their roles and relationships with others during play.	* Children use an object as a substitute for another, attributing multiple functions to it in the play according to the needs that are generated in a group.
Symbolic perceptual actions	* Children are aware of the use of graphic symbols (icons), they attribute sense and meaning to them to plan and solve problems, and they use them in an expanded way.	* Children propose the use of graphic symbols (icons) on their own initiative and attribute emotional meaning to them.
Symbolic verbal actions	* Children are aware of what they say to establish dynamic communicative relationships with other roles.	* Expression of their own ideas to create imaginary situations and stories that they manage to represent through roles. * Images created by imagination arouse real feelings and emotions. * Children manage to communicate feelings and emotions to the other participants in the play during their interactions.

Child (SB): My house is very strong.
 Boy (JG): My house is very resistant to big bad wolves.
 Researcher: I am the big bad wolf and I am going to knock down the house of all these little pigs (hehe).
 Boy (AI): Look the wolf blew and threw something strange.
 Researcher: Now everything has turned upside down.
 Child (DP): Backwards?
 Researcher: Yes, now everything in this forest is upside down.
 Girl (MC): Oh yes, look I'm not walking forwards but backwards.
 Children: All the children start walking backwards.
 Boy (HS): And my socks are no longer on my feet but on my hands.
 Children: (Laughs)
 Boy (SB): That's fun.
 Boy (JD): I don't think it's that funny.
 Child (HS): My little feet are getting cold, we have to do something about the big bad wolf.
 Girl (KC): We have to do something about that magic spell the big bad wolf cast on us.
 Child (JD): What could we do?
 Child (CI): I don't know.
 Child (JL): I don't know what we could do either.
 Child (AL): I have an idea.
 Girl (AD): What's your idea little pig?
 Child (AL): Let's say the wolf liked music.
 Researcher: I'm going to eat these little pigs.
 Boy (JD): That big bad wolf scares me.
 Girl (KG): Come with me little pig JD.
 Girl (MV): And what if we play a magic flute so that the wolf is happy.
 Child (AI): And we could play a magic guitar.
 Girl (EC): I think the wolf likes the color green.
 Girl (MV): I can make the magic instruments to enchant the big bad wolf because everything is backwards.
 Girl (MC): We keep walking backwards.
 Girl (KC): How about we all play our musical instruments at the same time to make them sound nice.

Researcher: I like that sound (lalala).
 Girl (MV): The wolf likes music.
 Child (HS): But we continue backwards.
 Girl (AD): We need to do something more powerful to end the Big Bad Wolf's reverse spell.
 Girl (EC): I know we can use a little bottle enchanted with hearts I'm going to draw it. This little bottle protects us from the spell of the wolf.
 Girl (MV): Yes, everything is fine now, I can walk well.
 Boy (HS): Yes and I have my socks on my feet.
 Child (AI): It worked.
 Girl (EC): This is a magic little bottle that has magic of hearts so that the wolf becomes good.
 Researcher: (Starts to jump and hug the children-pigs) I'm very hungry.
 Girl (MV): Yes, now the wolf is no longer ferocious, now he is a good little wolf.
 Girl (AD): Little wolf we can invite you to eat ice cream.
 Child (CI): I'm hungry too.
 Child (HS): I am making ice cream for everyone (imaginary actions).
 Child (AI): These ice creams are very tasty.
 Our results have pointed out that, through the graphic perceptual means, the children were able to express the play experience in a concrete way, giving greater meaning to the decisions they made during the play (see table 5).
 The children needed the adult to establish specific relationships between the roles and their actions verbally and through their representation, which captivated them and made it possible to expand the arguments by increasing and making the actions more complex. The children understood the meaning of their actions in the play, which made new actions appear. The actions with the concrete objects were transformed into symbolic and imaginative actions and then into actions that were part of the roles. For example, the children identified various real objects (glasses), then they identified actions that they could perform with them (to drink juice with the glass or to imagine that the glass is magical and inside they can find special powders to turn a real child-animal into an imaginary child-animal), then

Table 5

Example of the sequences of symbolic means in the graphic plane in the play «The little pigs build their house»

 <p>House building symbol MV girl</p>	 <p>Symbol of the big bad wolf trying to enter through the door of a house of the little pigs</p>
 <p>Symbol of the character who launched the wolf when he tried to knock down the pigs' houses AI child</p>	 <p>Symbol of the musical instruments used to enchant the big bad wolf MV and AI group drawing</p>
 <p>Symbol of the enchanted bottle that transformed the wolf into a good and kind wolf EC Girl</p>	 <p>Celebration ice cream symbol AD child</p>

they identified that they could perform actions with the glasses to relate to the other roles (such as the fairy who uses the glasses to give the children of the enchanted castle colored magic potions in each glass to make the cat not ate the tooth goblin). This means that at the beginning, the meaning of the play was centered on the actions with the real objects and with the substitutes of objects, later the meaning was reflected in the relationships with the other children and then the meaning was based on the characteristic relationships of the role that was played represented and related to the other roles in a creative and imaginative way considering

the rules [15]. The Table 6 shows the transformations of the elements of the play with social roles in the post-test.

Discussion

Within activity of play with social roles with broad emotional involvement, the children as psychological subjects of own the activity, learn to use symbolic means at the materialized, perceptual and verbal levels in a reflexive and creative way. In our study, the use of the objects was trans-

Table 6

Transformations of the elements of the play with social roles

Elements of social role play	Pre-test	Post-test
Role	Unstable participation in the role	Deep emotional involvement of children with their role
Rules	Difficulty accepting the rule, tendency to act impulsively	The rules are linked to the way of communicating the experience and vision of the world
Use of symbolic means	Difficulty in using diverse symbolic means in a creative and open way at the levels: materialized, perceptual and verbal Difficulties were identified in proposing and maintaining an objective in the activity	Possibility of creating and representing different imaginary situations. Use of narrative language to represent real and imagined experience The use of symbolic means at the materialized, perceptual and verbal levels helped the development of voluntary activity because it made it possible for children to direct their actions towards an established goal considering the interactive social relationships with the other roles

formed from the use of object substitutes and the use of imaginary objects, in the same way. The space in the play was transformed from the use of objects to the use of words and actions, which made it possible to create narrative situations in the last stage of intervention in which adventure and fantasy themes were observed, as proposed by Hakkarainen and Bredikyte [20]. The children gave meaning and sense to these symbolic means in the proper actions of the play, which is an indicator of the development of voluntary activity, as Leontiev [3] states. In addition, this presupposed the formation of new motives at each stage of play with social roles guided by adult's oral and material orientation, which led to the psychic development of the group of children [4]. Adult's orientation and constant communication during the playing with social roles allowed children to learn to use different symbolic means with the purpose of the play and to express their ideas more easily, according to the content of each play [8]. In the play with social roles, affective and verbal communication was developed; the children's verbal expression was displayed, acquiring a voluntary character. This means that the play with social roles with the use of symbolic means allowed better interpersonal relationships of trust, patience and empathy to be developed in relation to the other participants of the play with social roles. The adult's language helped regulate the children's actions through the use of various reflective symbolic means.

The children changed their attitude with the role they represented considering the understanding and meaning of each role and correspondent actions as the intervention sessions passed. As a means of signifying actions, children used language (verbal expressions). At the beginning, the children used language as a mean of communication with the other roles. Later on, they used it as a means of regulating behavior (they spoke to plan actions or while performing various actions with substitute objects or with imaginary objects). The action became more complex as the children became aware of the identification of the actions of the roles of others and those of their own role, which allowed them to separate from the other and execute their actions in the best possible way to characterize the character they were portraying [15]. The development of the child's personal awareness, his or her own position regarding the role and relationships with others is the result of the complexity of the actions in the play, as proposed by Elkonin [6].

Just as Elkonin [9] says, the role and the actions related to the role in terms of their performance constitute the unity of the play, in the role the affective-motivational aspects of the activity are represented in an indissoluble unity. The fact of adopting the posture of a character and assuming a certain role feeling what he did and said led the child to behave beyond his development, which allowed finding the zone of proximal development [15].

The rules did not arise arbitrarily in the play with social roles, but appeared according to the imaginary situations recreated in the play. The rules did not appear from the beginning of the play, but originated when the children understood their roles, when the need to relate to others was

generated and when the children wanted the play to last over time. When the play became more developed, the more internal rules there were and the greater number of playful aspects were extended: the interrelationships of the roles, the meanings attributed to the toy and the continuity in the unfolding of the argument [20; 27], as well as the invention of objects and imaginary situations.

At the beginning, in the stage of play with social roles with the use of objects, the children's interest was specifically oriented towards objects, later this interest was directed to social relationships, which made it possible for them to develop effectively in the face of specific situations that arose in the play. In this way, relationships with other people were transformed because they learned to resolve conflicts.

It was also observed that the children in the play learned to carry out actions in the materialized, perceptive and verbal plane according to the role they represented, the establishment of joint objectives, the subordination of motives (they were transformed from external to internal), the mediation of rules (with the use of materialized, perceptive and verbal means considering the theme and the intention of the play) and respect for moral rules (respect for the point of view of others, being kinder to others, delivering what better self), which made it possible to regulate their own behavior, develop skills to create and maintain relationships, conflict resolution, the communication process, initiative and the negotiation of meanings.

One of the characteristics of the will in children was its conscious character, as stated by Smirnova [5]. The awareness of the action (external and internal) was expressed with the use of language, which allowed self-control through the organization and planning of actions [29]. Another characteristic refers to the relationship of the motive (concretion of the need for the activity) with the objective, which according to Leontiev [3] is the main characteristic of voluntary activity. With the passing of the intervention sessions in each of the stages of the play, the children began to behave without depending on the specific circumstances, but began to be directed by their own objectives, that is, establishing a hierarchy between the motives, as well as what raises Bozhovich [8]. This is expressed in the possibility of choosing the roles, the themes, the symbolic means and the imaginary situations and in the need, which was generated to participate actively establishing social bonds with others. The content of the motives addressed the social relationships that the children established with the other roles. They began to be careful about what they said and did during the play with social roles.

In addition, with the help of adult guidance, the children learned to become aware of the collective motives of the play by establishing relationships of emotional reciprocity with the other roles in each theme of the play. Likewise, it was identified that the children learned to form the intentions, which were directed to social relations. It was identified that when the children's own desires arose to give the best of themselves in each action corresponding to the roles they represented, they made this action voluntary, as Elkonin [6] states. At the beginning of the play, the motives were pro-

vided by the adult, later the children themselves began to consider joint motives.

In each play session the children were given the opportunity to talk about what they needed to play (objects, substitutes for objects, roles, actions, rules, imaginary situations, details corresponding to the scenarios that they might need) which did part of planning and served as a precursor to the thoughtful use of symbolic means. Planning is one of the essential components of reflexive intentional behavior in the play, as proposed by Bodrova, Germeroth and Leong [7]. The planning was carried out verbally and by means of drawings, which made it possible for the children to project details of the imaginary situations for the resolution of the problem situations.

It was observed that during the course of the intervention, the children began to exchange some needs for others, which moved their psychic development forward because it made it possible to set motivating objectives, that is, affectively charged ones. The distribution of the roles from the very beginning of the intervention was done randomly, which constitutes a means to guide the children through the use of external means [27].

Conclusions

The results of the research allow to conclude that the formation of the child's personality in preschool age is determined by the correlation between the place that he occupies in the system of human relations accessible to him (and, consequently, between the corresponding demands that are made) of on the one hand, and on the other, by the psychological peculiarities already formed as a result of their previous experience, as proposed by Bozhovich [8, p. 142].

In Russian

Введение

Активность, проявляемая в игре с социальными ролями, может рассматриваться как отдельный тип культурной деятельности человека. Именно такой вид деятельности преобладает в дошкольном возрасте, по определению означающем онтогенетический этап коллективности сознания и эмоциональности взаимодействия со сверстниками и взрослыми. В рамках этой деятельности дети, при направляющем участии взрослых, обучаются пользованию символическими средствами. В игре с социальными ролями такие средства могут быть использованы на разных уровнях: материализованном, перцептивном и вербальном — посредством рефлексии (способности анализировать обстоятельства) и творческого начала (креативности) [15]. Формирование и пользование символических средств, отражающих реальные социальные функции — важнейшее составляющее систем-

Likewise, it is concluded that, by representing different roles in the play, the children learned about various aspects of human relationships and their meanings, and began to reflect on the world and on themselves. That means that the play with social roles allows children to begin to consciously influence the reality that surrounds them, transform it and transform themselves, as proposed by Bozhovich [8]. It is hypothesized that these changes occurred because the symbolic media served to formalize and regulate the play activity [27]. At first, these means were proposed by the adult and later the children give another meaning to the same means and use them with independence and initiative in the play. This means that symbolic media require behavior that is not free but specific and very particular, corresponding to the actions of the roles that are part of the content of each particular play imaginary situation.

In the same way, in preschool age, the symbolic function at the complex level led the child to experience changes in social activity and personality, as well as to generate affective bonds with the other participants in the play. This affective bond facilitated a development in the emotional area, which ensured a balanced general personality development. Playful activity was presented as an organized and guided activity in contrast to the view of freedom and free interaction as a better form of psychological development. Planned, organized, and adult-guided with play with social roles offers deep affective communication and collaboration within the group of preschool children [10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 18; 19; 21; 22; 25; 27].

In this research, it was found that in the play with social roles the child's action was transformed, it went from being determined by the order of the adult (shared action between people) to become an action regulated by the child himself [23]. This became a fundamental characteristic of the voluntary activity and the reflection about the use of the means that the child achieved in the play with social roles.

ного ценностно-нормативного развития ребенка на протяжении дошкольного возрастного периода. Согласно предшествующим исследованиям в области психологии, для того, чтобы стимулировать использование символических средств во время игры с социальными ролями, детям необходимо руководство со стороны взрослого [15].

Ориентированность игры с социальными ролями на материализованную, перцептивную и вербальную активность позволяет предположить, что существуют различные пути решения проблем, характерных для дошкольного возраста. Такая вариативность дает ребенку возможность устанавливать гораздо более прочные и более постоянные контакты со сверстниками, что, в свою очередь, свидетельствует о позитивном личностном развитии.

Активность, стимулированная материализованным символом, позволяет замещать один объект другим в случае, когда выполняется действие, символизирующее заменяемый объект, разъясняющее его сущность, олицетворяющее его [17].

Активность, стимулированная перцептивно, состоит в реализации возможности наглядного, (графического) представления о заместителях объекта и понимании их через перцептивные символы [26].

Наконец, действия, стимулируемые вербально, относятся к наиболее сложному уровню деятельности, напрямую связанному с уровнем владения речью, и они возникают в ходе длительного процесса развития ребенка [24].

Социально-ориентированная ролевая игра — прекрасная возможность для установления эмоциональных контактов с другими детьми и широкого подключения символических средств к распределенной деятельности, способствующей личностному развитию.

В ходе развития личности произвольная деятельность индивида традиционно рассматривается как главная составляющая этого развития [5]. Становление личности подразумевает способность ребенка расширять репертуар поведенческих и психологических проявлений [29], равно как и его способность к саморегуляции. В основе психологической компоненты личности, как правило, лежит постепенное изменение в определенных структурах совместной с другими деятельности субъекта, которое дает о себе знать на определенном этапе развития его связей с окружающим миром одновременно со способностью к рефлексии по отношению к таким видам деятельности [2, с. 171]. В то же время, согласно работам Эльконина [6], формирование индивидуальных форм поведения начинается с возникновения произвольных действий и поведенческих актов. Произвольные действия ориентированы на четко поставленную цель, на средства и способы выражения внутренней и внешней активности и требуют осознанного отношения к собственным действиям, т. е. требуют рефлексивной работы сознания, как пишет Смирнова [5]. Понятно, что определенные виды деятельности могут гарантировать позитивное развитие двух личностных качеств: саморефлексии и произвольной саморегуляции. В современных исследованиях, касающихся поэтапной трансформации игры с принятием на себя социальных ролей (игра с социальными ролями с использованием материальных объектов; игра с социальными ролями, где используются предметы и их заместители; игра с социальными ролями и интерпретационная тематическая ситуационная игра-изложение истории с социальными ролями), доказан ее вклад в развитии произвольной деятельности и личности в целом [15; 17; 24; 26].

Сходным образом исследования, выполненные специалистами-психологами, свидетельствуют, что в играх с социальными ролями, где применяются материальные объекты, дети с помощью этих объектов (игрушек) проигрывают социальные ситуации соответственно ролям или действиям [1; 9; 27]. Например, в сюжете игры «в ресторан» используются тарелки, кастрюли, вилки и ложки. В ходе ролевой игры с социальными ролями, где используются объекты-заместители, ребенок начинает использовать одни объекты

как заместители других, выполняя действия, соответствующие тому другому (заменяемому) объекту, который он себе представляет в воображении [15; 27].

В игре с социальными ролями, где используются как исходные объекты, так и их заместители, дети действуют с объектами соответственно их культурно-сложившемуся традиционному назначению и в то же время в воображении представляют себе, что на месте этих объектов могут быть и другие, с иными и разнообразными функциями. Таким образом, ребенок выполняет действия, соответствующие тому другому объекту, который мысленно представляет себе [15]. В игре с социальными ролями можно наблюдать за тем, как ребенок предлагает роли, воображаемые ситуации, проблемные ситуации и способы решения этих задач [15; 27]. В сюжетно-тематической (нарративной) игре с социальными ролями ребенку удастся отыграть роли героев рассказа, изменить и придумать ситуации, в которых возникает некая проблема и она решается со структурными элементами и воображаемого, и реальности [15].

Задача статьи — описать развитие у детей дошкольного возраста рефлексии (обдумывания ситуации с формированием образов) элементов игры и их соотношение с социальными ролями до и после участия в программе, разработанной для приобщения к этой деятельности. Основное внимание будет уделяться тому, как соотносится поведение ребенка с исполняемой ролью, его способностью соблюдать правила игры и использовать символические средства в игре. Для получения нужного результата были разработаны вопросы, помогающие детям понять элементы игры: свою роль, общие правила и символические средства. В расчет будут приниматься материализованные, перцептивные и вербальные игровые средства детей, с тем чтобы анализировать особенность их игры по совокупности характеристик.

Метод

В основе исследования лежит предложенный Л.С. Выготским формирующий экспериментальный метод [29], с помощью которого изучается использование группой дошкольников символических средств (материализованных, перцептивных и вербальных) в игре с социальными ролями. В данном исследовании проанализировано, каким образом использование символических средств способствует развитию рефлексии и произвольной деятельности как центральной линии развития личности. В игре с социальными ролями использовались разные средства на разных уровнях: материальные (предметы), овеществленные с заменой (использование заместителей предметов), перцептивные (рисунки) или вербальные (разделение задания на этапы, объяснение его хода или иллюстрация примерами). Различные виды средств мотивационной «настройки» подробно изучены в теории деятельности и получили название ориентационной основы действий (ООД) [15; 28].

Участники

В исследовании участвовали 18 детей в возрасте 5—6 лет, воспитанники старших групп дошкольных образовательных учреждений города Богота (Колумбия); суммарно в выборке насчитывалось 9 девочек и 9 мальчиков (средний возраст 5,4 года).

Организация эксперимента

В начале и в конце временного интервала, аналогичного по длительности учебному году, участие всех детей в исследовании было отражено в оценочном протоколе игры с социальными ролями, разработанном авторами статьи. После предварительного теста стартовала программа вмешательства, проводимая в течение указанного времени. Всего было проведено 130 игровых занятий. Каждое занятие в образовательном учреждении проводилось по согласованию с дирекцией образовательного учреждения и родителями. В программу вмешательства включены теоретический концептуальный и методологический блоки, с указанием их значения для качества результатов [1; 9; 27; 20].

Что касается непосредственно вмешательства, обсуждались этапы деятельности в рамках игры с социальными ролями: социальная игра с использованием непосредственно предметов (объектов) [15; 27], социальная игра с использованием заменителей предметов [15; 27], социальная игра с использованием и предметов и их заменителей [15], инициативная социальная игра и, наконец [15; 27], сюжетно-тематическая социальная игра [15; 20]. С учетом концепции зоны ближайшего развития использовались различные виды поддержки игровой активности детей, в частности беседы-диалоги, при-

званные расширить контекст взаимодействий, предусмотренных действиями в ходе исполнения ролей [29].

Инструментарий

Был применен оценочный протокол игры. Ориентация была важна как рефлексивный элемент каждого действия. В табл. 1 представлены задания по типу игры (направленная/целевая, свободная), рассматриваемые в прилагаемом оценочном протоколе.

Результаты

Результаты представлены с учетом типов ответов на пре-тест и на пост-тест (до и после вмешательства). Характеристики рефлексивно-творческого использования символических средств также представлены по уровням развития (материализованному, перцептивному и вербальному). Наконец, представлены положительные и отрицательные показатели развития в предложенном сценарии (табл. 2).

Следует отметить, что в предварительном тесте присутствовали отрицательные показатели развития, тогда как в пост-тесте выявлены положительные показатели развития (табл. 3).

Рефлексивное использование имеющихся символических средств позволило ввести в сюжет игры новые символические средства. Следовательно, понимание значения символических средств и совместное использование творческих средств (т. е. ресурса креативности) трансформировались и в личные индивидуальные представления, которые выразились в творческих инициативах участников игры. Эти новые формы представле-

Таблица 1

Задания соответственно типу игры

Тип игры	Задания
Направленная	1) Какая игра тебе нравится? Почему? Как ты можешь разъяснить ее смысл?
	2) Представь себе, что ты собираешься играть в больницу вместе со всеми детьми, которые находятся в комнате. Чем бы ты пользовался/ась для игры в больницу?
	3) Если ты играешь в больницу вместе со всеми детьми, находящимися в комнате, какие роли, по твоему мнению, они могли бы исполнять?
	4) В игре в больницу вместе со всеми детьми, кто находится в комнате, как ты выбираешь роли? Представь себе, что каждый хочет быть доктором. Как ты получишь их согласие на выбор другого персонажа? Ты предложишь какой-либо другой вариант или предоставишь право выбора?
	5) Представь, что ты доктор. Что ты сказал/ла пациенту? О чем еще ты мог/ла бы поговорить с ним? Почему именно об этом? Что ты хотел/а бы выразить сказанным?
Свободная	На стол кладут несколько игрушек и говорят: «Вот перед нами разные игрушки, как ты играл бы с ними? Какую игру ты предлагаешь?» <i>Материалы:</i> тарелки, кукла, столовые приборы, горшок, палочки, кубики, прямоугольник, квадрат, треугольник <i>Исполнение:</i> наблюдают и фиксируют в данном моменте времени, насколько ребенок может самостоятельно предлагать и организовывать игру, а также знание правил и овладение ими. При необходимости предлагается сюжет игры, его варианты и правила. <i>Помощь:</i> если ребенок не начинает игру, то взрослый предлагает ее. Представьте, что этот ребенок очень голоден; как вы думаете, что мы могли бы ему приготовить? Ожидается, что ребенок разовьет тему.

Т а б л и ц а 2

Типы ответов на тестовые задания: до (Pre-test) и после (Post-test) вмешательства

Тип игры	Задание	Типы ответов	
		Pre-test	Post-test
Направленная	Какая игра тебе нравится?	Я люблю играть в мяч и в прятки	Мне нравится играть в больницу, супермаркет, обувной магазин, ветеринарную клинику, искателей сокровищ
	Представь себе, что ты собираешься играть в больницу вместе со всеми детьми, кто здесь сейчас находится. Что тебе понадобилось бы для игры в больницу?	Я бы использовал/а шприцы, и на этом всё	Я бы использовал/а прибор для прослушивания сердца пациентов, халат, несколько карточек, чтобы медсестра могла вызывать пациентов по порядку
	В игре в больницу вместе со всеми детьми, находящимися в комнате, как ты выберешь роли? Представь себе, что каждый хочет быть доктором. Как ты получишь от них согласие на выбор других персонажей? Ты предложишь какой-либо другой вариант?	Не знаю	Я бы применил волчок (юлу) и разыграл бы роли для всех детей, чтобы каждый знал, кого ему придется играть. Если все дети в этом помещении хотят быть доктором, тогда мы не могли бы играть в больницу, потому что в игре нужны и пациенты, нянечки, клинеры, вахтер, директор больницы. Я думаю, мы могли бы оставить одного доктора, который лечит сердце, одного, который лечит голову, одного, который лечит руки и ноги. Мы могли бы иметь для игры трех докторов

Т а б л и ц а 3

Индикаторы развития в ходе игры

Тип игры	Вопрос-задание	Pre-test	Post-test
		Негативные индикаторы развития	Позитивные индикаторы развития
Направленная	Какая игра тебе нравится?	Ребенок не определен с выбором объекта; не следует указаниям взрослого; не понимает смысла того, что следует выполнять; неконтактен (не отвечает); реагирует на поддержку взрослого; не может пояснить мотив выбора игры; не может пояснить, как играть в те игры, которые он/она выбрал/а	Ребенок следует указаниям взрослого; поддерживает цели игровой деятельности; в диалоге в ролях говорящего и слушающего проявляет взаимность; отвечает, что ему/ей нравятся роли, понимает смысл тем тех игр, которые обсуждаются с ним/ней в диалоге; понимает смысл того, что требует от него/нее роль
	Представь, что тебе предстоит играть в больницу вместе со всеми детьми, которые здесь находятся. Что тебе потребуется для игры в больницу?	Ребенок не может идентифицировать объекты, которые бы понадобились для игры в больницу, неконтактен/а; упускает суть вопроса, теряет тему; не может идентифицировать роли, которые мог/ла бы выполнять, участвуя в игре; путается в действиях с объектом, неконтактен; не понимает смысла вопросов	Ребенок выбирает некоторые предметы, заменители предметов и символы, характерные для темы больницы, такие как: блокнот, листы, ручки, символ красного креста, ролевые символы, закрытые и открытые символы, символы смены пациентов, халаты, колпаки; поддерживает цели игровой деятельности; перечисляет характерные черты ролей в игре в больницу: доктор, медсестра, пациент, санитар, кассир, администратор
	В игре в больницу вместе со всеми детьми, находящимися в комнате, как ты выберешь роли? Представь себе, что каждый хочет быть доктором. Как ты получишь от них согласие на выбор других персонажей?	Ребенок не отвечает; не может выбрать роли; упускает суть вопроса	Ребенок говорит, что он/она бы использовал/а волчок (юлу) или цветной крутящийся барабан и разыграл бы роли, чтобы каждый ребенок мог получить роль, которую он хочет, потому что всегда есть такая роль, которую он хочет больше всего; поддерживает цели игровой деятельности

Тип игры	Вопрос-задание	Pre-test Негативные индикаторы развития	Post-test Позитивные индикаторы развития
	Ты предложишь какой-либо другой вариант?		
	Представь, что ты доктор. Что ты сказал/а бы пациенту? Что ты мог/ла бы к этому добавить? Почему ты сказал/а именно эти слова? Что ты хотел/а этим сказать?	Ребенок не отвечает; не может определиться, о чем говорить с пациентом; упускает суть вопроса	Ребенок формулирует характерные фразы для диалога доктора с пациентом: «Добрый день», «Что беспокоит?», «Как самочувствие?»; поддерживает цели игровой деятельности
	Как ты думаешь, какие правила нужны для игры в больницу?	Ребенок не отвечает; не может идентифицировать правила игры в больницу; упускает суть вопроса	Ребенок развернуто излагает правила игры; поясняет, как пользоваться правилами игры; поддерживает цели игровой деятельности
Свободная	Предложи игру с использованием разных символических средств	Ребенок не отвечает; терпит неудачу, предлагая игру; упускает суть вопроса	Ребенок предлагает игру; использует предметы по назначению; представляет использование предметов в качестве заменителей; участвует в диалоге по теме в роли и говорящего, и слушателя; поддерживает цели игровой деятельности

ний и использования символических средств основывались на внешних действиях с предметами-заменителями, на зрительных образах (картинках) и на языке как словесном знаке, который обогащался и приобретал новые формы выражения. В табл. 4 представлены характеристики рефлексивно-творческого использования символических средств на материализованном, перцептивном и вербальном уровнях.

Во время игровой деятельности с социальными ролями дети планировали свои действия в начале игры, затем они их завершали, и в ходе исполнения ролей планировали уже новые действия, что выразилось в последовательности действий, включающей детали

трансформации. Это означает, что данные формы планирования помогают обеспечить сопряженность проигрываемых событий, создать связующую картину сюжета. Далее приведен пример беседы персонажей в формате диалога в спектакле «Поросята строят дом».

Ребенок (SB): Мой домик очень прочный.

Мальчик (JG): Мой дом наверняка устоит против больших злых волков.

Исследователь (взрослый): Я большой злой волк и собираюсь наброситься на домики всех маленьких поросят (хе-хе).

Мальчик (AI): Смотрите, волк дунул и бросил что-то странное.

Т а б л и ц а 4

Показатели рефлексивного и творческого пользования символами на разных уровнях

Уровень	Рефлексивное пользование	Творческое пользование
Действия с материализованными символами	Дети осознают свои действия с объектами как заменителями других и используют их расширенным образом в своих ролях и отношениях с другими участниками во время игры	Дети используют один предмет как замену другому, приписывая ему в игре несколько функций в соответствии с потребностями, возникающими в группе
Действия с перцептивными символами	Дети осознают смысл использования графических символов, придают им смысл и значение для планирования и решения задач, используют их расширенно	Дети предлагают использовать графические символы по собственной инициативе и придают им эмоциональную окраску
Действия с вербальными символами	Дети осознают смысл того, что они говорят, чтобы установить динамичные коммуникативные отношения с исполнителями других ролей	Выражение собственных идей создания воображаемых ситуаций и историй, которые им удается изобразить через роли. Образы, созданные в воображении, вызывают настоящие чувства и эмоции. Детям удается передать чувства и эмоции другим участникам игры во время игрового взаимодействия

Исследователь (взрослый): Теперь все перевернулось.
Ребенок (DP): Задом наперед?
Исследователь (взрослый): Да, теперь всё в этом лесу вверх дном.
Девочка ((MC): О да, смотрите, я иду не вперед, а задом наперед.
Дети: Все дети начали идти задом наперед.
Мальчик (HS): И мои носки уже не на ногах, а на руках.
Дети: Смеются. Мальчик (SB): Это прикольно.
Мальчик ((JD): А я не думаю, что это забавно.
Ребенок (HS): Мои ножки мерзнут, мы должны что-то сделать с большим злым волком.
Девочка (KC): Мы должны что-то сделать с тем волшебным заклинанием, которое наложил на нас большой злой волк.
Ребенок (JD): А что мы можем сделать?
Ребенок (CI): Не знаю.
Ребенок (JL): Не знаю вообще, можем ли мы что-то сделать.
Ребенок (AL): У меня идея.
Девочка (AD): Какая у тебя идея, поросенок?
Ребенок (AL): давайте предположим, что волк любит музыку.
Исследователь (взрослый): Я собираюсь съесть этих поросят.
Мальчик (JD): Этот большой злой волк меня пугает.
Девочка (KG): Пойдем со мной, поросенок JD.
Девочка (MV): А что, если мы сыграем на волшебной флейте, чтобы волк был счастлив.
Ребенок (AI): Можно играть и на волшебной гитаре.
Девочка (EC): Думаю, что волку нравится зеленый цвет.
Девочка (MV): Я могу сделать волшебный инструмент, чтобы очаровать большого злого волка, потому что все и так задом наперед (все наоборот).
Девочка (MC): Мы продолжаем идти задом наперед.
Девочка(KC): Как насчет того, чтобы мы все одновременно заиграли на наших музыкальных инструментах и чтобы это звучало красиво.
Исследователь (взрослый): мне нравится этот мотив (ля ля ля).
Девочка (MV): Волку нравится музыка.
Ребенок (HS): Но мы продолжаем двигаться задом наперед.
Девочка (AD): Надо сделать что-то более сильное, чтобы покончить с большим злым волком, нужно обратное заклинание.
Девочка (EC): Я знаю, — мы можем применить маленькую заколдованную бутылочку с сердечками, я ее сейчас нарисую. Эта маленькая бутылочка защитит нас от чар волка.
Девочка (MV): Да, всё пригодится. И я смогу ходить нормально.
Мальчик (HS): Да, и у меня носки вернутся на ноги.
Ребенок (AI): Это сработало. Девочка (EC): Это та маленькая бутылочка с волшебными сердечками так подействовала на волка, что он стал хорошим?

Исследователь (взрослый): (начинает прыгать и обнимать поросят) Я очень хочу кушать!
Девочка (MV): Да, теперь волк больше не свирепый, он просто маленький хороший волчонок.
Девочка (AD): Волчонок, мы приглашаем тебя поесть мороженого.
Ребенок (CI): Я тоже проголодался.
Ребенок (HS): Я готовлю мороженое на всех (имитирует действия).
Ребенок (AI): Это мороженое очень вкусное.
Анализ полученных результатов показал, что с помощью графических средств восприятия дети смогли выразить игровой опыт конкретным образом, придавая большее значение решениям, которые они сами принимали во время игры (табл. 5).
Детям был необходим взрослый для установления определенных и точных соотношений между ролями и действиями исполнителей, словесно и через изображение; это их увлекало и давало возможность расширить и усложнить сюжет и ролевые действия. Дети поняли смысл своих ролевых действий в игре, что привело к появлению новых действий. Действия с конкретными предметами трансформировались в действия символические и образные, а затем в действия, входившие в структуру ролевого персонажа.
Например, дети идентифицировали различные реальные предметы (стаканы), затем определяли действия, которые они могли бы с ними совершать (пить из стакана сок или представлять, что стакан волшебный, а внутри находятся специальные порошки, превращающие реального ребенка в воображаемого зверя), затем они определили, что могут выполнять действия с очками, относящиеся к другим ролям (например, фея использует очки, чтобы дать детям заколдованного замка цветные волшебные зелья в каждом стакане и чтобы кошка не съела зуб лешего). Это означает, что в начале смысл игры был сосредоточен на действиях с реальными предметами и с заменителями предметов, затем смысл перешел на отношения с другими детьми, затем смысл основывался на творческом осмыслении отношений своего персонажа с другими, с учетом правил [15]. В табл. 6 показаны трансформации элементов игры с социальными ролями в пост-тесте.

Обсуждение

В рамках внутриигровых действий, в ролевых социальных ситуациях со значительной эмоциональной вовлеченностью участников дети, как субъекты собственной психологической деятельности, учатся рефлексивно-творчески использовать символические средства на материализованном, перцептивном и вербальном уровнях. В эксперименте использование реальных объектов одинаково трансформировалось в использование заменителей объектов и использование воображаемых объектов. Сюжет игры расширялся за

Таблица 5

Пример последовательности символов, графически отражающих сценарий спектакля «Поросята строят дом»

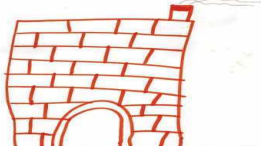
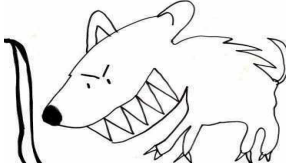




 Символ строящегося дома Девочка MV	 Символ большого злого волка, старающегося проникнуть в дом маленьких поросят через дверь
 Символ персонажа, вступающего в борьбу со злым волком, когда он старается проникнуть в домики поросят Ребенок AI	 Символы музыкальных инструментов для зачаровывания большого злого волка Групповой совместный рисунок детей MV и AI
 Символ заколдованной бутылочки, превратившей злого волка в хорошего и доброго Девочка ЕС	 Символ воображаемого мороженого Ребенок AD

Таблица 6

Трансформация элементов в игре с социальными ролями

Элементы социальной ролевой игры	Pre-test (до вмешательства)	Post-test (после вмешательства)
Роль	Нестабильная вовлеченность в роль	Глубокая эмоциональная погруженность детей в свои роли
Правила	Трудности принятия правил, тенденция к импульсивным действиям	Правила принимаются как путь к взаимодействию в проживаемом сценарии и восприятию окружающего мира
Пользование символическими средствами	Трудности в пользовании разнообразными символическими средствами открыто и творчески на уровнях: материализованном, перцептивном, вербальном Трудности в предложении и поддержании активной работы с символами	В наличии ресурс креативности и поддержания различных воображаемых ситуаций. Использование нарративного языка для проигрывания реальных и воображаемых событий Использование символических средств на материализованном, перцептивном и вербальном уровнях способствовало развитию сознательной деятельности, поскольку позволяло детям направлять свои действия на поставленную цель с учетом интерактивных игровых социальных отношений с другими персонажами в сценариях

счет того, что использование реальных предметов и их заместителей постепенно сворачивалось и в игре все

чаще использовались речевые символы и действия, что позволило создать на последней стадии вмешательства

повествовательные сюжетно-тематические ситуации, в которых просматривались даже приключенческие и фэнтезийные темы, как это сформулировано у Хаккарайнен и Бредиките [20]. Этим символическим средствам дети придавали надлежащее значение и смысл, что является показателем развития произвольной деятельности, как утверждает Леонтьев [3]. Кроме того, наблюдаемые факты позволяют предполагать формирование новых мотивов на каждом этапе игры с социальными ролями как результат их ориентации на словесно-материализованную поддержку участвующего взрослого, что приводило к подвижкам в психическом развитии группы детей в целом [4]. Ориентирующие воздействия взрослых и постоянное общение их с детьми во время игры с социальными ролями позволили детям научиться использовать различные символические средства, соответствующие целям игры, и свободнее выражать свои мысли в соответствии со сценарием каждой игры [8]. В игре с социальными ролями развивалось аффективное и вербальное общение; детская вербальная активность проявлялась, приобретая произвольный характер. Это означает, что игра с социальными ролями с использованием символических средств позволила эффективнее развивать межличностные отношения доверия, терпения и сопереживания и формировать эти личностные качества у каждого участника в отдельности, определяя общую атмосферу отношения каждого игрока к остальным. Языковой ресурс взрослого помог отрегулировать действия детей-участников игры в использовании различных рефлексивных символических средств.

Дети изменили свое отношение к доставшейся им роли, которую они представляли, все более принимая во внимание значение каждой роли и соответствующих ролевых действий по мере прохождения сеансов вмешательства. В качестве средства обозначения действий дети использовали язык (словесные выражения). Вначале дети использовали язык как средство общения с другими персонажами. В дальнейшем они использовали его уже как средство регуляции поведения (словесно планировали действия с предметами, их заместителями или с воображаемыми предметами). Действия усложнялись по мере того, как дети сознательно отождествляли ролевые действия других персонажей со своей ролью, что позволяло им дистанцироваться и выполнять свои ролевые действия наилучшим образом, в полной мере представляя изображаемый персонаж [15]. Развитие самосознания ребенка, его собственной позиции относительно роли и отношений с окружающими является результатом усложнения действий в игре, как полагает Эльконин [6].

Согласно Эльконину [9], роль и действия, связанные с ролью в плане их исполнения, составляют единство игры, и в любой роли аффективно-мотивационные стороны деятельности представлены в неразрывном единстве. Сам факт принятия позиции персонажа и взятия на себя определенной роли, прочувствованность того, что персонаж делает и говорит, приводил

ребенка к появлению поведения, которое как бы «поднималось» над его траекторией развития, выходило за ее рамки; такие эффекты позволяют нащупать контуры зоны ближайшего развития [15].

Правила не возникали в сценарии игры с социальными ролями произвольно, а появлялись в соответствии с воссоздаваемыми в пьесе воображаемыми ситуациями. Правила не появились с самого начала игры, а возникли, когда дети понимали свои роли, когда у них возникала потребность в общении с другими участниками и когда дети хотели, чтобы игра продолжалась дальше. По мере развития игры возникало все больше внутренних игровых правил и тем больше расширялось поле игровых аспектов: взаимоотношений персонажей, приписываемых игрушке значений и преемственности в развертывании событий [20; 27], а также изобретение и введение новых предметов и воображаемых ситуаций.

Вначале, на этапе игры с использованием предметов, интерес детей был направлен именно на предметы, в дальнейшем он был направлен на социальные отношения, что позволило детям эффективно развиваться в конкретных условных ситуациях, возникших по сценарию игры. Тем самым отношения с окружающими людьми у детей изменились, потому что участники научились разрешать конфликты.

Также было отмечено, что дети в игре научились осуществлять действия в овеществленном, перцептивном и словесном плане в соответствии с ролью, которую они исполняли, через установление совместных целей, переподчинение мотивов (они трансформировались из внешних во внутренние), опосредование правил (с использованием материализованных, перцептивных и вербальных средств с учетом темы и замысла игры) и через соблюдение моральных правил (уважение к точке зрения других, доброта, разумный эгоизм), что дало возможность регулировать собственное поведение, развивать навыки создания и поддержания отношений, разрешения конфликтов, процесса общения, инициативы и согласования смыслов.

Одной из особенностей волевого компонента у детей принято считать его сознательный характер, как отмечает Смирнова [5]. Осознание действия (внешнего и внутреннего) выражалось с помощью языка, что позволяло осуществлять самоконтроль посредством организации и планирования действий [29]. Другая особенность относится к связи мотива (конкретизации потребности в деятельности) с целью, что, по Леонтьеву [3], является основной характеристикой произвольной деятельности. По мере прохождения интервенционных сеансов, на каждом этапе игры, дети начинали вести себя вне зависимости от конкретных обстоятельств, но начинали ориентироваться на собственные цели, т. е. происходило установление иерархии между мотивами, как объясняет эти наблюдения Божович [8]. Это выражалось в возможности выбора ролей, игровых сюжетов, символических средств и воображаемых ситуаций, а также в возникшей потребности участво-

вать в активном установлении социальных связей с другими. Содержание мотивов соответствовало социальным отношениям, которые дети устанавливали с другими игроками и их персонажами. Они стали внимательно относиться к тому, что говорили и делали во время игры с социальными ролями.

Кроме того, под руководством взрослых дети научились осознавать коллективные мотивы игры, устанавливая отношения эмоциональной взаимности с другими ролями в каждой игровой теме. Также было выявлено, что дети научились формировать намерения, направленные на социальные отношения. Оказалось, что когда у детей возникало собственное желание максимально проявить себя в каждом действии, соответствующем представляемым ролям, они совершали это действие произвольно, как утверждает Эльконин [6]. В начале игры мотивы задавал взрослый, позже совместные мотивы стали рассматривать сами дети.

На каждом игровом занятии детям давали возможность рассказать о том, что им нужно для игры (предметы, заменители предметов, роли, действия, правила, воображаемые ситуации, детали, соответствующие сценариям, которые им могут понадобиться); этот момент служил частью планирования и предшествующим вдумчивого использования символических средств. Планирование является одним из существенных компонентов рефлексивного интенционального поведения в игре, как полагают Бодрова, Гермерот и Леонг [7]. Планирование осуществлялось устно и посредством рисунков, что позволяло детям проецировать детали воображаемых ситуаций для разрешения ситуаций проблемных.

Было замечено, что в ходе вмешательства дети стали заменять одни потребности на другие, что продвигало их психическое развитие, поскольку позволяло ставить перед собой мотивирующие, т. е. аффективно заряженные, цели. Распределение ролей с самого начала вмешательства производилось случайным образом, — так реализовывалось руководство детьми за счет использования внешних средств [27].

Заключение

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что формирование личности ребенка в дошкольном возрасте определяется соотношением между местом, которое он занимает в доступной ему системе человеческих отношений (и, следовательно, между

соответствующими предъявляемыми требованиями) и уже сформировавшимися в результате предыдущего опыта психологическими особенностями, как полагает Божович [8, с. 142].

Также можно сказать о том, что, исполняя в игре разные роли, дети узнавали о различных сторонах человеческих отношений и их значении в жизни, начинали размышлять о мире и о себе. Это означает, что игра с социальными ролями позволяет детям начать сознательно воздействовать на окружающую их действительность, преобразовывать ее и преобразовывать себя, как считает Божович [8]. Предполагается, что эти изменения произошли потому, что символические средства служили формализации и регуляции игровой деятельности [27]. Сначала эти средства предлагались со стороны взрослого, а затем дети придавали тем же средствам другой смысл и самостоятельно и инициативно использовали их в игре. Это означает, что символические средства требуют поведения не свободного, а конкретного и весьма целенаправленного по характеру, соответствующего действиям тех персонажей, которые присутствуют в каждой конкретной игровой воображаемой ситуации.

Точно так же и в дошкольном возрасте символическая функция при использовании на более высоком уровне приводит ребенка к изменению социальной активности и личности, а также к формированию аффективных связей с другими участниками игры. Эта аффективная связь способствовала развитию эмоциональной сферы, что обеспечивало сбалансированное общее развитие личности. Игровая деятельность представлялась как деятельность организованная и направляемая, в отличие от взгляда на свободу и свободное взаимодействие как на лучшую форму психологического развития. Спланированная, организованная и управляемая взрослыми игра с социальными ролями в перспективе формирует глубокую аффективную коммуникацию и сотрудничество в группе детей дошкольного возраста [10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 18; 19; 21; 22; 25; 27].

В этом исследовании было установлено, что в игре с социальными ролями деятельность ребенка трансформировалась; она из детерминированной приказом взрослого (совместное действие между людьми) превратилась в действие, регулируемое самим ребенком [23]. Это стало основной характеристикой произвольной деятельности и представления об эффективном использовании тех средств, с которыми ребенок взаимодействовал в данной ролевой игре.

References

1. Gal'perin P.Ya. Vvedenie v psikhologiyu: uchebnoe posobie. 4-e izdanie [Introduction to psychology: textbook. 4th edition]. Moscow: Vysshaya shkola, 2002. 336 p. (In Russ.).
2. Leont'ev A.N. Deyatel'nost', soznanie, lichnost' [Activity, consciousness, personality. Moscow: Politizdat]. Moscow: Politizdat, 1975. 304 p. (In Russ.).
3. Leont'ev A.N. Psikhologicheskie voprosy formirovaniya lichnosti rebenka v doshkol'nom vozraste [Psychological issues of the formation of the child's personality in preschool age]. In Leont'ev A.N. (ed.), *Problemy razvitiya psikhiki* [Problems

- of the development of the psyche*]. Moscow: Izdatel'ctvo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1959, pp. 446—457. (In Russ.).
4. Lisina M.I. Problemy ontogeneza obshcheniya [Problems of ontogeny of communication] [Elektronnyi resurs]. Moscow: Pedagogika, 1986. 144 p. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=10042> (Accessed 15.06.2022). (In Russ.).
 5. Smirnova E.O., Gudareva O.V. Igra i proizvol'nost' u sovremennykh doshkol'nikov [Game and arbitrariness among modern preschoolers]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2004, Vol. 1, pp. 91—103.
 6. El'konin D.B. Razvitie lichnosti rebenka-doshkol'nika [Development of the personality of a preschool child]. In A.V. Zaporozhtsa, D.B. El'konina (eds.), *Psikhologiya lichnosti i deyatel'nosti doshkol'nika [Psychology of personality and activities of a preschool child]*. Moscow: Prosveshchenie, 1965, pp. 254—295. (In Russ.).
 7. Bodrova E., Germeroth C., Leong D. Play and Self-Regulation [Elektronnyi resurs]. *American Journal of Play*, 2013. Vol. 6, no. 1, pp. 111—123. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1016167> (Accessed 15.06.2022).
 8. Bozhovich L.I. La personalidad y su formación en la edad infantil : Investigaciones psicológicas [Elektronnyi resurs]. La Habana: Pueblo y educación, 1981. 387 p. URL: <http://www.worldcat.org/oclc/84678323> (Accessed 15.06.2022).
 9. Elkonin D.B. Psicología del juego. Madrid: Aprendizaje visor, 1980. 288 p.
 10. González-Moreno C.X. Actividad comunicativa interactiva en una experiencia de juego grupal con niños en edad preescolar. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 2017. Vol. 17, no. 2, pp. 43—60. DOI:10.18270/chps.v17i2.2100
 11. González-Moreno C.X. Formación de la función simbólica por medio del juego temático de roles sociales en niños preescolares. *Revista de la Facultad de Medicina*, 2015. Vol. 63, no. 2, pp. 235—241. DOI:10.15446/revfacmed.v63n2.47983
 12. González-Moreno C.X. Importancia del juego temático de roles sociales en la edad preescolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2022. Vol. LII, no. 1, pp. 299—320. DOI:10.48102/rlee.2022.52.1.478
 13. González-Moreno C.X. Juego de roles sociales, función simbólica y desarrollo de la personalidad en la edad preescolar. *Revista Obutchnie*, 2021. Vol. 5, no. 1, pp. 18—42. DOI:10.14393/OBv5n1.a2021-60584
 14. González-Moreno C.X. La situación imaginaria como elemento esencial del juego de roles sociales en la edad preescolar. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 2018. Vol. 10, no. 2, pp. 75—101. DOI:10.17533/udea.rp.v10n2a04
 15. González-Moreno C.X. El juego de roles sociales como medio de formación de la función simbólica en niños preescolares [The play of social roles as a means of training the symbolic function in preschool children]: Doctoral thesis: Interinstitutional Doctorate in Education. Puebla, Mexico: Iberoamerican University of Puebla, 2016.
 16. González-Moreno C.X., Solovieva Y. Impacto del juego de roles sociales en la formación de la función simbólica en preescolares. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 2016. Vol. 8, no. 2, pp. 49—70. DOI:10.17533/udea.rpsua.v8n2a04
 17. González-Moreno C.X., Solovieva Y. Indicadores de adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones materializadas en preescolares. *Pensamiento Psicológico*, 2015. Vol. 13, no. 2, pp. 79—94. DOI:10.11144/Javerianacali.PPSI13-2.iafs
 18. González-Moreno C.X., Solovieva Y. Propuesta de método para el estudio de la formación de la función simbólica en la edad infantil [Elektronnyi resurs]. *Tesis Psicológica*, 2014. Vol. 9, no. 2, pp. 58—79. URL: <https://www.redalyc.org/pdf/1390/139039784005.pdf> (Accessed 15.06.2022).
 19. Hakkarainen P. Development of motivation in play and narratives [Elektronnyi resurs]. In Blenkinshop S. (ed.), *The Imagination in Education: Extending the Boundaries of Theory and Practice*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2009, pp. 64—79. URL: <https://books.google.ru/books?id=lrQLBwAAQBAJ&lpg=PP1&hl=ru&pg=PA64#v=onepage&q&f=false> (Accessed 15.06.2022).
 20. Hakkarainen P., Bredikyte M. How play creates the zone of proximal development [Elektronnyi resurs]. In Robson S., Flannery S. (eds.), *The Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding*. New York: Routledge, 2014, pp. 31—42. URL: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315746043-5> (Accessed 15.06.2022).
 21. Hakkarainen P., Bredikyte M. Strong foundation through play based learning [Elektronnyi resurs]. *Psychological Science & Education*, 2010. Vol. 15, no. 3, pp. 58—64. URL: https://psyjournals.ru/files/31250/psyedu_2010_n3_Hakkarainen_Bredikyte.pdf (Accessed 15.06.2022).
 22. Hakkarainen P., Bredikyte M. The zone of proximal development in play and learning [Elektronnyi resurs]. *Cultural-historical psychology*, 2008. Vol. 4, pp. 2—11. URL: https://psyjournals.ru/en/kip/2008/n4/Hakkarainen_full.shtml (Accessed 15.06.2022).
 23. Luria A.R. Las funciones corticales superiores del hombre (3rd ed.). Mexico: Fontamara, 2015. 736 p.
 24. Solovieva Y., González-Moreno C.X. Indicadores de adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones verbales en preescolares. *Revista de la Facultad de Medicina*, 2016. Vol. 64, no. 2, pp. 257—265. DOI:10.15446/revfacmed.v64n2.52995
 25. Solovieva Y., González-Moreno C.X. Introducing social role-play to Colombian children 5-6 years [Elektronnyi resurs]. In Bruce T., Hakkarainen P., Bredikyte M. (eds.), *The Routledge International Handbook Early Childhood Play*.

London and New York: Routledge, 2017, pp. 108—124. URL: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315735290-12> (Accessed 15.06.2022).

26. Solovieva Y., González-Moreno C.X., Quintanar L. Developmental Analysis of Symbolic Perceptual Actions in Preschools. *British Journal of Education, Society & Behavioral Science*, 2016. Vol. 15, no. 3, pp. 1—13. DOI:10.9734/BJESBS/2016/24459

27. Solovieva Y., Quintanar L. La actividad de juego en la edad preescolar. Mexico: Trillas, 2012. 142 p.

28. Talizina N.F. La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza [Elektronnyi resurs]. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla, 2009. 383 p. URL: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4905269/mod_resource/content/2/LIVRO%20TEORIA%20DE%20LA%20ACTIVIDAD%201.pdf (Accessed 15.06.2022).

29. Vygotski L.S. Obras escogidas. Vol III. Problemas del desarrollo de la psique Madrid Visor, 1995. 381 p.

Литература

1. Гальперин П.Я. Введение в психологию: учеб. пособие. 4-е изд. М.: Высшая школа, 2002. 336 с.

2. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.

3. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы формирования личности ребенка в дошкольном возрасте // Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1959. С. 446—457.

4. Лусина М.И. Проблемы онтогенеза общения [Электронный ресурс] / Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР. М.: Педагогика, 1986. 144 с. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=10042> (дата обращения: 15.06.2022).

5. Смирнова Е.О., Гударева О.В. Игра и произвольность у современных дошкольников // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 91—103.

6. Эльконин Д.Б. Развитие личности ребенка-дошкольника // Психология личности и деятельности дошкольника / Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. М.: Просвещение, 1965. С. 254—295.

7. Bodrova E., Germeroth C., Leong D. Play and Self-Regulation [Электронный ресурс] // American Journal of Play. 2013. Vol. 6. № 1. P. 111—123. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1016167> (дата обращения: 15.06.2022).

8. Bozhovich L.I. La personalidad y su formación en la edad infantil : Investigaciones psicológicas [Электронный ресурс]. La Habana: Pueblo y educación, 1981. 387 p. URL: <http://www.worldcat.org/oclc/84678323> (дата обращения: 15.06.2022).

9. Elkonin D.B. Psicología del juego. Madrid: Aprendizaje visor, 1980. 288 p.

10. González-Moreno C.X. Actividad comunicativa interactiva en una experiencia de juego grupal con niños en edad preescolar // Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología. 2017. Vol. 17. № 2. P. 43—60. DOI:10.18270/chps.v17i2.2100

11. González-Moreno C.X. Formación de la función simbólica por medio del juego temático de roles sociales en niños preescolares // Revista de la Facultad de Medicina. 2015. Vol. 63. № 2. P. 235—241. DOI:10.15446/revfacmed.v63n2.47983

12. González-Moreno C.X. Importancia del juego temático de roles sociales en la edad preescolar // Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. 2022. Vol. LII. № 1. P. 299—320. DOI:10.48102/rlee.2022.52.1.478

13. González-Moreno C.X. Juego de roles sociales, función simbólica y desarrollo de la personalidad en la edad preescolar // Revista Obutchénie. 2021. Vol. 5. № 1. P. 18—42. DOI:10.14393/OBv5n1.a2021-60584

14. González-Moreno C.X. La situación imaginaria como elemento esencial del juego de roles sociales en la edad preescolar // Revista de Psicología Universidad de Antioquia. 2018. Vol. 10. № 2. P. 75—101. DOI:10.17533/udea.rp.v10n2a04

15. González-Moreno C.X. El juego de roles sociales como medio de formación de la función simbólica en niños preescolares [The play of social roles as a means of training the symbolic function in preschool children]: Doctoral thesis. Interinstitutional: Doctorate in Education. Puebla, Mexico: Iberoamerican University of Puebla, 2016.

16. González-Moreno C.X., Solovieva Y. Impacto del juego de roles sociales en la formación de la función simbólica en preescolares // Revista de Psicología Universidad de Antioquia. 2016. Vol. 8. № 2. P. 49—70. DOI:10.17533/udea.rpsua.v8n2a04

17. González-Moreno C.X., Solovieva Y. Indicadores de adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones materializadas en preescolares // Pensamiento Psicológico. 2015. Vol. 13. № 2. P. 79—94. DOI:10.11144/Javerianacali.PPSI13-2.iafs

18. González-Moreno C.X., Solovieva Y. Propuesta de método para el estudio de la formación de la función simbólica en la edad infantil [Электронный ресурс] // Tesis Psicológica. 2014. Vol. 9. № 2. P. 58—79. URL: <https://www.redalyc.org/pdf/1390/139039784005.pdf> (дата обращения: 15.06.2022).

19. Hakkarainen P. Development of motivation in play and narratives [Электронный ресурс] // The Imagination in Education: Extending the Boundaries of Theory and Practice / Ed. S. Blenkinshop. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2009. P. 64—79. URL: <https://books.google.ru/books?id=IrQLBwAAQBAJ&lpg=PP1&hl=ru&pg=PA64#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 15.06.2022).

20. Hakkarainen P., Bredikyte M. How play creates the zone of proximal development [Электронный ресурс] // The Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding / Eds. S. Robson, S. Flannery. New

York: Routledge, 2014. P. 31—42. URL: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315746043-5> (дата обращения: 15.06.2022).

21. Hakkarainen P., Bredikyte M. Strong foundation through play based learning [Электронный ресурс] // Psychological Science & Education. 2010. Vol. 15. № 3. P. 58—64. URL: https://psyjournals.ru/files/31250/psyedu_2010_n3_Hakkarainen_Bredikyte.pdf (дата обращения: 15.06.2022).

22. Hakkarainen P., Bredikyte M. The zone of proximal development in play and learning [Электронный ресурс] // Cultural-historical psychology. 2008. Vol. 4. P. 2—11. URL: https://psyjournals.ru/en/kip/2008/n4/Hakkarainen_full.shtml (дата обращения: 15.06.2022).

23. Luria A.R. Las funciones corticales superiores del hombre (3rd ed.). Mexico: Fontamara, 2015. 736 p.

24. Solovieva Y., González-Moreno C.X. Indicadores de adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones verbales en preescolares // Revista de la Facultad de Medicina. 2016. Vol. 64. № 2. P. 257—265. DOI:10.15446/revfacmed.v64n2.52995

25. Solovieva Y., González-Moreno C.X. Introducing social role-play to Colombian children 5-6 years [Электронный ресурс] // The Routledge International Handbook Early Childhood Play / Eds. T. Bruce, P. Hakkarainen, M. Bredikyte. London and New York: Routledge, 2017. P. 108—124. URL: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315735290-12> (дата обращения: 15.06.2022).

26. Solovieva Y., González-Moreno C.X., Quintanar L. Developmental Analysis of Symbolic Perceptual Actions in Preschools // British Journal of Education, Society & Behavioral Science. 2016. Vol. 15. № 3. P. 1—13. DOI:10.9734/BJESBS/2016/24459

27. Solovieva Y., Quintanar L. La actividad de juego en la edad preescolar. Mexico: Trillas, 2012. 142 p.

28. Talizina N.F. La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza [Электронный ресурс]. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla, 2009. 383 p. URL: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4905269/mod_resource/content/2/LIVRO%20TEORIA%20DE%20LA%20ACTIVIDAD%201.pdf (дата обращения: 15.06.2022).

29. Vygotski L.S. Obras escogidas. Vol III. Problemas del desarrollo de la psique Madrid Visor, 1995. 381 p.

Information about the authors

Claudia-Ximena González-Moreno, Interinstitutional Doctorate in Education, Universidad Iberoamericana de Puebla, Mexico; Specialist in Children's and Youth Literature and Master in Education with emphasis on cognitive development, creativity and learning in educational systems, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia; Speech therapist, National University of Colombia; Pontificia University Javeriana, Bogota, Colombia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8099-8605>, e-mail: clauxigo@hotmail.com

Yulia Solovieva, Doctor of Psychology, Professor-Researcher at the Faculty of Psychology, Autonomous University of Puebla; Professor-Researcher at the Faculty of Sciences for Human Development, Autonomous University of Tlaxcala, Mexico; Doctor Honoris Causa; National University of Peru, Peru; Autonomous University of Puebla, Mexico, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5610-1474>, e-mail: aveivolosailuy@gmail.com

Информация об авторах

Гонзалес-Морено Клавдия-Химена, обладатель Межведомственной докторской степени в области образования, Ибероамериканский университет Пуэблы, Мексика; специалист в области детской и юношеской литературы и магистр образования со специализацией в области когнитивного развития, творчества и обучения в образовательных системах, Папский университет Ксавериана, Колумбия; Логопед, Национальный университет Колумбии, Папский университет Ксавериана, Богота, Колумбия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8099-8605>, e-mail: clauxigo@hotmail.com

Соловьева Юлия, доктор психологических наук, профессор-исследователь факультета психологии, Автономный университет Пуэблы; профессор-исследователь факультета наук о развитии человека, Автономный университет Тласкала, Мексика; почетный доктор, Национальный университет Перу; Автономный университет Пуэблы, Мексика, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5610-1474>, e-mail: aveivolosailuy@gmail.com

Получена 31.03.2022

Received 31.03.2022

Принята в печать 08.06.2022

Accepted 08.06.2022

Ребенок в эпоху цифровых игрушек. Обзор зарубежных исследований

Клопотова Е.Е.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1975-318X>, e-mail: klopotovae@mgppu.ru*

Смирнова С.Ю.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8579-4908>, e-mail: smirnovasy@mgppu.ru*

В статье представлен обзор современных зарубежных исследований по проблеме игрушек, созданных на основе цифровых технологий, и их включению в жизнь детей. Выделены основные направления исследований: влияние цифровых игрушек на игру, коммуникацию, изучение возможностей использования их в образовании, риски взаимодействия с ними. Рассматриваются современные концепции детской игры (Кафай, Марш, Мидзуко Ито, Гиддингс), в фокусе которых находится пересечение онлайн- и офлайн-пространства в игре. Это требует новых методов исследования для оценки возможностей и рисков в ситуации взаимодействия «ребенок—цифровая игрушка». Результаты показывают, что обучение детей с использованием современных технологий несет в себе большие возможности, но когда речь идет о детях ранних возрастов, количество рисков существенно увеличивается. Это же относится и к развитию коммуникации. Отдельного внимания требует вопрос о роли взрослого в организации взаимодействия детей с цифровыми игрушками с целью максимального использования возможностей и минимизации рисков для развития ребенка. В качестве одного из перспективных направлений исследования обозначена разработка классификации цифровых игрушек, учитывающей их специфику.

Ключевые слова: цифровая игрушка, дошкольники, игра, коммуникация, обучение.

Для цитаты: Клопотова Е.Е., Смирнова С.Ю. Ребенок в эпоху цифровых игрушек. Обзор зарубежных исследований [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 2. С. 50—58. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110204>

The child in the age of digital toys. Review of foreign studies

Ekaterina E. Klopotova

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1975-318X>, e-mail: klopotovae@mgppu.ru*

Svetlana Yu. Smirnova

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8579-4908>, e-mail: smirnovasy@mgppu.ru*

The article provides an overview of contemporary foreign research on the problem of digital toys and their role in children's everyday life. Key research directions are indicated: the influence of digital toys on play, communication, analysis of the opportunities of using digital media in education as well as risks of interaction with technologies. Particular attention is paid to contemporary concepts of play (Kawai et al., March, Mizuko It, Giddings) which focus on the intersection of online and offline spaces in play. This requires new research methods for the assessment of opportunities and risks in the process of child-toy interaction. The results show that teaching children using modern technologies provides great opportunities, but when it comes to young children, the number of risks increases significantly. The same applies to the development of communication. The issue of the role of the adult in the organization of children's interaction with digital toys requires special attention in order to maximize the use of opportunities and minimize the risks for the development of the child. Classification of digital toys based on their specifics is regarded as one of important research directions.

Keywords: digital toy, preschoolers, play, communication, learning.

For citation: Klopotova E.E., Smirnova S.Yu. The child in the age of digital toys. Review of foreign studies. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 2, pp. 50—58. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110204> (In Russ.).

Введение

Значение игры для развития ребенка отмечено многими учеными (З. Фрейд, А. Фрейд, Ж. Пиаже, Д. Винникот, Б. Саттон Смит, М. Тамаселло). В большом количестве исследований показано, что в игре создаются благоприятные условия для развития основных приобретений ребенка в когнитивном, социальном и поведенческом плане [34].

Сегодня многие ученые говорят о том, что происходящие технологические изменения оказывают влияние на развитие ребенка и, в том числе, на развитие его игровой деятельности [3; 33; 13]. Ряд авторов говорят о возникновении понятия цифрового детства как особого культурно-исторического типа детства [2; 4].

В исследованиях неоднократно была отмечена роль игрушки в процессе игры (Л.Э. Берг, Ф. Бойтендайт, Б. Годд, Дж. Травик-Смити и др.) — она побуждает ребенка к взаимодействию и активности [9; 15]. Было показано, что сюжетные игры с игрушечными персонажами (куклы, животные, фигурки) и игрушечным хозяйством (дома, посуда, транспорт) способствуют развитию речи, саморегуляции, социально-эмоциональной сферы [30]. Игры с кубиками и головоломками способствуют развитию мелкой моторики, пространственного мышления, когнитивному развитию [39]. Примечательно, что большинство данных в поддержку развивающей роли игрушки в основном получены из исследований формата совместной игры, где ребенок выполняет ведущую роль, а взрослый поддерживает его [39; 30].

Игрушки всегда отражают культуру того времени, в котором они используются [7]. На сегодняшний день все более популярными становятся игрушки, созданные на основе цифровых технологий. Их действие основано на распознавании голоса и/или изображений, с поддержкой приложений, использовании технологии дополненной реальности [17; 27]. По прогнозам, к 2026 году мировой рынок таких игрушек достигнет ~69,9 миллиона долларов при совокупном годовом темпе роста в 36,4% [17].

Новые цифровые игрушки значительно отличаются по своим функциональным характеристикам и способу взаимодействия с ними от традиционных. Цифровые игрушки одновременно являются материальными предметами и онлайн-медиа [5; 26]. Масчерони и др. (Mascheroni et. al.) утверждают, что цифровую игрушку нужно понимать как «цифровой материальный объект» (digital-material object) [27]. Часто в типологии цифровых игрушек используют характеристики традиционных игрушек («игрушки для ухода», «строительные игрушки»). Это создает ряд неопределенных моментов. Многие исследователи считают, что нужна терминология, которая бы позволила говорить об

умных игрушках как о «детских игровых объектах» и отражала их особенности [6].

С одной стороны, нет единого зонтичного термина для всех игрушек, созданных на основе современных технологий. С другой стороны, не выделены основания для их классификации. Ряд названий используются как синонимы: «цифровые игрушки», «умные игрушки», «игрушки, подключенные к Интернету», «подключенные игрушки», «интернет-игрушки». Хотя по функционалу игрушки, о которых идет речь, часто не идентичны.

В настоящее время ученые исследуют влияние цифровых игрушек на игру, коммуникацию, изучают возможности использования их в образовании, оценивают риски взаимодействия с новыми игровыми средствами.

Исследование игры с цифровыми игрушками

Одним из актуальных вопросов исследований игрушек, созданных на основе цифровых технологий, является их влияние на свободную детскую игру.

Наличие различных функций в цифровой игрушке создает условия для поисковой деятельности и поддерживает детское экспериментирование. Вместо свободной игры дети начинают изучать возможности действия с игрушкой. Но, как правило, такого рода интерес у ребенка проходит после того, как предмет полностью изучен, а в рамках игры он так и не приобретает свою актуальность.

В качестве еще одного фактора, стимулирующего познавательную, а не игровую деятельность ребенка выступает обучающий контент, содержащийся в цифровой игрушке, который очень приветствуется родителями. Содержательный и интерактивный, он может удерживать внимание ребенка долгое время, что тоже не способствует развитию свободной детской игры [27].

Во взаимодействии с игрушкой, которая предлагает ребенку какие-либо действия, он следует за ее предложениями, не проявляя собственную инициативу. В этой ситуации игра реализуется в рамках, заложенных в программе возможностей. Выйти из заданной таким образом ситуации может только ребенок с высоким уровнем развития игры.

В то же время в исследованиях было показано, что содержание цифрового контента дети переносят в традиционные игры [25]. Изучению изменения пространства детской игры под влиянием цифровых технологий посвящен ряд современных исследований. Едвардс (Edwards) (2011) в работе о цифровой игре показала, что современная цифровая культура предоставляет богатые возможности для развития игры, которая уходит своими корнями в повседневный опыт детей [13].

В исследовании 2013 года Эдвардс (Edwards) говорила о том, что необходимо пересмотреть отношения между традиционной игрой и «конвергентной игрой» («convergedplay»). Под «конвергентной игрой» она понимает игру, связанную с популярными у детей культурными артефактами и текстами, включая цифровые медиа. Такая игра важна для творческого развития ребенка [14]. Постепенно в игре ребенка, у которого есть цифровые игрушки, нецифровой и цифровой контент тесно переплетаются между собой, становятся взаимозаменяемыми, все сложнее различимыми.

В детских играх сегодня стираются границы между цифровым и нецифровым пространством [36]. С появлением «виртуальной реальности», «дополненной реальности» и «смешанной реальности» игровые пространства переплетаются, что затрудняет различие между цифровым и нецифровым. На основании этого ряд исследователей поднимают вопрос о необходимости изучения не различия между цифровыми и нецифровыми ресурсами для детской игры, а мультимодальности ресурсов, мест и пространств для детских игр [40].

В настоящий момент появилось несколько концепций детской игры, которые стремятся охватить новые характеристики и возможности цифровых материалов.

Это концепция «подключенной игры» («connected play») Кафай и др. (Kafai et. al.) (2013), которая затрагивает взаимосвязь между материальным и цифровым пространствами. Кафай и др. (Kafai et. al.) считают, что доступность новых онлайн-игровых пространств, предназначенных для детей, привела к появлению новой формы социальной и опосредованной игры, которую называют «подключенная игра» [21].

Марш (Marsh) расширила понятие «подключенной игры» («connected play»), характеризуя ее как «происходящую в физическом/виртуальном континууме, позволяющую умным игрушкам пересекать границы виртуального и физического мира». Марш (Marsh) показала, что цифровые игрушки способствуют усложнению характера игры по мере того, как дети действуют в онлайн- и оффлайн-пространстве [24].

Ито (Ito) (2005) в своей концепции «технологии детского воображения» («technologies of the childhood imagination») определила две ключевые тенденции, формирующие детскую игру: во-первых, появление новых портативных игрушек и медиа, которые можно использовать где угодно и в любое время (включая портативные игровые приставки и мобильные телефоны), и, во-вторых, рост игрушечных франшиз, которые поддерживают социальное взаимодействие между детьми, например, путем обмена предметами коллекционирования. Ито описывает эти игрушки как охватывающие «различные формы» (например, видеоигры, коллекционные карточки, игрушки) и как создающие новые технологические фантазии, которые пронизывают жизнь детей [20].

Гиддингс (Giddings) (2017) в концепции «распределенного воображения» («distributed imaginaries») также

подчеркивает переход к распределенным формам детских игр через «медиа-устройства, физические и виртуальные артефакты и повседневные особенности окружающей среды». Он описал, как эти различные элементы в совокупности «формируют, иницируют, и поддерживают игру воображения». Происходит размытие не только цифрового и материального миров, но фантазии и реальности [16].

Обучение

Включая в цифровые игрушки большой объем образовательного контента, закладывая возможности интерактивного взаимодействия, производители позиционируют многие из них как развивающие и обучающие. Родители этот фактор также рассматривают как преимущество перед традиционными игрушками, выделяя ценность в интеграции обучения с игрой [17]. Они видят в игрушке, подключенной к Интернету, пользу для овладения не только новыми знаниями, но и современными цифровыми технологиями [29].

Производители представляют контент цифровых игрушек как дидактический, имеющий высокую образовательную ценность, однако прямых доказательств, подтверждающих данную точку зрения, на сегодняшний день не существует [37; 18]. Возникает достаточно много неоднозначных моментов относительно содержания контента «умных» цифровых игрушек.

Так, в международном исследовании «Экологическое исследование интернет-игрушек в повседневной жизни раннего детства» («An Ecological Exploration of the Internet of Toys in Early Childhood Everyday Life») в игрушках, подключенных к Интернету, были выявлены несоответствия заданий заявленному возрасту ребенка (в сторону как усложнения, так и упрощения), использование развлекательного контента, не всегда доступного пониманию детей [5].

Несмотря на то, что родители отдают предпочтение цифровым «развивающим» игрушкам, часто в детских образовательных учреждениях не спешат их использовать. Исследование, проведенное Кагилтай и др. (Cagiltay et. al.) показало, что в настоящее время педагоги придерживаются мнения о том, что свободная самостоятельная игра детей создает более благоприятные условия для приобретения ими как поведенческих, так и когнитивных навыков [8]. Сравнивая возможности обучения маленьких детей с помощью планшетов, компьютеров и цифровых игрушек, исследователи однозначно, отдают предпочтение последним. Обучение с «умной» игрушкой не вынуждает ребенка сидеть, сосредоточив внимание на экране монитора, что является существенным преимуществом [8].

Сегодня активно продолжается изучение возможностей использования цифровых интерактивных игрушек в образовании [1; 19]. Так проведенные Монтгормери (Montgomery) исследования показывают, что игрушки, подключенные к Интернету, могут

способствовать стиранию границ между формальным и неформальным обучением [28]. Полученные от ребенка данные во время игры позволяют персонализировано выстраивать его дальнейшую образовательную траекторию. Такая индивидуализация может сделать образование более эффективным и ориентированным на ребенка.

Коммуникация

О взаимодействии ребенка с цифровой игрушкой, которое становится все более интерактивным, начинают говорить как о полноценной коммуникации. В таких игрушках используются технологии со сложными алгоритмами, которые обрабатывают в режиме реального времени информацию и запросы, полученные во время интерактивного взаимодействия. В результате игрушка, используя обработанную информацию, подстраивается под индивидуальные особенности и потребности ребенка. Таким образом, дети получают персонализированные, а не однотипные ответы [23].

Игрушки, которые представлены потребителям как «эмоциональные» социальные роботы, становятся все более популярными. Имитируя взаимодействие, максимально приближенное к человеческому, и вызывая эмоциональные реакции у детей, они становятся их любимыми игрушками [22].

Существует отдельный вид игрушек — игрушка для ухода, которая моделирует взаимодействие с питомцем. Первая игрушка такого рода — Тамагочи — появилась в 1990-е годы. Это пример развлекательной игрушки, которая «жила» благодаря взаимодействию с ней пользователя.

В широком смысле, «игрушки для ухода» можно определить как предметы, которые побуждают детей заниматься «воспитанием» электронного питомца путем кормления, поглаживания, игры, обучения, наказания или похвалы. Эти «домашние животные» могут быть экранными или аниматронными [6]. Но несмотря на то, что такие игрушки привлекают внимание детей, Дэвис и др. (Davis et al.) заметили, что, успешно справляясь с задачей инициирования общения, они не могут его удержать [10]. На данный момент современные технологии все еще не позволяют игрушке в процессе общения реагировать так быстро и гибко, чтобы ребенок не терял интерес. Исследование Шахид и др. (Shahid et al.) показало, что если предоставить ребенку выбор, он предпочтет играть с роботом, а не в одиночку. Но, выбирая между игрой с роботом и с другими детьми, ребенок все-таки выбирает детей [32].

Отдельного внимания требуют цифровые интерактивные игрушки для детей младенческого и раннего возраста. Имеющиеся данные свидетельствуют о том, что основные элементы интерактивных игрушек (например, свет и звуки, исходящие от игрушки) отвлекают от социального взаимодействия, которое осущест-

вляется с помощью мимики, жестов, вокализации и имеет важное значение для социального развития малыша [12]. Так, недавние исследования показали, что во время совместных игр с интерактивными игрушками взрослые произносят меньше слов, меньше отвечают детям, дети меньше издают звуков, чем во время игры с традиционными игрушками или книгами [35].

С появлением в будущем все более технологически усовершенствованных игрушек, их роботизацией, пристального внимания будет требовать проблема взаимодействия ребенка с такой игрушкой. Брито (Brito) говорит, что такие игрушки могут поставить под сомнение понятие свободы воли в детских играх [27].

Риски цифровых игрушек

В западной литературе все чаще поднимается этический вопрос о праве ребенка на неприкосновенность его частной жизни [31]. Такие функции цифровых игрушек, как запись, хранение и обмен информацией о своих пользователях, поднимают проблему безопасности детей [38; 27]. Личные данные, которые хранятся в цифровой игрушке, могут включать имя, возраст, место жительства и много другой конфиденциальной информации. Злонамеренная утечка этой информации угрожает безопасности ребенка. На сегодняшний день в ряде исследований сообщается о том, что имеет место преднамеренный взлом игрушек [38].

В своем исследовании Чаудрон и др. (Chaudron et al.) указывают на то, что игра — это сокровенный мир детей. Она решает целый ряд задач развития ребенка: понимание и принятие мира, снятие напряженности, создание ситуации защищенности. Чаудрон и др. (Chaudron et al.) высказывают вполне оправданное опасение: «Плюшевые мишки всегда лучше всех умели хранить секреты. Что если отныне Тедди сможет делиться этими секретами с другими?». Исследователи оставляют этот вопрос открытым, отдают его на усмотрение родителей и призывают подумать об этой проблеме [22].

Выводы

Цифровые технологии сегодня включены в нашу жизнь уже с самого раннего возраста. Их стремительное развитие и изменения, которые они приносят в жизнь человека, существенно опережают возможности осмысления происходящего.

Цифровые игрушки стали реальностью и обыденностью для многих современных детей. При этом взрослые все еще не имеют четкого представления о возможных последствиях, как положительных, так и отрицательных, от взаимодействия с такими игровыми средствами для развития ребенка. Существующие исследования позволяют наметить происходящие изменения в основных сферах жизни детей — игре, обучении, коммуникации.

Основная особенность, с которой приходится сталкиваться в рамках исследований влияния цифровых технологий на развитие ребенка, это переплетение материального и нематериального, онлайн- и офлайн-пространства в игре и в реальности. Современный ребенок уверенно чувствует себя в этой среде. Поэтому возникает задача создания новых методов исследования, которые бы позволяли оценить возможности и риски ситуации в паре «ребенок—цифровая игрушка» для детской игры, образования и коммуникации.

Все существующие на сегодняшний день классификации детских игрушек сделаны на основании традиционных игровых материалов. Их механический перенос на игрушки цифровых, принципиально иных форматов и смыслов некорректен по определению и не позволяет адекватно отразить специфику (достоинства и недостатки) игрушек, созданных на основе современных технологий [11; 27]. Этот пробел затрудняет проведение исследований.

Обучение детей с использованием современных технологий несет в себе большие возможности, но

когда речь идет о детях ранних возрастов, количество рисков существенно увеличивается. Это же относится и к развитию коммуникации.

Отдельного внимания требует вопрос о роли родителя в организации взаимодействия ребенка с цифровой игрушкой. С одной стороны, интерактивные возможности цифровых игрушек не должны вытеснять взаимодействие между взрослым и ребенком во время игры, общения. С другой стороны, на родителей ложится ответственность в организации взаимодействия детей с цифровыми технологиями таким образом, чтобы использовать возможности и минимизировать риски для ребенка.

Проведенный обзор позволяет говорить о том, что появление нового типа игрушек, основанных на цифровых технологиях, ставит целый ряд вопросов, связанных с их влиянием на развитие ребенка, что требует проведения дальнейших исследований, включающих разработку классификаций цифровых игрушек, учитывающих их специфику.

Литература

1. Клопотова Е.Е., Кузнецова Т.Ю. Использование «серьезных» компьютерных игр в образовательной работе с детьми // Современная зарубежная психология. 2017. Том 6. № 4. С. 41—45. DOI:10.17759/jmfp.2017060404
2. Рубцова О.В. Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть первая) // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 3. С. 117—124. DOI:10.17759/chp.2019150312
3. Смирнова Е.О., Матушкина Н.Ю., Смирнова С.Ю. Виртуальная реальность в дошкольном детстве [Электронный ресурс] // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: Сборник научных статей и материалов международной конференции: Коломна, 14—17 февраля 2018 г. / Под ред. Р.В. Ершовой. Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2018. С. 364—369. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35444263> (дата обращения: 28.06.2022).
4. Хаккарайнен П., Бредиките М. Игровые миры и нарративы как средства развивающего образования в дошкольном возрасте // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 40—50. DOI:10.17759/pse.2020250404
5. Arnott L., Palaologou I., Gray C. Internet of toys across home and early childhood education: Understanding the ecology of the child's social world // Technology, Pedagogy and Education. 2019. Vol. 28. № 4. P. 401—412. DOI:10.1080/1475939X.2019.1656667
6. Berriman L., Mascheroni G. Exploring the affordances of smart toys and connected play in practice // New Media & Society. 2019. Vol. 21. № 4. P. 797—814. DOI:10.1177/1461444818807119
7. Byrne C. Hot toys are dead: long live hot products [Электронный ресурс] // Young Consum. 2006. Vol. 7. № 1. P. 8—13. URL: <https://ur.booksc.me/book/52816077/ec5593> (дата обращения: 28.06.2022).
8. Cagiltay K., Kara N., Cigdem C. Smart Toy Based Learning // Handbook of Research on Educational Communications and Technology / J.M. Spector, M.D. Merrill, J. Elen, M.J. Bishop. Berlin: Springer, 2014. P.703—711. DOI:10.1007/978-1-4614-3185-5_56
9. Children's utilization of toys is moderated by age-appropriateness, toy category, and child age / M.N. Richards, D.L. Putnick, L.P. Bradley, K.M. Lang, T.D. Little, J.T.D. Suwalsky, M.H. Bornstein // Applied Developmental Science. 2022. Vol. 26. № 1. P. 192—205. DOI:10.1080/10888691.2020.1760868
10. Davis J., Chouinard J. Theorizing Affordances: From Request to Refuse // Bulletin of Science, Technology & Society. 2016. Vol. 36. № 4. P. 241—248. DOI:10.1177/0270467617714944
11. Digital play: a new classification / J. Marsh, L. Plowman, D. Yamada-Rice, J. Bishop, F. Scott // Early Years. 2016. Vol. 36. № 3. P. 242—253. DOI:10.1080/09575146.2016.1167675
12. Early development & well-being [Электронный ресурс] // ZERO TO THREE. 2018. URL: <https://www.zerotothree.org/early-development> (дата обращения: 28.06.2022).
13. Edwards S. Lessons from 'a Really Useful Engine': Using Thomas the Tank Engine to Examine the Relationship between Play as a Leading Activity, Imagination and Reality in Children's Contemporary Play Worlds // Cambridge Journal of Education. 2011. Vol. 41. № 2. P. 195—210. DOI:10.1080/0305764X.2011.572867

14. *Edwards S.* Post-industrial Play: Understanding the Relationship between Traditional and Converged Forms of Play in the Early Years // *Children's Virtual Play Worlds: Culture, Learning and Participation* / Eds. A. Burke, J. Marsh. New York: Peter Lang Publishing, 2013. P. 10—25.
15. Exploring the benefits of doll play through neuroscience / S. Hashmi, R.E. Vanderwert, H.A. Price, S.A. Gerson // *Frontiers in Human Neuroscience*. 2020. Vol. 14. Article ID 560176. 9 p. DOI:10.3389/fnhum.2020.560176
16. *Giddings S.* Pokémon GO as distributed imagination // *Mobile Media & Communication*. 2017. Vol. 5. № 1. P. 59—62. DOI:10.1177/2050157916677866
17. *Hains R., Jennings N.* The Marketing of Children's Toys: Critical Perspectives on Children's Consumer Culture. Cham: Palgrave Macmillan, 2021. 312 p. DOI:10.1007/978-3-030-62881-9_1
18. *Healey A., Mendelsohn A.* Selecting appropriate toys for young children in the digital era // *Pediatrics*. 2019. Vol. 143. № 1. Article ID e20183348. 10 p. DOI:10.1542/peds.2018-3348
19. *Ihamäki P., Heljakka K.* Internet of Toys and Forms of Play in Early Education: A Longitudinal Study of Preschoolers' Toy-Based Learning Experiences // *Young Children's Rights in a Digital World* / Eds. D. Holloway, M. Willson, K. Murcia, C. Archer, F. Stocco. Cham: Springer Nature, 2021. P. 193—204. DOI:10.1007/978-3-030-65916-5_15
20. *Ito M.* Technologies of the Childhood Imagination: Yugioh, media mixes, and everyday cultural production // *Structures of Participation in Digital Culture* / Ed. J. Karaganis, N. Jeremijenko. Durham, NC: Duke University Press, 2005. 16 p.
21. *Kafai Y., Fields D.* Connected play: Tweens in a virtual world [Электронный ресурс]. Boston MA.: MIT Press, 2013. 195 p. URL: <https://books.google.ru/books?id=LdKbAQAQAQBAJ&lpg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 28.06.2022).
22. Kaleidoscope on the Internet of Toys—Safety, security, privacy and societal insights / S. Chaudron, R. Di Gioia, M. Gemo, D. Holloway, J. Marsh, G. Mascheroni, D. Yamada-Rice, J. Peter. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 34 p. DOI:10.2788/05383
23. Kids and the Connected Home: Privacy in the Age of Connected Dolls, Talking Dinosaurs, and Battling Robots [Электронный ресурс]. FOSI & Future of Privacy Forum (eds.). Yumpu, 2016. 40 p. URL: <https://www.yumpu.com/en/document/view/56454563/kids-the-connected-home-privacy-in-the-age-of-connected-dolls-talking-dinosaurs-and-battling-robots> (дата обращения: 28.06.2022).
24. *Marsh J.* The Internet of Toys: A Posthuman and Multimodal Analysis of Connected Play // *Teachers College Record*. 2017. Vol. 119. № 12. 32 p. DOI:10.1177/016146811711901206
25. *Marsh J.* The relationship between online and offline play: friendship and exclusion [Электронный ресурс] // *Children's Games in the New Media Age: Childlore, Media and the Playground* / Eds. C. Richards, A. Burn. Farnham: Ashgate Publishing, 2014. P. 109—312. URL: <https://books.google.ru/books?id=JsGKBAQAQBAJ&lpg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 28.06.2022).
26. *Marsh J.* The uncanny valley revisited: Play with the internet of toys [Электронный ресурс] // *The Internet of Toys: Practices, affordances and political economy of children's smart toys* / Eds. Afua Twum-Danso Imoh, Nigel Thomas, Spyros Spyrou, Penny Curtis. Cham: Springer, 2019. P. 47—66. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-10898-4_3 (дата обращения: 28.06.2022).
27. *Mascheroni G., Holloway D.* Introducing the Internet of Toys // *The Internet of Toys: Practices, affordances and political economy of children's smart toys* / Eds. Afua Twum-Danso Imoh, Nigel Thomas, Spyros Spyrou, Penny Curtis. Cham: Springer, 2019. P. 1—22. DOI:10.1007/978-3-030-10898-4_1
28. *Montgomery K.* Children's media culture in a big data world // *Journal of Children and Media*. 2015. Vol. 9. № 2. P. 266—271. DOI:10.1080/17482798.2015.1021197
29. *O'Connor J., Fotakopoulou O.* A threat to childhood innocence or the future of learning? Parents' perspectives on the use of touch-screen technology by 0—3-year-olds in the UK // *Contemporary Issues in Early Childhood*. 2016. Vol. 17. № 2. P. 235—247. DOI:10.1177/1463949116647290
30. Promotion of positive parenting and prevention of socioemotional disparities / A. Weisleder, C.B. Cates, B.P. Dreyer, S.B. Johnson, H.S. Huberman, A.M. Seery, C.F. Canfield, A.L. Mendelsohn // *Pediatrics*. 2016. Vol. 137. № 2. Article ID e20153239. DOI:10.1542/peds.2015-3239
31. Research Ethics and Digitising Early Childhood / M. Dobson, K. Murcia, K. Gifkins, D. Holloway // *Young Children's Rights in a Digital World* / D. Holloway, M. Willson, K. Murcia, C. Archer, F. Stocco. Berlin: Springer, 2021. P. 327—341. DOI:10.1007/978-3-030-65916-5_24
32. *Shahid S., Kraemer E., Swerts M.* Child-robot interaction: Playing alone or together? // *Proceedings of the 29th CHI conference on human factors in computing systems (CHI 2011)* / D. Tan, B. Begole, W. Kellogg. New York: Association for Computing Machinery, 2011. P. 1399—1404. DOI:10.1145/1979742.1979781
33. Smart toys, smart tangibles, robots and other smart things for children / A. Catala, C. Sylla, A.G. Ozgur, P. Ihamäki, K. Heljakka // *IDC '20: Proceedings of the 2020 ACM interaction design and children conference (London, June 21—24, 2020)* / Ed. E. Rubegni, A. Vasalou. New York: Association for Computing Machinery, 2020. P. 38—45. DOI:10.1145/3397617.3398061

34. *Smith P.K.* Children and play. England: Wiley Blackwell, 2010. 268 p.
35. *Sosa A.* Association of the type of toy used during play with the quantity and quality of parent-infant communication // *JAMA Pediatr.* 2016. Vol. 170. № 2. P. 132—137. DOI:10.1001/jamapediatrics.2015.3753
36. *Stephen C., Edwards S.* Young children playing and learning in a digital age: A cultural and critical perspective [Электронный ресурс]. London: Routledge, 2017. 174 p. URL: <https://books.google.ru/books?id=NZRADwAAQBAJ&lrpg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 28.06.2022).
37. Still looking for new ways to play and learn... Expert perspectives and expectations for interactive toys / L. Hall, S. Paracha, G. Hagan-Green, T. Flint, K. Macfarlane, F. Stewart, D. Watson // *International Journal of Child-Computer Interaction.* 2021. Vol. 31. Article ID 100361. 10 p. DOI:10.1016/j.ijcci.2021.100361
38. Three questions about the internet of things and children [Электронный ресурс] / A. Manches, P. Duncan, L. Plowman, S. Sabeti // *TechTrends.* 2015. Vol. 59. № 1. P. 76—83. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11528-014-0824-8> (дата обращения: 28.06.2022).
39. *Weisberg D.S., Hirsh-Pasek K., Golinkoff R.M.* Guided play: where curricular goals meet a playful pedagogy // *Mind, Brain, and Education.* 2013. Vol. 7. № 2. P. 104—112. DOI:10.1111/mbe.12015
40. *Yelland N.* A pedagogy of multiliteracies: Young children and multimodal learning tablets // *British Journal of Educational Technology.* 2018. Vol. 49. № 5. P. 847—858. DOI:10.1111/bjet.12635

References

1. Klopotova E.E., Kuznetsova T.Yu. Ispol'zovanie «ser'eznykh» komp'yuternykh igr v obrazovatel'noi rabote s det'mi [The use of «serious games» in educational work with children]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2017. Vol. 6, no. 4, pp. 41—45. DOI:10.17759/jmfp.2017060404 (In Russ.).
2. Rubtsova O.V. Tsifrovye tekhnologii kak novoe sredstvo oposredovaniya (Chast' pervaya) [Digital Media as a New Means of Mediation (Part One)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 117—124. DOI:10.17759/chp.2019150312 (In Russ.).
3. Smirnova E.O., Matushkina N.Yu., Smirnova S.Yu. Virtual'naya real'nost' v doshkol'nom detstve [Virtual Reality in Preschool] [Elektronnyi resurs]. In Ershova R.V. (ed.), *Tsifrovoye obshchestvo kak kul'turno-istoricheskii kontekst razvitiya cheloveka: Sbornik nauchnykh statei i materialov mezhdunarodnoi konferentsii [Digital society as a cultural and historical context of human development: Collection of scientific articles and materials of the international conference]: Kolomna, 14—17 fevralya 2018 g.* Kolomna: Gosudarstvennyi sotsial'no-gumanitarnyi universitet, 2018, pp. 364—369. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35444263> (Accessed 28.06.2022). (In Russ.).
4. Hakkarainen P., Bredikyte M. Igrovye miry i narrativy kak sredstva razvivayushchego obrazovaniya v doshkol'nom vozraste [Playworlds and Narratives as a Tool of Developmental Early Childhood Education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 40—50. DOI:10.17759/pse.2020250404
5. Arnott L., Palaiologou I., Gray C. Internet of toys across home and early childhood education: Understanding the ecology of the child's social world. *Technology, Pedagogy and Education*, 2019. Vol. 28, no. 4, pp. 401—412. DOI:10.1080/1475939X.2019.1656667
6. Berriman L., Mascheroni G. Exploring the affordances of smart toys and connected play in practice. *New Media & Society*, 2019. Vol. 21, no. 4, pp. 797—814. DOI:10.1177/1461444818807119
7. Byrne C. Hot toys are dead: long live hot products [Elektronnyi resurs]. *Young Consum*, 2006. Vol. 7, no. 1, pp. 8—13. URL: <https://ur.booksc.me/book/52816077/ec5593> (Accessed 28.06.2022).
8. Cagiltay K., Kara N., Cigdem C. Smart Toy Based Learning. In Spector J.M., Merrill M.D., Elen J., Bishop M.J. (eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. Berlin: Springer, 2014, pp. 703—711. DOI:10.1007/978-1-4614-3185-5_56
9. Richards M.N., Putnick D.L., Bradley L.P., Lang K.M., Little T.D., Suwalsky J.T.D., Bornstein M.H. Children's utilization of toys is moderated by age-appropriateness, toy category, and child age. *Applied Developmental Science*, 2022. Vol. 26, no. 1, pp. 192—205. DOI:10.1080/10888691.2020.1760868
10. Davis J., Chouinard J. Theorizing Affordances: From Request to Refuse. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 2016. Vol. 36, no. 4, pp. 241—248. DOI:10.1177/0270467617714944
11. Digital play: a new classification / J. Marsh, L. Plowman, D. Yamada-Rice, J. Bishop, F. Scott. *Early Years*, 2016. Vol. 36, no. 3, pp. 242—253. DOI:10.1080/09575146.2016.1167675
12. Early development & well-being [Elektronnyi resurs]. *ZERO TO THREE*. 2018. URL: <https://www.zerotothree.org/early-development> (Accessed 28.06.2022).
13. Edwards S. Lessons from 'a Really Useful Engine': Using Thomas the Tank Engine to Examine the Relationship between Play as a Leading Activity, Imagination and Reality in Children's Contemporary Play Worlds. *Cambridge Journal of Education*, 2011. Vol. 41, no. 2, pp. 195—210. DOI:10.1080/0305764X.2011.572867
14. Edwards S. Post-industrial Play: Understanding the Relationship between Traditional and Converged Forms of Play in the Early Years. In Burke A., Marsh J. (eds.), *Children's Virtual Play Worlds: Culture, Learning and Participation*. New York: Peter Lang Publishing, 2013, pp. 10—25.

15. Hashmi S., Vanderwert R.E., Price H.A., Gerson S.A. Exploring the benefits of doll play through neuroscience. *Frontiers in Human Neuroscience*, 2020. Vol. 14, article ID 560176, 9 p. DOI:10.3389/fnhum.2020.560176
16. Giddings S. Pokémon GO as distributed imagination. *Mobile Media & Communication*, 2017. Vol. 5, no. 1, pp. 59—62. DOI:10.1177/2050157916677866
17. Hains R., Jennings N. The Marketing of Children's Toys: Critical Perspectives on Children's Consumer Culture. Cham: Palgrave Macmillan, 2021. 312 p. DOI:10.1007/978-3-030-62881-9_1
18. Healey A., Mendelsohn A. Selecting appropriate toys for young children in the digital era. *Pediatrics*, 2019. Vol. 143, no. 1, article ID e20183348, 10 p. DOI:10.1542/peds.2018-3348
19. Ihamäki P., Heljakka K. Internet of Toys and Forms of Play in Early Education: A Longitudinal Study of Preschoolers' Toy-Based Learning Experiences. In Holloway D., Willson M., Murcia K., Archer C., Stocco F. (eds.), *Young Children's Rights in a Digital World*. Cham: Springer Nature, 2021, pp. 193—204. DOI:10.1007/978-3-030-65916-5_15
20. Ito M. Technologies of the Childhood Imagination: Yugioh, media mixes, and everyday cultural production. In Karaganis J., Jeremijenko N. (eds.), *Structures of Participation in Digital Culture*. Durham, NC: Duke University Press, 2005. 16 p.
21. Kafai Y., Fields D. Connected play: Tweens in a virtual world [Elektronnyi resurs]. Boston MA.: MIT Press, 2013. 195 p. URL: <https://books.google.ru/books?id=LdKbAQAQAQBAJ&lpg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> (Accessed 28.06.2022).
22. Chaudron S., Di Gioia R., Gemo M., Holloway D., Marsh J., Mascheroni G., Yamada-Rice D., Peter J. Kaleidoscope on the Internet of Toys—Safety, security, privacy and societal insights. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 34 p. DOI:10.2788/05383
23. Kids and the Connected Home: Privacy in the Age of Connected Dolls, Talking Dinosaurs, and Battling Robots [Elektronnyi resurs]. FOSI & Future of Privacy Forum (eds.). Yumpu, 2016. 40 p. URL: <https://www.yumpu.com/en/document/view/56454563/kids-the-connected-home-privacy-in-the-age-of-connected-dolls-talking-dinosaurs-and-battling-robots> (Accessed 28.06.2022).
24. Marsh J. The Internet of Toys: A Posthuman and Multimodal Analysis of Connected Play. *Teachers College Record*, 2017. Vol. 119, no. 12, 32 p. DOI:10.1177/016146811711901206
25. Marsh J. The relationship between online and offline play: friendship and exclusion [Elektronnyi resurs]. In Richards C., Burn A. (eds.), *Children's Games in the New Media Age: Childlore, Media and the Playground*. Farnham: Ashgate Publishing, 2014, pp. 109—312. URL: <https://books.google.ru/books?id=JsGKBAAQAQBAJ&lpg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> (Accessed 28.06.2022).
26. Marsh J. The uncanny valley revisited: Play with the internet of toys [Elektronnyi resurs]. In Afua Twum-Danso Imoh, Nigel Thomas, Spyros Spyrou, Penny Curtis (eds.), *The Internet of Toys: Practices, affordances and political economy of children's smart toys*. Cham: Springer, 2019, pp. 47—66. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-10898-4_3 (Accessed 28.06.2022).
27. Mascheroni G., Holloway D. Introducing the Internet of Toys. In Afua Twum-Danso Imoh, Nigel Thomas, Spyros Spyrou, Penny Curtis (eds.), *The Internet of Toys: Practices, affordances and political economy of children's smart toys*. Cham: Springer, 2019, pp. 1—22. DOI:10.1007/978-3-030-10898-4_1
28. Montgomery K. Children's media culture in a big data world. *Journal of Children and Media*, 2015. Vol. 9, no. 2, pp. 266—271. DOI:10.1080/17482798.2015.1021197
29. O'Connor J., Fotakopoulou O. A threat to childhood innocence or the future of learning? Parents' perspectives on the use of touch-screen technology by 0—3-year-olds in the UK. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2016. Vol. 17, no. 2, pp. 235—247. DOI:10.1177/1463949116647290
30. Weisleder A., Cates C.B., Dreyer B.P., Johnson S.B., Huberman H.S., Seery A.M., Canfield C.F., Mendelsohn A.L. Promotion of positive parenting and prevention of socioemotional disparities. *Pediatrics*, 2016. Vol. 137, no. 2, article ID e20153239. DOI:10.1542/peds.2015-3239
31. M. Dobson, K. Murcia, K. Gifkins, D. Holloway Research Ethics and Digitising Early Childhood. In Holloway D., Willson M., Murcia K., Archer C., Stocco F. (eds.), *Young Children's Rights in a Digital World*. Berlin: Springer, 2021, pp. 327—341. DOI:10.1007/978-3-030-65916-5_24
32. Shahid S., Kraemer E., Swerts M. Child-robot interaction: Playing alone or together? In Tan D., Begole B., Kellogg W. (eds.), *Proceedings of the 29th CHI conference on human factors in computing systems (CHI 2011)*. New York: Association for Computing Machinery, 2011, pp. 1399—1404. DOI:10.1145/1979742.1979781
33. Catala A., Sylla C., Ozgur A.G., Ihamäki P., Heljakka K. Smart toys, smart tangibles, robots and other smart things for children. In Rubegni E., Vasalou A. (eds.), *IDC '20: Proceedings of the 2020 ACM interaction design and children conference (London, June 21—24, 2020)*. New York: Association for Computing Machinery, 2020, pp. 38—45. DOI:10.1145/3397617.3398061
34. Smith P.K. Children and play. England: Wiley Blackwell, 2010. 268 p.
35. Sosa A. Association of the type of toy used during play with the quantity and quality of parent-infant communication. *JAMA Pediatr*, 2016. Vol. 170, no. 2, pp. 132—137. DOI:10.1001/jamapediatrics.2015.3753

36. Stephen C., Edwards S. Young children playing and learning in a digital age: A cultural and critical perspective [Elektronnyi resurs]. London: Routledge, 2017. 174 p. URL: <https://books.google.ru/books?id=NZRADwAAQBAJ&lpg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> (Accessed 28.06.2022).
37. Hall L., Paracha S., Hagan-Green G., Flint T., Macfarlane K., Stewart F., Watson D. Still looking for new ways to play and learn... Expert perspectives and expectations for interactive toys. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 2021. Vol. 31, article ID 100361, 10 p. DOI:10.1016/j.ijcci.2021.100361
38. Manches A., Duncan P., Plowman L., Sabeti S. Three questions about the internet of things and children [Elektronnyi resurs]. *TechTrends*, 2015. Vol. 59, no. 1, pp. 76—83. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11528-014-0824-8> (Accessed 28.06.2022).
39. Weisberg D.S., Hirsh-Pasek K., Golinkoff R.M. Guided play: where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 2013. Vol. 7, no. 2, pp. 104—112. DOI:10.1111/mbe.12015
40. Yelland N. A pedagogy of multiliteracies: Young children and multimodal learning tablets. *British Journal of Educational Technology*, 2018. Vol. 49, no. 5, pp. 847—858. DOI:10.1111/bjet.12635

Информация об авторах

Клопотова Екатерина Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования; старший научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1975-318X>, e-mail: klopotovaee@mgppu.ru

Смирнова Светлана Юрьевна, научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8579-4908>, e-mail: smirnovasy@mgppu.ru

Information about the authors

Ekaterina E. Klopotova, PhD in Psychology, Assistant professor at the Faculty of Educational Psychology, Senior Researcher of Center for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1975-318X>, e-mail: klopotovaee@mgppu.ru

Svetlana Yu. Smirnova, Researcher of Center for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8579-4908>, e-mail: smirnovasy@mgppu.ru

Получена 04.05.2022

Received 04.05.2022

Принята в печать 27.06.2022

Accepted 27.06.2022

Роль взрослого в использовании ребенком цифровых устройств

Денисенкова Н.С.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1740-3995>, e-mail: nataliya-denisenkova@yandex.ru*

Тарунтаев П.И.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8005-3641>, e-mail: taruntaev.pavel@mail.ru*

Цифровые технологии выступают значимым фактором интенсивных изменений, происходящих в самых различных сферах современного детства. Вопросы влияния взрослого на использование дошкольниками цифровых устройств, на детскую медиа-активность все чаще попадают в поле зрения современных отечественных и зарубежных исследователей. Показано, что медиа-активность взрослых, а также их установки по отношению к потенциальному вреду или пользе различного медиа-контента, стратегии взрослого по отношению к детской медиа-активности оказывают значительное влияние на использование ребенком цифровых устройств. Увлеченность цифровыми устройствами родителей может приводить к техноференции и негативно сказываться на детско-родительских отношениях. Родительское сопровождение цифровой активности ребенка, опосредуя прямое влияние различного медиа-содержания на ребенка, позволяет снижать негативные эффекты медиа, защищать от нежелательного содержания и способствовать раскрытию развивающего и воспитательного потенциала различных медиа-продуктов.

Ключевые слова: цифровые технологии; цифровые устройства; родительская медиация; техноференция; дошкольное детство.

Для цитаты: Денисенкова Н.С., Тарунтаев П.И. Роль взрослого в использовании ребенком цифровых устройств [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 2. С. 59—67. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110205>

The role of an adult in a child's digital use

Nataliya S. Denisenkova

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1740-3995>, e-mail: nataliya-denisenkova@yandex.ru*

Pavel I. Taruntaev

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8005-3641>, e-mail: taruntaev.pavel@mail.ru*

Digital technologies are a significant factor in the intensive changes taking place in various spheres of modern childhood. The issues of the direct impact of digital technologies on mental development of children and adolescents are within the field of view of modern national and foreign researchers. It is shown that the media activity of adults, as well as their attitudes in relation to the potential harm or benefits of various media content, the strategies of an adult in relation to children's media activity have a significant impact on the child's application of digital devices. Parents' concern for digital devices can lead to technoference and negatively affect the child-parent relationship. Parental accompaniment of the child's digital activity, mediating the direct impact of various media content on the child allows to reduce the negative effects of media, protect against undesirable content and contribute to the disclosure of the developmental and educational potential.

Keywords: digital technologies, digital devices, parental mediation, technoference, preschool childhood.

For citation: Denisenkova N.S., Taruntaev P.I. The role of an adult in a child's digital use. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* = Journal of Modern Foreign Psychology, 2022. Vol. 11, no. 2, pp. 59—67. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110205> (In Russ.).

Введение

Одним из значимых факторов, определяющих интенсивные изменения, как в различных сферах современного детства, так и в обществе целом, выступают цифровые технологии. Сегодня многие авторы говорят о возникновении нового социального и культурного феномена — цифрового детства как особого исторического типа детства и цифровой социализации [1; 2].

Цифровая социализация — «... всеми доступными цифровыми технологиями процесс овладения и присвоения человеком социального опыта, приобретаемого в онлайн-контекстах, воспроизводства этого опыта в смешанной офлайн/онлайн-реальности и формирующего его цифровую личность как часть реальной личности» [2, с. 76]. Дети во все более раннем возрасте овладевают различными цифровыми устройствами, которые становятся значимым фактором социальной ситуации развития ребенка [10].

Вопросы влияния цифровых технологий на психическое развитие детей и подростков сегодня находятся в центре внимания многих исследователей. Однако многие проблемы все еще не решены и активно дискутируются.

Основные споры ведутся по поводу потенциальных рисков и возможностей, связанных с влиянием медиа на психику детей. При этом высказываются прямо противоположные суждения [14; 36].

Одни авторы говорят о широких возможностях использования медиа для развития интеллектуальной сферы, социального и эмоционального интеллекта. Так, Дж. Бэйли, М. Флерер, К. Хирш-Пасек и другие подчеркивают мощный развивающий и образовательный потенциал цифровых устройств, причем как компьютерных игр и развивающих приложений, так и мультфильмов и образовательных передач [13; 31; 32; 38].

Другие, наоборот, описывают множество негативных эффектов и потенциальных рисков использования цифровых устройств. В частности, С. Прот в своей обзорной статье указывает, что использование детьми различных цифровых устройств негативно сказывается на развитии сенсорных процессов, общей и мелкой моторики, дезорганизует внимание, искажает социальное и эмоциональное развитие, а также другие важные для развития и активности процессы [7]. Особый акцент в работе делается на исследованиях, подтверждающих корреляционную связь между медиа-контентом с агрессивным содержанием и агрессивным поведением.

Большинство исследований касаются младших школьников, подростков, юношей. Однако за последние годы растет количество работ, которые расширяют и углубляют наше понимание влияния цифровых устройств (смартфонов, планшетов, компьютеров и др.) на развитие современных детей дошкольного возраста.

Наиболее интересными нам представляются исследования, касающиеся роли родителей в медиа-активности ребенка-дошкольника, в использовании им цифровых устройств, оценка родительского влияния на

выбор детьми медиа-контента и др. Взрослые сами являются активными пользователями цифровых устройств, которые используются ими в работе, обучении, развлечении и общении. Для ребенка дошкольного возраста близкие взрослые, семья являются проводниками различных макросоциальных влияний, и первая встреча ребенка с цифровыми устройствами происходит именно в семье. [29].

Цель настоящей статьи — провести аналитический обзор зарубежных исследований, посвященных роли взрослого в использовании ребенком цифровых устройств, с тем чтобы раскрыть различные стороны родительского влияния на медиа-активность дошкольника, понять позитивные и негативные последствия такого влияния, разобраться, каким образом использование цифровых устройств взрослым и ребенком сказывается на детско-родительских отношениях и развитии самого дошкольника.

Мы выделили два основных направления исследований роли родителей в использовании ребенком цифровых устройств: влияние использования взрослыми цифровых устройств на экранное время ребенка и роль соучастия родителей в детской медиа-активности. В первом направлении нами проанализировано влияние экранного времени родителей, их установок и техноференции на использование детьми цифровых устройств и их развитие. Во втором направлении рассмотрены исследования, посвященные влиянию на медиа-активность дошкольника и его развитие таких феноменов родительского соучастия в использовании ребенком цифровых устройств, как цифровой скаффолдинг, родительская медиация и ее стратегии, возрастные особенности применения стратегий родительской медиации, а также родительские установки по отношению к применению ребенком цифровых устройств.

Влияние использования взрослыми цифровых устройств на экранное время ребенка

Экранное время родителей

Одним из важных факторов, влияющих на интенсивность использования цифровых устройств дошкольниками, становится медиа-активность или экранное время родителей. Эти понятия используются нами как синонимы. Многочисленные исследования показывают, что время, которое родители проводят перед экраном телевизора, компьютера, смартфона и планшета значимо коррелирует с экранным временем ребенка [16; 17; 18].

При этом важнейшую роль играют установки родителей по отношению к цифровым устройствам и медиа. Чем позитивнее установки родителей относительно влияния медиа на ребенка, тем больше времени ребенок проводит перед экраном. При этом отмечается и обратная связь — чем меньше родители сами проводят времени перед экраном и чем негативнее их установки по отношению к цифровым устройствам, тем меньше и экранное время ребенка [16].

Экранное время родителей выступает одним из важнейших факторов, влияющих на использование смартфонов детьми и возникновение медиа-зависимости.

К. Чо и Дж. Ли, изучая факторы, влияющие на формирование зависимости от смартфонов у детей от 0 до 6 лет, выяснили, что чрезмерное использование родителями смартфонов связано с появлением медиа-зависимости у детей: увеличивается время, которое ребенок проводит со смартфоном; он получает больше удовлетворения от пребывания в виртуальном мире, чем от активности в реальности; возрастает тревога и нервозность при отсутствии доступа к гаджету [5]. У таких детей отмечаются различные эмоциональные и поведенческие трудности, в частности агрессия, гиперактивность, депрессивные симптомы, снижение уровня эмоционального интеллекта: им трудно понимать эмоции других, выражать свои эмоции и контролировать их. Авторы отмечают, что родители в силах смягчить негативные эффекты использования смартфонов и снизить вероятность возникновения зависимости, если они осведомлены о потенциальных рисках их использования, осуществляют мониторинг активности детей в цифровом устройстве и не допускают собственного чрезмерного использования гаджетов.

Частое использование родителями цифровых устройств может быть маркером и других переменных, например, семейной дисфункции, которая влияет на возникновение проблемного поведения у детей. При этом погруженность родителей в цифровые устройства подает детям пример и формирует соответствующие медиа-привычки, потенциально увеличивая экранное время ребенка [5; 24].

Техноференция

Другим направлением исследований, подтверждающим влияние использования родителями цифровых устройств на экранное время детей, является изучение феномена техноференции. Техноференция — это вмешательство цифровых и мобильных технологий в межличностное взаимодействие и совместное времяпровождение, которое приводит к их нарушению или прерыванию [24; 39]. Погружение родителей в цифровые устройства может приводить к снижению восприимчивости к различным потребностям ребенка, способности вовремя оказать ему необходимую помощь и эмоциональную поддержку, а также негативно сказаться на формировании доверительных отношений и отношений привязанности между детьми и родителями [19; 23; 34]. Когда смартфоны и планшеты используются родителями для того, чтобы отвлечься от взаимодействия с ребенком и снизить уровень стресса, они часто, наоборот, могут стать источником информационный перегрузки, эмоционального срыва и др. [28].

Результаты исследования Б. МакДэниел и Дж. Радески показали, что, техноференция в материнско-детских отношениях связана с проблемным поведением ребенка [24; 33]. Чем больше мать использует мобильные устройства при взаимодействии с ребенком,

тем больше риск возникновения у него различных поведенческих проблем. Техноференция в отношениях «отец—ребенок» не связана с поведенческими проблемами ребенка, что подтверждается отчетами обоих родителей. Авторы объясняют такие результаты несколькими причинами. С одной стороны, дети могут по-разному реагировать на увлеченность гаджетом матерью и отцом в соответствии со сложившимися паттернами взаимодействиями. С другой стороны, дети больше времени проводят с матерью, теснее эмоционально с ней общаются, следовательно, и техноференция может возникать чаще. Негативное поведение ребенка бывает также связано с тем, что он специально ведет себя хуже для того, чтобы привлечь внимание родителя, занятого смартфоном, что может вызвать резкую или даже агрессивную реакцию со стороны взрослого [19; 33].

Следовательно, мы можем говорить, что зарубежные исследования показывают, что установки родителей играют важную роль в объеме экранного времени ребенка, его представлениях о потенциальном вреде или пользе различного медиа-содержания. То, как родители сами используют цифровые устройства, вносит существенный вклад в формирование зависимости от смартфона у ребенка, появление агрессии, гиперактивности, депрессивных симптомов. Чрезмерная увлеченность родителей смартфонами и планшетами может привести к техноференции и, как следствие, к нарушению детско-родительских отношений и различным поведенческим проблемам у ребенка.

При этом если родители осознанно используют цифровые устройства, осведомлены о потенциальных рисках и пользе, не допускают техноференции при общении с ребенком, то они в силах предотвратить негативные последствия чрезмерного использования цифровых устройств [5; 18].

Роль соучастия родителей в детской медиа-активности

Цифровой скаффолдинг

Взрослые играют важную роль в освоении ребенком цифровых технологий. Именно взрослые организуют первичную домашнюю «цифровую» среду и помогают ребенку осваивать ее, отбирая для него определенное медиа-содержание.

Э. Вуд с коллегами изучает, каким образом осуществляется скаффолдинг (процесс, который дает возможность ребенку с помощью взрослого решить проблему, которая находится вне зоны актуальных возможностей) при совместном использовании взрослым и ребенком цифровых устройств [29]. Под «цифровым» скаффолдингом понимается обучение взрослым ребенка использованию цифровых устройств, освоению приложений и т. д. Они выделяют несколько типов «цифрового» скаффолдинга: когнитивный тип, который включает в себя вопросы и объяснения, помогающие ребенку понять происходящее; аффективный тип, направлен-

ный на стимулирование ребенка, подбадривание и предоставление ему обратной связи; технический тип, предполагающий «обучение», предусмотренное создателями программного обеспечения (подсказки, тренировочные уровни в играх и т. д.). С помощью этих типов авторы описывают разнообразные стратегии помощи в освоении цифровых технологий детьми.

Родительская медиация (посредничество) и ее стратегии

Одним из наиболее активно разрабатываемых направлений зарубежных исследований в настоящее время является изучение родительской медиации детской медиа-активности [25]. Под медиа-активностью мы понимаем как экранное время ребенка, так и содержание, или медиа-контент, с которым взаимодействует (или просматривает) ребенок.

Родительская медиация (или посредничество (Parental mediation)) определяется как организация родителями взаимодействия ребенка с медиа-содержанием через любое цифровое устройство [26]. Родительская медиация представляет собой воспитательные воздействия, узко направленные на сферу медиа-продуктов и цифровых устройств и опосредующие влияние медиа-содержания на ребенка [25; 26]. Иными словами, родители учат ребенка интерпретировать различное медиа-содержание, стремясь максимизировать пользу от применения цифровых устройств и снизить риски и негативные последствия [6]. Родительская медиация, таким образом, в отличие от скаффолдинга, относится к более широким воспитательным воздействиям родителя в контексте использования цифровых устройств, в частности таким, как ограничение медиа-активности, совместные обсуждения различного медиа-контента и т. д.

Исследователями выделяется несколько основных стратегий медиации, которые применяются к широкому спектру цифровых устройств (ТВ, компьютеры, смартфоны, компьютерные игры, Интернет и т. д.): ограничительная стратегия, активная стратегия, стратегия совместного использования, стратегия супервизии [6; 12; 27].

Ограничительная стратегия — применение родителями ограничений по времени и содержанию использования цифровых устройств. Это приводит к введению определенных правил и ограничений в использовании ребенком цифровых устройств.

Активная стратегия — обсуждение с детьми содержания медиа-продуктов, например, проведение с детьми обучающих и оценочных бесед. Родители, таким образом, помогают ребенку истолковать медиа-содержание и связать его с реальным опытом.

Стратегия совместного использования подразумевает «молчаливый» совместный просмотр различных медиа-продуктов или видеоигр с ребенком. При этом отсутствуют какие-либо дополнительные взаимодействия и обсуждения происходящего на экране.

Стратегия супервизии включает наблюдение родителями за тем, как ребенок использует цифровые устройства без участия в его деятельности.

Исследователи отмечают, что ограничительная и активные стратегии являются наиболее эффективными с точки зрения снижения негативных эффектов медиа и принесения пользы для развития ребенка [4; 11].

Активная стратегия помогает развивать у ребенка критическое мышление по отношению к различному медиа-содержанию [8]. Например, препятствует копированию агрессивного поведения. Ребенок учится лучше понимать последствия изображаемого на экране поведения [11]. Активная стратегия также позволяет усиливать развивающий потенциал медиа-содержания просоциальной направленности, в частности развивая эмпатию [21]. Отмечается, что эффективность применения этой стратегии во многом зависит от того, насколько родители включены в диалог с ребенком, открыты при объяснении своих ценностей и ожиданий [26]. При этом негативные комментарии, давление и жесткий ультимативный контроль непродуктивны [22]. Они не дают ребенку сориентироваться в приоритетах родителей, а лишь сообщают о негативных эмоциях взрослого.

Ограничительная стратегия оказывает позитивное влияние, защищая ребенка от неприемлемого содержания, а также уменьшает экранное время ребенка, предоставляя ему различные другие виды деятельности [27]. Однако большое значение имеет то, в какой форме родители предъявляют ребенку свои ограничения: насколько они последовательны, разъясняют ли причины принятых ограничений, предлагают ли альтернативную активность [26]. Это чрезвычайно важно, так как экранное время и конкретное медиа-содержание часто становятся причиной детско-родительских конфликтов [3].

Совместное использование цифровых устройств родителями и детьми может быть связано с повышением уровня агрессии и увеличением экранного времени ребенка [11]. П. Никкен отмечает, что совместное использование способствует укреплению детско-родительских отношений. В то же время совместный со взрослым просмотр неоднозначного медиа-содержания служит для ребенка неявным одобрением подобных медиа-продуктов [26]. А. Хиникер с коллегами, изучая отношения родителей и детей во время игры на планшете, установили, что совместные видео-игры не способствуют установлению тесных связей между ними [20]. Родители и дети в сессиях игры на планшете значительно реже вступают во взаимодействие друг с другом, по сравнению с игрой с обычными игрушками. Основная причина заключается в специфических характеристиках самих видео-игр, где игровой процесс требует от ребенка постоянного внимания, концентрации на том, что происходит на экране. Тем самым у него недостаточно возможностей для параллельного взаимодействия со взрослым во время игры.

Эффективность стратегии супервизии с точки зрения успешного детско-родительского взаимодействия в настоящее время мало изучена. Пока лишь очевидно, что, наблюдая за тем, что делает ребенок в цифровом устройстве, взрослый либо никак не участвует в активности ребенка, либо же переходит к другой стратегии

медиации — ограничительной, активной или совместному использованию.

В качестве факторов, влияющих на использование различных стратегий медиации выделяют возраст ребенка, установки по отношению к цифровым устройствам, родительское использование цифровых устройств, а также социоэкономический статус, количество цифровых устройств в семье и ряд других [4; 17; 26; 35].

Возрастные особенности применения различных стратегий родительской медиации

Возрастные особенности применения различных стратегий родительской медиации выделяются в отдельное направление исследований. В начале старшего дошкольного возраста, около 5 лет, дети начинают предпочитать более быстрое, динамичное содержание с приключенческими элементами [37]. При этом 5—7-летние дети не всегда могут отличить воображаемый мир от реального мира в мультфильмах и играх, поэтому легко могут быть напуганы и расстроены тем содержанием, которое сами же выбирают. Понимая это, родители детей данного возраста чаще всего применяют ограничительную стратегию, а также стратегию поддержки интереса к неагрессивному, образовательному медиа-содержанию. Помимо возраста важным фактором, приводящим родителей к применению той или иной стратегии, являются особенности самого ребенка. В частности, проблемы в эмоциональной сфере, трудности в поведении, гиперактивность, наличие страхов и др. стимулируют родителей к частому применению ограничительной стратегии.

По мере взросления, ближе к 7 годам, дети начинают лучше понимать медиа-содержание, а также снижается эмоциональная восприимчивость к нему. Родители, понимая, что ребенок становится менее уязвимым и более автономным, начинают уменьшать использование активной и ограничительной стратегий [4].

При этом существуют исследования, утверждающие обратное. Некоторые авторы считают, что родители детей от 0 до 8 лет используют в основном стратегии супервизии и совместного использования и лишь по мере взросления растет роль ограничительной и активной стратегии [6; 24; 35].

Родительские установки по отношению к применению ребенком цифровых устройств

Помимо исследований возрастных аспектов родительской медиации при использовании детьми цифровых устройств выделяются исследования роли родительских установок по отношению к применению ребенком цифровых устройств.

Родители, позитивно относящиеся к использованию медиа ребенком, чаще совместно используют цифровые устройства, осуществляя супервизию медиа-содержания и используя активную стратегию.

Родители же, которые негативно относятся к медиа, видят в них множество потенциальных рисков, критически высказываются о медиа-содержании, чаще всего

вводят различные ограничительные меры, в том числе технические, прибегая, таким образом, к ограничительной стратегии [6; 26].

Практически все исследователи отмечают, что применение различных стратегий медиации и использование ребенком цифровых технологий в целом тесно связаны со стилем семейного воспитания и детско-родительских отношений. В настоящий момент существует лишь небольшое количество исследований, детально рассматривающих эту связь.

П. Волькенбург с коллегами обнаружили, что родители, применяющие автономно-поддерживающий стиль воспитания, чаще применяют ограничительные и активные стратегии медиации. Родители, для которых характерен непоследовательный стиль воспитания, применяют, в свою очередь, и непоследовательную ограничительную стратегию [9]. В работе также отмечается, что чем больше родители принимают ребенка, тем больше активной стратегии по отношению к нему применяют, помогая тем самым понимать медиа-содержание.

В отчете С. Ливингстоун и коллег приводятся данные о том, что, в соответствии с выделенными Д. Баумринд типами воспитания, более властные родители имеют тенденцию комбинировать различные стратегии медиации медиа-активности чаще, чем другие [15].

Современные исследователи также отмечают, что низкая самооэффективность родителей в области воспитания ребенка, неумение устанавливать правила использования цифровых устройств, а также трудности в установлении границ приводят к увеличению экранного времени ребенка [30], в первую очередь, из-за неэффективного и бессистемного применения ограничительных стратегий родительской медиации.

Таким образом, родительские стратегии медиации детской медиа-активности могут быть различными, и на их применение влияет большое количество факторов: возраст ребенка, установки родителей по отношению к цифровым устройствам, самостоятельное использование взрослыми цифровых устройств, особенности ребенка и тип семейного воспитания. Активная и ограничительная стратегии приносят позитивные плоды в том случае, если они сочетаются с совместным детско-родительским обсуждением правил использования медиа-контента, пониманием ребенком причин принятых ограничений, а также искренней включенностью родителей в диалог и взаимодействие с ребенком. Помимо этого, ограничительная стратегия более эффективна для защиты ребенка от «нежелательного» содержания. Стратегии супервизии и совместного использования не оказывают позитивного влияния на ребенка. Родительская медиация цифровой активности ребенка опосредует прямое, непосредственное влияние различного медиа-содержания на ребенка. Она не только позволяет снижать негативные эффекты медиа и защищать ребенка от нежелательного содержания, но и способствует раскрытию развивающего и воспитательного потенциала различных медиа-продуктов.

Заключение

Проведенный нами анализ зарубежных исследований убедительно показывает, какую важную роль в использовании ребенком цифровых устройств играет взрослый. Использование цифровых устройств взрослыми, а также их установки по отношению к потенциальному вреду или пользе различного медиа-контента оказывают значительное влияние на формирование медиа-привычек ребенка. Большая погруженность взрослого в смартфоны и планшеты может вносить существенный вклад в формирование зависимости от смартфона у ребенка, проявление агрессии, гиперактивности и других поведенческих проблем. Увлеченность цифровыми устройствами родителей может приводить к техноференции и негативно сказываться на детско-родительских отношениях.

Родительская медиация цифровой активности ребенка, опосредуя прямое, непосредственное влияние различного медиа-содержания на ребенка, позволяет сни-

жать негативные эффекты медиа, защищать от нежелательного содержания и способствовать раскрытию развивающего и воспитательного потенциала различных медиа-продуктов. При этом наиболее эффективными стратегиями выступают активная и ограничительная.

Проведенный анализ убедительно доказывает, что проблему влияния цифровых устройств на ребенка необходимо рассматривать комплексно, с учетом взрослых как организаторов и посредников взаимодействия ребенка с различным медиа-контентом.

Именно взрослые могут усиливать развивающий и образовательный потенциал современных цифровых устройств, а также минимизировать различные риски, о чем свидетельствуют многочисленные исследования.

Поэтому дальнейшее исследование роли взрослого в использовании ребенком цифровых устройств является актуальным, причем особый интерес представляет вопрос о том, как цифровые устройства включаются в ткань детско-родительских отношений и семейного воспитания.

Литература

1. Денисенкова Н.С., Красило Т.А. Развитие дошкольников в эпоху цифровой социализации // Современное дошкольное образование. 2019. № 6(96). С. 50—57. DOI:10.24411/1997-9657-2019-10058
2. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Том 9. №3. С. 71—80. DOI:10.17759/sps.2018090308
3. A Naturalistic Study of Child and Family Screen Media and Mobile Device Use / S.E. Domoff, J.S. Radesky, K. Harrison, H. Riley, J.C. Lumeng // Journal of child and family studies. 2019. Vol. 28. P. 401—410. DOI:10.1007/s10826-018-1275-1
4. Beyens I., Valkenburg P., Piotrowski J. Developmental Trajectories of Parental Mediation Across Early and Middle Childhood // Human Communication Research. 2018. Vol. 45. № 2. P. 226—250. DOI:10.1093/hcr/hqy016
5. Cho K., Lee J. Influence of smartphone addiction proneness of young children on problematic behaviors and emotional intelligence: Mediating self-assessment effects of parents using smartphones // Computers in Human Behavior. 2017. Vol. 66. P. 303—311. DOI:10.1016/j.chb.2016.09.063
6. Cognitive Development in Digital Contexts / Eds. F.C. Blumberg, P.J. Brooks. Cambridge: Academic Press, 2018. 350 p. DOI:10.1016/C2015-0-06250-5
7. Content Effects: Violence in the Media / S. Prot, C.P. Barlett, S.M. Coyne, M. Saleem // The International Encyclopedia of Media Effects / Eds. P. Rössler, C.A. Hoffner, L. Zoonen. Wiley-Blackwell, 2017. 19p. DOI:10.1002/9781118783764.wbieme0121
8. Davies J.J., Gentile D.A. Responses to children's media use in families with and without siblings: A family development perspective // Family Relations. 2012. Vol. 61. № 3. P. 410—425. DOI:10.1111/j.1741-3729.2012.00703.x
9. Developing and validating the Perceived Parental Media Mediation Scale: A self-determination perspective / P.M. Valkenburg, J.T. Piotrowski, J. Hermanns, R. de Leeuw // Human Communication Research. 2013. Vol.39. P. 445—469. DOI:10.1111/hcre.12010
10. Digital Childhoods: Technologies and Children's Everyday Lives / Eds. S.J. Danby, M. Flear, C. Davidson, M. Hatzigianni. Singapore: Springer, 2018. 287 p. DOI:10.1007/978-981-10-6484-5
11. Does parental mediation of media influence child outcomes? A meta-analysis on media time, aggression, substance use, and sexual behavior / K.M. Collier, S.M. Coyne, E.E. Rasmussen, A.J. Hawkins, L.M. Padilla-Walker, S.E. Erickson, M.K. Memmott-Elison // Developmental Psychology. 2016. Vol. 52. № 5. P. 798—812. DOI:10.1037/dev0000108
12. Elias N., Lemish D., Nimrod G. Factors Explaining Grandparental Mediation of Children's Media Use in Two National Contexts // Television & New Media. 2020. Vol. 22. № 3. 21 p. DOI:10.1177/1527476420961334
13. Flear M. Examining the psychological content of digital play through Hedegaard's model of child development // Learning, Culture and Social Interaction. 2020. Vol. 26. Article ID 100227. 9 p. DOI:10.1016/j.lcsi.2018.04.006
14. Genner S., Suss D. Socialization as Media Effect // The International Encyclopedia of Media Effects / Eds. P. Rössler, C.A. Hoffner, L. Zoonen. [Hoboken, New Jersey]: John Wiley et Sons, 2017. 15p. DOI:10.1002/9781118783764.wbieme0138
15. How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style [Электронный ресурс] / S. Livingstone, G. Mascheroni, M. Dreier, S. Chaudron, K. Lagae. London: EU Kids Online, LSE, 2015. 25 p. URL: <http://eprints.lse.ac.uk/63378/> (дата обращения: 29.06.2022).
16. Hu B.Y., Johnson G.K., Wu H. Screen time relationship of Chinese parents and their children // Children and Youth Services Review. 2018. Vol. 94. P. 659—669. DOI:10.1016/j.childyouth.2018.09.008

17. Konca A.S. Digital Technology Usage of Young Children: Screen Time and Families // *Early Childhood Education Journal*. 2021. 12 p. DOI:10.1007/s10643-021-01245-7
18. Lauricella A.R., Cingel D. Parental influence on youth media use // *Journal of Child and Family Studies*. 2020. Vol. 29. P. 1927—1937. DOI:10.1007/s10826-020-01724-2
19. Lemish D., Elias N., Floegel D. «Look at me!» Parental use of mobile phones at the playground // *Mobile Media & Communication*. 2019. Vol. 8. № 2. 18 p. DOI:10.1177/2050157919846916
20. Let's Play! Digital and Analog Play Patterns between Preschoolers and Parents / A. Hiniker, B. Lee, J.A. Kientz, J.S. Radesky // *Proceedings of the 2018 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems — CHI '18* / Eds. R. Mandryk, M. Hancock. ACM SIGCHI, 2018. P. 1—13. DOI:10.1145/3173574.3174233
21. Mares M., Stephenson L.J. Prosocial Media Use and Effects // *The International Encyclopedia of Media Effects* / Eds. P. Rössler, C.A. Hoffner, L. Zoonen. [Hoboken, New Jersey]: John Wiley & Sons, 2017. 13p. DOI:10.1002/9781118783764.wbieme0153
22. Martins N., Matthews N.L., Ratan R.A. Playing by the rules: parental mediation of video game play // *Journal of Family Issues*. 2015. Vol. 38. 24 p. DOI:10.1177/0192513X15613822
23. McDaniel B.T. Parent distraction with phones, reasons for use, and impacts on parenting and child outcomes: A review of the emerging research // *Human Behavior and Emerging Technologies*. 2019. Vol. 1. № 2. P. 72—80. DOI:10.1002/hbe2.139
24. McDaniel B.T., Radesky J.S. Technoference: Parent Distraction With Technology and Associations With Child Behavior Problems // *Child Development*. 2017. Vol. 89. № 1. P. 100—109. DOI:10.1111/cdev.12822
25. Mediation of young children's digital technology use: The parents' perspective / M. Smahelova, D. Juhová, I. Cermak, D. Smahel // *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*. 2017. Vol. 11. № 3. Article ID 4. 17 p. DOI:10.5817/CP2017-3-4
26. Nikken P. Parental Mediation of Media // *The International Encyclopedia of Media Effects* / Eds. P. Rössler, C.A. Hoffner, L. Zoonen. [Hoboken, New Jersey]: John Wiley & Sons, 2017. 13 p. DOI:10.1002/9781118783764.wbieme0204
27. Nikken P., Schols M. How and Why Parents Guide the Media Use of Young Children // *Journal of Child and Family Studies*. 2015. Vol. 24. P. 3423—3435. DOI:10.1007/s10826-015-0144-4
28. Parent Perspectives on Their Mobile Technology Use: The Excitement and Exhaustion of Parenting While Connected / J.S. Radesky, C. Kistin, S. Eisenberg, J. Gross, G. Block, B. Zuckerman, M. Silverstein // *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*. 2016. Vol. 37. № 9. P. 694—701. DOI:10.1097/dbp.0000000000000357
29. Parent Scaffolding of Young Children When Engaged with Mobile Technology / E. Wood, M. Petkovski, D. De Pasquale, A. Gottardo, M.-A. Evans, R.S. Savage // *Frontiers in Psychology*. 2016. Vol.7. Article ID 690. 11 p. DOI:10.3389/fpsyg.2016.00690
30. Parenting and Child Behaviour Barriers to Managing Screen Time With Young Children / S. Halpin, A.E. Mitchell, S. Baker, A. Morawska // *Journal of Child and Family Studies*. 2021. Vol. 30. P. 824—838. DOI:10.1007/s10826-020-01881-4
31. Prosocial games for inclusion: Interaction patterns and game outcomes for elementary-aged children / S. Parsons, E. Karakosta, M. Boniface, S. Crowle // *International Journal of Child-Computer Interaction*. 2019. Vol. 22. Article ID 100142. 37 p. DOI:10.1016/j.ijcci.2019.100142
32. Putting Education in «Educational» Apps: Lessons From the Science of Learning / K. Hirsh-Pasek, J.M. Zosh, R.M. Golinkoff, J.H. Gray, M.B. Robb, J. Kaufman // *Psychological Science in the Public Interest*. 2015. Vol. 16. № 1. 32 p. DOI:10.1177/1529100615569721
33. Radesky J.S., Christakis D.A. Increased Screen Time: Implications for Early Childhood Development and Behavior // *Pediatric Clinics of North America*. 2016. Vol. 63. № 5. P. 827—839. DOI:10.1016/j.pcl.2016.06.006
34. Smartphones in the nursery: Parental smartphone use and parental sensitivity and responsiveness within parent—child interaction in early childhood (0—5 years): A scoping review / K. Braune-Krickau, L. Schneebeli, J. Pehlke-Milde, M. Gemperle, R. Koch, Agnes von Wyl // *Infant Mental Health Journal*. 2021. Vol.42. № 2. P. 161—175. DOI:10.1002/imhj.21908
35. *The handbook of Children, Media and Development* / Eds. S. Calvert, B. Wilson. Chichester: Blackwell Publishing Ltd., 2010. 640 P.
36. Time Spent Gaming and Social Competence in Children: Reciprocal Effects Across Childhood / B. Hygen, J. Belsky, F. Stenseng, V. Skalicka, M.N. Kvande, T. Zahl-Thanem, L. Wichstrøm // *Child Development*. 2019. Vol. 91. № 3. P. 861—875. DOI:10.1111/cdev.13243
37. Valkenburg P.M., Peter J., Walther J.B. Media Effects: Theory and Research // *Annual Review of Psychology*. 2016. Vol. 67. P. 315—338. DOI:10.1146/annurev-psych-122414-033608
38. Virtual reality's effect on children's inhibitory control, social compliance, and sharing / J. Bailey, J. Bailenson, J. Obradovic, N. Aguiar // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2019. Vol.64. Article ID 101052. 11 p. DOI:10.1016/j.appdev.2019.101052
39. Yan Z. Child and Adolescent Use of Mobile Phones: An Unparalleled Complex Developmental Phenomenon // *Child Development*. 2018. Vol. 89. № 1. P. 5—16. DOI:10.1111/cdev.12821

References

1. Denisenkova N.S., Krasilo T.A. Razvitie doshkol'nikov v epokhu tsifrovoy sotsializatsii [The development of preschoolers in the era of digital socialization]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie = [Modern preschool education]*, 2019, no. 6(96), pp. 50—57. DOI:10.24411/1997-9657-2019-10058 (In Russ.).

2. Soldatova G.U. Tsifrovaya sotsializatsiya v kul'turno-istoricheskoi paradigme: izmenyayushchiysya rebenok v izmenyayushchemsya mire [Digital socialization in the cultural-historical paradigm: a changing child in a changing world]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = [Social psychology and society]*, 2018. Vol. 9, no. 3, pp. 71—80. DOI:10.17759/sps.2018090308 (In Russ.).
3. Domoff S.E., Radesky J.S., Harrison K., Riley H., Lumeng J.C. A Naturalistic Study of Child and Family Screen Media and Mobile Device Use. *Journal of child and family studies*, 2019. Vol. 28, pp. 401—410. DOI:10.1007/s10826-018-1275-1
4. Beyens I., Valkenburg P., Piotrowski J. Developmental Trajectories of Parental Mediation Across Early and Middle Childhood. *Human Communication Research*, 2018. Vol. 45, no. 2, pp. 226—250. DOI:10.1093/hcr/hqy016
5. Cho K., Lee J. Influence of smartphone addiction proneness of young children on problematic behaviors and emotional intelligence: Mediating self-assessment effects of parents using smartphones. *Computers in Human Behavior*, 2017. Vol. 66, pp. 303—311. DOI:10.1016/j.chb.2016.09.063
6. Blumberg F.C., Brooks P.J. (eds.). *Cognitive Development in Digital Contexts*. Cambridge: Academic Press, 2018, 350 p. DOI:10.1016/C2015-0-06250-5
7. Prot S., Barlett C.P., Coyne S.M., Saleem M. Content Effects: Violence in the Media. In Rössler P., Hoffner C.A., Zoonen L. (eds.), *The International Encyclopedia of Media Effects*, Wiley-Blackwell, 2017, 19p. DOI:10.1002/9781118783764.wbieme0121
8. Davies J.J., Gentile D.A. Responses to children's media use in families with and without siblings: A family development perspective. *Family Relations*, 2012. Vol. 61, no 3, pp. 410—425. DOI:10.1111/j.1741-3729.2012.00703.x.
9. Valkenburg P.M., Piotrowski J.T., Hermanns J., de Leeuw R. Developing and validating the Perceived Parental Media Mediation Scale: A self-determination perspective. *Human Communication Research*, 2013. Vol. 39, pp. 445—469. DOI:10.1111/hcre.12010
10. Danby S.J., Fler M., Davidson C., Hatzigianni M. (eds.) *Digital Childhoods: Technologies and Children's Everyday Lives*. Singapore: Springer, 2018, 287 p. DOI:10.1007/978-981-10-6484-5
11. Collier K.M., Coyne S.M., Rasmussen E.E., Hawkins A.J., Padilla-Walker L.M., Erickson S.E., Memmott-Elison M.K. Does parental mediation of media influence child outcomes? A meta-analysis on media time, aggression, substance use, and sexual behavior. *Developmental Psychology*, 2016. Vol. 52, no. 5, pp. 798—812. DOI:10.1037/dev0000108
12. Elias N., Lemish D., Nimrod G. Factors Explaining Grandparental Mediation of Children's Media Use in Two National Contexts. *Television & New Media*, 2020. Vol. 22, no. 3, 21 p. DOI:10.1177/1527476420961334
13. Fler M. Examining the psychological content of digital play through Hedegaard's model of child development. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2020. Vol. 26, article ID 100227. 9 p. DOI:10.1016/j.lcsi.2018.04.006
14. Genner S., Suss D. Socialization as Media Effect. In Rössler P., Hoffner C.A., Zoonen L. (eds.), *The International Encyclopedia of Media Effects*. [Hoboken, New Jersey]: John Wiley et Sons, 2017, 15p. DOI:10.1002/9781118783764.wbieme0138
15. Livingstone S., Mascheroni G., Dreier M., Chaudron S., Lagae K. How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style [Elektronnyi resurs]. London: EU Kids Online, LSE, 2015, 25 p. URL: <http://eprints.lse.ac.uk/63378/> (Accessed 29.06.2022).
16. Hu B.Y., Johnson G.K., Wu H. Screen time relationship of Chinese parents and their children. *Children and Youth Services Review*, 2018. Vol. 94, pp. 659—669. DOI:10.1016/j.childyouth.2018.09.008
17. Konca A.S. Digital Technology Usage of Young Children: Screen Time and Families. *Early Childhood Education Journal*, 2021. 12 p. DOI:10.1007/s10643-021-01245-7
18. Lauricella A.R., Cingel D. Parental influence on youth media use. *Journal of Child and Family Studies*, 2020. Vol. 29, pp. 1927—1937. DOI:10.1007/s10826-020-01724-2
19. Lemish D., Elias N., Floegel D. "Look at me!" Parental use of mobile phones at the playground. *Mobile Media & Communication*, 2019. Vol. 8, no. 2, 18 p. DOI:10.1177/2050157919846916
20. Hiniker A., Lee B., Kientz J.A., Radesky J.S. Let's Play! Digital and Analog Play Patterns between Preschoolers and Parents. In Mandryk R., Hancock M. (eds.), *Proceedings of the 2018 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems — CHI '18*. ACM SIGCHI, 2018, pp. 1—13. DOI:10.1145/3173574.3174233
21. Mares M., Stephenson L.J. Prosocial Media Use and Effects. In Rössler P., Hoffner C.A., Zoonen L. (eds.), *The International Encyclopedia of Media Effects*. [Hoboken, New Jersey]: John Wiley & Sons, 2017. 13 p. DOI:10.1002/9781118783764.wbieme0153
22. Martins N., Matthews N.L., Ratan R.A. Playing by the rules: parental mediation of video game play. *Journal of Family Issues*, 2015. Vol. 38, 24 p. DOI:10.1177/0192513X15613822
23. McDaniel B.T. Parent distraction with phones, reasons for use, and impacts on parenting and child outcomes: A review of the emerging research. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2019. Vol. 1, no. 2, pp. 72—80. DOI:10.1002/hbe2.139
24. McDaniel B.T., Radesky J.S. Technoferece: Parent Distraction With Technology and Associations With Child Behavior Problems. *Child Development*, 2017. Vol. 89, no. 1, pp. 100—109. DOI:10.1111/cdev.12822
25. Smahelova M., Juhová D., Cermak I., Smahel D. Mediation of young children's digital technology use: The parents' perspective. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 2017. Vol. 11, no. 3, article ID 4, 17 p. DOI:10.5817/CP2017-3-4

26. Nikken P. Parental Mediation of Media. In Rössler P, Hoffner C.A., Zoonen L. (eds.), *The International Encyclopedia of Media Effects*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, 2017, 13 p. DOI:10.1002/9781118783764.wbieme0204
27. Nikken P., Schols M. How and Why Parents Guide the Media Use of Young Children. *Journal of Child and Family Studies*, 2015. Vol. 24, pp. 3423—3435. DOI:10.1007/s10826-015-0144-4
28. Radesky J.S., Kistin C., Eisenberg S., Gross J., Block G., Zuckerman B., Silverstein M. Parent Perspectives on Their Mobile Technology Use: The Excitement and Exhaustion of Parenting While Connected. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 2016. Vol. 37, no. 9, pp. 694—701. DOI:10.1097/dbp.0000000000000357
29. Wood E., Petkovski M., De Pasquale D., Gottardo A., Evans M.-A., Savage R.S. Parent Scaffolding of Young Children When Engaged with Mobile Technology. *Frontiers in Psychology*, 2016. Vol. 7, article ID 690, 11 p. DOI:10.3389/fpsyg.2016.00690
30. Halpin S., Mitchell A.E., Baker S., Morawska A. Parenting and Child Behaviour Barriers to Managing Screen Time With Young Children. *Journal of Child and Family Studies*, 2021. Vol. 30, pp. 824—838. DOI:10.1007/s10826-020-01881-4
31. Parsons S., Karakosta E., Boniface M., Crowle S. Prosocial games for inclusion: Interaction patterns and game outcomes for elementary-aged children. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 2019. Vol. 22, article ID 100142, 37 p. DOI:10.1016/j.ijcci.2019.100142
32. Hirsh-Pasek K., Zosh J.M., Golinkoff R.M., Gray J.H., Robb M.B., Kaufman J. Putting Education in “Educational” Apps: Lessons From the Science of Learning. *Psychological Science in the Public Interest*, 2015. Vol. 16, no. 1, 32 p. DOI:10.1177/1529100615569721
33. Radesky J.S., Christakis D.A. Increased Screen Time: Implications for Early Childhood Development and Behavior. *Pediatric Clinics of North America*, 2016. Vol. 63, no. 5, pp. 827—839. DOI:10.1016/j.pcl.2016.06.006
34. Braune-Krickau K., Schneebeli L., Pehlke-Milde J., Gemperle M., Koch R., Von Wyl A. Smartphones in the nursery: Parental smartphone use and parental sensitivity and responsiveness within parent—child interaction in early childhood (0—5 years): A scoping review. *Infant Mental Health Journal*, 2021. Vol. 42, no. 2, pp. 161—175. DOI:10.1002/imhj.21908
35. Calvert S., Wilson B. (eds.) *The handbook of Children, Media and Development*. Chichester: Blackwell Publishing Ltd., 2010, 640 p.
36. Hygen B., Belsky J., Stenseng F., Skalicka V., Kvande M.N., Zahl-Thanem T., Wichstrøm L. Time Spent Gaming and Social Competence in Children: Reciprocal Effects Across Childhood. *Child Development*, 2019. Vol. 91, no. 3, pp. 861—875. DOI:10.1111/cdev.13243
37. Valkenburg P.M., Peter J., Walther J.B. Media Effects: Theory and Research. *Annual Review of Psychology*, 2016. Vol. 67, pp. 315—338. DOI:10.1146/annurev-psych-122414-033608
38. Bailey J., Bailenson J., Obradovic J., Aguiar N. Virtual reality's effect on children's inhibitory control, social compliance, and sharing. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2019. Vol. 64, article ID 101052, 11 p. DOI:10.1016/j.appdev.2019.101052
39. Yan Z. Child and Adolescent Use of Mobile Phones: An Unparalleled Complex Developmental Phenomenon. *Child Development*, 2018. Vol. 89, no. 1, pp. 5—16. DOI:10.1111/cdev.12821

Информация об авторах

Денисенкова Наталья Сергеевна, кандидат психологических наук, профессор кафедры социальной психологии развития факультета социальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1740-3995>, e-mail: nataliya-denisenkova@yandex.ru

Тарунтаев Павел Игоревич, аспирант кафедры социальной психологии развития факультета социальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8005-3641>, e-mail: taruntaev.pavel@mail.ru

Information about the authors

Nataliya S. Denisenkova, PhD in Psychology, Professor Social Psychology of Development Chair, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1740-3995>, e-mail: nataliya-denisenkova@yandex.ru

Pavel I. Taruntaev, Graduate Student of Social Psychology of Development Chair, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8005-3641>, e-mail: taruntaev.pavel@mail.ru

Получена 04.04.2022

Received 04.04.2022

Принята в печать 27.06.2022

Accepted 27.06.2022

Связь использования цифровых устройств, качества сна, физической активности и пищевого поведения у дошкольников

Бухаленкова Д.А.

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»),
Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ «ПИ РАО»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>, e-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

Веракса А.Н.

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»),
Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ «ПИ РАО»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, e-mail: veraksa@yandex.ru

Чичина Е.А.

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7220-9781>, e-mail: alchichini@gmail.com

Представлен обзор 60 работ, проведенных в период с 2007 по 2021 г. Целью обзора является обобщение современных исследований, посвященных связи использования цифровых устройств с качеством сна, физической активностью и пищевым поведением у дошкольников. Указанные аспекты развития были выбраны в связи с их доказанным влиянием на психологическое развитие дошкольников — когнитивную сферу, саморегуляцию, эмоционально-личностную сферу, социализацию. Обзор исследований позволил показать, что время использования цифровых устройств отрицательно коррелирует с продолжительностью сна и временем засыпания у детей дошкольного возраста, а также с качеством сна. Наличие любого цифрового устройства в спальне ребенка и вечернее пользование цифровыми устройствами также негативно влияют на качество сна. Длительное использование цифрового устройства негативно влияет на физическую активность дошкольников и их двигательное развитие, а также положительно коррелирует с повышенным индексом массы тела и нездоровыми пищевыми привычками. В обзоре раскрываются возможности цифровых устройств с точки зрения положительного воздействия на физическое развитие и пищевое поведение дошкольников. Анализ исследований позволил сделать вывод о важной роли регуляторных функций, которые опосредуют связи между экранным временем и количеством сна, двигательной активностью и пищевым поведением. В обзоре описаны ограничения рассмотренных работ, исходя из которых сформулированы рекомендации для проведения дальнейших исследований. Также обзор подтверждает важность соблюдения приведенных в заключении рекомендаций для родителей по безопасному пользованию цифровыми устройствами дошкольниками.

Ключевые слова: дошкольный возраст, цифровые устройства, экранное время, контент, качество сна, физическая активность, пищевое поведение.

Для цитаты: Бухаленкова Д.А., Веракса А.Н., Чичина Е.А. Связь использования цифровых устройств, качества сна, физической активности и пищевого поведения у дошкольников [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 2. С. 68—80. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110206>

The Relationship Between the Use of Digital Devices and Sleep Quality, Physical Activity and Eating Behavior in Preschool Children

Daria A. Bukhalenkova

Lomonosov Moscow State University, Psychological Institute Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>, e-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

Aleksander N. Veraksa

Lomonosov Moscow State University, Psychological Institute Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, e-mail: veraksa@yandex.ru

Elena A. Chichina

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7220-9781>, e-mail: alchichini@gmail.com

The article presents a review of 60 works researches carried out within the period from 2007 to 2021. The purpose of the review was to summarize current research on the relationship between the use of digital devices and the quality of sleep, physical activity and eating behavior in preschoolers. These aspects of development were chosen in connection with their proven influence on the cognitive and socio-emotional development of preschoolers. The analysis of studies has shown that screen time is associated with the risk of overweight and obesity in preschoolers. Also, the review has shown that long screen time and digital devices presence in bedroom negatively affect sleep duration and sleep quality. Additionally, excessive screen media use in preschoolers is associated with poor motor skills and physical activity. But on the opposite side there are special active videogames, apps and exergames which can promote physical activity and eating behavior. An analysis of the studies led to the conclusion about the important role of executive functions that mediate the relationship between screen time and the amount of sleep, physical activity and eating behavior. This review allows to articulate the recommendations for further investigations in this direction according to analyzed researches limitations. The review also confirms the importance of recommendations for parents on the safe use of digital devices by preschoolers.

Keywords: preschool age, digital devices, media use, screen time, content, sleep quality, physical activity, childhood overweight and obesity, eating behavior.

For citation: Bukhalenkova D.A., Veraksa A.N., Chichina E.A. The Relationship Between the Use of Digital Devices and Sleep Quality, Physical Activity and Eating Behavior in Preschool Children. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 2, pp. 68—80. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110206> (In Russ.).

Введение

В современном мире дети дошкольного возраста растут в условиях активного использования цифровых устройств [6; 8]. Так, экранное время дошкольников составляет от 1 до 3 часов в день [34], а во время пандемии COVID-19 дети стали проводить у экранов еще больше времени [42]. Большинство психологических исследований о связи использования цифровых устройств и развития детей освещают вопросы когнитивного и эмоционально-личностного развития [1; 3]. При этом в поле интереса психологов находятся и некоторые аспекты физического развития — это изучение того, как цифровые устройства могут влиять на двигательную активность, качество сна, пищевое поведение дошкольников. Данные сферы развития детей представляют интерес не только в контексте физического благополучия детей, но и в связи с влиянием на психологическое развитие дошкольников — когнитивную сферу, эмоционально-личностную сферу, социализацию [5; 10; 15; 23; 25]. Кроме того, сон, питание, физическая активность — это базовые режимные моменты, тесно связанные с развитием регуляторных функций, а также во многом структурирующие день ребенка с самого раннего возраста [5; 10; 15]. Более того, привычки, связанные со сном, питанием и физической активностью, играют роль в течение всей жизни человека. За время пандемии COVID-19 помимо роста экранного времени у детей уменьшилось время, в течение которого они заняты физической активностью, а также ухудшилось качество сна [50], поэтому актуальным является изучение взаимосвязи этих параметров.

Взаимосвязь использования цифровых устройств с двигательной активностью, качеством сна и пищевым поведением дошкольников пока еще слабо освещена в психологических исследованиях [25; 60] и не обобщена в исследованиях на русском языке, чем и обусловлена новизна данной работы. Кроме того, обозначенные темы преимущественно изучаются в контексте развития подростков, а не применительно к дошкольникам [20; 60]. Для достижения цели данного обзора были проанализированы 60 работ с возрастом участников от 3 до 7 лет и акцентом на исследования за последние годы (24 рассмотренные статьи датируются 2020—2021 гг., 12 статей — 2018—2019 гг., 10 статей — 2016—2017 гг.).

Влияние использования цифровых устройств на качество сна дошкольников

Один из аспектов использования цифровых устройств, влияющих на качество сна, — это экранное время. Недостаточное количество часов сна у дошкольников связано с различными поведенческими и эмоциональными проблемами [49; 59].

Ряд исследований демонстрирует связь нарушений детского сна и использования цифровых устройств [18; 23; 28; 31; 38; 41; 47; 55; 60]. В американском исследовании с участием 1700 детей 3—5 лет показано, что дети, проводившие больше времени перед экраном, значительно чаще имели проблемы с засыпанием, с качеством сна и сильнее утомлялись в течение дня [45]. Анализируя уровень дохода и образования семей детей, принявших участие в исследовании, авторы делают вывод, что дети из социально-экономически неблаго-

получных семей находятся в группе риска по недостаточному количеству и качеству сна из-за избыточного экранного времени [58]. В другом американском лонгитюдном исследовании с участием 1864 детей, которым на момент начала исследования был 1 год, также показано, что длительное время просмотра телевизора связано с меньшей продолжительностью сна у детей [55]. Особый интерес представляет исследование, в котором был использован и объективный метод фиксации циклов сна—бодрствования, и субъективные отчеты: так, 145 детей 3—6 лет в течение недели носили актиграф, а родители ежедневно фиксировали сведения о сне ребенка и экранном времени в дневник [49]. Результаты этого исследования показали, что связь между экранным временем и поведенческими проблемами появлялась только при продолжительности ночного сна менее 9 часов и 52 минут, а у детей с продолжительностью сна от 9 часов 52 минут до 10,5 часов этой связи не было. Авторы этой работы предполагают, что дети, спящие недостаточное количество времени, могут обладать более низким уровнем саморегуляции и поэтому могут быть подвержены риску избыточного экранного времени [49]. Схожий результат получили Валери Карсон и ее коллеги: они установили, что сочетание недостаточного сна и избыточного экранного времени (использовались нормы, определенные в Canadian 24-Hour Movement Guidelines) может быть связано с такими поведенческими проблемами, как негативизм, агрессия и импульсивность в возрасте 3 лет [13].

Помимо экранного времени на качество сна могут влиять цифровой досуг в вечерние часы, сам факт нахождения цифровых устройств в комнате, где спит ребенок, как фактор, провоцирующий вечернее использование цифровых устройств. Чилийские исследователи, Пабло Брокман и соавторы, проанализировав результаты заполнения родителями 100 детей 1,5—4 лет «Шкалы нарушения сна для детей» и анкеты об использовании телевизора, пришли к выводу, что дети, смотревшие телевизор вечером, имели значительно более высокие баллы по «Шкале нарушения сна для детей» по сравнению с теми, кто смотрел телевизор в утреннее или дневное время [31]. Более того, дети, у которых находился телевизор в спальне (51% детей), имели значительно более высокие оценки по шкалам «Страшные сны», «Ночные кошмары», «Разговоры во время сна» и «Усталость при пробуждении» [31]. В целом ряде работ также показано, что наличие любого цифрового устройства (смартфона, планшета, компьютера или телевизора) в спальне связано с меньшим количеством минут сна в сутки [35; 18; 26; 47; 48; 55]. Джессика Мурман и Кристен Харрисон из США провели исследование с участием 278 детей 4—5 лет и выявили следующую закономерность: количество используемых цифровых устройств, их наличие в спальне и «тайное пользование» цифровыми устройствами детьми (когда дети делают это без разрешения родителей в неустановленные семейными правилами

время) ассоциируется с меньшей продолжительностью ночного сна и большей продолжительностью дневного сна [36]. Однако при помощи регрессионного анализа было показано, что только вечерний просмотр телевизора в будние дни и пользование цифровыми устройствами «тайком» являются предикторами более короткой продолжительности ночного сна.

В большинстве исследований фиксируется экранное время, но не учитывается, что именно ребенок делал перед экраном. Однако можно предположить, что контент существенно влияет на качество сна детей. В исследовании Спириной А.В. на выборке из 225 детей 5—7 лет и их родителей показано, что дети, смотревшие видеоматериалы со сценами жестокости более 2 часов в день, сообщали о страшных снах с увиденными сценами и героями [7].

Длительность сна и продолжительность экранного времени могут быть связаны двунаправленно. С одной стороны, длительность экранного времени, вечернее пользование цифровыми устройствами, наличие любого экрана в спальне, особенности контента могут влиять на качество и количество сна. Одной из причин того, что цифровые устройства влияют на качество сна, является возбуждающее влияние на психику содержания, которое смотрят дети [27]. Другой причиной нарушений сна в связи с использованием цифровых устройств является подавление выработки мелатонина под воздействием голубого цвета, который преимущественно излучают все экраны [35; 18; 26]. С другой стороны, дошкольники, имеющие проблемы со сном, более подвержены избыточному экранному времени: недостаток сна влияет на саморегуляцию и эмоциональную сферу ребенка, что сказывается на его возможностях и предпочтениях в отношении времяпрепровождения [49]. Так, дети с недостаточной продолжительностью сна могут быть склонны к тому, чтобы пользоваться цифровыми устройствами менее благоприятным образом и в течение более длительного времени [36].

Влияние использования цифровых устройств на двигательную активность дошкольников

Использование цифровых устройств может негативно влиять на количество физической активности детей и их двигательное развитие [22; 25; 28; 29; 39; 46; 56]. Дети, проводящие слишком много времени перед экраном, с большей вероятностью страдают от проблем с развитием мелкой и крупной моторики [39], имеют более низкие показатели вариабельности положений тела и развития мускулатуры [28; 56]. В бразильском исследовании с участием 926 детей 4—6 лет показано, что экранное время более 2 часов в день на 72% увеличивает риск того, что общий двигательный коэффициент, включающий в себя следующие параметры: (а) мелкая и общая моторика, (б) баланс, (в) схема тела и пространственная организация и (г) временная организация, — будет ниже нормы [25]. В американском Национальном обследовании здо-

ровья и питания (NHANES) с участием более 1000 детей 6—15 лет оценивалась взаимосвязь между физической силой, оцениваемой по хвату, разгибанию ног, модифицированному подтягиванию и экранным временем [46]. При контроле факторов пола, возраста, индекса массы тела, количества дней, когда ребенок не менее 1 часа занимается физкультурой, было показано, что время просмотра телевизора было обратно пропорционально физической силе [46]. Это исследование показывает, что более частый просмотр телевизора связан с более низкой физической силой независимо от уровня физической активности [46].

Открытым остается вопрос о направленности каузальных связей. Существуют данные, полученные с участием 1999 детей, о лонгитюдных влияниях просмотра телевизора на развитие моторики: так, время просмотра телевизора в 29 месяцев обратно коррелирует с уровнем развития крупной моторики в возрасте 65 месяцев у канадских детей 1997—1998 годов рождения [39]. При этом можно предположить, что менее склонные к двигательной активности дети охотнее предпочитают цифровой досуг. Дети из семей с низким социально-экономическим статусом меньше занимаются спортом, чем дети из семей с более высоким социально-экономическим статусом [32]. Это является фактором, в связи с которым дети из первой группы подвержены чрезмерному экранному времени [32]. Соответственно, одно из направлений профилактики вреда от пользования цифровыми устройствами — это обеспечение детей из всех социальных групп доступными возможностями для занятий спортом и мотивирование к этим занятиям. В исследовании с участием 575 детей 2—5 лет показано, что существует обратная связь между экранным временем детей и временем игры на открытом воздухе [17; 30]. Игры на открытом воздухе часто используются в качестве косвенного показателя физической активности среди дошкольников. Помимо этого, игры на свежем воздухе развивают навыки взаимодействия со сверстниками. Таким образом, игры на свежем воздухе дают детям возможность быть как физически активными, так и социально вовлеченными.

В обзоре Вераксы А.Н. с коллегами показано, что связь между уровнем развития регуляторных функций и физической активностью носит двунаправленный характер: физическая активность содействует развитию регуляторных функций и, наоборот, дети с дефицитом саморегуляции имеют сложности с участием в занятиях физкультурой, танцами, спортом [5]. Как указывает Твардовская А.А. с коллегами, «... снижение физической активности дошкольников негативно влияет на процессы созревания структур головного мозга, прежде всего, третьего блока» [2], отвечающего за программирование, регуляцию и контроль психической деятельности. Физическая активность средней и высокой интенсивности не менее одного часа в день в дошкольном возрасте имеет важное значения для нормального развития регуляторных функций [2]. Наиболее эффективными для развития регуляторных функций у

дошкольников являются аэробные упражнения, активные игровые спортивные мероприятия, а также двигательные активности, подразумевающие большое количество когнитивных задач [2]. Длительное экранное время связано с более низким уровнем развития регуляторных функций [3]. Таким образом, дети, физическая активность которых соответствует обозначенным выше критериям, будут менее предрасположены к злоупотреблению цифровым досугом в силу более развитых регуляторных функций. И наоборот, дети, проводящие много времени у экрана, чей уровень развития регуляторных функций ниже, будут иметь больше сложностей в поддержании регулярной целенаправленной структурированной физической активности.

Пользование цифровыми устройствами часто ассоциируется с пассивным сидячим досугом, однако цифровые устройства могут стимулировать и дополнять физическую активность [11; 44]. Технология «exergames» сочетает в себе спортивные, фитнес и двигательные видеоигры и компьютерные программы, отслеживающие движение и реакции тела [9; 15]. Exergames могут быть использованы для улучшения тренировочного процесса у детей, занимающихся спортом, или, например, для освоения детьми тех видов спорта, оборудование для которых труднодоступно и может быть заменено на начальном или ознакомительном этапе виртуальными аналогами [4; 9].

Кроме того, семьи и детские организации могут использовать специальные фитнес-приложения для интересных, адаптированных к возрасту двигательных активностей (например, детская йога или веселые танцы), а также игры, которые могут способствовать увеличению доли физической активности в распорядке дня. Ряд приложений направлен на то, чтобы качественный контент соединялся с впечатлениями вне экрана и способствовал взаимодействию с семьей и/или сверстниками и активной игре [54]. Специально разработанные exergames могут быть использованы для коррекции двигательных паттернов у детей с особенностями развития и для реабилитации детей с двигательными нарушениями и травмами [10; 21].

В систематическом обзоре, посвященном влиянию активных видеоигр на увеличение физической активности показано, что специальные активные видеоигры могут в краткосрочной перспективе увеличить уровень физической активности от низкого до умеренного или от умеренного до высокого [10]. Однако остается неясным, приводит ли использование подобных видеоигр к увеличению привычной повседневной физической активности детей [10].

Влияние использования цифровых устройств на пищевое поведение дошкольников

Целый ряд исследований показывает, что экранное время положительно коррелирует с ожирением [12; 16; 51; 53], абдоминальным ожирением [14], повышенным

индексом массы тела [14] у детей. Более того, в систематических обзорных работах по теме влияния экранного времени на здоровье детей и подростков также приводятся данные о том, что большинство рассмотренных обзоров указывают на наличие положительных корреляций между экранным временем и индексом массы тела [52; 60]. В исследовании с участием 1423 детей 2—5 лет и 1749 детей 6—11 лет (а также 3343 детей 12—18 лет и 8222 взрослых) для обоих полов и всех возрастных групп показано, что меньшее время просмотра телевизора связано с более здоровым пищевым поведением [56]. В проведенном в Китае исследовании с участием 971 ребенка 3—6 лет показано, что сидячее пассивное времяпрепровождение перед экраном связано с избыточной массой тела, а также меньшей продолжительностью сна и меньшим временем игры на свежем воздухе [30]. При этом пассивное сидячее времяпрепровождение без пользования цифровыми устройствами корреляционно не связано с массой тела, временем сна и игры на свежем воздухе [30]. Таким образом, именно особенности цифрового сидячего досуга могут содержать в себе риск набора лишнего веса у дошкольников.

Одной из причин связи между экранным временем и повышенным индексом массы тела является распространенная среди детей практика пользоваться цифровыми устройствами во время приема пищи, что отвлекает внимание от сигналов организма о насыщении [24]. Ученые из Бразилии и США провели исследование с участием 926 детей 4—6 лет, которое показало, что более 55% детей едят во время просмотра телевизора [25]. Другая причина, почему пользование цифровыми устройствами связано с повышенным индексом массы тела у детей, — это реклама еды, которая провоцирует перекусы [33]. Большая часть рекламы на телевидении посвящена сахаросодержащим продуктам, сладким напиткам и другим видам высококалорийной и бедной питательными веществами пищи, что может увеличить потребление нездоровой пищи дошкольниками [60]. Кроме того, существенную роль с точки зрения увеличения массы тела играет сидячее времяпрепровождение и, соответственно, дефицит двигательной активности. В группе риска по ожирению находятся дети из семей с низким социально-экономическим статусом, так как в этих семьях выше экранное время и чаще распространено менее здоровое и менее качественное питание [30; 40].

Важную роль в здоровом пищевом поведении детей играют регуляторные функции [15]. Более того, отдельно выделяют саморегуляцию, связанную с питанием («food» self-regulation, appetite self-regulation), которая имеет единые свойства с общей саморегуляцией (general self-regulation), но также и свои специфические особенности [43]. Уникальные аспекты саморегуляции, связанной с питанием, включают в себя особенности психологических и биологических реакций на пищу [43]. При дефиците регуляторных функций (и общей саморегуляции, и саморегуляции, связанной с

питанием) ребенку труднее придерживаться ограничений в питании и соблюдать режим питания [15]. При этом избыточное экранное время связано с более низким уровнем регуляторных функций [3], что составляет еще одно объяснение связи между длительным экранным временем и избыточной массой тела.

Существуют образовательные видеоигры и мобильные приложения, посвященные развитию здорового пищевого поведения и знаний о здоровом питании [15; 19]. Современные исследования показали, что подобные игры действительно могут способствовать борьбе с ожирением у детей [37; 57]. Белгхали М., Статсенко Ю. и Аль-Цааби А. выделяют четыре типа игр, направленных на изменение пищевого поведения, в частности, на борьбу с лишним весом [15]. Первый тип игр включает в себя обучение правильному питанию и/или изменению рациона питания. Второй тип способствует развитию навыков контроля за весом и питанием (эти игры также подразумевают тренировку регуляторных функций). Третий тип — это exergames, о которых было написано выше (игры, направленные на увеличение физической активности). Четвертый тип объединяет в себе все предыдущие три типа игр. Последний тип игр, по мнению Белгхали М., Статсенко Ю. и Аль-Цааби А., является наиболее перспективным с точки зрения изменения пищевого поведения, однако пока что подобных игр не представлено [15]. Образовательные видеоигры могут быть эффективны для формирования знаний и привычек в области здорового питания, так как задействуют и когнитивный (игра дает доступ к знаниям о питании и продуктах), и мотивационный (например, при помощи набора баллов и прохождения новых уровней в игре), и эмоциональный (ребенок получает положительные эмоции от процесса игры), и социальный (например, если это многопользовательская игра) компоненты [19]. Несмотря на актуальность данных о подобных играх, важно учитывать, что основным «источником» формирования пищевых привычек детей является пищевое поведение родителей [15]. Нездоровые пищевые привычки родителей могут полностью нивелировать положительный эффект от игр, направленных на развитие здорового пищевого поведения [15]. Таким образом, действенность подобных игр возможна при наличии мотивации к изменению пищевого поведения и интереса к теме здорового питания со стороны родителей.

Заключение

На основе анализа исследований сделан вывод о том, что экранное время отрицательно коррелирует с продолжительностью сна и временем засыпания у детей дошкольного возраста, а также с качеством сна. Наличие любого цифрового устройства в спальне ребенка связано с меньшим количеством минут сна в сутки, а просмотр телевизора в вечернее время связан с частотой ночных кошмаров, разговоров во сне и уста-

лостью при пробуждении. Сделан вывод о том, что длительное экранное время негативно влияет на количество физической активности дошкольников и их двигательное развитие. Показана обратная связь между экранным временем детей и временем игр на свежем воздухе. Также анализ исследований позволяет заключить, что длительное экранное время коррелирует с ожирением, повышенным индексом массы тела и нездоровыми пищевыми привычками.

В обзоре подчеркивается роль регуляторных функций, которые опосредуют связи между экранным временем и количеством сна, двигательной активностью и пищевым поведением. Более того, между собой связаны недостаточное количество сна и двигательной активности, а также недостаточное количество двигательной активности и избыточная масса тела, и все эти параметры связаны с избыточным экранным временем. Таким образом, контроль за экранным временем детей важен для поддержания в норме целой системы взаимосвязанных показателей. Нормальное физическое развитие, достаточная физическая активность, здоровое пищевое поведение и нормальная масса тела, качественный сон в достаточном количестве благоприятно влияют на характер когнитивного развития, широту и качество социальных контактов ребенка.

Анализ работ позволяет сделать вывод, что в зоне риска по недостаточному количеству и качеству сна, недостаточной физической активности, проблемам с пищевым поведением находятся дети из семей с низким социально-экономическим статусом, в частности, в связи с тем, что они часто проводят больше времени перед экраном. Результаты обзора исследований подчеркивают важность поддержания на государственном уровне доступных для детей из всех социальных групп возможностей для занятий физкультурой и спортом, условий для безопасного времяпрепровождения и активных игр на улице.

В обзоре также раскрываются возможности цифровых устройств с точки зрения благоприятного воздействия на двигательное развитие, стимулирования детей к физической активности. Также цифровые устройства могут использоваться для развития знаний и привычек в сфере здорового пищевого поведения. Использование видеоигр и мобильных приложений для развития поведения, способствующего здоровью, — exergames и игр, направленных на развитие знаний о питании, — должно быть умеренным по времени.

Проведенный обзор исследований подчеркивает ведущую роль родителей в том, чтобы организовать цифровой досуг дошкольников оптимальным для их развития образом. Родителям рекомендуется исключить в режиме ребенка использование цифровых устройств во время приема пищи и, как минимум, за один час до отхода ко сну. Более того, желательно, чтобы в комнате, где спит ребенок, не было никаких цифровых устройств. Родителям следует контролировать экранное время детей, чтобы оно не превышало

установленных возрастных норм. Также важно отслеживать содержание видеоигр, мобильных приложений и видеоматериалов, с которыми имеют дело дети. Кроме того, родителям следует контролировать собственное использование цифровых устройств, ведь родительское медиапотребление является примером для детей. Так, время пробуждения и время отхода ко сну во многих семьях может быть продиктовано родительским использованием цифровыми устройствами. Точно так же прием пищи ребенком при включенном телевизоре может быть связан с тем, что родители сами смотрят телевизор во время еды. Наиболее важно для полноценной двигательной активности, чтобы родители вовлекали детей в домашние дела, вместе занимались физкультурой, проводили время на свежем воздухе и предлагали детям другие интересные альтернативы экранам.

К ограничению рассмотренных в обзоре работ относится субъективность оценивания некоторых показателей. В преобладающем большинстве работ качество и количество сна оценивается участниками исследования субъективно, из-за чего результаты остаются недостаточно надежными. То же самое относится к оценке экранного времени детей, которое производится либо со слов родителей, либо со слов детей. Оба источника информации могут предоставлять неточные данные. Так, родители могут давать социально желательные ответы или просто не знать о том, как протекает сон ребенка, и то, как и сколько он пользуется цифровыми устройствами. Дефицит объективных данных в этой области указывает на направление для ее развития: так, возможно использование объективных методов фиксации качества сна, дневниковых записей, записи экранов для оценки экранного времени и т. п. Другим ограничением многих проанализированных работ является акцент на экранном времени без учета контента. При этом именно контент может опосредовать влияния цифрового досуга на развитие ребенка, что видно на примере возможностей цифровых устройств для развития двигательной активности и на примере угнетающего воздействия цифровых устройств на тот же показатель. Таким образом, для дальнейших исследований представляет интерес детальное изучение характеристик контента в связи с его влиянием на качество и количество сна, пищевое поведение и двигательную активность. Также для дальнейших исследований данной темы можно рекомендовать изучение влияния цифровых устройств различного типа (смартфонов, телевизора, компьютера, планшета). Еще одним ограничением рассмотренных работ является практически полное отсутствие экспериментов. Преобладание корреляционного дизайна, не дающего совершить причинно-следственный анализ, связано с проблемой этики экспериментальных исследований в сфере здоровья и физического развития детей. Соответственно, для установления каузальных связей в данной области предпочтительны лонгитюдные исследования.

Литература

1. Взаимосвязь использования цифровых устройств и эмоционально-личностного развития современных дошкольников / А.Н. Веракса, Д.А. Бухаленкова, Е.А. Чичина, О.В. Алмазова // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 1. С. 27—40. DOI:10.17759/pse.2021260101
2. Влияние физической активности дошкольников на развитие регуляторных функций: теоретический обзор исследований [Электронный ресурс] / А.А. Твардовская, В.Ф. Габдулхаков, Н.Н. Новик, А.М. Гарифуллина // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 3. С. 214—238. URL: <http://msupsy.ru/articles/article/8641/> (дата обращения: 21.06.2022).
3. Обзор исследований, посвященных изучению взаимосвязи использования цифровых устройств и развития когнитивной сферы у дошкольников / Д.А. Бухаленкова, Е.А. Чичина, А.В. Чурсина, А.Н. Веракса // Science for Education Today. 2021. Том 11. № 3. С. 7—25. DOI:10.15293/2658-6762.2103.01
4. Особенности использования виртуальной реальности в спортивной практике / С.В. Леонов, И.С. Поликанова, Н.И. Булаева, В.А. Клименко // Национальный психологический журнал. 2020. Том 1. № 37. С. 18—30. DOI:10.11621/npj.2020.0102
5. Связь регуляторных функций и показателей функциональной физической подготовки у детей дошкольного возраста: обзор исследований [Электронный ресурс] / А.Н. Веракса, А.К. Белолуцкая, М.Н. Гаврилова, С.В. Леонов // Вопросы психологии. 2020. № 2. С. 1—16. URL: <https://вместерастем.рф/publications/publication/3948/> (дата обращения: 14.06.2022).
6. Смирнова Е.О. Специфика современного дошкольного детства // Национальный психологический журнал. 2019. Том 2. № 34. С. 25—32. DOI:10.11621/npj.2019.0205
7. Спирина А.В. Особенности влияния просмотра видео и телепередач с элементами насилия на психологическое здоровье детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Здоровье и образование в XXI веке. 2017. Том 19. № 6. С. 164—167. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28420589> (дата обращения: 14.06.2022).
8. Тена Р.Р., Гутьеррес М.П., Сехудо М. дель К.Л. Привычки использования цифровых технологий детьми в возрасте до шести лет в семье и дома // Современное дошкольное образование. 2021. Том 4. № 106. С. 68—79.
9. Технология «exergames» как инновационное средство спортивной тренировки и тестирования работоспособности спортсменов (по материалам зарубежной литературы) / Ю.В. Корягина, С.В. Нопин, В.А. Блинов, О.А. Блинов // Ученые записки университета Лесгафта. 2015. Том 7. № 125. С. 113—119. DOI:10.5930/issn.1994-4683.2015.07.125.p113-119
10. Active video games and health indicators in children and youth: A systematic review / A.G. LeBlanc, J.P. Chaput, A. McFarlane, R. Colley, D. Thivel, S.J.H. Biddle, R. Maddison, S.T. Leatherdale, M.S. Tremblay // PLoS ONE. 2013. Vol. 8. № 3. P. 212—219. DOI:10.1371/journal.pone.0065351
11. Are Active Video Games Effective at Eliciting Moderate-Intensity Physical Activity in Children, and Do They Enjoy Playing Them? / K. Norozi, R. Haworth, A.A. Dempsey, K. Endres, L. Altamirano-Diaz // Canadian Journal of Cardiology Open. 2020. Vol. 2. № 6. P. 555—562. DOI:10.1016/j.cjco.2020.07.006
12. Association between television viewing and early childhood overweight and obesity: A pair-matched case-control study in China / J. Hu, N. Ding, L. Yang, Y. Ma, M. Gao, D. Wen // BMC Pediatrics. 2019. Vol. 19. Article ID 184. 8 p. DOI:10.1186/s12887-019-1557-9
13. Associations between meeting the Canadian 24-Hour Movement Guidelines for the Early Years and behavioral and emotional problems among 3-year-olds / V. Carson, V.E. Ezeugwu, S.K. Tamana, J. Chikuma, D.L. Lefebvre, M.B. Azad, T.J. Moraes, P. Subbarao, A.B. Becker, S.E. Turvey // Journal of Science and Medicine in Sport. 2019. Vol. 22. № 7. P. 797—802. DOI:10.1016/j.jsams.2019.01.003
14. Associations of TV Viewing Duration, Meals and Snacks Eaten When Watching TV, and a TV in the Bedroom with Child Adiposity / P. Collings, B. Kelly, J. West, J.M. Wright // Obesity. 2018. Vol. 26. № 10. P. 1619—1628. DOI:10.1002/oby.22288
15. Belghali M., Statsenko Y., Al-Za'abi A. Improving Serious Games to Tackle Childhood Obesity // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12. Article ID 657289. 7 p. DOI:10.3389/fpsyg.2021.657289
16. Characteristics of Children 2 to 5 Years of Age With Severe Obesity / J.M. Tester, T.-L.T. Phan, J.M. Tucker, C.W. Leung, M.L.D. Gillette, B.R. Sweeney, S. Kirk, A. Tindall, S.E. Olivo-Marston, I.U. Eneli // Pediatrics. 2018. Vol. 141. № 3. Article ID e20173228. 8 p. DOI:10.1542/peds.2017-3228
17. Cross-sectional associations of screen time and outdoor play with social skills in preschool children / T. Hinkley, H. Brown, V. Carson, M. Teychenne // PloS one. 2018. Vol. 13. № 4. P. 1—15. DOI:10.1371/journal.pone.0193700
18. Daily touchscreen use in infants and toddlers is associated with reduced sleep and delayed sleep onset / C.H. Cheung, R. Bedford, I.R. Saez De Urabain, A. Karmiloff-Smith, T.J. Smith // Scientific Reports. 2017. Vol. 7. Article ID 46104. 18 p. DOI:10.1038/srep46104
19. Designing Video Games for Nutrition Education: A Participatory Approach / C. Leong, V. Liesaputra, C. Morrison, P. Parameswaran, D. Grace, D. Healey, L. Ware, O. Palmer, E. Goddard, L.A. Houghton // Journal of Nutrition Education and Behavior. 2021. Vol. 53. № 10. P. 832—842. DOI:10.1016/j.jneb.2021.07.001

20. Digital media: Promoting healthy screen use in school-aged children and adolescents / Canadian Paediatric Society, Digital Health Task Force, Ottawa, Ontario // *Paediatrics & Child Health*. 2019. Vol. 24. № 6. P. 402—408. DOI:10.1093/pch/pxz095
21. *Dinet J., Bauchet C., Hoareau L.* Collaborative Game Design with Children with Hemophilia as a Tool for Influencing Opinions about Physical Activity at School // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2019. Vol. 12. № 4. P. 159—171. DOI:10.11621/pir.2019.0410
22. *Domingues-Montanari S.* Clinical and psychological effects of excessive screen time on children // *Journal of Paediatrics and Child Health*. 2017. Vol. 53. № 4. P. 333—338. DOI:10.1111/jpc.13462
23. Effect of COVID-19-Related Home Confinement on Sleep Quality, Screen Time and Physical Activity in Tunisian Boys and Girls: A Survey / R. Abid, A. Ammar, R. Maaloul, N. Souissi, O. Hammouda // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021. Vol. 18. № 6. Article ID 3065. 12 p. DOI:10.3390/ijerph18063065
24. Effect of television viewing at mealtime on food intake after a glucose preload in boys / N. Bellissimo, P.B. Pencharz, S.G. Thomas, G.H. Anderson // *Pediatric Research*. 2007. Vol. 61. № 6. P. 745—749. DOI:10.1203/pdr.0b013e3180536591
25. Excessive Screen Media Use in Preschoolers Is Associated with Poor Motor Skills / E. Felix, V. Silva, M. Caetano, M.V.V. Ribeiro, T.M. Fidalgo, F.R. Neto, Z.M. Sanchez, P.J. Surkan, S.S. Martins, S.C. Caetano // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2020. Vol. 23. № 6. P. 418—425. DOI:10.1089/cyber.2019.0238
26. *Fadzil A.* Factors Affecting the Quality of Sleep in Children // *Children*. 2021. Vol. 8. № 2. Article ID 122. 8 p. DOI:10.3390/children8020122
27. *Garrison M.M., Liekweg K., Christakis D.A.* Media use and child sleep: the impact of content, timing, and environment // *Pediatrics*. 2011. Vol. 128. № 1. P. 29—35. DOI:10.1542/peds.2010-3304
28. *Hale L., Guan S.* Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: A systematic literature review // *Sleep Medicine Reviews*. 2015. Vol. 21. P. 50—58. DOI:10.1016/j.smrv.2014.07.007
29. Head, trunk and arm posture amplitude and variation, muscle activity, sedentariness and physical activity of 3 to 5 year-old children during tablet computer use compared to television watching and toy play / E.K. Howie, P. Coenen, A. Campbell, S. Ranelli, L. Straker // *Applied Ergonomics*. 2017. Vol. 65. P. 41—50. DOI:10.1016/j.apergo.2017.05.011
30. *Hu R., Zheng H., Lu C.* The Association Between Sedentary Screen Time, Non-screen-based Sedentary Time, and Overweight in Chinese Preschool Children: A Cross-Sectional Study // *Frontiers in Pediatrics*. 2021. Vol. 9. Article ID 767608. 7 p. DOI:10.3389/fped.2021.767608
31. Impact of television on the quality of sleep in preschool children / P.E. Brockmann, B. Diaz, F. Damiani, L. Villarroel, F. Núñez, O. Bruni // *Sleep Medicine*. 2016. Vol. 20. P. 140—144. DOI:10.1016/j.sleep.2015.06.005
32. Körperlich-sportliche Aktivität und Nutzungselektronischer Medien im Kindes- und Jugendalter: Ergebnisse der KiGGS-Studie — Erste Folgebefragung (KiGGSWelle 1) [Physical activity and electronic media use in children and adolescents: results of the KiGGS study: first follow-up (KiGGS wave 1)] / K. Manz, R. Schlack, C. Poethko-Müller, G. Mensink, J. Finger, T. Lampert // *Bundesgesundheitsblatt Gesundheitsforschung Gesundheitsschutz*. 2014 Vol. 57. № 7. P. 840—848. DOI:10.1007/s00103-014-1986-4
33. *Mazarello Paes V., Ong K.K., Lakshman R.* Factors influencing obesogenic dietary intake in young children (0-6 years): systematic review of qualitative evidence // *BMJ Open*. 2015. Vol. 5. № 9. Article ID e007396. 9 p. DOI:10.1136/bmjopen-2014-007396
34. *McArthur B.A., Tough S., Madigan S.* Screen time and developmental and behavioral outcomes for preschool children // *Pediatric Research*. 2021. Vol. 91. № 6. P. 1616—1621. DOI:10.1038/s41390-021-01572-w
35. Media and young minds: Council on Communications and Media / Council on communications and media, D. Hill, N. Ameenuddin, Y. (Linda) Reid Chassiakos, C. Cross, J. Hutchinson, A. Levine, R. Boyd, R. Mendelson, M. Moreno, W.S. Swanson // *Pediatrics*. 2016. Vol. 138. № 5. Article ID e20162591. 6 p. DOI:10.1542/peds.2016-2591
36. *Moorman J.D., Harrison K.* Beyond access and exposure: implications of sneaky media use for preschoolers' sleep behavior // *Health communication*. 2019. Vol. 34. № 5. P. 529—536. DOI:10.1080/10410236.2017.1422103
37. MyPlate picks: development and initial evaluation of feasibility, acceptability, and impact of an educational exergame to help promote healthy eating and physical activity in children / L. Ruggiero, E.D. Seltzer, D. Dufelmeier, A.M. Montoya, P. Chebli // *Games for Health Journal*. 2020. Vol. 9. № 3. P. 197—207. DOI:10.1089/g4h.2019.0056
38. *Nathanson A.I., Beyens I.* The relation between use of mobile electronic devices and bedtime resistance, sleep duration, and daytime sleepiness among preschoolers // *Behavioral Sleep Medicine*. 2018. Vol. 16. № 2. P. 202—219. DOI:10.1080/15402002.2016.1188389
39. *Pagani L.S., Fitzpatrick C., Barnett T.A.* Early childhood television viewing and kindergarten entry readiness // *Pediatric Research*. 2013. Vol. 74. № 3. P. 350—355. DOI:10.1038/pr.2013.105
40. Parent-related mechanisms underlying the social gradient of childhood overweight and obesity: A systematic review / P. Mech, M. Hooley, H. Skouteris, J. Williams // *Child: Care, Health and Development*. 2016. Vol. 42. № 5. P. 603—624. DOI:10.1111/cch.12356
41. Predictors of shorter sleep in early childhood / L. McDonald, J. Wardle, C.H. Llewellyn, C.H.M. van Jaarsveld // *Sleep Medicine*. 2014. Vol. 15. № 5. P. 536—540. DOI:10.1016/j.sleep.2014.01.005

42. Relationship of Gadget Use with Sleep Quality in Pandemy Covid-19 in School Age Children in State Elementary School Goa Jereweh District West Sumbawa / E. Pratiwi, L. Ananda, B. Risprawati, R. Safitri // STRADA Jurnal Ilmiah Kesehatan. 2020. Vol. 9. № 2. P. 1680—1686. DOI:10.30994/sjik.v9i2.497
43. Russell C.G., Russell A. “Food” and “non-food” self-regulation in childhood: A review and reciprocal analysis // International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity. 2020. Vol. 17. Article ID 33. 19 p. DOI:10.1186/s12966-020-00928-5
44. School-Based Interventions for Promoting Physical Activity Using Games and Gamification: A Systematic Review Protocol / R.G. Saucedo-Araujo, P. Chillón, I.J. Pérez-López, Y. Barranco-Ruiz // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2020. Vol. 17. № 14. Article ID 5186. 11 p. DOI:10.3390/ijerph17145186
45. Screen time use impacts low-income preschool children’s sleep quality, tiredness, and ability to fall asleep / N.A. Waller, N. Zhang, A.H. Cocci, C. D’Agostino, S. Wesolek-Greenson, K. Wheelock, L.P. Nichols, K. Resnicow // Child: Care, Health and Development. 2021. Vol. 47. № 5. P. 618—626. DOI:10.1111/cch.12869
46. Screen-based sedentary behavior and associations with functional strength in 6—15 year-old children in the United States / L.R. Edelson, K.C. Mathias, V.L. Fulgoni 3rd, L.G. Karagounis // BMC Public Health. 2016. Vol. 16. Article ID 116. 10 p. DOI:10.1186/s12889-016-2791-9
47. Sleep duration in preschool children and impact of screen time / Q.-Y. Lan, K.C. Chan, K.N. Yu, N.Y. Chan, Y.K. Wing, A.M. Li, C.T. Au // Sleep Medicine. 2020. Vol. 76. P. 48—54. DOI:10.1016/j.sleep.2020.09.024
48. Sleep Duration, Restfulness, and Screens in the Sleep Environment / J. Falbe, K.K. Davison, R.L. Franckle, C. Ganter, S.L. Gortmaker, L. Smith, T. Land, E.M. Taveras // Pediatrics. 2015. Vol. 135. № 2. P. e367—e375. DOI:10.1542/peds.2014-2306
49. Sleep, screen time and behaviour problems in preschool children: an actigraphy study / M. Kahn, O. Schnabel, M. Gradisar, G.S. Rozen, M. Slone, N. Atzaba-Poria, L. Tikotzky, A. Sadeh // European Child and Adolescent Psychiatry. 2021. Vol. 30. P. 1793—1802. DOI:10.1007/s00787-020-01654-w
50. Sociodemographic Predictors of Changes in Physical Activity, Screen Time, and Sleep among Toddlers and Preschoolers in Chile during the COVID-19 Pandemic / N. Aguilar-Farias, M. Toledo-Vargas, S. Miranda-Marquez, A. Cortinez-O’Ryan, C. Cristi-Montero, F. Rodriguez-Rodriguez, P. Martino-Fuentealba, A.D. Okely, B. del Pozo Cruz // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2021. Vol. 18. № 1. Article ID 176. 13 p. DOI:10.3390/ijerph18010176
51. Sorrie M.B., Yesuf M.E., Gebremichael T.G. Overweight/Obesity and associated factors among preschool children in Gondar City, Northwest Ethiopia: A cross-sectional study // PLoS ONE. 2017. Vol. 12. № 8. Article ID e0182511. 13 p. DOI:10.1371/journal.pone.0182511
52. Stiglic N., Viner R.M. Effects of screentime on the health and well-being of children and adolescents: a systematic review of reviews // BMJ Open. 2019. Vol. 9. Article ID e023191. 15 p. DOI:10.1136/bmjopen-2018-023191
53. Tahir M.J., Willett W., Forman M.R. The Association of Television Viewing in Childhood with Overweight and Obesity Throughout the Life Course // American Journal of Epidemiology. 2018. Vol. 188. № 2. P. 282—293. DOI:10.1093/aje/kwy236
54. Takeuchi L.M. Families Matter: Designing Media for a Digital Age. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop, 2011. 64 p.
55. Television viewing, bedroom television, and sleep duration from infancy to mid-childhood / E.M. Cespedes, M.W. Gillman, K. Kleinman, S.L. Rifas-Shiman, S. Redline, E.M. Taveras // Pediatrics. 2014. Vol. 133. № 5. P. e1163—e1171. DOI:10.1542/peds.2013-3998
56. Television-viewing time and dietary quality among U.S. children and adults / S.B. Sisson, C.M. Shay, S.T. Broyles, M. Leyva // American Journal of Preventive Medicine. 2012. Vol. 43. № 2. P. 196—200. DOI:10.1016/j.amepre.2012.04.016
57. The kids obesity prevention program: cluster randomized controlled trial to evaluate a serious game for the prevention and treatment of childhood obesity / I. Mack, N. Reiband, C. Etges [et al.] // Journal of Medical Internet Research. 2020. Vol. 22. № 4. Article ID e15725. 18 p. DOI:10.2196/15725
58. The mediating role of the home environment in relation to parental educational level and preschool children’s screen time: a cross-sectional study / S. Määttä, R. Kaukonen, H. Vepsäläinen, E. Lehto // BMC Public Health. 2017. Vol. 17. № 1. Article ID 688. 11 p. DOI:10.1186/s12889-017-4694-9
59. The relationship between screen time, nighttime sleep duration, and behavioural problems in preschool children in China / X. Wu, S. Tao, E. Rutayisire, Y. Chen, K. Huang, F. Tao // European Child and Adolescent Psychiatry. 2017. Vol. 26. № 5. P. 541—548. DOI:10.1007/s00787-016-0912-8
60. The Relationships between Screen Use and Health Indicators among Infants, Toddlers, and Preschoolers: A Meta-Analysis and Systematic Review / C. Li, G. Cheng, T. Sha, W. Cheng, Y. Yan // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2020. Vol. 17. № 19. Article ID 7324. 19 p. DOI:10.3390/ijerph17197324

References

1. Veraksa A.N., Bukhalenkova D.A., Chichinina E.A., Almazova O.V. Vzaimosvyaz’ ispol’zovaniya tsifrovyykh ustroystv i emotsional’no-lichnostnogo razvitiya sovremennykh doshkol’nikov [Relationship Between the Use of Digital Devices and

- Personal and Emotional Development in Preschool Children]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 1, pp. 27—40. DOI:10.17759/pse.2021260101 (In Russ.).
2. Tvardovskaya A.A., Gabdulkhakov V.F., Novik N.N., Garifullina A.M. Vliyaniye fizicheskoi aktivnosti doshkol'nikov na razvitiye regul'yatornykh funktsii: teoreticheskii obzor issledovaniy [Elektronnyi resurs] [Influence of physical activity of preschool children on the development of regulatory functions: a theoretical review of research]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Bulletin of the Moscow University. Episode 14. Psychology]*, 2020, no. 3, pp. 214—238. URL: <http://msupsyj.ru/articles/article/8641/> (Accessed 21.06.2022). (In Russ.).
 3. Bukhalenkova D.A., Chichinina E.A., Chursina A.V., Veraksa A.N. Obzor issledovaniy, posvyashchennykh izucheniyu vzaimosvyazi ispol'zovaniya tsifrovyykh ustroystv i razvitiya kognitivnoi sfery u doshkol'nikov [A review of studies on the relationship between the use of digital devices and the development of the cognitive sphere in preschoolers]. *Science for Education Today*, 2021. Vol. 11, no. 3, pp. 7—25. DOI:10.15293/2658-6762.2103.01 (In Russ.).
 4. Leonov S.V., Polikanova I.S., Bulaeva N.I., Klimenko V.A. Osobennosti ispol'zovaniya virtual'noi real'nosti v sportivnoi praktike [Using virtual reality in sports practice]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal = Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal*, 2020. Vol. 1, no. 37, pp. 18—30. DOI:10.11621/npj.2020.0102 (In Russ.).
 5. Veraksa A.N., Belolutsкая A.K., GavriloVA M.N., Leonov S.V. Svyaz' regul'yatornykh funktsii i pokazatelei funktsional'no-fizicheskoi podgotovki u detei doshkol'nogo vozrasta: obzor issledovaniy [Elektronnyi resurs] [Communication of regulatory functions and indicators of functional physical training in preschool children: a review of studies]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2020, no. 2, pp. 1—16. URL: <https://вместерастем.рф/publications/publication/3948/> (Accessed 14.06.2022). (In Russ.).
 6. Smirnova E.O. Spetsifika sovremennogo doshkol'nogo detstva [Specific features of modern preschool childhood]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National Psychological Journal]*, 2019. Vol. 2, no. 34, pp. 25—32. DOI:10.11621/npj.2019.0205 (In Russ.).
 7. Spirina A.V. Osobennosti vliyaniya prosmotra video i teleperedach s elementami nasiliya na psikhologicheskoe zdorov'e detei doshkol'nogo vozrasta [Elektronnyi resurs] [Features of the influence of viewing videos and television programs with elements of violence on the psychological health of children of pre school age]. *Zdorov'e i obrazovanie v XXI veke = Health and Education Millennium*, 2017. Vol. 19, no. 6, pp. 164—167. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28420589> (Accessed 14.06.2022). (In Russ.).
 8. Tena R.R., Gut'erres M.P., Sekhudo M. del' K.L. Privychki ispol'zovaniya tsifrovyykh tekhnologii det'mi v vozraste do shesti let v sem'e i doma [Habits of using digital technologies by children under the age of six in the family and at home]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie [Modern preschool education]*, 2021. Vol. 4, no. 106, pp. 68—79. (In Russ.).
 9. Koryagina Yu.V., Nopin S.V., Blinov V.A., Blinov O.A. Tekhnologiya "exergames" kak innovatsionnoe sredstvo sportivnoi trenirovki i testirovaniya rabotosposobnosti sportsmenov (po materialam zarubezhnoi literatury) [Technology "exergames" as an innovative tool of sports training and testing of performance of athletes (following the publications in foreign literature)]. *Uchenye zapiski universiteta Lesgafta [Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta]*, 2015. Vol. 7, no. 125, pp. 113—119. DOI:10.5930/issn.1994-4683.2015.07.125.p113-119 (In Russ.).
 10. LeBlanc A.G., Chaput J.P., McFarlane A., Colley R., Thivel D., Biddle S.J.H., Maddison R., Leatherdale S.T., Tremblay M.S. Active video games and health indicators in children and youth: A systematic review. *PLoS ONE*, 2013. Vol. 57, no. 3, pp. 212—219. DOI:10.1371/journal.pone.0065351
 11. Norozi K., Haworth R., Dempsey A.A., Endres K., Altamirano-Diaz L. Are Active Video Games Effective at Eliciting Moderate-Intensity Physical Activity in Children, and Do They Enjoy Playing Them? *Canadian Journal of Cardiology Open*, 2020. Vol. 2, no. 6, pp. 555—562. DOI:10.1016/j.cjco.2020.07.006
 12. Hu J., Ding N., Yang L., Ma Y., Gao M., Wen D. Association between television viewing and early childhood overweight and obesity: A pair-matched case-control study in China. *BMC Pediatrics*, 2019. Vol. 19, article ID 184, 8 p. DOI:10.1186/s12887-019-1557-9
 13. Carson V., Ezeugwu V.E., Tamana S.K., Chikuma J., Lefebvre D.L., Azad M.B., Moraes T.J., Subbarao P., Becker A.B., Turvey S.E. Associations between meeting the Canadian 24-Hour Movement Guidelines for the Early Years and behavioral and emotional problems among 3-year-olds. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 2019. Vol. 22, no. 7, pp. 797—802. DOI:10.1016/j.jsams.2019.01.003
 14. Collings P., Kelly B., West J., Wright J.M. Associations of TV Viewing Duration, Meals and Snacks Eaten When Watching TV, and a TV in the Bedroom with Child Adiposity. *Obesity*, 2018. Vol. 26, no. 10, pp. 1619—1628. DOI:10.1002/oby.22288
 15. Belghali M., Statsenko Y., Al-Za'abi A. Improving Serious Games to Tackle Childhood Obesity. *Frontiers in Psychology*, 2021. Vol. 12, article ID 657289, 7 p. DOI:10.3389/fpsyg.2021.657289
 16. Tester J.M., Phan T.-L.T., Tucker J.M., Leung C.W., Gillette M.L.D., Sweeney B.R., Kirk S., Tindall A., Olivio-Marston S.E., Eneli I.U. Characteristics of Children 2 to 5 Years of Age With Severe Obesity. *Pediatrics*, 2018. Vol. 141, no. 3, article ID e20173228. 8 p. DOI:10.1542/peds.2017-3228
 17. Hinkley T., Brown H., Carson V., Teychenne M. Cross-sectional associations of screen time and outdoor play with social skills in preschool children. *PloS one*, 2018. Vol. 13, no. 4, pp. 1—15. DOI:10.1371/journal.pone.0193700

18. Cheung C.H., Bedford R., Saez De Urabain I.R., Karmiloff-Smith A., Smith T.J. Daily touchscreen use in infants and toddlers is associated with reduced sleep and delayed sleep onset. *Scientific Reports*, 2017. Vol. 7, article ID, 8 p. 46104. DOI:10.1038/srep46104
19. Leong C., Liesaputra V., Morrison C., Parameswaran P., Grace D., Healey D., Ware L., Palmer O., Goddard E., Houghton L.A. Designing Video Games for Nutrition Education: A Participatory Approach. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 2021. Vol. 53, no. 10, pp. 832—842. DOI:10.1016/j.jneb.2021.07.001
20. Digital media: Promoting healthy screen use in school-aged children and adolescents / Canadian Paediatric Society, Digital Health Task Force, Ottawa, Ontario. *Paediatrics & Child Health*, 2019. Vol. 24, no. 6, pp.402—408. DOI:10.1093/pch/pxz095
21. Dinet J., Bauchet C., Hoareau L. Collaborative Game Design with Children with Hemophilia as a Tool for Influencing Opinions about Physical Activity at School. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2019. Vol. 12, no. 4, pp. 159—171. DOI:10.11621/pir.2019.0410
22. Domingues-Montanari S. Clinical and psychological effects of excessive screen time on children. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 2017. Vol. 53, no. 4, pp. 333—338. DOI:10.1111/jpc.13462
23. Abid R., Ammar A., Maaloul R., Souissi N., Hammouda O. Effect of COVID-19-Related Home Confinement on Sleep Quality, Screen Time and Physical Activity in Tunisian Boys and Girls: A Survey. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2021. Vol. 18, no. 6, article ID 3065, 12 p. DOI:10.3390/ijerph18063065
24. Bellissimo N., Pencharz P.B., Thomas S.G., Anderson G.H. Effect of television viewing at mealtime on food intake after a glucose preload in boys. *Pediatric Research*, 2007. Vol. 61, no. 6, pp. 745—749. DOI:10.1203/pdr.0b013e3180536591
25. Felix E., Silva V., Caetano M., Ribeiro M.V.V., Fidalgo T.M., Neto F.R., Sanchez Z.M., Surkan P.J., Martins S.S., Caetano S.C. Excessive Screen Media Use in Preschoolers Is Associated with Poor Motor Skills. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2020. Vol. 23, no. 6, pp. 418—425. DOI:10.1089/cyber.2019.0238
26. Fadzil A. Factors Affecting the Quality of Sleep in Children. *Children*, 2021. Vol. 8, no. 2, article ID 122, 8 p. DOI:10.3390/children8020122
27. Garrison M.M., Liekweg K., Christakis D.A. Media use and child sleep: the impact of content, timing, and environment. *Pediatrics*, 2011. Vol. 128, no. 1, pp. 29—35. DOI:10.1542/peds.2010-3304
28. Hale L., Guan S. Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: A systematic literature review. *Sleep Medicine Reviews*, 2015. Vol. 21, pp. 50—58. DOI:10.1016/j.smrv.2014.07.007
29. Howie E.K., Coenen P., Campbell A., Ranelli S., Straker L. Head, trunk and arm posture amplitude and variation, muscle activity, sedentariness and physical activity of 3 to 5 year-old children during tablet computer use compared to television watching and toy play. *Applied Ergonomics*, 2017. Vol. 65, pp. 41—50. DOI:10.1016/j.apergo.2017.05.011
30. Hu R., Zheng H., Lu C. The Association Between Sedentary Screen Time, Non-screen-based Sedentary Time, and Overweight in Chinese Preschool Children: A Cross-Sectional Study. *Frontiers in Pediatrics*, 2021. Vol. 9, article ID 767608, 7 p. DOI:10.3389/fped.2021.767608
31. Brockmann P.E., Diaz B., Damiani F., Villarroel L., Núñez F., Bruni O. Impact of television on the quality of sleep in preschool children. *Sleep Medicine*, 2016. Vol. 20, pp. 140—144. DOI:10.1016/j.sleep.2015.06.005
32. Manz K., Schlack R., Poethko-Müller C., Mensink G., Finger J., Lampert T. Körperlich-sportliche Aktivität und Nutzungselektronischer Medien im Kindes- und Jugendalter: Ergebnisse der KiGGS-Studie — Erste Folgebefragung (KiGGSWelle 1) [Physical activity and electronic media use in children and adolescents: results of the KiGGS study: first follow-up (KiGGS wave 1)]. *Bundesgesundheitsblatt Gesundheitsforschung Gesundheitsschutz*, 2014 Vol. 57, no. 7, pp. 840—848. DOI:10.1007/s00103-014-1986-4
33. Mazarello Paes V., Ong K.K., Lakshman R. Factors influencing obesogenic dietary intake in young children (0—6 years): systematic review of qualitative evidence. *BMJ Open*, 2015. Vol. 5, no. 9, article ID e007396, 9 p. DOI:10.1136/bmjopen-2014-007396
34. McArthur B.A., Tough S., Madigan S. Screen time and developmental and behavioral outcomes for preschool children. *Pediatric Research*, 2021. Vol. 91, no. 6, pp. 1616—1621. DOI:10.1038/s41390-021-01572-w
35. Council on communications and media, Hill D., Ameenuddin N., Chassiakos Y. (Linda) Reid, Cross C., Hutchinson J., Levine A., Boyd R., Mendelson R., Moreno M., Swanson W.S. Media and young minds: Council on Communications and Media. *Pediatrics*, 2016. Vol. 138, no. 5, article ID e20162591, 6 p. DOI:10.1542/peds.2016-2591
36. Moorman J.D., Harrison K. Beyond access and exposure: implications of sneaky media use for preschoolers' sleep behavior. *Health communication*, 2019. Vol. 34, no. 5, pp. 529—536. DOI:10.1080/10410236.2017.1422103
37. Ruggiero L., Seltzer E.D., Dufelmeier D., Montoya A.M., Chebli P. MyPlate picks: development and initial evaluation of feasibility, acceptability, and impact of an educational exergame to help promote healthy eating and physical activity in children. *Games for Health Journal*, 2020. Vol. 9, no. 3, pp. 197—207. DOI:10.1089/g4h.2019.0056
38. Nathanson A.I., Beyens I. The relation between use of mobile electronic devices and bedtime resistance, sleep duration, and daytime sleepiness among preschoolers. *Behavioral Sleep Medicine*, 2018. Vol. 16, no. 2, pp. 202—219. DOI:10.1080/15402002.2016.1188389

39. Pagani L.S., Fitzpatrick C., Barnett T.A. Early childhood television viewing and kindergarten entry readiness. *Pediatric Research*, 2013. Vol. 74, no. 3, pp. 350—355. DOI:10.1038/pr.2013.105
40. Mech P., Hooley M., Skouteris H., Williams J. Parent-related mechanisms underlying the social gradient of childhood overweight and obesity: A systematic review. *Child: Care, Health and Development*, 2016. Vol. 42, no. 5, pp. 603—624. DOI:10.1111/cch.12356
41. McDonald L., Wardle J., Llewellyn C.H., van Jaarsveld C.H.M. Predictors of shorter sleep in early childhood. *Sleep Medicine*, 2014. Vol. 15, no. 5, pp. 536—540. DOI:10.1016/j.sleep.2014.01.005
42. Pratiwi E., Ananda L., Rispawati B., Safitri R. Relationship of Gadget Use with Sleep Quality in Pandemy Covid-19 in School Age Children in State Elementary School Goa Jereweh District West Sumbawa. *STRADA Jurnal Ilmiah Kesehatan*, 2020. Vol. 9, no. 2, pp. 1680—1686. DOI:10.30994/sjik.v9i2.497
43. Russell C.G., Russell A. “Food” and “non-food” self-regulation in childhood: A review and reciprocal analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 2020. Vol. 17, article ID 33, 19 p. DOI:10.1186/s12966-020-00928-5
44. Saucedo-Araujo R.G., Chillón P., Pérez-López I.J., Barranco-Ruiz Y. School-Based Interventions for Promoting Physical Activity Using Games and Gamification: A Systematic Review Protocol. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020. Vol. 17, no. 14, article ID 5186, 11 p. DOI:10.3390/ijerph17145186
45. Waller N.A., Zhang N., Cocci A.H., D’Agostino C., Wesolek-Greenson S., Wheelock K., Nichols L.P., Resnicow K. Screen time use impacts low-income preschool children’s sleep quality, tiredness, and ability to fall asleep. *Child: Care, Health and Development*, 2021. Vol. 47, no. 5, pp. 618—626. DOI:10.1111/cch.12869
46. Edelson L.R., Mathias K.C., Fulgoni 3rd V.L., Karagounis L.G. Screen-based sedentary behavior and associations with functional strength in 6—15 year-old children in the United States. *BMC Public Health*, 2016. Vol. 16, article ID 116, 10 p. DOI:10.1186/s12889-016-2791-9
47. Lan Q.-Y., Chan K.C., Yu K.N., Chan N.Y., Wing Y.K., Li A.M., Au C.T. Sleep duration in preschool children and impact of screen time. *Sleep Medicine*, 2020. Vol. 76, pp. 48—54. DOI:10.1016/j.sleep.2020.09.024
48. Falbe J., Davison K.K., Franckle R.L., Ganter C., Gortmaker S.L., Smith L., Land T., Taveras E.M. Sleep Duration, Restfulness, and Screens in the Sleep Environment. *Pediatrics*, 2015. Vol. 135, no. 2, pp. e367—e375. DOI:10.1542/peds.2014-2306
49. Kahn M., Schnabel O., Gradisar M., Rozen G.S., Slone M., Atzaba-Poria N., Tikotzky L., Sadeh A. Sleep, screen time and behaviour problems in preschool children: an actigraphy study. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 2021. Vol. 30, pp. 1793—1802. DOI:10.1007/s00787-020-01654-w
50. Aguilar-Farias N., Toledo-Vargas M., Miranda-Marquez S., Cortinez-O’Ryan A., Cristi-Montero C., Rodriguez-Rodriguez F., Martino-Fuentealba P., Okely A.D., del Pozo Cruz B. Sociodemographic Predictors of Changes in Physical Activity, Screen Time, and Sleep among Toddlers and Preschoolers in Chile during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2021. Vol. 18, no. 1, article ID 176, 13 p. DOI:10.3390/ijerph18010176
51. Sorrie M.B., Yesuf M.E., Gebremichael T.G. Overweight/Obesity and associated factors among preschool children in Gondar City, Northwest Ethiopia: A cross-sectional study. *PLoS ONE*, 2017. Vol. 12, no. 8, article ID e0182511, 13 p. DOI:10.1371/journal.pone.0182511
52. Stiglic N., Viner R.M. Effects of screentime on the health and well-being of children and adolescents: a systematic review of reviews. *BMJ Open*, 2019. Vol. 9, article ID e023191, 15 p. DOI:10.1136/bmjopen-2018-023191
53. Tahir M.J., Willett W., Forman M.R. The Association of Television Viewing in Childhood with Overweight and Obesity Throughout the Life Course. *American Journal of Epidemiology*, 2018. Vol. 188, no. 2, pp. 282—293. DOI:10.1093/aje/kwy236
54. Takeuchi L.M. Families Matter: Designing Media for a Digital Age. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop, 2011. 64 p.
55. Cespedes E.M., Gillman M.W., Kleinman K., Rifas-Shiman S.L., Redline S., Taveras E.M. Television viewing, bedroom television, and sleep duration from infancy to mid-childhood. *Pediatrics*, 2014. Vol. 133, no. 5, pp. e1163—e1171. DOI:10.1542/peds.2013-3998
56. Sisson S.B., Shay C.M., Broyles S.T., Leyva M. Television-viewing time and dietary quality among U.S. children and adults. *American Journal of Preventive Medicine*, 2012. Vol. 43, no. 2, pp. 196—200. DOI:10.1016/j.amepre.2012.04.016
57. Mack I., Reiband N., Etges C. et al. The kids obesity prevention program: cluster randomized controlled trial to evaluate a serious game for the prevention and treatment of childhood obesity. *Journal of Medical Internet Research*, 2020. Vol. 22, no. 4, article ID e15725, 18 p. DOI:10.2196/15725
58. Määttä S., Kaukonen R., Vepsäläinen H., Lehto E. The mediating role of the home environment in relation to parental educational level and preschool children’s screen time: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 2017. Vol. 17, no. 1, article ID 688, 11 p. DOI:10.1186/s12889-017-4694-9
59. Wu X., Tao S., Rutayisire E., Chen Y., Huang K., Tao F. The relationship between screen time, nighttime sleep duration, and behavioural problems in preschool children in China. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 2017. Vol. 26, no. 5, pp. 541—548. DOI:10.1007/s00787-016-0912-8

60. Li C., Cheng G., Sha T., Cheng W., Yan Y. The Relationships between Screen Use and Health Indicators among Infants, Toddlers, and Preschoolers: A Meta-Analysis and Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020. Vol. 17, no. 19, article ID 7324, 19 p. DOI:10.3390/ijerph17197324

Информация об авторах

Бухаленкова Дарья Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»); научный сотрудник, Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>, e-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

Веракса Александр Николаевич, член-корреспондент Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования и педагогики факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»); заместитель директора, Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, e-mail: veraksa@yandex.ru

Чичина Елена Алексеевна, младший научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7220-9781>, e-mail: alchichini@gmail.com

Information about the authors

Daria A. Bukhalenkova, PhD in Psychology, Associate professor of the Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Scientific researcher, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>, e-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

Aleksander N. Veraksa, Corresponding Member of Russian Academy of Education, PhD in Psychology, Professor, Head of the Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Vice-Director of Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, e-mail: veraksa@yandex.ru

Elena A. Chichinina, Junior Researcher of the Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7220-9781>, e-mail: alchichini@gmail.com

Получена 01.04.2022
Принята в печать 08.06.2022

Received 01.04.2022
Accepted 08.06.2022

Психическое развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста во время пандемии COVID-19

Бухаленкова Д.А.

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»),
Москва, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>, e-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

Нечаева Д.М.

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»),
Москва, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5850-4242>, e-mail: dnechaeva@bk.ru

Представлен аналитический обзор исследований факторов, влияющих на развитие детей во время пандемии COVID-19. Систематизированы результаты 14 исследований 2020—2022 гг. Обобщение их результатов расширяет и уточняет представления о связи процесса развития детей дошкольного возраста с факторами детско-родительских отношений, ситуацией стресса, вынужденной изоляцией во время пандемии. Проанализированные исследования указывают на то, что уровень стресса родителей и их восприятие стрессогенной ситуации одновременно оказывают влияние на восприятие родителями ребенка и на взаимоотношения с ним. Систематизированы эмпирические свидетельства о значимости посещения детьми детских садов, образовательных центров, а также помощи других родственников в социальном развитии ребенка, его двигательной активности и комфортного климата в семье. Подчеркивается, что во время пандемии среди младших школьников значительно увеличилось количество экранного времени.

Ключевые слова: дошкольный возраст, пандемия, эмоциональное развитие, регуляторные функции, детско-родительские отношения.

Финансирование. Работа выполнена при финансовой поддержке Президента Российской Федерации для государственной поддержки молодых российских ученых МК-1953.2022.

Для цитаты: Бухаленкова Д.А., Нечаева Д.М. Психическое развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста во время пандемии COVID-19 [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 2. С. 81—92. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110207>

Mental development of preschool and primary school children during the COVID-19 pandemic

Daria A. Bukhalenkova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>, e-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

Darina M. Nechaeva

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5850-4242>, e-mail: dnechaeva@bk.ru

The analytical review focuses on factors affecting the development of children during the COVID-19 pandemic. The results of 14 studies from 2020 to 2022 are systematized. The generalization of their results expands and clarifies the understanding of the relationship between the development process of preschool children with factors of relations between children and parents, the stress situation, forced isolation during a pandemic. The analyzed studies indicate that the stress level of parents and their perception of a stressful situation simultaneously affect the child's perception of parents and the relationship with him. Empirical evidence has been systematized in favor of children attending kindergartens, educational centers, or taking help from other relatives as positively telling on their social development motor activity and comfortable family climate. It is emphasized that during the pandemic, the amount of screen time among younger schoolchildren has significantly increased.

Keywords: preschool age, pandemic, emotional development, executive functions, child-parent relationships.

Funding. The reported work was carried out with the financial support of the President of the Russian Federation for the state support of young Russian scientists MK-1953.2022.

For citation: Bukhalenkova D.A., Nechaeva D.M. Mental development of preschool and primary school children during the COVID-19 pandemic. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* = Journal of Modern Foreign Psychology, 2022. Vol. 11, no. 2, pp. 81—92. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110207> (In Russ.).

Введение

Эпидемия коронавирусной инфекции 2019 года (COVID-19) значительно повлияла на жизнь людей во всем мире. К настоящему времени проведено большое количество психологических исследований, посвященных изучению влияния пандемии на взрослых [1; 4; 5; 6; 7; 8; 11; 18; 20; 26 и др.]. Но публикаций, посвященных исследованию данного феномена в отношении детей, на момент поиска было обнаружено меньше [10; 13; 15; 23; 24; 25; 27; 32; 33; 36; 40; 44].

Меры социальной изоляции, введенные из-за распространения COVID-19 повлияли на доступность образования и ухода для детей всех возрастов. В большинстве стран был введен карантин, а также другие ограничения, направленные на снижение уровня заболеваемости. Страны вводили серьезные ограничения для профилактики заражения COVID-19 с января 2020 года. В том числе закрывались образовательные учреждения, детские сады, площадки [28]. В 188 странах школы и детские сады полностью приостановили свою деятельность [35]. Сотни тысяч детей оказались без доступа к образовательным организациям. Однако обеспечить полноценную замену данных организаций практически невозможно, поэтому вопрос изучения механизмов последствий карантина и факторов, усиливающих и ослабляющих его влияние на психическое развитие детей, становится крайне важным.

Вынужденное нахождение дома детей и родителей привнесли изменения как на уровне взаимоотношений внутри коллективов обучающихся, так и на уровне семейных взаимоотношений [9]. Для семей с детьми карантин связан с прекращением посещения учебных заведений, общественных мест, в том числе детских площадок, уменьшением круга общения, снижением физической активности. Особым условием являлась неопределенность окончания периода карантина и, как следствие, открытия образовательных организаций.

Карантин привел к существенным изменениям и в социальной ситуации развития детей, смене доступных видов деятельности. Есть все основания предполагать, что столь длительный период времени в условиях социальных ограничений мог повлиять на психическое развитие детей [29]. В результатах исследования Шен и коллег отражено не только значительное влияние пандемии на психическое здоровье детей, но и то, что она оказывает неблагоприятные воздействия на развитие детей в будущем, и это воздействие имеет долгосрочный эффект [21].

Важным является и само отношение детей к карантину. В исследовании Семеновой и коллег показано,

что в старшем дошкольном возрасте большая часть детей знают о том, что такое опасность и ее источники. В том числе дошкольники имеют представление и о пандемии. Показано, что дети чаще всего представляют образ коронавируса как опасность и угрозу жизни и здоровью, наделяют его в основном негативными чертами. Ситуация карантина и пандемия воспринимается детьми как угроза безопасности, свободе, активности [10].

Цель настоящего обзора — рассмотрение и систематизация эмпирических исследований, выделение факторов, повлиявших на психическое развитие детей во время пандемии.

Отбор исследований психического развития детей во время пандемии

Информационный поиск и отбор материалов. Поиск материалов для обзора осуществлялся с помощью различных информационных платформ, основными стали: Web of Science, Elibrary. Ввиду особенностей темы исследований все работы были опубликованы с 2020 по 2022 г. При отборе учитывались: соответствие тематике обзора, размер выборки, возраст участников. Исходя из этого, было отобрано 18 исследований о влиянии пандемии на развитие детей. Таким образом, в данный обзор было включено 14 полнотекстовых версий работ [15; 22; 23; 24; 25; 27; 30; 31; 32; 33; 36; 40; 41; 44].

Характеристика участников исследований. Совокупную информационную базу для обзора составили респонденты анализируемых исследований. Максимальный объем выборки в анализируемых работах — 14647 детей [40], минимальный — 12 [44]. Возраст детей, принявших участие в рассматриваемых исследованиях, составляет от 0 до 18 лет. В 11 исследованиях возраст участников составлял менее 11 лет, именно им мы уделили большее внимание. В исследованиях, где участие принимали более старшие дети, анализ был правомерен по нескольким причинам: в одном исследовании выводы были сосредоточены на результатах, полученных в отношении более младших детей [30], в другой публикации большинству детей (75%) было от 5 до 11 лет [31], в третьем исследовании, где возраст участников превышал заявленный в обзоре, средний возраст составил 7,14 лет [36]. Все это обусловило решение включить 3 данных исследования в обзор.

Методики и процедура проведения исследований. В большинстве исследований процесс сбора данных проходил онлайн и включал 2 этапа: до начала каран-

тина и после, что обусловило возможность изучения влияния карантина и пандемии. Одно исследование было построено с применением лонгитюдного метода, что позволило авторам учесть динамику изменений более полно [27]. В приведенных для обзора исследованиях применялись опросные методы, опросы в основном заполнялись родителями. Если в семье было несколько детей, то данные просили заполнять об одном ребенке. В исследованиях также использовалась стандартная анкета, где взрослые заполняли данные о своем образовании, доходе, количестве детей в семье, социально-экономическом статусе.

Исследования отличаются большим разнообразием методик, однако три работы включали в себя применение опросника Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ) [15; 32; 36]. Это опросник успехов и трудностей, который включает в себя следующие шкалы: «Эмоциональные проблемы», «Проблемы с поведением», «Гиперактивность», «Проблемы со сверстниками», «Просоциальное поведение» и «Общее число проблем». Данный опросник был разработан для оценки поведенческих и психологических проблем у детей профессором Лондонского института психиатрии Р. Гудманом в конце 1990-х годов. Он используется во всем мире, переведен более чем на 60 языков и обладает высокой точностью диагностики [39]. По каждому вопросу родителей просят оценить поведение ребенка по следующим категориям ответов: «неверно», «отчасти верно» или «определенно верно».

В анкетах, связанных с пандемией, родителям предлагались вопросы о демографических данных, здоровье [15], об условиях ухода за детьми и профессиональной сфере, физиологическом и когнитивном развитии [40], финансовом положении семьи, статусе супружеских отношений, совместных видах деятельности родителей и детей [24] и о том, изменил ли период пандемии их отношения со своими детьми. В исследовании Линнавалли и коллег благополучие родителей в анкете дополнительно было измерено с помощью суммарной переменной психологического стресса, усредненной по одиннадцати пунктам (примеры вопросов: «Беспокоились ли вы в течение периода пандемии?», «Беспокоились о ситуации в целом?», «Беспокоились о финансах вашей семьи?»). Варианты ответа были 0 = совсем нет; 1 = реже, чем раньше; 2 = так же часто, как и раньше; 3 = чаще, чем раньше; 4 = намного чаще, чем раньше [32].

Кроме этого, в других исследованиях использовались следующие методики: шкала Розенберга для самооценки матерей [23; 44], домашняя обстановка оценивалась на основе Индекса условий ухода за детьми (ICSE) [27]; Оксфордский опросник коммуникативного развития (OCD I) — использовался для оценки развития словарного запаса детей [22]; применялась шкала детско-родительских отношений (CPRS), которая представляет собой шкалу из 15 пунктов и оценивает взгля-

ды родителей на их отношения с ребенком с использованием 5-балльной системы оценки [31] и др.

Основные методы статистического анализа, которые были применены в данных исследованиях: корреляционный и факторный анализ. В отобранных исследованиях статические методы схожи, что говорит о правомерности соотнесения результатов работ между собой.

Результаты анализируемых исследований

В результате рассмотрения отобранных публикаций было определено несколько основных аспектов влияния пандемии на психическое развитие детей, на которых в большей степени были сфокусированы исследователи. Так, целью части работ являлось изучение особенностей детско-родительских отношений в этот период; другой — связь с эффектом от прекращения посещения детьми дошкольных учреждений и площадок, а также соответствующее изменение образа жизни; третья группа работ была выделена по фокусу исследования на регуляторных функциях и эмоциональном развитии детей. Для наиболее полного отражения результатов исследований данный раздел построен в соответствии с выделенными группами.

В табл. 1 приведена краткая информация анализируемых работ: авторы, возраст и количество детей, принявших участие в исследовании, краткие результаты. Работы упорядочены по уменьшению выборки (от большей к меньшей).

Связь психического развития детей с детско-родительскими отношениями

Безопасная семейная обстановка, которую обеспечивают родители, может снизить уровень стресса и неопределенности. Важно, чтобы родители продолжали реагировать на потребности своих детей и сохранили свою жизнестойкость, которая так важна в стрессовых ситуациях [34]. По сравнению с подростками, дети младшего возраста требуют большего внимания, они нуждаются в физическом присутствии родителей, играх с ними [28]. Исследование Фернандес Руис и коллег показало, что дети, чьи родители работали, испытывали трудности с выполнением домашних заданий и в основном были склонны к плохому настроению [25]. Для многих родителей длительный период изоляции и ограничений был особенно напряженным, а сроки возвращения в дошкольные учреждения были неопределенны [37]. Помимо решения собственных проблем родители вынуждены были организовывать время и пространство дошкольника, что вызывало еще больший стресс родителей. В работе Рассел и коллег было показано, что родители, которые воспринимали стресс ребенка как более высокий и сами чувствовали большую психологическую нагрузку, в том числе по уходу за детьми, сообщали о большем количестве кон-

фликтов с ребенком. При этом во время пандемии отцы оценивали свою нагрузку выше, чем матери [31]. Другое исследование показало, что влияние карантина на поведенческие и эмоциональные проблемы детей опосредуется стрессом родителей [36]. На протяжении пандемии родители испытывали повышенное психическое напряжение и обострение проблем в супружеских отношениях, что также влияло на отношения «родитель—ребенок» [32]. Таким образом, состояние ребенка может зависеть от здоровья и комфорта родителя. Финансовое положение, потеря работы, трудности в супружеской жизни тоже могут увеличивать уровень стресса, как в семье в целом, так и для каждого члена семьи в отдельности.

В исследовании Мочиды и коллег отражено влияние стилей воспитания на развитие детей. Стили воспитания в семье в значительной степени коррелировали с психологическими и физическими стрессами, испытываемыми детьми. Авторитарный стиль воспитания, применение наказаний имели значительную корреляцию с повышенным психологическим и физическим стрессом; либеральный стиль воспитания, проявление теплоты и заботы матерей имели положительную корреляцию с хорошим поведением детей (дети относились к окружающим людям с большой добротой, больше развивались, наслаждались собой) даже во время пандемии [23]. В лонгитюдном исследовании, проведенном в Японии, было засвидетельствовано, что показатели частоты семейных обедов, отсутствия наказаний и позитивное отношение к ошибкам детей были выше после начала пандемии, а частота совместных покупок, посещения друзей и родственников детей и количество социальной поддержки от других людей в 2020 году были ниже [27]. Таким образом, можно сделать вывод, что в благополучии и развитии детей во время пандемии значимую роль играют состояние родителя в кризисной ситуации, их психическое здоровье, восприятие ситуации и уход за ребенком.

Связь психического развития детей с невозможностью посещения дошкольных учреждений и снижением физической активности

Ежедневная физическая активность жизненно важна для физического, психического и социального благополучия детей [43]. Было продемонстрировано, что меры во время пандемии COVID-19, такие как закрытие детских спортивных сооружений и образовательных учреждений, могут оказать длительное воздействие на изменение привычного распорядка дня и физической активности детей [38]. Изменения в физической активности были зарегистрированы в 64 исследованиях, причем в большинстве исследований сообщалось о снижении физической активности и увеличении сидячего образа жизни во время изоляции в нескольких группах населения, включая детей [17].

Данные другого исследования свидетельствуют о значительном снижении физической активности, увеличении сидячего образа жизни и нарушении режима сна у детей и подростков [19].

Исследование Агилар-Фариас и коллег также показывает, что на ранних стадиях пандемии сократилось время, затрачиваемое на физическую активность, увеличилось время просмотра развлекательных программ и продолжительность сна, при этом качество сна снизилось. Однако отмечается, что дошкольники, у которых есть место для игр дома и которые живут в сельской местности, испытали слабое воздействие пандемических ограничений на уровень их физической активности, время просмотра и качество сна [42].

Другие исследования также свидетельствуют об увеличении экранного времени у дошкольников во время пандемии [16; 19; 24; 30; 44]. Пандемия COVID-19 привела к тому, что дети были изолированы от своих соседей, друзей в садике и на площадке, они общались только с людьми, живущими с ними под одной крышей, чтобы избежать распространения вируса. Но семья и родители, в частности, не были готовы и не имели возможностей организовать для ребенка качественную развивающую и образовательную среду, условия для взаимодействия со сверстниками, воссоздать их привычный образ жизни до пандемии. Ограниченное социальное взаимодействие могло повлиять на социальное и эмоциональное развитие маленьких детей. Дети проводили больше времени дома, использование смартфонов постепенно становилось все более доминирующим видом деятельности, одновременно снижая интенсивность других социальных мероприятий [44].

Помимо этого, согласно исследованию Ли и коллег, дети, которые были вынуждены оставаться дома, чувствовали себя одинокими и испытывали негативные эмоции. В данной работе также было показано, что если ребенок оставался дома во время изоляции, то отношения между родителями и детьми были в среднем хуже, в сравнении с семьями, в которых ребенок посещал дошкольные учреждения [27].

Таким образом, невозможность посещения дошкольных учреждений во время пандемии создает больше дефицитов в развитии — в общении, развитии социальных навыков, эмоционального интеллекта — и даже может приводить к ухудшению детско-родительских отношений. Дети вынуждены проводить много времени с гаджетами, замещая ту деятельность, которой могли бы заниматься при посещении дошкольных учреждений.

Связь психического развития детей с эмоциональным развитием и регуляторными функциями

В работе Твардовской и коллег отражена особая роль «дошкольного возраста в развитии способно-

сти к регуляции своего поведения, мыслительной деятельности». Авторы подчеркивают важность обеспечения всех условий для развития регуляторных функций у дошкольника [3, с. 217]. Часть проанализированных исследований обнаруживает связь различных факторов во время пандемии с их развитием.

Исследование Дэвис и коллег указывает на то, что также важным в развитии регуляторных функций является и посещение дошкольных учреждений, дополнительный уход, кроме родительского. Регуляторные функции понимались авторами как навыки, которые поддерживают контроль внимания и поведения для достижения целей. Результаты показали, что уровень развития регуляторных функций был выше у детей, которые получали уход и заботу не только от родителей, но и в детском саду, в учреждениях по уходу за детьми или у няни в течение периода пандемии. Авторы объясняют это наличием в дошкольных учреждениях необходимых материалов, подходящих для развития психики детей. А также указывают на особенности взаимодействия между взрослым и ребенком в учебных заведениях, что способствует обучению и развитию регуляторных функций [22].

В исследовании Хименес-Даси и коллег были получены данные о том, что у детей в возрасте 6—10 лет во время пандемии наблюдалось снижение по показателям, связанным с саморегуляцией (эмоциональной регуляцией, контролем внимания, гиперактивностью и импульсивностью) и готовностью учиться. Эти изменения, однако, не наблюдались у детей младшего возраста (3 года) [41]. По мнению авторов, данные результаты отражают большую защищенность психики детей младшего возраста и меньшую осознанность происходящего. Выше были приведены данные о снижении физической активности детей, при этом большинство авторов подчеркивают значимую роль базовых показателей физической активности и их влияние на регуляторные

функции дошкольников [3; 14]. Таким образом, снижение физической активности и нахождение дома также могло повлиять на развитие регуляторных функций.

Дошкольный период жизни связан не только с когнитивным, но и с эмоциональным развитием. С возрастом на протяжении дошкольного периода уровень эмоциональной компетентности ребенка повышается. Эмоциональная компетентность влияет на становление личностных характеристик ребенка, успешность социального взаимодействия и вовлеченность в образовательный процесс, академические достижения в детском саду и школе [2].

Согласно модели (Понс, Харрис, 2000), понимание эмоций детьми включает в себя распознавание эмоций, понимание влияния внешних причин, роли желаний, убеждений, воспоминаний, моральных правил в возникновении эмоций, а также понимание того, что эмоции могут быть скрытыми и смешанными и их можно регулировать [12].

Исследование Спехт и коллег показало умеренное снижение эмоционально-поведенческого функционирования детей во время карантина. По мнению авторов, на это могли повлиять: родительский стресс и повышенное давление на семью во время карантина, общее социальное дистанцирование, связанные со здоровьем и потенциальные экономические проблемы [15]. Мартин-Рекехо и коллеги получили результаты, которые свидетельствуют о снижении эмоционального интеллекта детей в возрасте 9—10 лет по трем шкалам: внутриличностной (понимание и распознавание собственных эмоций и чувств); межличностной (способность взаимодействовать с другими людьми, распознавать их чувства); адаптивности (способность приспосабливаться и справляться с изменениями). Ситуация карантина повлияла на увеличение и усиление негативных эмоций, что способствовало и снижению показателей эмоционально-интеллекта у детей [33].

Таблица 1

Информация об исследованиях развития детей во время пандемии

Авторы	Авторы (на русском языке)	Выборка	Возраст	Результаты
Y. Fan, H. Wang, Q. Wu, X. Zhou, Y. Zhou, B. Wang, Y. Han, T. Xue, T. Zhu (2021) [40]	Ю. Фань, Х. Ван, Ц. Ву, С. Чжоу, Ю. Чжоу, Б. Ван, Ю. Хань, Т. Сюэ, Т. Чжу	14 647	0—8 лет	Возникшие стрессоры во время пандемии в раннем детстве задерживают как физиологическое, так и когнитивное развитие детей. Социальные и психические стрессоры могут оказывать долгосрочное воздействие на развитие детей
S.A. Moore, G. Faulkner, R.E. Rhodes, M. Brussoni, T. Chulak-Bozzer, L.J. Ferguson, R. Mitra, N.O'Reilly, J.C. Spence, L.M. Vanderloo, M.S. Tremblay (2020) [30]	С. А. Мур, Г. Фолкнер, Р.Э. Родс, М. Бруссони, Т. Чулак-Боззер, Л.Дж. Фергюсон, Р. Митра, Н.О'Рейли, Дж.К. Спенс, Л.М. Вандерлоо, М.С. Трэмблей	1472	5—17 лет	В среднем у детей младшего возраста наблюдаются меньшие изменения в поведении до и после начала COVID-19 по сравнению с детьми старшего возраста. Дети стали менее активными, меньше играли на улице, вели сидячий образ жизни, больше спали и имели более высокие показатели экранного времени во время COVID-19

Авторы	Авторы (на русском языке)	Выборка	Возраст	Результаты
X. Li, D. Jiaoa, M. Matsumotoa, Y. Zhua, J. Zhanga, Z. Zhu, Y. Liua, M. Cuia, Y. Wanga, M. Qiana, A Ajmala, A. AfsariBanua, Y. Graçaa, E. Tanaka, T. Watanabec, Y. Sawadad, E. Tomisaki, T. Anme (2022) [27]	Х. Ли, Д. Цзяоа, М. Мацумотоа, Ю. Чжуа, Дж. Чжанга, З. Чжу, Ю. Люа, М. Куйя, Ю. Ванга, М. Киана, А. Аджмала, А. Афсари Бануа, Ю. , Грасаа, Э. Танака, Т. Ватанабек, Ю. Савадад, Э. Томисаки, Т. Анме	1349	0—6 лет	Показатели измерений частоты семейных обидов, отсутствия наказаний и позитивное отношение к ошибкам детей повысились в 2020 году, после начала пандемии. Однако частота совместных покупок, посещений друзей и родственников у детей снизилась. Кроме того, социальные навыки детей в 2019 году (до начала пандемии) были развиты выше, чем в 2020 году
S. Mochida, M. Sanada, Q. Shao, J. Lee, J. Takaoka, S. Ando, Y. Sakakihara (2021) [23]	С. Мочида, М. Санада, К. Шао, Дж. Ли, Дж. Такаока, С. Андо, Ю. Сакакихара	1030	1—6 лет	Стили воспитания в значительной степени коррелируют со стрессом, испытываемым детьми. Авторитарный стиль, применение наказаний имеют значительную корреляцию с повышенным психологическим и физическим стрессом. Демократический стиль воспитания имеет положительную связь с повышением позитивных проявлений в поведении детей во время пандемии. Наличие социальной поддержки повышает самооценку матерей и позитивное восприятие процесса воспитания детей
M. Spinelli, F. Lionetti, M. Pastore, M. Fasolo (2020) [36]	М. Спинелли, Ф. Лионетти, М. Пасторе, М. Фазоло	854	2—14 лет	Влияние карантина на поведенческие и эмоциональные проблемы детей опосредуется стрессом родителей
S. Stienwandt, E.E. Cameron, M. Soderstrom, M. Casar, C. Le, L.E. Roos (2022) [24]	С. Стенвандт, Э.Э. Кэмерон, М. Содерстром, М. Касар, С. Ле, Л.Э. Роос	708	2—8 лет	Удовлетворенные и неудовлетворенные потребности в уходе за детьми во время пандемии представляют собой решающий фактор при рассмотрении изменений во взаимодействии родителей и детей. Родители, не нуждающиеся в помощи в уходе за детьми и имеющие более низкий уровень стресса, больше времени уделяют практическим занятиям и играм с ребенком
B.S. Russell, M. Hutchison, R. Tambling, A.J. Tomkunas, A.L. Horton (2020) [31]	Б.С. Рассел, М. Хатчисон, Р. Тэмблинг, А.Дж. Томкунас, А.Л. Хортон	420	5—18 лет	Родители, испытывающие сильную психологическую нагрузку в период пандемии, оценивали уровень стресса у детей как более высокий, по сравнению с теми родителями, которые испытывали меньшую психологическую нагрузку, в том числе нагрузку по уходу за детьми. В семьях, где родители оценивали уровень стресса у детей как более высокий, наблюдалось большее количество конфликтов между родителями и детьми
M.R. Fernandez Ruiz (2021) [25]	М.Р. Фернандес Руис	267	3—5 лет	Дети, чьи родители работали во время пандемии, испытывали трудности с выполнением домашних заданий и в основном были склонны к плохому настроению. 5-летние дети проявляли больший страх перед коронавирусом. У 4-летних детей обнаружили больше всего изменений в поведении и склонность к плохому настроению во время пандемии
I. Olmer Specht, J. Friis Rohde, A. Nielsen, S. Christian Larsen, B. Lilienthal Heitmann (2021) [15]	И. Олмер Спехт, Дж. Фрис Роде, А. Нильсен, С. Кристиан Ларсен, Б. Лилиенталь Хайтманн	209	2—8 лет	Исследование показало умеренное снижение эмоционально-поведенческого функционирования детей во время пандемии
C. Davies, A. Hendry, S.P. Gibson, T. Gliga, M. McGillion, N. Gonzalez-Gomez (2021) [22]	К. Дэвис, А. Хендри, С.П. Гибсон, Т. Глига, М. МакГиллион, Н. Гонсалес-Гомес	189	8 месяцев — 3 года	Рост словарного запаса и уровня развития регуляторных функций был выше у детей, которые получали уход и заботу не только от родителей, но и в детском саду, в учреждениях по уходу за детьми или у няни в течение периода пандемии

Авторы	Авторы (на русском языке)	Выборка	Возраст	Результаты
				Более сильная связь обнаружена между уровнем развития словарного запаса и получением дополнительного ухода (помимо родительского) в неблагополучных семьях
M. Giménez-Dasí, L. Quintanilla, B. Lucas-Molina, R. Sarmento-Henrique (2020) [41]	М. Хименес-Даси, Л. Кинтанилья, Б. Лукас-Молина, Р. Сарменто-Энрике	167	3—11 лет	Не было обнаружено значимых изменений показателей саморегуляции среди 3-летних детей во время пандемии. Однако были обнаружены связи между периодом до пандемии и после среди детей 6—10 лет. Их показатели по саморегуляции и готовности учиться оказались более низкими, чем до пандемии
K. Martín-Requejo, S. Santiago-Ramajo (2021) [33]	К. Мартин-Рекехо, С. Сантьяго-Рамахо	34	9—10 лет	Выявлено негативное влияние карантина на эмоциональный интеллект детей
T. Linnavalli, M. Kallan (2021) [32]	Т. Линнавалли, М. Каллан	20	3—5 лет	Во время пандемии родители сообщили, что дети дома чувствовали себя более одинокими, чем раньше, по сравнению с детьми, которые находились в детском саду все время или большую часть карантина. Родители испытывали повышенное психическое напряжение и обострение проблем в супружеских отношениях, что влияло на отношения «родитель—ребенок». Если ребенок оставался дома во время карантина, отношения между родителями и детьми были в среднем хуже, чем у тех, чей ребенок посещал дошкольные учреждения
R.P.C. Wijaya, B.N. Bunga, I.Y. Kiling (2021) [44]	Р.П.К. Виджая, Б.Н. Бунга. И.Ю. Килинг	12	0—8 лет	Во время закрытия школ и карантина во время пандемии увеличилось экранное время детей

Выводы

На основе анализа и систематизации результатов 14 работ были выделены три основные группы исследований. В подавляющем большинстве эмпирически подтверждается предположение о том, что психическое развитие детей во время пандемии и вынужденного нахождения дома зависит от умений родителей совладать со стрессовыми ситуациями и организовать собственную деятельность и деятельность ребенка [23; 24; 25; 27; 31; 32; 36].

Также убедительно показано, что развитие ребенка будет зависеть от его возможностей посещать дошкольное учреждение, детские площадки [27; 30; 36; 41; 44]. Таким образом, образовательные организации важны в развитии ребенка, их невозможно полностью заменить в ситуации карантина.

Третья группа исследований, направленных на изучение особенностей связи развития регуляторных функций и эмоционального развития в период пандемии COVID-19, выявила значимое снижение показателей саморегуляции и эмоционального интеллекта [15; 22; 33; 41]. В некоторых работах [22] обсуждается также важность дополнительного ухода за детьми для развития регуляторных функций в неблагополучных семьях. Данному аспекту должно быть уделено усиленное внимание в практике, так как именно в дошколь-

ном возрасте закладываются основы эмоционального развития ребенка, его навыков саморегуляции.

Ограничением данной работы можно считать рассмотрение только нескольких аспектов развития ребенка: когнитивного, эмоционального, социального. Особенно значимой перспективой является проведение дальнейших исследований, связанных с влиянием пандемии на развитие детей в России, и их анализ. Другим важным направлением дальнейших работ может стать изучение и других сторон развития, на которые повлияла пандемия: например, физические изменения, здоровье, а также учет гендерных, этнокультурных особенностей и дальнейшее сопоставление всех сторон развития ребенка с факторами, которые оказывали влияние во время пандемии и карантина, для более обширного анализа и составления полной картины последствий пандемии для детей.

Таким образом, в обзоре рассмотрены результаты 14 исследований, проведенных в разных странах, на тему влияния различных показателей на когнитивное, эмоциональное и социальное развитие детей в дошкольном возрасте в период пандемии COVID-19. Была произведена попытка обобщения и систематизации данных работ, а также выделения факторов, влияющие на психическое развитие детей в этот период. Результаты исследований свидетельствуют о том, что наиболее существенную роль играют ограни-

чение социального взаимодействия, климат в семье, стресс родителей, а также возможность посещения дошкольных учреждений. Похожие выводы были получены и другими исследователями [13]. Стоит отметить, что анализ большего количества исследований после появления новых публикаций позволит выявить больше факторов, которые могли оказать влияние на психическое развитие детей во время

COVID-19, а также их значимость. Данное положение можно рассматривать, как одну из перспектив исследования.

Осознание важности влияния выделенных факторов и минимизация их негативного эффекта на развитие детей в будущем имеют практическую значимость при повторе ситуации с COVID-19 или другими заболеваниями.

Литература

1. Аникина В.О., Савенышева С.С., Блох М.Е. Психическое здоровье женщин в период беременности в условиях пандемии коронавируса COVID-19: обзор зарубежных исследований // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 1. С. 70—78. DOI:10.17759/jmfp.2021100107
2. Белолуцкая А.К. Факторы развития эмоциональной компетентности детей дошкольного и младшего школьного возраста: обзор исследований // Современное дошкольное образование. 2021. № 4(106). С. 22—33. DOI:10.24412/1997-9657-2021-4106-22-33
3. Влияние физической активности дошкольников на развитие регуляторных функций: теоретический обзор исследований / А.А. Твардовская, В.Ф. Габдулхаков, Н.Н. Новик, А.М. Гарифуллина // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. 2020. № 3. С. 214—238. DOI:10.11621/vsp.2020.03.10
4. Динамика социальных страхов у российских граждан в период первой и второй волны COVID-19 / В.В. Ермолаев, Ю. Воронцова, Д.К. Насонова, А.И. Четверикова // Национальный психологический журнал. 2021. № 41(1). Р. 27—38. DOI:10.11621/npj.2021.0103
5. Карпова Э.Б., Николаева Е.А. Негативные психоэмоциональные последствия пандемии COVID-19 в группе риска // Национальный психологический журнал. 2020. № 3(39). С. 66—74. DOI:10.11621/npj.2020.0308
6. Кочетова Ю.А., Климакова М.В. Исследования психического состояния людей в условиях пандемии COVID-19 // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 1. С. 48—56. DOI:10.17759/jmfp.2021100105
7. Кузнецова А.С., Гуцин М.В., Титова М.А. Трудовой стресс и проактивные копинг-стратегии среднего медицинского персонала на начальном этапе пандемии COVID-19 // Вестник Московского университета. 2021. Серия 14. Психология. № 2. С. 199—236. DOI:10.11621/vsp.2021.02.10
8. Лексический анализ высказываний о COVID-19 при высоком уровне соматизации / Т.И. Медведева, С.Н. Ениколопов, О.М. Бойко, О.Ю. Воронцова, М.А. Станкевич // Вестник Московского университета. 2021. Серия 14. Психология. № 3. С. 39—64. DOI:10.11621/vsp.2021.03.03
9. Леонова Е.В. Родители и дети в период изоляции: внешние и внутренние факторы взаимопонимания // Национальный психологический журнал. 2020. № 2(38). С. 48—56. DOI:10.11621/npj.2020.0307
10. Пандемия коронавирусной инфекции Covid-19 и самоизоляция в восприятии детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста / Л.Э. Семенова, В.Э. Семенова, И.А. Конева, Н.В. Карпушкина // Вестник Минского университета. 2021. Том. 9. № 4. С. 14—30. DOI:10.26795/2307-1281-2021-9-4-14
11. Рассказова Е.И., Тхостов А.Ш. Готовность к вакцинации против коронавируса как мера доверия официальным медицинским рекомендациям: роль тревоги и представлений // Национальный психологический журнал. 2021. № 1(41). С. 76—90. DOI:10.11621/npj.2021.0107
12. Связано ли понимание эмоций детьми с представлениями их воспитателей об эмоциональном развитии? / Д.А. Бухаленкова, М.С. Асланова, З.В. Айрапетян, М.Н. Гаврилова // Российский психологический журнал. 2021. Т. 18. № 2. С. 53—66. DOI:10.21702/rpj.2021.2.4
13. Covid-19 и психическое здоровье учащихся: зарубежные исследования / Т.В. Ермолова, А.В. Литвинов, Н.В.Савицкая, О.А. Круковская // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 1. С. 79—91. DOI:10.17759/jmfp.2021100108
14. Associations Between Executive Functions and Physical Fitness in Preschool Children / A. Veraksa, A. Tvardovskaya, M. Gavrilova, V. Yakupova, M. Musálek // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12. Article ID 674746. 12 p. DOI:10.3389/fpsyg.2021.674746
15. Changes in Emotional-Behavioral Functioning Among Pre-school Children Following the Initial Stage Danish COVID-19 Lockdown and Home Confinement / I.O. Specht, J. Rohde, A.-K. Nielsen, S.C. Larsen, B.L. Heitmann // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12. Article ID 643057. 6 p. DOI:10.3389/fpsyg.2021.643057
16. Changes in lifestyle behaviours during the COVID-19 confinement in Spanish children: A longitudinal analysis from the MUGI project / M. Medrano, C. Cadenas-Sanchez, M. Oses, L. Arenaza, M. Amasene, I. Labayen // Pediatric Obesity. 2021. Vol. 16. № 4. Article ID 12731. 11 p. DOI:10.1111/ijpo.12731
17. Changes in physical activity and sedentary behaviours from before to during the COVID-19 pandemic lockdown: A systematic review / S. Stockwell, M. Trott, M. Tully, J. Shin, Y. Barnett, L. Butler, D. McDermott, F. Schuch, L. Smith // BMJ Open Sport and Exercise Medicine. 2021. Vol. 7. № 1. Article ID 000960, 8 p. DOI:10.1136/bmjsem-2020-000960

18. Conscious Self-Regulation and Self-organization of Life during the COVID-19 Pandemic / Yu.P. Zinchenko, V.I. Morosanova, N.G. Kondratyuk, T.G. Fomina // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2020. Vol. 13. № 4. P. 168—182. DOI:10.11621/pir.2020.0411
19. Covid-19 impact on behaviors across the 24-hour day in children and adolescents: Physical activity, sedentary behavior, and sleep / L.C. Bates, G. Zieff, K. Stanford, J.B. Moore, Z.Y. Kerr, E.D. Hanson, B.B. Gibbs, C.E. Kline, L. Stoner // *Children*. 2020. Vol. 7. № 9. Article ID 138. 9 p. DOI:10.3390/children7090138
20. COVID-19: Belief in Conspiracy Theories and the Need for Quarantine / M.S. Egorova, O. Parshikova, Y. Chertkova, V.M. Staroverov, O.V. Mitina // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2020. Vol. 13. № 4. P. 3—25. DOI:10.11621/pir.2020.0401
21. Diagnosis, treatment, and prevention of 2019 novel coronavirus infection in children: experts' consensus statement / K.-L. Shen, Y.-H. Yang, R.-M. Jiang [et al.] // *World Journal of Pediatrics*. 2020. Vol. 16. P. 223—231. DOI:10.1007/s12519-020-00343-7
22. Early childhood education and care (ECEC) during COVID-19 boosts growth in language and executive function / C. Davies, A. Hendry, S.P. Gibson, T. Gliga, M. McGillion, N. Gonzalez-Gomez // *Infant and Child Development*. 2021. Vol. 30. № 4. Article ID 2241. 15 p. DOI:10.1002/icd.2241
23. Factors modifying children's stress during the COVID-19 pandemic in Japan / S. Mochida, M. Sanadaa, Q. Shaoa, J. Leea, J. Takaokaa, S. Ando, Y. Sakakihara // *European Early Childhood Education Research Journal*. 2021. Vol. 29. № 1. P. 51—65. DOI:10.1080/1350293X.2021.1872669
24. Family Factors Associated with Hands-On Play and Screen Time During the COVID-19 Pandemic / S. Stienwandt, E.E. Cameron, M. Soderstrom, M. Casar, C. Le, L.E. Roos // *Child and Youth Care Forum*. 2022. 25 p. DOI:10.1007/s10566-021-09668-4
25. *Fernandez Ruiz M.R.* Pandemic natives, pandemic immigrants: effects of COVID-19 confinement on the wellbeing of children in preschool education // *European Early Childhood Education Research Journal*. 2021. Vol. 29. № 6. P. 959—971.
26. *Gordeeva T.O., Sychev O.A., Semenov Yu.I.* COVID-19: Constructive Optimism, Defensive Optimism, and Gender as Predictors of Autonomous Motivation to Follow Stay-at-Home Recommendations during the COVID-19 Pandemic // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2020. Vol. 13. № 4. P. 38—54. DOI:10.11621/pir.2020.0403
27. Home environment and social skills of Japanese preschool children pre- and post-COVID-19 / X. Li, D. Jiaoa, M. Matsumoto [et al.] // *Early Child Development and Care*. 2022. DOI:10.1080/03004430.2021.2021896
28. Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children and adolescents: A narrative review with recommendations / S. Singh, D. Roy, K. Sinha, S. Parveen, G. Sharma, G. Joshi // *Psychiatry Research*. 2020. Vol. 293. 10 p. DOI:10.1016/j.psychres.2020.113429
29. Impact of COVID-19 on children: special focus on the psychosocial aspect / R. Ghosh, M.J. Dubey, S. Chatterjee, S. Dubey // *Minerva Pediatrics*. 2020. Vol. 72. № 3. P. 226—235. DOI:10.23736/S0026-4946.20.05887-9
30. Impact of the COVID-19 virus outbreak on movement and play behaviours of Canadian children and youth: A national survey / S.A. Moore, G. Faulkner, R.E. Rhodes [et al.] // *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. 2020. Vol. 17. № 85. 11 p. DOI:10.1186/s12966-020-00987-8
31. Initial Challenges of Caregiving During COVID-19: Caregiver Burden, Mental Health, and the Parent-Child Relationship / B.S. Russell, M. Hutchison, R. Tambling, A.J. Tomkunas, A.L. Horton // *Child Psychiatry and Human Development*. 2020. Vol. 51. № 5. P. 671—682. DOI:10.1007/s10578-020-01037-x
32. *Linnavalli T., Kalland M.* Impact of covid-19 restrictions on the social-emotional wellbeing of preschool children and their families // *Education Sciences*. 2021. Vol. 11. № 8. P. 435—446. DOI:10.3390/educsci11080435
33. *Martín-Requejo K., Santiago-Ramajo S.* Reduced Emotional Intelligence in Children Aged 9—10 caused by the COVID-19 Pandemic Lockdown // *Mind Brain and Education*. 2021. Vol. 15. № 4. P. 269—272. DOI:10.1111/mbe.12297
34. Mental Health and the COVID-19 Pandemic: Hardiness and Meaningfulness Reduce Negative Effects on Psychological Well-Being / V.E. Epishin, A.B. Salikhova, N.V. Bogacheva, M.V. Bogdanova, M.G. Kiseleva // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2020. Vol. 13. № 4. P. 75—88. DOI:10.11621/pir.2020.0405
35. Pandemic school closures: risks and opportunities / *The Lancet Child & Adolescent Health* // *The Lancet Child & Adolescent Health*. 2020. Vol. 4. № 5, article ID, 2 p. 341 DOI:10.1016/S2352-4642(20)30105-X
36. Parents' Stress and Children's Psychological Problems in Families Facing the COVID-19 Outbreak in Italy / M. Spinelli, F. Lionetti, M. Pastore, M. Fasolo // *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. Article ID 1713. 7 p. DOI:10.3389/fpsyg.2020.01713
37. *Pelaez M., Novak G.* Returning to School: Separation Problems and Anxiety in the Age of Pandemics // *Behavior Analysis in Practice*. 2020. № 13. № 3. P. 521—526. DOI:10.1007/s40617-020-00467-2
38. Physical activity behaviour and screen time in Dutch children during the COVID-19 pandemic: Pre-, during- and post-school closures / G. ten Velde, J. Lubrech, L. Arayess, C. van Loo, M. Hesselink, D. Reijnders, A. Vreugdenhil // *Pediatric Obesity*. 2021. Vol. 16. № 9. Article ID e12779. 7 p. DOI:10.1111/ijpo.12779
39. Psychometric properties of the Danish Strength and Difficulties Questionnaire: the SDQ assessed for more than 70,000 raters in four different cohorts / J. Niclasen, T.W. Teasdale, A.-M.N. Andersen, A.M. Skovgaard, H. Elberling, C. Obel // *PloS one*. 2012. Vol. 7. № 2. Article ID e32025. 8 p. DOI:10.1371/journal.pone.0032025

40. SARS pandemic exposure impaired early childhood development in China / Y. Fan, H. Wang, Q. Wu, X. Zhou, Y. Zhou, B. Wang, Yi. Han, T. Xue, T. Zhu // *Scientific Reports*. 2021. Vol. 11. Article ID 8694. 8 p. DOI:10.1038/s41598-021-87875-8
41. Six Weeks of Confinement: Psychological Effects on a Sample of Children in Early Childhood and Primary Education / M. Giménez-Dasí, L. Quintanilla, B. Lucas-Molina, R. Sarmento-Henrique // *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. Article ID 590463. 7 p. DOI:10.3389/fpsyg.2020.590463
42. Sociodemographic predictors of changes in physical activity, screen time, and sleep among toddlers and preschoolers in Chile during the COVID-19 pandemic / N. Aguilar-Farías, M. Toledo-Vargas, S. Miranda-Marquez, A. Cortinez-O’Ryan, C. Cristi-Montero, F. Rodríguez-Rodríguez, P. Martino-Fuentealba, A.D. Okely, B. Del Pozo Cruz // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021. Vol. 18. № 1. P. 1—13. DOI:10.3390/ijerph18010176
43. The impact of the coronavirus disease 2019 pandemic on physical activity in U.S. children / K. Tulchin-Francis, W.S.Jr, X. Gu [et al.] // *Journal of Sport and Health Science*. 2021. Vol. 10. № 3. P. 323—332. DOI:10.1016/j.jshs.2021.02.005
44. Wijaya R.P.C., Bunga B.N., Kiling I.Y. Socio-emotional struggles of young children during COVID-19 pandemic: Social isolation and increased use of technologies // *Journal of Early Childhood Research*. 2022. Vol. 20. № 1. P. 113—127. DOI:10.1177/1476718X211052789

References

1. Anikina V.O., Savenysheva S.S., Blokh M.E. Psihicheskoe zdorov’e zhenshchin v period beremennosti v usloviyah pandemii koronavirusa COVID-19: obzor zarubezhnyh issledovanij [Women’s Mental Health During Pregnancy under the COVID-19 Coronavirus Pandemic: A Review of Foreign Studies]. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021. Vol. 10, no. 1, pp. 70—78. DOI:10.17759/jmfp.2021100107 (In Russ.).
2. Belolutsкая A.K. Faktory razvitiya emocional’noj kompetentnosti detej doshkol’nogo i mladshogo shkol’nogo vozrasta: obzor issledovanij [Factors in the development of emotional competence of children of preschool and primary school age: a review of research]. *Sovremennoe doshkol’noe obrazovanie [Modern preschool education]*, 2021, no. 4(106), pp. 22—33. DOI:10.24412/1997-9657-2021-4106-22-33 (In Russ.).
3. Tvardovskaya A.A., Gabdulkhakov V.F., Novik N.N., Garifullina A.M. Vliyanie fizicheskoy aktivnosti doshkol’nikov na razvitie reguljatornyh funkcion: teoreticheskij obzor issledovanij [Impact of physical activity of preschool children on the development of executive functions: theoretical review of studies]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psihologiya [Bulletin of Moscow University. Episode 14]*, 2020, no. 3, pp. 214—238. DOI:10.11621/vsp.2020.03.10 (In Russ.).
4. Ermolaev V.V., Voroncova YU., Nasonova D.K., Chetverikova A.I. Dinamika social’nyh strahov u rossijskih grazhdan v period pervoj i vtoroj volny COVID-19 [Dynamics of Russian citizens’ social fears during the first and second waves of COVID-19]. *Nacional’nyj psihologicheskij zhurnal = National Psychological Journal*, 2021, no. 41(1), pp. 27—38. DOI:10.11621/npj.2021.0103 (In Russ.).
5. Karpova E.B., Nikolaeva E.A. Negativnye psihoemocional’nye posledstviya pandemii COVID-19 v gruppe riska [Negative psycho-emotional consequences of the COVID-19 pandemic at risk]. *Nacional’nyj psihologicheskij zhurnal [National Psychological Journal]*, 2020, no. 3(39), pp. 66—74. DOI:10.11621/npj.2020.0308 (In Russ.).
6. Kochetova YU.A., Klimakova M.V. Issledovaniya psihicheskogo sostoyaniya lyudej v usloviyah pandemii COVID-19 [Psychological State Researches in the Context of the COVID-19 Pandemic]. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021. Vol. 10, no. 1, pp. 48—56. DOI:10.17759/jmfp.2021100105 (In Russ.).
7. Kuznecova A.S., Gushchin M.V., Titova M.A. Trudovoj stress i proaktivnye koping-strategii srednego medicinskogo personala na nachal’nom etape pandemii COVID-19 [Work stress and proactive coping strategies in hospital nurses during the first wave of COVID-19 pandemic]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Psihologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 2021. Seriya 14, no. 2, pp. 199—236. DOI:10.11621/vsp.2021.02.10 (In Russ.).
8. Medvedeva T.I., Enikolopov S.N., Boyko O.M., Vorontsova O.Yu., Stankevich M.A. Leksicheskij analiz vy’skazyvanij o COVID-19 pri vy’sokom urovne somatizacii [Lexical analysis of statements about COVID-19 of people with a high level of somatization]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta = Moscow University Psychology Bulletin*, 2021. Seriya 14. Psihologiya, no. 3, pp. 39—64. DOI:10.11621/vsp.2021.03.03 (In Russ.).
9. Leonova E.V. Roditeli i deti v period izolyacii: vneshnie i vnutrennie faktory vzaimoponimaniya [Parents and children during isolation: external and internal factors of mutual understanding]. *Nacional’nyj psihologicheskij zhurnal [National Psychological Journal]*, 2020, no. 2(38), pp. 48—56. DOI:10.11621/npj.2020.0307 (In Russ.).
10. Semenova L.E., Semenova V.E., Koneva I.A., Karpushkina N.V. Pandemiya koronavirusnoj infekcii Covid-19 i samoizolyacziya v vospriyatii detej starshego doshkol’nogo i mladshogo shkol’nogo vozrasta [Pandemic of coronavirus infection Covid-19 and self-isolation in the perception of children of senior preschool and primary school age]. *Vestnik Minskogo universiteta [Bulletin of the Minsk University]*, 2021. Vol. 9, no. 4, pp. 14—30. DOI:10.26795/2307-1281-2021-9-4-14 (In Russ.).
11. Rasskazova E.I., Tkhostov A.S.H. Gotovnost’ k vakcinacii protiv koronavirusa kak mera doveriya oficial’nym medicinskim rekomendacijam: rol’ trevogi i predstavlenij [Eagerness to be vaccinated against coronavirus as an indicator of trust to official medical recommendations: the role of anxiety and beliefse]. *Nacional’nyj psihologicheskij zhurnal = National Psychological Journal*, 2021, no. 1(41), pp. 76—90. DOI:10.11621/npj.2021.0107 (In Russ.).

12. Bukhalenkova D.A., Aslanova M.S., Airapetyan Z.V., Gavrilova M.N. Svyazano li ponimanie emotsii det'mi s predstavleniyami ikh vospitatelei ob emotsional'nom razvitiit? [Is children's understanding of emotions related to their caregivers' ideas about emotional development?] *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal [Russian Psychological Journal]*, 2021. Vol. 18, no. 2, pp. 53—66. DOI:10.21702/rpj.2021.2.4
13. Ermolova T.V., Litvinov A.V., Savitskaya N.V., Krukovskaya O.A. Covid-19 i psihicheskoe zdorov'e uchashchihsiya: zarubezhnye issledovaniya [COVID-19 and students' mental health: foreign studies]. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021, Vol. 10, no. 1, pp. 79—91. DOI:10.17759/jmfp.2021100108 (In Russ.).
14. Veraksa A., Tvardovskaya A., Gavrilova M., Yakupova V., Musálek M. Associations Between Executive Functions and Physical Fitness in Preschool Children. *Frontiers in Psychology*, 2021. Vol. 12, article ID 674746. 12 p. DOI:10.3389/fpsyg.2021.674746
15. Specht I.O., Rohde J., Nielsen A.-K., Larsen S.C., Heitmann B.L. Changes in Emotional-Behavioral Functioning Among Pre-school Children Following the Initial Stage Danish COVID-19 Lockdown and Home Confinement. *Frontiers in Psychology*, 2021. Vol. 12, article ID 643057, 6 p. DOI:10.3389/fpsyg.2021.643057
16. Medrano M., Cadenas-Sanchez C., Oses M., Arenaza L., Amasene M., Labayen I. Changes in lifestyle behaviours during the COVID-19 confinement in Spanish children: A longitudinal analysis from the MUGI project. *Pediatric Obesity*, 2021. Vol. 16, no. 4, article ID 12731, 11 p. DOI:10.1111/ijpo.12731
17. Stockwell S., Trott M., Tully M., Shin J., Barnett Y., Butler L., McDermott D., Schuch F., Smith L. Changes in physical activity and sedentary behaviours from before to during the COVID-19 pandemic lockdown: A systematic review. *BMJ Open Sport and Exercise Medicine*, 2021. Vol. 7, no. 1, article ID 000960, 8 p. DOI:10.1136/bmjsem-2020-000960
18. Zinchenko Yu.P., Morosanova V.I., Kondratyuk N.G., Fomina T.G. Conscious Self-Regulation and Self-organization of Life during the COVID-19 Pandemic. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2020. Vol. 13, no. 4, pp. 168—182. DOI:10.11621/pir.2020.0411
19. Bates L.C., Zieff G., Stanford K., Moore J.B., Kerr Z.Y., Hanson E.D., Gibbs B.B., Kline C.E., Stoner L. Covid-19 impact on behaviors across the 24-hour day in children and adolescents: Physical activity, sedentary behavior, and sleep. *Children*, 2020. Vol. 7, no. 9, article ID 138, 9 p. DOI:10.3390/children7090138
20. Egorova M.S., Parshikova O., Chertkova Y., Staroverov V.M., Mitina O.V. COVID-19: Belief in Conspiracy Theories and the Need for Quarantine. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2020. Vol. 13, no. 4, pp. 3—25. DOI:10.11621/pir.2020.0401
21. Shen K.-L., Yang Y.-H., Jiang R.-M. et al. Diagnosis, treatment, and prevention of 2019 novel coronavirus infection in children: experts' consensus statement. *World Journal of Pediatrics*, 2020. Vol. 16, pp. 223—231. DOI:10.1007/s12519-020-00343-7
22. Davies C., Hendry A., Gibson S.P., Gliga T., McGillion M., Gonzalez-Gomez N. Early childhood education and care (ECEC) during COVID-19 boosts growth in language and executive function. *Infant and Child Development*, 2021. Vol. 30, no. 4, article ID 2241, 15 p. DOI:10.1002/icd.2241
23. Mochida S., Sanadaa M., Shaoa Q., Leea J., Takaokaa J., Ando S., Sakakihara Y. Factors modifying children's stress during the COVID-19 pandemic in Japan. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2021. Vol. 29, no. 1, pp. 51—65. DOI:10.1080/1350293X.2021.1872669
24. Stienwandt S., Cameron E.E., Soderstrom M., Casar M., Le C., Roos L.E. Family Factors Associated with Hands-On Play and Screen Time During the COVID-19 Pandemic. *Child and Youth Care Forum*, 2022. 25 p. DOI:10.1007/s10566-021-09668-4
25. Fernandez Ruiz M. R. Pandemic natives, pandemic immigrants: effects of COVID-19 confinement on the wellbeing of children in preschool education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2021. Vol. 29, no. 6, pp. 959—971.
26. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Semenov Yu.I. COVID-19: Constructive Optimism, Defensive Optimism, and Gender as Predictors of Autonomous Motivation to Follow Stay-at-Home Recommendations during the COVID-19 Pandemic. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2020. Vol. 13, no. 4, pp. 38—54. DOI:10.11621/pir.2020.0403
27. Li X., Jiaoa D., Matsumoto M. et al. Home environment and social skills of Japanese preschool children pre- and post-COVID-19. *Early Child Development and Care*, 2022. DOI:10.1080/03004430.2021.2021896
28. Singh S., Roy D., Sinha K., Parveen S., Sharma G., Joshi G. Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children and adolescents: A narrative review with recommendations. *Psychiatry Research*, 2020. Vol. 293, 10 p. DOI:10.1016/j.psychres.2020.113429
29. Ghosh R., Dubey M.J., Chatterjee S., Dubey S. Impact of COVID-19 on children: special focus on the psychosocial aspect. *Minerva Pediatrics*, 2020. Vol. 72, no. 3, pp. 226—235. DOI:10.23736/S0026-4946.20.05887-9
30. Moore S.A., Faulkner G., Rhodes R.E. et al. Impact of the COVID-19 virus outbreak on movement and play behaviours of Canadian children and youth: A national survey. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 2020. Vol. 17, no. 85, 11 p. DOI:10.1186/s12966-020-00987-8
31. Russell B.S., Hutchison M., Tambling R., Tomkunas A.J., Horton A.L. Initial Challenges of Caregiving During COVID-19: Caregiver Burden, Mental Health, and the Parent—Child Relationship. *Child Psychiatry and Human Development*, 2020. Vol. 51, no. 5, pp. 671—682. DOI:10.1007/s10578-020-01037-x

32. Linnavalli T., Kalland M. Impact of covid-19 restrictions on the social-emotional wellbeing of preschool children and their families. *Education Sciences*, 2021. Vol. 11, no. 8, pp. 435—446. DOI:10.3390/educsci11080435
33. Martín-Requejo K., Santiago-Ramajo S. Reduced Emotional Intelligence in Children Aged 9—10 caused by the COVID-19 Pandemic Lockdown. *Mind Brain and Education*, 2021. Vol. 15, no. 4, pp. 269—272. DOI:10.1111/mbe.12297
34. Epishin V.E., Salikhova A.B., Bogacheva N.V., Bogdanova M.V., Kiseleva M.G. Mental Health and the COVID-19 Pandemic: Hardiness and Meaningfulness Reduce Negative Effects on Psychological Well-Being. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2020. Vol. 13, no. 4, pp. 75—88. DOI:10.11621/pir.2020.0405
35. The Lancet Child & Adolescent Health (ed.). Pandemic school closures: risks and opportunities. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 2020. Vol. 4, no. 5, article ID 341, 2 p. DOI:10.1016/S2352-4642(20)30105-X
36. Spinelli M., Lionetti F., Pastore M., Fasolo M. Parents' Stress and Children's Psychological Problems in Families Facing the COVID-19 Outbreak in Italy. *Frontiers in Psychology*, 2020. Vol. 11, Article ID 1713, 7 p. DOI:10.3389/fpsyg.2020.01713
37. Pelaez M., Novak G. Returning to School: Separation Problems and Anxiety in the Age of Pandemics. *Behavior Analysis in Practice*, 2020. Vol. 13, no. 3, pp. 521—526. DOI:10.1007/s40617-020-00467-2
38. Ten Velde G., Lubrech J., Arayess L., van Loo C., Hesselink M., Reijnders D., Vreugdenhil A. Physical activity behaviour and screen time in Dutch children during the COVID-19 pandemic: Pre-, during- and post-school closures. *Pediatric Obesity*, 2021. Vol. 16, no. 9, article ID e12779, 7 p. DOI:10.1111/ijpo.12779
39. Niclasen J., Teasdale T.W., Andersen A.-M.N., Skovgaard A.M., Elberling H., Obel C. Psychometric properties of the Danish Strength and Difficulties Questionnaire: the SDQ assessed for more than 70,000 raters in four different cohorts. *PloS one*, 2012. Vol. 7, no. 2, article ID e32025, 8 p. DOI:10.1371/journal.pone.0032025
40. Fan Y., Wang H., Wu Q., Zhou X., Zhou Y., Wang B., Han Yi., Xue T., Zhu T. SARS pandemic exposure impaired early childhood development in China. *Scientific Reports*, 2021. Vol. 11, no. 1, article ID 8694, 8 p. DOI:10.1038/s41598-021-87875-8
41. Giménez-Dasí M., Quintanilla L., Lucas-Molina B., Sarmiento-Henrique R. Six Weeks of Confinement: Psychological Effects on a Sample of Children in Early Childhood and Primary Education. *Frontiers in Psychology*, 2020. Vol. 11, article ID 590463, 7 p. DOI:10.3389/fpsyg.2020.590463
42. Aguilar-Farias N., Toledo-Vargas M., Miranda-Marquez S., Cortinez-O'Ryan A., Cristi-Montero C., Rodriguez-Rodriguez F., Martino-Fuentealba P., Okely A.D., Del Pozo Cruz B. Sociodemographic predictors of changes in physical activity, screen time, and sleep among toddlers and preschoolers in Chile during the covid-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2021. Vol. 18, no. 1, pp. 1—13. DOI:10.3390/ijerph18010176
43. Tulchin-Francis K., Jr W.S., Gu X. et al. The impact of the coronavirus disease 2019 pandemic on physical activity in U.S. children. *Journal of Sport and Health Science*, 2021. Vol. 10, no. 3, pp. 323—332. DOI:10.1016/j.jshs.2021.02.005
44. Wijaya R.P.C., Bunga B.N., Kiling I.Y. Socio-emotional struggles of young children during COVID-19 pandemic: Social isolation and increased use of technologies. *Journal of Early Childhood Research*, 2022. Vol. 20, no. 1, pp. 113—127. DOI:10.1177/1476718X211052789

Информация об авторах

Бухаленкова Дарья Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>, e-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

Нечаева Дарина Михайловна, студентка, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5850-4242>, e-mail: dnechaeva@bk.ru

Information about the authors

Daria A. Bukhalenkova, PhD in Psychology, assistant professor Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>, e-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

Darina M. Nechaeva, student, Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5850-4242>, e-mail: dnechaeva@bk.ru

Получена 08.04.2022

Received 08.04.2022

Принята в печать 12.06.2022

Accepted 12.06.2022

Развитие представлений о времени в детском возрасте

Солодкова А.В.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1162-5693>, e-mail: solodkova@mail.ru*

Время является неотъемлемой частью жизни человека, необходимым источником информации для идентификации событий и их причинно-следственных связей, организации собственной деятельности и ее синхронизации с другими людьми, для лучшего понимания и более эффективного взаимодействия с окружающей средой. Осознание своего прошлого, настоящего и будущего лежит в основе развития личности. Поэтому изучение времени является актуальной областью исследований в современной психологии, в том числе в психологии развития. В данной статье рассматривается развитие представлений детей о времени, начиная с примитивного чувства времени, свойственного даже новорожденным, преимущественно по нескольким линиям развития: понимание длительности, обнаружение «местоположения» события на временной линии и осознание себя как движущегося или находящегося в какой-то точке времени. Развитие представлений о времени рассматривается в связи с другими аспектами развития ребенка, такими как когнитивные процессы и влияние воспитания.

Ключевые слова: время, развитие ребенка, представления о времени, восприятие времени, знания о времени.

Для цитаты: Солодкова А.В. Развитие представлений о времени в детском возрасте [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 2. С. 93—100. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110208>

Development of time conceptions in childhood

Anna V. Solodkova

*PhD Student, Chair of Developmental Psychology, Department of Psychology of Education,
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1162-5693>, e-mail: solodkova@mail.ru*

Time is an integral part of human life, a necessary source of information for identifying events and their causal relationships, for organizing one's own activity and its synchronization with other people, for better understanding and more effective interaction with the environment. Understanding one's past, present and future is at the core of personality development. Therefore, the study of time is an actual field in modern psychology, including developmental psychology. This article examines the development of children's conceptions of time, starting from a primitive sense of time that is characteristic even for newborns, primarily along several lines of development: understanding of duration, discovering the "location" of an event on the timeline, and awareness of oneself as moving or being at some point in time. The development of representations of time is considered in relationship to other aspects of child development, such as cognitive processes and the influence of nurture.

Keywords: time, child development, conceptions of time, time perception, time knowledge.

For citation: Solodkova A.V. Development of time conceptions in childhood. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 2, pp. 93—100. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110208> (In Russ.).

Введение

Время является неотъемлемой частью жизни человека. Все психические процессы разворачиваются во времени; осознание скорости его течения, последовательности событий, отражение, воспроизведение и сравнение временных интервалов имеют значение при организации собственной деятельности и ее синхро-

низации с деятельностью других людей. Временная информация необходима для интерпретации сенсорных стимулов; без ее координации с пространственной информацией идентификация объектов была бы невозможна [21]. Идентичность человека строится на основе понимания себя в потоке времени, представления о своем прошлом и будущем лежат в основе развития личности [16; 36].

Представления о времени формируются и дифференцируются на протяжении всего детства и идут по нескольким линиям развития: понимание длительности, обнаружение местоположения события на временной линии [15] и осознание себя во времени [16; 36]. Первая линия связана с интервальным временем и имеет основополагающее значение для определения его метрических свойств. Вторая линия связана с периодическим временем, т. е. с повторяющимися циклами, окончание одного из которых знаменует начало нового. При этом каждое событие является уникальным: вторник всегда предшествует среде, но вторник 23 августа 2016 года представляет собой неповторимый момент и отличается от любого другого вторника [20; 21]. На основе информации о длительности события и его повторяемости формируются ожидания — представления о предстоящих событиях, благодаря которым происходит планирование своих действий и распределение собственных ресурсов [9]. Важное место при этом занимает понимание своего участия в событиях и каждого из событий как некоторой точки на линии собственной жизни [16].

Таким образом, не существует простых представлений о времени. На разных этапах онтогенеза возникают различные формы его понимания, связанные, в том числе, с развитием познавательных процессов [11].

Интервальные часы: развитие представлений о длительности

Первые суждения о времени, которые потом перерастают в осознанные представления о нем, изначально происходят из так называемого «чувства времени». Предполагается, что в основе этих примитивных суждений лежит обобщенная система величин [34], позволяющая обрабатывать информацию о времени, числе и пространстве. С позиций этого подхода обработка сенсорной информации в соответствии с ее пространственными, временными и числовыми свойствами является требованием центральной нервной системы [4].

Считается, что возможность различать длительность, количество и величину объектов или событий друг от друга зависит от их соотношения, а не от абсолютной числовой разницы, что согласуется с законом Вебера [6]. Согласно теории величин В. Уолша (V. Walsh), эта способность является врожденной [34].

Одним из исследований, подтверждающих эту гипотезу, является исследование М. де Хевии и коллег (M. de Nevia et al.), проведенное с участием детей в возрасте 7—94 часов от рождения. В ходе исследования было установлено, что новорожденные связывают количество и продолжительность с пространственной длиной, когда эти размеры изменяются в одном направлении (число или длительность увеличиваются с увеличением длины), т. е. после ознакомления с сопряжением двух величин новорожденные ожидают, что эти измерения изменятся в одном направлении. Вместе с этим была

показана чувствительность новорожденных к временным характеристикам событий [27].

Похожие исследования были проведены и для немного более старших детей. В исследовании Л. Гава и коллег (L. Gava et al.) было показано, что трехмесячные младенцы способны различать длительность визуальных стимулов в соотношении 1:3 [10]. К. ВанМарл и К. Уинн (K. VanMarl, K. Winn) в своем исследовании продемонстрировали, что дети в возрасте 6 месяцев могут различать длительность аудиовизуальных стимулов уже в соотношении 1:2, однако в соотношении 2:3 — еще нет [32]. Согласно данным Э. Брэннон и коллег (E. Brannon et al.), возможность различать временные интервалы в таком соотношении доступна младенцам 10 месяцев [8]. Такая же динамика в этом возрасте наблюдается для различения количества, что говорит в пользу подтверждения теории об общей системе величин.

Несмотря на то, что теория величин получила широкое распространение, последние исследования свидетельствуют, что на протяжении жизни траектории развития представлений о пространстве, времени и числе расходятся и отдаляются друг от друга, хотя и остаются связанными друг с другом [15]. Начиная с двух лет, временная дифференциация остается ниже, чем пространственная или количественная, и эта тенденция сохраняется всю жизнь. По данным Д. Одик (D. Odic), представления о пространстве и числе в трехлетнем возрасте примерно сопоставимы, а в 4 года в них уже наблюдаются расхождения. Временная дифференциация к этому возрасту намного ниже, чем пространственная [22].

В многочисленных исследованиях подтверждается, что пространственная и количественная информация может влиять на временные суждения (подробнее см. [2]), что говорит в пользу теории величин, однако информация о длительности не влияет на изменения суждений о пространстве и количестве, что ставит ее под сомнение [15].

Возможность оценки времени независимо от количественных и пространственных характеристик изучалась в исследовании Дж. Проваси и коллег (J. Provasi et al.). В ходе исследования с помощью зрительного подкрепления 4-месячных детей приучали смотреть влево во время короткого звукового сигнала (500 мс) и вправо во время длинного звукового сигнала (1500 мс). В контрольной серии детям предъявлялись различные звуковые интервалы без подкрепления. Была выявлена высокая чувствительность младенцев к времени предъявления стимулов [24].

Похожую парадигму исследования использовали К.Дж. Комишен и С.А. Адлер (K.J. Comishen, S.A. Adler), изучая явление антиципации. Ими было показано, что полугодовалые младенцы различают длительность визуальных стимулов в диапазоне миллисекунд и используют эту информацию в предвосхищении предстоящего события. Однако дети в возрасте 3 месяцев еще не обладают такой способностью. Авторами был сделан вывод о том, что в возрасте от 3 до 6 месяцев развивается способность различать, коди-

ровать и включать временную информацию порядка миллисекунд в визуальные ожидания [9].

Таким образом, чувствительность к длительности у младенцев может проявляться в том, что они соответствующим образом приспособливают свое поведение к временным рамкам событий. Но иметь чувствительность к времени не означает понимание того, что события имеют определенную продолжительность [20].

Суждения маленьких детей о времени зависят от контекста и тесно связаны с ситуацией, в которой переживается временной промежуток. То есть представления о длительности событий не отделяются еще от самих событий или свойств объектов, которые дети исследуют (например, действия с более тяжелым предметом оцениваются ими как более длительные, чем действия с более легким [11]).

Одним из факторов, влияющих на оценку длительности детьми и широко описанным в литературе, является эмоциональная окраска стимула. Так, например, при наблюдении за лицом, выражающим гнев и страх, время переоценивается. Это характерно для всех возрастных групп, включая детей 3 лет [13], 5, 8 лет и взрослых [12]. Меньший, но все же очевидный, эффект переоценки длительности восприятия отмечался для радостного и печального лиц и также был зафиксирован во всех возрастных группах. Эмоция стыда на лице собеседника вызывает недооценку времени, начиная с 8-летнего возраста [12].

Считается, что сложности оценки времени у детей объясняются недостаточным развитием внимания и регуляторных функций в детском возрасте [11; 33] (термин «executive function» переводится по-разному: как исполнительные или регуляторные функции. Последнее кажется более правильным, так как в состав этих функций входят планирование, принятие решения, возможности торможения, переключения внимания, «когнитивная гибкость» и т. д. [более подробно см.: 1]). Используя серию нейропсихологических тестов, предназначенных для оценки когнитивных способностей у детей, П. Зеланти и С. Друа-Воле (P. Zélandi, S. Droit-Volet) выявили значимую корреляцию между чувствительностью ко времени и вниманием, что приводит к «более шумному восприятию» времени, отчасти из-за трудностей, с которыми сталкиваются дети, сосредоточивая свое внимание на течении времени [37]. Это объясняет, почему оценка времени часто нарушается у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) [4; 11; 37]. Существует подтверждение того, что в более старшем возрасте у людей с СДВГ имеются сложности с воспроизведением временных величин [4].

Рассматривая возможность оценки времени в связи с регуляторными функциями, К. Викарио (C. Vicario) приводит данные о взаимосвязи между импульсивностью и недооценкой интервалов длительностью несколько секунд [33].

Тем не менее, начиная с 3 лет дети имеют представления о длительности событий повседневной жизни. Еще

не владея знаниями о единицах времени, они могут отнести знакомые действия к нескольким категориям, от менее длительных к более длительным [26].

А.-К. Раттат и С. Друа-Воле (А.-С. Rattat, S. Droit-Volet) показали, что к 5 годам (но не раньше) дети могут не только правильно рассчитывать свои действия, но и имеют представление о длительности, которое абстрагировано от конкретных событий. В ходе исследования было обнаружено, что дети этого возраста могут переносить усвоенный эталон длительности на другую деятельность [25].

В проведенном К. Тиллман и Д. Барнер (K. Tillman, D. Varner) исследовании было показано, что дети 5 лет могут оценивать продолжительность событий, отображая ее на временной линии, при этом недостаточно владея знаниями о физических единицах (час, минута и т. д.) [29].

Между 5 и 9 годами способность оценивать временные промежутки значительно возрастает [11]. В исследовании П. Зеланти и С. Друа-Воле (P. Zélandi, S. Droit-Volet) было показано, что способность различать более короткие временные промежутки появляется раньше, чем способность различать более длительные интервалы. Исследователи связывают восприятие более коротких промежутков времени с развитием кратковременной памяти, а более длительных — с вниманием и функциями регуляции и контроля и, соответственно, более ранним развитием в онтогенезе кратковременной памяти, чем функций произвольного внимания [37]. Проведенное К. Халлез и С. Друа-Воле (Q. Hallez, S. Droit-Volet) исследование показало, что в возрасте 6 лет оценка детьми коротких промежутков времени (до 2 с) достигает того же уровня, что у взрослого человека, а оценка длительных промежутков времени (более 2 с) — в возрасте 8—9 лет [14].

Исследование Г. Портновой, А. Ребрейкиной, О. Мартыновой также выявило связь временной обработки с функциями внимания и памяти, а также с вербальным и пространственным мышлением. Согласно полученным ими данным, ретроспективная оценка продолжительности значительно улучшается в возрасте от 6 до 8 лет, но улучшение оценки времени менее выражено у детей, получивших низкие результаты в указанных тестах. Способность предвидеть длительность предстоящих событий улучшается у детей в возрасте от 9 до 11 лет. При этом улучшение предвосхищения времени отрицательно коррелирует с количеством ошибок, допущенных во время теста на динамический праксис [23].

Недостаточно развитая способность к оценке длительностей часто приводит к различным трудностям в школьном обучении. Так, например, ее связывают с развитием дислексии; обучение временной дифференциации, согласно имеющимся данным, наоборот, приводит к уменьшению ее проявлений [35].

К 6 годам у ребенка чаще всего уже имеются представления об измерении времени. Дети этого возраста обычно знакомы с такими понятиями, как секунда, минута, час, день, месяц и т. д. Ф. Лабрель и коллеги (F. Labrell et al.) в своем исследовании показали связь знаний единиц

времени, их взаимоотношений и умение ими пользоваться детей 6—11 лет с их знаниями о числах, навыками устного счета и сравнения, а также рабочей памятью. В исследовании также было показано, что знания о времени увеличиваются с 6 до 8 лет особенно интенсивно. Наибольшую связь знаний о времени выявили с четырьмя числовыми компонентами: академическим знанием чисел и фактов о них, оценкой числовой линии, контекстуальной оценкой (например, 10 — это мало для листьев на дереве, но много для детей в семье) и числовыми задачами, включающими рабочую память (например, сравнение чисел, представленных устно) [28; 30].

Таким образом, начиная с 5 лет у детей формируется представление о длительности, а развитие точности временных представлений в детском возрасте увеличивается и связано с развитием кратковременной и рабочей памяти, внимания, функций регуляции и контроля, пространственных и математических представлений.

Периодические часы и локализация события во времени

Обработка информации о длительности очень важна, но важно и то, как человек локализует события во времени.

Некоторые процессы регулярно повторяются, и каждое повторение происходит в соответствии с постоянными периодами времени, которые определяют начало и конец цикла: конец одного цикла знаменует начало нового цикла (сутки, времена года, годы и т. д.) [21]. Распознавание того, в какой момент такого цикла происходит событие, позволяет выполнять действия в соответствующей последовательности и помогает предсказывать то, что произойдет дальше [20].

Важным компонентом в развитии представлений о времени такого рода является антиципация. Даже очень маленькие дети ожидают, что событие изменится определенным образом, или что оно будет связано с другим событием [27], предвосхищают появление взрослого, привыкают к тому, что купание происходит перед сном и т. д. Регулярность и предсказуемость событий является основой для понимания мира младенцами [9].

Понимание того, что каждое событие при этом уникально, появляется у ребенка в процессе его развития и, в частности, связано с овладением языком [20; 28]. Так, взрослые могут говорить с ребенком о событии, которое случилось в прошлом, тем самым побуждая его к овладению этим понятием.

Ребенок начинает употреблять в речи прошедшее время примерно к 1,5—2 годам, но использует его не столько для обозначения местоположения события во времени (произошло событие в прошлом или произойдет в будущем), сколько со статусом события (завершено оно или нет). Согласно точке зрения Т. МакКормак и К. Хоэрл (Т. McCormack, К. Hoerl), пониманию того, что событие находится в прошлом или будущем дети учатся в период с 2 до 3 лет. Однако

в этом возрасте у детей все еще нет четкого представления о временных взаимоотношениях, т. е. то, что событие произошло в прошлом, не означает понимания его связи с другими событиями [20].

Представления о временной прямой, где какой-то точкой обозначено настоящее, с одной стороны от нее находится будущее, а с другой стороны прошлое, появляется у детей не раньше 4—5 лет. Это было подтверждено в исследовании К. Тиллмана и коллег (К. Tillman et al.), в ходе которого детям 3—8 лет показывали горизонтальную линию с вертикальной линией посередине, которая обозначала «прямо сейчас», и просили отметить места некоторых прошлых (например, завтрак в то утро) и будущих событий (их следующий день рождения) [31].

Интересно, что независимо от культуры люди чаще ассоциируют меньшие числа с левой стороной, а большие — с правой. Р. Ругани и коллеги (R. Rugani et al.) предполагают, что люди эволюционно предрасположены к такому представлению чисел, что может быть результатом асимметричного созревания мозга, при котором правое полушарие (которое обрабатывает левое поле зрения) развивается быстрее, чем левое [3]. Однако впоследствии эти представления изменяются или остаются прежними в зависимости от влияния культуры. В отношении временных прямых влияние культуры прослеживается больше: в культурах с направлением письма слева направо временная прямая имеет такое же направление, в культурах с направлением письменности справа налево — наоборот [5; 15].

Однако важно не только понимание, что некоторые события расположены в прошлом, настоящем и будущем, но и понимание того, что эти точки систематически меняются с течением времени. Т. МакКормак и К. Хоэрл (Т. McCormack, К. Hoerl) считают, что оно появляется около 5 лет [16]. Кроме того, в этом возрасте появляется способность понимания причинно-следственной значимости временного порядка или «временно-причинное рассуждение» [19].

С овладением детьми системой часов и календаря, а это происходит около 5 лет, появляется способ описания времени и мышления о нем, который не связан с событиями. Вполне вероятно, что овладение этой системой делает природу самого времени более понятной ребенку. Т. МакКормак и К. Хоэрл считают, что система часов и календарь фиксируют как повторяющиеся циклы (дни, недели и годы), так и конкретные уникальные точки во времени. Овладение этой системой достигается только в контексте обширной социализации и, как правило, в результате прямого обучения. Тем не менее, как только дети приобретают эту систему, они, возможно, овладевают способом мышления о самом времени, которого у них раньше не было [20].

Осознание себя во времени

Представления о длительности событий и их местоположении в ряде других имеет важное значение в раз-

витии ребенка. Но способность рассуждать о времени предполагает не только понимание взаимосвязи событий, но и их связи с собственной жизнью.

Память на лично пережитые события носит название эпизодической. На ее развитие оказывает влияние в частности то, насколько подробно родители обсуждают с детьми прошлые события [18]. Эпизодическая память необходима для овладения временными понятиями, особенно концепцией прошлого, но она не является единственным необходимым для этого условием. Эпизодические воспоминания могут нести информацию о своей внутренней временной структуре, т. е. как долго и в каком порядке происходили события, а могут нести информацию только о том, что событие произошло в прошлом [7].

По мнению Т. МакКормак и К. Хоэрл, овладение системой рассуждений о времени, которое происходит в возрасте около 5 лет, позволяет представить свою жизнь как развернутую во времени, а любые события — как уникальные, неповторяющиеся точки не просто на временной линии, а на линии своей жизни. Способность рассуждать о времени дает возможность думать об отдельных результатах действий или событий как о «кирпичиках», из которых строится жизнь в целом. В частности, представление о будущем вознаграждении возможно лишь в том случае, если человек понимает и признает существование будущего как момента времени, отличного от настоящего [16] (примером могут служить исследования, в которых ребенку предлагается взять одно вознаграждение сейчас или подождать и получить двойное вознаграждение; известно, что в 4 года ребенок уже способен сделать выбор в пользу отложенного вознаграждения).

Одним из компонентов временного мышления является временное сравнение, лежащее в основе понимания собственной непрерывности во времени и самооценки: можно сравнить представления о себе в прошлом с представлением о себе в настоящем. Непрерывность Я во времени (*temporally extend self*) рассматривается как основа собственной идентичности и развития личности [36]. Согласно имеющимся данным, о наличии непре-

рывного Я у ребенка, т. е. осознании им себя в прошлом, настоящем и будущем, можно говорить, начиная с 4-летнего возраста. Это было показано в лонгитюдном исследовании М. Лазаридис (М. Lazaridis). Также было показано, что на развитие представлений о непрерывности Я у ребенка решающее влияние оказывает опыт общения с ухаживающими за ним взрослыми [17].

Заключение

Представления о времени формируются и дифференцируются на протяжении детства и являются важным аспектом в развитии ребенка. Начиная с примитивного чувства времени и ранних явлений антиципации, развивающееся понимание длительности событий и их местоположения в ряду других позволяет ребенку более эффективно планировать и регулировать свое поведение, распределять свои ресурсы. Отнесение событий к собственному опыту является важной составляющей формирующихся самосознания и идентичности.

Понимание того, что события имеют определенную длительность независимо от того, чем они наполнены, появляется примерно к пяти годам и связано с развитием когнитивных способностей, речи, представлений о числе. К этому возрасту формируется полноценная способность рассуждать о времени, основанная на представлениях о времени как необходимом измерении, характеризующем уникальное местоположение событий на линии собственной жизни.

Несмотря на большой интерес к исследованию проблем времени в зарубежной психологии развития, отечественных исследований на эту тему значительно меньше. Многие аспекты данной проблематики считаются отечественными учеными либо недостаточно значимыми, либо достоверно изученными. Хочется выразить надежду, что в будущем положение дел несколько изменится и отечественные разработки в области психологии времени также будут представлены в мировой научной среде.

Литература

1. Николаева Е.И., Вергунов Е.Г. Что такое «Executive function» и их развитие в онтогенезе [Электронный ресурс] // Теоретическая и экспериментальная психология. 2017. Том 10. № 2. С. 62—81. URL: <http://www.tepjournal.ru/ru/soderzhanie/2017/tom-10-2/07> (дата обращения: 10.06.2022).
2. Солодкова А.В. Исследования восприятия времени в современной психологии // Современная зарубежная психология. 2017. Том. 6. № 3. С. 77—85. DOI:10.17759/jmfp.2017060309
3. A mental number line in human newborns / R. Rugani, E. Di Giorgio, M. Lunghi, L. Regolin, B.D. Barba, G. Vallortigara, F. Simion // *Developmental science*. 2019. Vol. 22. № 6. 10 p. DOI:10.1111/desc.12801
4. Allman M., Pelphrey K., Meck W. Developmental neuroscience of time and number: implications for autism and other neurodevelopmental disabilities // *Frontiers in Integrative Neuroscience*. 2012. Vol. 6. Article ID 7. 24 p. DOI:10.3389/fnint.2012.00007
5. At birth, humans associate “few” with left and “many” with right / M.D. de Hevia, L. Veggiotti, A. Streri, C.D. Bonn // *Current Biology*. 2017. Vol. 27. № 24. P. 3879—3884. DOI:10.1016/j.cub.2017.11.024
6. Bonn C.D., Cantlon J.F. Spontaneous, modality-general abstraction of a ratio scale // *Cognition*. 2017. Vol. 169. P. 36—45. DOI:10.1016/j.cognition.2017.07.012

7. Boyle A. Remembering events and representing time [Электронный ресурс] // *Synthese*. 2021. Vol. 199. P. 2505—2524. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11229-020-02896-6> (дата обращения: 10.06.2022).
8. Brannon E.M., Suanda S., Libertus K. Temporal discrimination increases in precision over development and parallels the development of numerosity discrimination // *Developmental science*. 2007. Vol. 10. № 6. P. 770—777. DOI:10.1111/j.1467-7687.2007.00635.x.
9. Comishen K.J., Adler S.A. The development of infants' expectations for event timing // *Timing & Time Perception*. 2019. Vol. 7. № 3. P. 219—242. DOI:10.1163/22134468-20191148
10. Discrimination and ordinal judgments of temporal durations at 3 months / L. Gava, E. Valenza, M.G. Di Bono, C. Tosatto // *Infant Behavior and Development*. 2012. Vol. 35. № 4. P. 751—760. DOI:10.1016/j.infbeh.2012.05.009
11. Droit-Volet S. Child and time // *Multidisciplinary Aspects of Time and Time Perception: COST TD0904 International Workshop Athens, Greece, October 7—8, 2010 Revised Selected Papers* / Eds. A. Vatakis, A. Esposito, M. Giagkou, F. Cummins, G. Papadelis. Berlin; Heidelberg: Springer-Verlag, 2011. P. 151—172.
12. Gil S., Droit-Volet S. How do emotional facial expressions influence our perception of time? [Электронный ресурс] / Eds. S. Masmoudi, D. Yan Dai, A. Naceur // *Attention, Representation, and Human Performance: Integration of Cognition, Emotion and Motivation* / Eds. S. Masmoudi, D.Y. Dai, A. Naceur. London: Psychology Press, 2012. P. 61—77. URL: <https://books.google.ru/books?id=r8Mr5wL7McoC&lpg=PA51&dq=How%20do%20emotional%20facial%20expressions%20influence%20our%20perception%20of%20time%3F&lr&hl=ru&pg=PA61#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 10.06.2022).
13. Gil S., Niedenthal P.M., Droit-Volet S. Anger and temporal perception in children // *Emotion*. 2007. Vol. 7. № 1. P. 219—225. DOI:10.1037/1528-3542.7.1.219
14. Hallez Q., Droit-Volet S. Identification of an age maturity in time discrimination abilities // *Timing & Time Perception*. 2021. Vol. 9. № 1. P. 67—87. DOI:10.1163/22134468-bja10017
15. Hamamouche K., Cordes S. Number, time, and space are not singularly represented: Evidence against a common magnitude system beyond early childhood // *Psychonomic Bulletin & Review*. 2019. Vol. 26. P. 833—854. DOI:10.3758/s13423-018-1561-3
16. Hoerl C., McCormack T. Thinking in and about time: A dual systems perspective on temporal cognition // *Behavioral and Brain Sciences*. 2019. Vol. 42. Article ID 76257199. 69 p. DOI:10.1017/S0140525X18002157
17. Lazaridis M. The Emergence of a Temporally Extended Self and Factors That Contribute to Its Development: From Theoretical and Empirical Perspectives [Электронный ресурс]: *Monographs of the Society for Research in Child Development*. Vol. 78. № 2. Hoboken: Wiley, 2013. 124 p. URL: <https://www.jstor.org/stable/43773564> (дата обращения: 10.06.2022).
18. Léonarda C., Geurtena M., Willems S. Talking about the past: A way to stimulate episodic memory development in preschoolers // *Brain and Cognition*. 2019. Vol. 137. Article ID 103653. DOI:10.1016/j.bandc.2019.10.022
19. McCormack T., Hoerl C. Young children's reasoning about the order of past events // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2007. Vol. 98. № 3. P. 168—183. DOI:10.1016/j.jecp.2007.06.001
20. McCormack T., Hoerl C. The Development of Temporal Concepts: Learning to Locate Events in Time // *Timing & Time Perception*. 2017. Vol. 5. P. 297—327. DOI:10.1163/22134468-00002094
21. Montemayor C. *Minding Time: a Philosophical and Theoretical Approach to the Psychology of Time* [Электронный ресурс]. Leiden: BRILL, 2013. 153 p. URL: <https://books.google.ru/books?id=o403AANTuJ8C&lpg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 10.06.2022).
22. Odic D. Children's intuitive sense of number develops independently of their perception of area, density, length, and time // *Developmental science*. 2018. Vol. 21. № 2. Article ID e12533. 15 p. DOI:10.1111/desc.12533
23. Portnova G., Rebreikina A., Martynova O. The ages of zone of proximal development for retrospective time assessment and anticipation of time event // *Applied Neuropsychology: Child*. 2021. 10 p. DOI:10.1080/21622965.2021.1961084
24. Provasi J., Rattat A.-C., Droit-Volet S. Temporal bisection in 4-month-old infants // *Journal of Experimental Psychology Animal Behavior Processes*. 2011. Vol. 37. № 1. P. 108—113. DOI:10.1037/a0019976
25. Rattat A.-C., Droit-Volet S. Implicit long-term memory for duration in young children // *European Journal of Cognitive Psychology*, Taylor & Francis (Routledge). 2007. Vol. 19. № 2. P. 271—285. DOI:10.1080/09541440600834647.hal-02053587
26. Rattat A.-C., Tartas V. Temporal Categorization of Familiar Actions by Children and Adults // *Timing & Time Perception*. 2017. Vol. 5. № 1. P. 61—76. DOI:10.1163/22134468-00002080
27. Representations of space, time, and number in neonates / M.D. De Hevia, V. Izard, A. Coubart, E.S. Spelke, A. Streri // *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 2014. Vol. 111. № 13. P. 4809—4813. DOI:10.1073/pnas.1323628111
28. The Time Knowledge Questionnaire for children / F. Labrell, H.C. Costa, H. Perdry, G. Dellatolas // *Heliyon*. 2020. Vol. 6. № 2. 10 p. DOI:10.1016/j.heliyon.2020.e03331
29. Tillman K.A., Barner D. Learning the language of time: Children's acquisition of duration words // *Cognitive Psychology*. 2015. Vol. 78. P. 57—77. DOI:10.1016/j.cogpsych.2015.03.001
30. Time knowledge acquisition in children aged 6 to 11 years and its relationship with numerical skills / F. Labrell, Y. Mikaeloff, H. Perdry, G. Dellatolas // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2016. Vol. 143. P. 1—13. DOI:10.1016/j.jecp.2015.10.005

31. Today is tomorrow's yesterday: Children's acquisition of deictic time words / K.A. Tillman, T. Marghetis, D. Barner, M. Srinivasan // *Cognitive Psychology*. 2017. Vol. 92. P. 87—100. DOI:10.1016/j.cogpsych.2016.10.003
32. VanMarle K., Wynn K. Six-month-old infants use analog magnitudes to represent duration // *Developmental science*. 2006. Vol. 9. № 5. P. F41—F49. DOI:10.1111/j.1467-7687.2006.00508.x
33. Vicario C.M. Cognitively controlled timing and executive functions develop in parallel? A glimpse on childhood research // *Frontiers in Behavioral Neuroscience*. 2013. Vol. 7. Article ID 146. 4 p. DOI:10.3389/fnbeh.2013.00146
34. Walsh V. A theory of magnitude: common cortical metrics of time, space and quantity // *Trends in Cognitive Sciences*. 2003. Vol. 7. № 11. P. 483—488. DOI:10.1016/j.tics.2003.09.002
35. Wang LC., Liu D., Xu Z. Distinct effects of visual and auditory temporal processing training on reading and reading-related abilities in Chinese children with dyslexia // *Annals of Dyslexia*. 2019. Vol. 69. № 15. P. 166—185. DOI:10.1007/s11881-019-00176-8
36. Wilson A.E., Shanahan E. Temporal comparisons in a social world // *Social Comparison, Judgment, and Behavior* / Eds. J. Suls, R.L. Collins, L. Wheeler. Oxford: University Press, 2020. P. 309—344. DOI:10.1093/oso/9780190629113.003.0012
37. Zélandi P.S., Droit-Volet S. Cognitive abilities explaining age-related changes in time perception of short and long durations // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2011. Vol. 109. № 2. P. 143—157. DOI:10.1016/j.jecp.2011.01.003

References

1. Nikolaeva E.I., Vergunov E.G. Chto takoe «Executive function» i ikh razvitie v ontogeneze [Executive functions and their development in ontogenesis] [Elektronnyi resurs]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya [Theoretical and experimental psychology]*, 2017. Vol. 10, no. 2, pp. 62—81. URL: <http://www.tepjournal.ru/ru/soderzhanie/2017/tom-10-2/07> (Accessed 10.06.2022). (In Russ.).
2. Solodkova A.V. Issledovaniya vospriyatiya vremeni v sovremennoi psikhologii [Study of time perception in modern psychology]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2017. Vol. 6, no. 3, pp. 77—86. DOI:10.17759/jmfp.2017060309 (In Russ.).
3. Rugani R., Di Giorgio E., Lunghi M., Regolin L., Barba B.D., Vallortigara G., Simion F. A mental number line in human newborns. *Developmental science*, 2019. Vol. 22, no. 6, 10 p. DOI:10.1111/desc.12801
4. Allman M., Pelphrey K., Meck W. Developmental neuroscience of time and number: implications for autism and other neurodevelopmental disabilities. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, 2012. Vol. 6, article ID 7, 24 p. DOI:10.3389/fnint.2012.00007
5. De Hevia M.D., Veggioni L., Streri A., Bonn C.D. At birth, humans associate “few” with left and “many” with right. *Current Biology*, 2017. Vol. 27, no. 24, pp. 3879—3884. DOI:10.1016/j.cub.2017.11.024
6. Bonn C.D., Cantlon J.F. Spontaneous, modality-general abstraction of a ratio scale. *Cognition*, 2017. Vol. 169, pp. 36—45. DOI:10.1016/j.cognition.2017.07.012
7. Boyle A. Remembering events and representing time [Elektronnyi resurs]. *Synthese*, 2021. Vol. 199, pp. 2505—2524. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11229-020-02896-6> (Accessed 10.06.2022).
8. Brannon E.M., Suanda S., Libertus K. Temporal discrimination increases in precision over development and parallels the development of numerosity discrimination. *Developmental science*, 2007. Vol. 10, no. 6, pp. 770—777. DOI:10.1111/j.1467-7687.2007.00635.x
9. Comishen K.J., Adler S.A. The development of infants' expectations for event timing. *Timing & Time Perception*, 2019. Vol. 7, no. 3, pp. 219—242. DOI:10.1163/22134468-20191148
10. Gava L., Valenza E., Di Bono M.G., Tosatto C. Discrimination and ordinal judgments of temporal durations at 3 months. *Infant Behavior and Development*, 2012. Vol. 35, no. 4, pp. 751—760. DOI:10.1016/j.infbeh.2012.05.009
11. Droit-Volet S. Child and time. Multidisciplinary Aspects of Time and Time Perception: COST TD0904 International Workshop Athens (Greece, October 7—8, 2010). In Vatakis A., Esposito A., Giagkou M., Cummins F., Papadelis G. (eds.), *Revised Selected Papers*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, 2011, pp. 151—172.
12. Gil S., Droit-Volet S. How do emotional facial expressions influence our perception of time? [Elektronnyi resurs]. In Masmoudi S., Yan Dai D., Naceur A. (eds.), *Attention, Representation, and Human Performance: Integration of Cognition, Emotion and Motivation*. London: Psychology Press, 2012, pp. 61—77. URL: <https://books.google.ru/books?id=r8Mr5wL7McoC&lpg=PA51&dq=How%20do%20emotional%20facial%20expressions%20influence%20our%20perception%20of%20time%3F&hl=ru&pg=PA61#v=onepage&q&f=false> (Accessed 10.06.2022).
13. Gil S., Niedenthal P.M., Droit-Volet S. Anger and temporal perception in children. *Emotion*, 2007. Vol. 7, no. 1, pp. 219—225. DOI:10.1037/1528-3542.7.1.219
14. Hallez Q., Droit-Volet S. Identification of an age maturity in time discrimination abilities. *Timing & Time Perception*, 2021. Vol. 9, no. 1, pp. 67—87. DOI:10.1163/22134468-bja10017
15. Hamamouche K., Cordes S. Number, time, and space are not singularly represented: Evidence against a common magnitude system beyond early childhood. *Psychonomic Bulletin & Review*, 2019. Vol. 26, pp. 833—854. DOI:10.3758/s13423-018-1561-3
16. Hoerl C., McCormack T. Thinking in and about time: A dual systems perspective on temporal cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 2019. Vol. 42, article ID 76257199, 69 p. DOI:10.1017/S0140525X18002157

17. Lazaridis M. The Emergence of a Temporally Extended Self and Factors That Contribute to Its Development: From Theoretical and Empirical Perspectives [Elektronnyi resurs]: Monographs of the Society for Research in Child Development, Vol. 78, no. 2. Hoboken: Wiley, 2013. 124 p. URL: <https://www.jstor.org/stable/43773564> (Accessed 10.06.2022).
18. Léonarda C., Geurtena M., Willems S. Talking about the past: A way to stimulate episodic memory development in preschoolers. *Brain and Cognition*, 2019. Vol. 137, article ID 103653. DOI:10.1016/j.bandc.2019.10.022
19. McCormack T., Hoerl C. Young children's reasoning about the order of past events. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2007. Vol. 98, no. 3, pp. 168—183. DOI:10.1016/j.jecp.2007.06.001
20. McCormack T., Hoerl C. The Development of Temporal Concepts: Learning to Locate Events in Time. *Timing & Time Perception*, 2017. Vol. 5, pp. 297—327. DOI:10.1163/22134468-00002094
21. Montemayor C. Minding Time: a Philosophical and Theoretical Approach to the Psychology of Time [Elektronnyi resurs]. Leiden: BRILL, 2013. 153 p. URL <https://books.google.ru/books?id=o403AANTuJ8C&pg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> (Accessed 10.06.2022).
22. Odic D. Children's intuitive sense of number develops independently of their perception of area, density, length, and time. *Developmental science*, 2018. Vol. 21, no. 2, article ID e12533, 15 p. DOI:10.1111/desc.12533
23. Portnova G., Rebreikina A., Martynova O. The ages of zone of proximal development for retrospective time assessment and anticipation of time event. *Applied Neuropsychology: Child*, 2021, 10 p. DOI:10.1080/21622965.2021.1961084
24. Provasi J., Rattat A.-C., Droit-Volet S. Temporal bisection in 4-month-old infants. *Journal of Experimental Psychology Animal Behavior Processes*, 2011. Vol. 37, no. 1, pp. 108—113. DOI:10.1037/a0019976
25. Rattat A.-C., Droit-Volet S. Implicit long-term memory for duration in young children. *European Journal of Cognitive Psychology, Taylor & Francis (Routledge)*, 2007. Vol. 19, no. 2, pp. 271—285. DOI:10.1080/09541440600834647.hal-02053587
26. Rattat A.-C., Tartas V. Temporal Categorization of Familiar Actions by Children and Adults. *Timing & Time Perception*, 2017. Vol. 5, no. 1, pp. 61—76. DOI:10.1163/22134468-00002080
27. De Hevia M.D., Izard V., Coubart A., Spelke E.S., Streri A. Representations of space, time, and number in neonates. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 2014. Vol. 111, no. 13, pp. 4809—4813. DOI:10.1073/pnas.1323628111
28. Labrell F., Costa H.C., Perdry H., Dellatolas G. The Time Knowledge Questionnaire for children. *Heliyon*, 2020. Vol. 6, no. 2, 10 p. DOI:10.1016/j.heliyon.2020.e03331
29. Tillman K.A., Barner D. Learning the language of time: Children's acquisition of duration words. *Cognitive Psychology*, 2015. Vol. 78, pp. 57—77. DOI:10.1016/j.cogpsych.2015.03.001
30. Labrell F., Mikaeloff Y., Perdry H., Dellatolas G. Time knowledge acquisition in children aged 6 to 11 years and its relationship with numerical skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2016. Vol. 143, pp. 1—13. DOI:10.1016/j.jecp.2015.10.005
31. Tillman K.A., Marghetis T., Barner D., Srinivasan M. Today is tomorrow's yesterday: Children's acquisition of deictic time words. *Cognitive Psychology*, 2017. Vol. 92, pp. 87—100. DOI:10.1016/j.cogpsych.2016.10.003
32. VanMarle K., Wynn K. Six-month-old infants use analog magnitudes to represent duration. *Developmental science*, 2006. Vol. 9, no. 5, pp. F41—F49. DOI:10.1111/j.1467-7687.2006.00508.x
33. Vicario C.M. Cognitively controlled timing and executive functions develop in parallel? A glimpse on childhood research. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 2013. Vol. 7, article ID 146, 4 p. DOI:10.3389/fnbeh.2013.00146
34. Walsh V. A theory of magnitude: common cortical metrics of time, space and quantity. *Trends in Cognitive Sciences*, 2003. Vol. 7, no. 11, pp. 483—488. DOI:10.1016/j.tics.2003.09.002
35. Wang LC., Liu D., Xu Z. Distinct effects of visual and auditory temporal processing training on reading and reading-related abilities in Chinese children with dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 2019. Vol. 69, no. 15, pp. 166—185. DOI:10.1007/s11881-019-00176-8
36. Wilson A.E., Shanahan E. Temporal comparisons in a social world. In Suls J., Collins R.L., Wheeler L. (eds.), *Social Comparison, Judgment, and Behavior*. Oxford: University Press, 2020, pp. 309—344. DOI:10.1093/oso/9780190629113.003.0012
37. Zélanti P. S., Droit-Volet S. Cognitive abilities explaining age-related changes in time perception of short and long durations. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2011. Vol. 109, no. 2, pp. 143—157. DOI:10.1016/j.jecp.2011.01.003

Информация об авторах

Солодкова Анна Вадимовна, аспирант кафедры возрастной психологии имени Л.Ф. Обухова факультета психология образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1162-5693>, e-mail: solodkovaa@mail.ru

Information about the authors

Anna V. Solodkova, PhD Student, Chair of Developmental Psychology, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1162-5693>, e-mail: solodkovaa@mail.ru

Получена 04.04.2022

Принята в печать 08.06.2022

Received 04.04.2022

Accepted 08.06.2022

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ CLINICAL PSYCHOLOGY

Дети с тяжелыми множественными нарушениями: обзор зарубежной литературы

Ветрова М.А.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: 0000-0001-5083-2495, e-mail: m-vetrova@ro.ru*

Ветров А.О.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: 0000-0002-5854-2158, e-mail: unitedbear9390@gmail.com*

Данная статья — обзор зарубежных исследований по проблеме организации психолого-педагогической помощи дошкольникам с тяжелыми множественными нарушениями (ТМНР). Приведены ретроспективные данные и современные представления об этой нозологической группе в России. Параллельно рассмотрены современные представления о ней в других странах, актуальные исследования в области диагностики, организации обучения, воспитания, социальной реабилитации детей дошкольного возраста с тяжелой инвалидностью. Среди мер по решению вопросов развития социально-коммуникативной сферы отмечена эффективность мероприятий, направленных на обучение дошкольников и их ближайшего окружения использованию средств альтернативной и дополнительной коммуникации, обеспечению доступного и развивающего общения. Среди особенностей разработки и реализации специальных учебных программ выделены значимость командного подхода, сотрудничества с семьей и ориентации на обучение ребенка-инвалида жизненно необходимым навыкам. При сравнении предмета обсуждения с отечественной теорией и практикой отмечены сходство терминологических противоречий, а также признанность и использование в нашей стране многих зарубежных методов и подходов.

Ключевые слова: глубокие нарушения, тяжелые нарушения, множественные нарушения, интеллектуальные нарушения, нарушения развития, непрерывное обучение, естественное обучение, повседневное обучение, обучающие подсказки, развивающая среда, совместное обучение, пошаговое обучение, альтернативная коммуникация, дополнительная коммуникация, АДК.

Благодарности. Авторы благодарят кандидата психологических наук, профессора кафедры специальной психологии и реабилитации ФГБОУ ВО МГППУ, Басилову Татьяну Александровну.

Для цитаты: Ветрова М.А., Ветров А.О. Дети с тяжелыми множественными нарушениями: обзор зарубежной литературы [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 2. С. 101—112. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110209>

Children with severe multiple disabilities: review of foreign literature

Maria A. Vetrova

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: 0000-0001-5083-2495, e-mail: m-vetrova@ro.ru*

Alexander O. Vetrov

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: 0000-0002-5854-2158, e-mail: unitedbear9390@gmail.com*

This article is a review of foreign studies devoted to the organization of psychological and pedagogical assistance to preschool children with severe multiple disorders (SMD). Retrospective data and modern ideas about this nosological

group in Russia are presented. In parallel, modern ideas about it in other countries, current research in the field of diagnostics, organization of education, upbringing and social rehabilitation of preschool children with severe disabilities are considered. Among the measures to address issues of development of the socio-communicative sphere, the effectiveness of measures aimed at teaching preschoolers and their immediate environment to use the means of alternative and additional communication, ensuring accessible and developing communication was noted. Among the features of the development and implementation of special educational programs, the importance of a team approach, cooperation with the family and orientation towards teaching disabled child vital skills are highlighted. When comparing the subject of discussion with domestic theory and practice, the similarity of terminological contradictions was noted, as well as the recognition and use in our country of many foreign methods and approaches.

Keywords: profound disabilities, severe disabilities, multiple disabilities, intellectual disabilities, developmental disabilities, systematic instruction, embedded instruction, natural cues, natural consequences, learning prompts, fading assistance, active learning, collaborative learning, alternative communication, augmentative communication, ACC.

Acknowledgements. The authors are grateful to PhD in psychology, Professor of the Department of Special Psychology and Rehabilitation of MSUPE, Tatiana A. Basilova.

For citation: Vetrova M.A., Vetrov A.O. Children with severe multiple disabilities: review of foreign literature. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 2, pp. 101—112. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110209> (In Russ.).

Введение

В современном мире растет численность детей, имеющих тяжелые патологии развития и/или их сочетания. Приобретает актуальность изучение различных подходов к пониманию особенностей таких детей, их потребностей, вопросов организации помощи им при раннем выявлении нарушений в развитии. В данном контексте, для адекватной оценки состояния проблемы и в связи с ее глобальным характером, а также для обсуждения специалистами и обмена опытом, большое методологическое значение имеет изучение современных зарубежных исследований.

Сбором статистических данных о частоте и разнообразии нарушений развития занимается несколько международных общественных организаций (ЮНЕСКО, ВОЗ, ЮНИСЕФ). Однако получение абсолютно точных и исчерпывающих данных является чрезвычайно непростой задачей, так как разные страны имеют свои критерии выделения различных категорий лиц с нарушениями в развитии, что касается и детей с тяжелыми множественными нарушениями.

В «Докладе о глобальном бремени болезней» (2011 г.) было приведено измерение детской инвалидности среди детей от 0 до 14 лет. По оценкам, представленным в нем, 95 миллионов (5,1%) детей в мире имели ту или иную форму инвалидности. При этом у 13 миллионов (0,7%) была определена «тяжелая форма инвалидности» [2].

По данным ЮНИСЕФ от декабря 2021 г. (обзор о детях-инвалидах), почти 240 миллионов детей в мире имеют ту или иную форму инвалидности. При этом 1% детей в мире в возрасте от 2 до 4 лет и 6% детей в возрасте от 5 до 17 лет имеют одновременно более одного функционального нарушения.

По данным американского Галлаудетского университета для глухих 2003 года, 40% детей с потерей слуха

имеют дополнительные нарушения развития, которые могут повлиять на образование и адаптивное развитие: 9,8% глухих детей имеют нарушение интеллектуального развития, 4,4% — нарушения зрения, 6,6% — гиперактивность с дефицитом внимания [36]. Также, в обзоре эпидемиологических исследований распространенных нарушений развития Э. Фомбонн (Fombonne E.) от 2003 г., от 40 до 60% лиц с расстройствами аутистического спектра имеют интеллектуальные нарушения [18; 39].

Данная проблема охватывает все возрастные группы населения. Беря свое начало в детском возрасте, повседневные трудности у лиц с тяжелой инвалидностью, при сочетании нескольких сложных нарушений развития, могут только усугубляться в отсутствие эффективной помощи.

В диагностическом и статистическом руководстве по психическим расстройствам 5-го издания (Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders, 5-edition — DSM-5) указано, что общая распространенность тяжелой инвалидности среди населения составляет 6 на 1000 человек [23].

Распространенность тяжелой инвалидности среди детей растет по причине глобального роста заболеваний, в том числе в результате экстремальных преждевременных родов [4; 5; 9; 35]. Дети с тяжелыми и глубокими нарушениями интеллекта и развития (Severe and Profound Intellectual and Developmental Disabilities — SPIIDD) также часто имеют хронические соматические заболевания, в том числе тяжелые, прогрессирующие.

Таким образом, государству необходимо обеспечить раннюю (в том числе перинатальную) диагностику нарушений развития у детей, реабилитационные мероприятия, постоянный специализированный медицинский уход, особые образовательные условия, учет индивидуальных особенностей и потребностей детей с ТМНР для реализации их прав на доступное образование и получение необходимой медицинской помощи.

Проблема определения тяжелых множественных нарушений как выделенного системно самостоятельного типа нарушений развития

Приведем анализ тематики научных статей за последние 6 лет на примере 5 популярных зарубежных научных журналов (табл. 1, рис. 1) и 5 отечественных (табл. 2, рис. 2), в которых публикуются исследования в области специальной педагогики и психологии.

Таким образом, можно отметить, что актуальных исследований, посвященных вопросам обучения, воспитания и реабилитации детей с тяжелыми множественными нарушениями в развитии и их сочетаниями, немного, как в России, так и за рубежом. При этом единичные работы посвящены внутрипопуляционной

группе детей, имеющих в структуре комплекса нарушений наиболее выраженные нарушения интеллектуального развития.

В истории отечественной дефектологии дети, имеющие выраженные нарушения интеллекта, долгое время считались «необучаемыми». В связи с этим не было исследований, посвященных изучению их психологических особенностей, вопросам организации воспитания, обучения, реабилитации. Сохранилось немного источников, свидетельствующих об отдельных попытках обучать детей, по описанию поведения и других особенностей подходящих под критерии категории детей с тяжелыми множественными нарушениями [1].

Постепенно, с развитием отечественной дефектологии, начали появляться исследования, описанный практический опыт врачей, педагогов, психологов,

Таблица 1

Данные о тематике статей в зарубежных журналах за 2017—2022 гг.

Название журнала/год	2022			2021			2020			2019			2018			2017			Итого			% статей о детях с ТМНР (2017—2022 гг)
	О детях с ТМНР	Другое	Всего	О детях с ТМНР	Другое	Всего	о детях с ТМНР	Другое	Всего	О детях с ТМНР	Другое	Всего	О детях с ТМНР	Другое	Всего	О детях с ТМНР	Другое	Всего	О детях с ТМНР	Другое	Всего	
«Research and Practice for Persons with Severe Disabilities»	1	6	7	5	13	18	4	6	11	3	14	17	3	15	18	4	15	19	20	69	89	22,47%
«Focus on Autism and Other Developmental Disabilities»	1	9	10	0	19	19	1	21	21	0	22	22	0	24	24	3	22	25	5	117	122	4,10%
«Journal of Intellectual Disabilities»	0	14	14	2	33	35	0	27	27	3	28	31	4	16	20	3	19	22	12	137	149	8,05%
«Journal of Learning Disabilities»	0	17	17	0	27	27	0	34	34	0	30	30	0	48	48	0	57	57	0	213	213	0%
«The Journal of Special Education»	1	9	10	2	20	22	0	21	21	0	21	21	1	20	21	0	21	21	4	112	116	3,45%

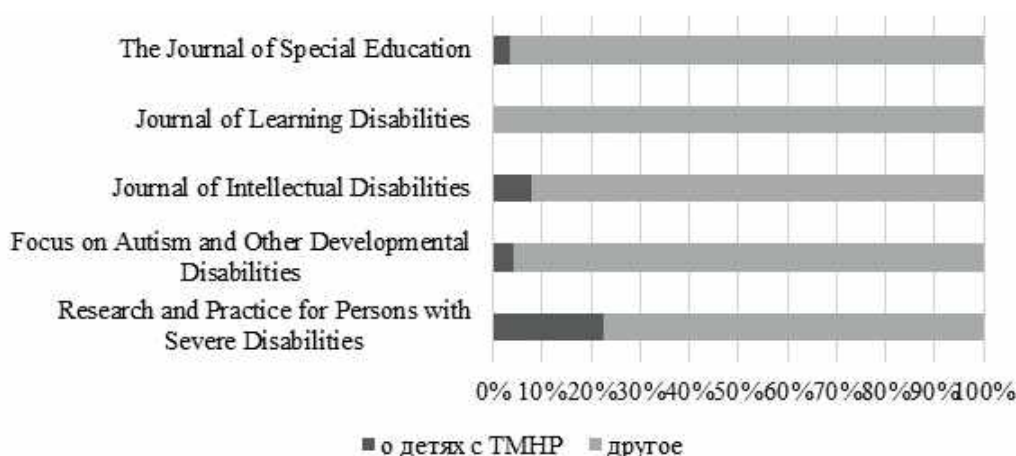


Рис. 1. Анализ тематики статей в зарубежных журналах за 2017—2022 гг.

Таблица 2

Данные о тематике статей в отечественных журналах за 2017—2022 гг.

Название журнала/год	2022			2021			2020			2019			2018			2017			Итого			% статей о детях с ТМНР
	О детях с ТМНР	Другое	Всего	О детях с ТМНР	Другое	Всего	О детях с ТМНР	Другое	Всего	О детях с ТМНР	Другое	Всего	О детях с ТМНР	Другое	Всего	О детях с ТМНР	Другое	Всего	О детях с ТМНР	Другое	Всего	
«Клиническая и специальная психология»	0	11	11	0	50	50	2	10	44	2	41	43	3	44	47	0	48	48	7	204	211	3,32%
«Вопросы психического здоровья детей и подростков»	0	13	13	2	49	51	0	53	53	1	60	61	0	55	55	2	60	62	5	290	295	1,69%
«Психолого-педагогические исследования»	0	10	10	0	35	35	0	32	32	0	45	45	0	44	44	0	59	59	0	225	225	0%
«Альманах института коррекционной педагогики»	0	8	8	1	22	23	6	18	24	0	28	28	5	27	32	2	32	34	14	135	149	9,40%
«Дефектология»	0	16	16	1	46	47	3	45	48	5	45	50	1	47	48	3	56	59	13	255	268	4,85%

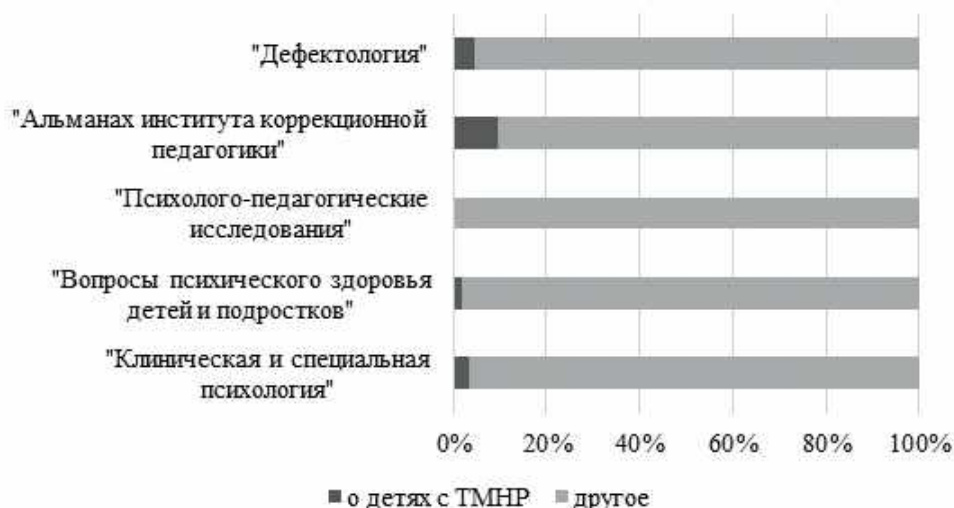


Рис. 2. Анализ тематики статей в отечественных журналах за 2017—2022 гг.

заинтересованных в поиске эффективных путей помощи таким детям. Таким образом, у них начали выделять и другие дополнительные нарушения, кроме нарушений интеллекта [4]. Однако долгое время для таких детей не существовало возможностей для получения образования и качественного психолого-педагогического сопровождения.

В настоящее время дети с тяжелыми множественными нарушениями (далее — ТМНР) включены в систему образования нашей страны. Однако отмечается выраженная недостаточность исследований, посвященных вопросам методологии их обучения, воспитания, а также организации психологического сопровождения. Право детей с ТМНР на образование стал обеспечивать Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Минобрнауки России 2013 г. [3]. Но только в 2020 году была разработана и представлена на обсуждение специалистов «Примерная адаптированная основная образовательная программа

дошкольного образования для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития» [4]. В этом документе категория детей раннего и дошкольного возраста до 8 лет с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) определяется как «... имеющие вариативные сочетания нескольких первичных нарушений (интеллектуальных, сенсорных, двигательных) различной степени тяжести» [4].

Однако в научных исследованиях все еще нет единства используемого определения данной категории детей. В качестве синонимов ТМНР встречаются такие категориальные определения, как «дети с комплексными нарушениями в развитии», «со сложными дефектами», «сложными нарушениями развития» и др. [4].

Согласно данным современных отечественных исследователей и взглядам Л.С. Выготского, в структуре личности детей с тяжелыми сочетанными нарушениями развития имеет место сложный иерархический компонент социальных отклонений вторичного и третичного характера, которые возникают опосредованно

в процессе аномального развития (например, вторичное нарушение речи и коммуникации у ребенка с нарушениями слуха) [4].

Для этой категории детей характерна «универсальная закономерность единства нарушений физическое развитие и вызванных ими социальных ограничений, а также механизм их взаимовлияния друг на друга, проявляющийся в виде атипичного варианта развития» [4].

Важная отличительная характеристика детей с ТМНР — «... многообразие и своеобразие вариантов развития, что не позволяет их рассматривать внутри других категорий детей, а указывает на объединение в особую группу психического развития» [4].

В раннем возрасте у таких детей, как правило, выявляют 1—2 первичных нарушения развития. Позднее могут появиться или быть выявлены и другие дополнительные нарушения. Тяжесть, структура и характер первичных и вторичных нарушений определяют динамику и вариант их психического развития [4].

В соответствии с федеральными правилами США, термин «множественные нарушения» определяется как «сопутствующие повреждения (concomitant impairments)... которые вызывают такие особые образовательные потребности, из-за которых невозможно обучаться по специальным образовательным программам для людей только с одним дефектом» [34; 42].

В зарубежной научной литературе для обозначения данного контингента часто используется термин «глубокие интеллектуальные и множественные нарушения» (Profound Intellectual and Multiple Disabilities — PIMD) для описания сочетания глубокой психомоторной дисфункции и таких глубоких интеллектуальных нарушений. Считается, что точный уровень их интеллектуального развития трудно оценить с помощью стандартизированных тестов [24].

Лица с PIMD представляют собой гетерогенную группу с точки зрения этиологии и структуры нарушений. Наккен (Nakken) и Власкамп (Vlaskamp) предполагают, что PIMD правильнее всего рассматривать как спектр нарушений. Учитывая размытость границ при дифференциации PIMD от других состояний, примерная распространенность PIMD составляет около 0,025% от всей детской популяции [8]. Представленность сенсорных нарушений среди этой группы детей достаточно высока, причем наиболее распространенными являются нарушения зрения. Также отмечаются такие сопутствующие заболевания, как желудочно-кишечные проблемы и судорожные расстройства.

В зарубежных исследованиях также часто используются термины Severe and Profound Intellectual and Developmental Disabilities (SPIIDD) — тяжелые и глубокие нарушения развития интеллекта и развития [27], Severe Multiple Disabilities (SMD) — тяжелые множественные нарушения [8; 42].

Большинство исследований в США и странах западной Европы, посвященных вопросам организации обучения детей с тяжелыми и множественными нарушениями

развития, описаны в контексте практик организации инклюзивного образования. Однако подчеркивается, что данные методы могут быть использованы и в других формах организации обучения детей с ТМНР [31].

В системах образования стран Запада (США, Канада) и Европы (Великобритания, Швеция, Германия) получает широкое распространение принцип интегрированного подхода. Он предполагает организацию специальных условий для эффективного обучения детей с особенностями развития совместно с их «типично развивающимися сверстниками». В рамках интегрированного подхода организовывается помощь всем участникам образовательного процесса: детям-инвалидам, «типично развивающимся сверстникам», специалистам и родителям. Также получают активное развитие программы ранней помощи, давно функционирующие в этих странах [19; 22; 29; 30].

Особенности коммуникативного развития детей с тяжелыми множественными нарушениями

Определение интеллектуальной инвалидности включает в себя не только низкие результаты психологических тестов, направленных на изучение интеллекта, но и способности индивида адаптироваться к социуму. Таким образом, когнитивные трудности приводят к серьезным нарушениям в общении, эмоциональной регуляции, социальном взаимодействии [31; 40]. Несколько исследований осветили особенную выраженность этих трудностей у людей с умеренными и тяжелыми интеллектуальными нарушениями.

Отмечается, что дети с PIMD в значительной степени зависят от поддержки взрослых в ситуациях социального взаимодействия, участия в каких-либо мероприятиях. Большинство из них ограничены в способности использовать язык или символы в любой форме. Часто такие дети общаются очень специфическими способами, понятными только самым близким людям и редко сами иницируют общение [33; 37; 38].

Кроме того, в зависимости от поведения партнера по общению у ребенка с PIMD может быть вызвано различное коммуникативное поведение. В исследовании Ниджс (Nijs) и др. обнаружено, что когда дети с PIMD взаимодействовали со своими типично развивающимися братьями и сестрами, уровень сложности, разнообразности их коммуникативного поведения увеличивался в ситуациях, когда типично развивающиеся сиблинги комбинировали как вербальные, так и невербальные сигналы, чтобы привлечь их внимание. Кроме того, рядом авторов было отмечено, что качество общения может варьироваться в зависимости от соматического и физического самочувствия ребенка с PIMD. Нестабильное состояние здоровья может негативно сказаться на способности детей к общению [42].

Есть данные, что лица со SPIIDD нуждаются в гораздо большей помощи в отношении физического и психического здоровья, чем население в целом. Однако

проблемы с психическим здоровьем в этой группе особенно трудно определить из-за нарушений общения и отсутствия способности таких детей выражать эмоции очевидным образом, что также затрудняет диагностику их состояния и оказание им специальной помощи.

О наличии нарушений психического здоровья можно судить по нарушениям поведения, часто агрессивного по отношению к себе или другим людям. Такое поведение может быть реакцией на неудовлетворение своих потребностей. Отмечается, что доказательную базу для вмешательств, направленных на улучшение психологического благополучия людей с SPIDD и тех, кто их поддерживает, нужно искать на ранних стадиях развития таких детей, что и определяет направления дальнейших исследований [10; 25; 27].

Национальный объединенный комитет США по коммуникационным потребностям лиц с тяжелой инвалидностью подчеркивает «важность развития общения для всех детей». Основываясь на позиции в отношении права на получение услуг связи и поддержки, отмечается, что их реализация должна основываться на потребностях и предпочтениях человека в общении (а не на каких-либо других заранее определенных критериях). Также отмечается важность включения лиц, признанных умственно отсталыми, в решения, касающиеся их повседневной жизни, и обращения с ними с достоинством и уважением. Но некоторые авторы отмечают, что пока уделяется мало внимания, или не уделяется внимания вовсе, облегчению коммуникации и отношений, что является важным условием для того, чтобы человек с тяжелыми нарушениями мог чувствовать себя ценным в обществе [12; 20; 21].

Существует множество практик, методов с доказанной эффективностью, которые распространены в организациях, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение детей с ТМНР, имеющих выраженные нарушения интеллекта. Многие из них переняты и используются в нашей стране [19; 30].

В книге «Educating Students with Severe and Multiple Disabilities: A Collaborative Approach» представлен обзор современных подходов и представлений о работе с детьми данной категории. Авторами описаны следующие методы для формирования и развития навыков общения у детей с ТМНР:

- обучение в естественной бытовой среде и повседневной жизнедеятельности;
- предоставление множества благоприятных возможностей ребенку для проявления себя (учет доступных средств самовыражения и общения: мимики, взгляда, движений, вокализаций и др.; побуждение ребенка к ответной реакции, общению; предоставление возможностей совершать выбор; включение в повседневные дела, взаимодействие с другими детьми и взрослыми, досуговые мероприятия и др.)
- обеспечение отзывчивых партнеров по общению;
- систематические процедуры обучения — подбор и организация обучения детей использованию альтер-

нативных устройств, способов общения с использованием различных обучающих подсказок.

Несколько авторов, исследовавших коммуникативные вмешательства для детей с PIMD — глубокими интеллектуальными и множественными нарушениями (Profound intellectual and multiple disabilities) — предполагают, что дополнительная и альтернативная коммуникация (AAC) (например, ручные жесты, тактильные символы, картинки или устройства, генерирующие речь) могут эффективно использоваться с детьми с ограниченными возможностями, которые рано учатся общаться (т. е. уровни развития младенцев и детей ясельного возраста). Более того, было обнаружено, что вмешательства с использованием альтернативной и дополнительной коммуникации оказывают положительное влияние на восприятие родителями речевого развития детей младшего возраста с нарушениями развития [13; 16; 17; 26; 28; 33; 43]. Подобные выводы формулируются и в современных отечественных исследованиях [4; 6].

Проблемы организации и содержания обучения детей с тяжелыми множественными нарушениями

Авторы «Educating Students with Severe and Multiple Disabilities: A Collaborative Approach» предложили для команд специалистов, работающих с детьми, имеющими сочетание различных тяжелых нарушений развития, схему реализации индивидуальной образовательной программы обучения детей с тяжелой инвалидностью (The Individualized Education Program—IEP). В ней образовательный процесс начинается с определения перспективных целей и задач обучения для учащихся. Затем описывают процесс их достижения.

Первым шагом является принятие решения о планируемых результатах обучения. В качестве варианта предлагаются следующие группы достижений:

- доступные, функциональные навыки;
- членство в семье, школе и сообществе;
- значимые отношения;
- самоопределение и принятие решений.

Следующим шагом является принятие решения о подходе к разработке учебной программы и обучению. Описывается структура, которая включает в себя следующие пункты.

1. Планирование, ориентированное на личность, семью и близкое окружение ребенка.

Семьи, воспитывающие маленьких детей с тяжелой инвалидностью, сталкиваются с опытом, который часто уникален и выходит далеко за рамки раннего детства из-за интенсивности и серьезности потребностей их ребенка. Важно изучение, анализ условий этих семей для предоставления необходимых услуг и поддержки [11; 14]. Понимание семейных проблем и перспектив имеет решающее значение для эффективного составления индивидуальной программы обучения и предоставления услуг лицам с тяжелыми формами инвалидности [32]. Не менее важной, но часто упуска-

емой из виду, является взаимосвязь между семейными проблемами и разнообразием детей с ТМНР [15; 42].

В систематическом обзоре журнала «Research and Practice for Persons with Severe Disabilities» был рассмотрен список рецензируемых изданий, опубликованных в период с 2002 по 2015 год, посвященных вопросам разнообразия проблем детей с тяжелой инвалидностью и их семей, с целью определения цели, предмета и методов таких исследований [24]. В большинстве статей этого журнала матери упоминались в качестве основного источника данных, а опрос — в качестве основного метода обследования [24].

2. Экологичные, учитывающие возрастные особенности академические учебные программы.

3. Функциональная и социальная актуальность.

4. Индивидуальное систематическое обучение.

5. Активное и осознанное участие ребенка.

Последним шагом является обобщение приоритетов и разработка учебного плана и руководства.

Также описаны следующие эффективные методы в обучении детей с ТМНР.

- Систематическое обучение (systematic instruction): это метод формирования академических и бытовых навыков, при котором обучение производится на основе цепочек конкретных последовательных действий, составляющих учебную задачу. На основе данных последовательных «шагов» разрабатываются таблицы (чек-листы) для отслеживания динамики. Это облегчает воспроизводимость и понимание учениками с ТМНР требуемых действий и позволяет отслеживать их успешность.

- Сопровождающее обучение (embedded instruction) — использование любой возможности в течение дня для того, чтобы организовывать продуктивное взаимодействие между ребенком и учителем. Педагог заранее намечает цели, выбирает отвечающие им занятия и использует запланированные, преднамеренные стратегии для обучения ребенка новому поведению [29].

- Естественные сигналы и последствия (natural cues and consequences) — тип подсказок, которые ребенок может самостоятельно замечать в окружающей среде, в повседневной деятельности или в изменениях в собственном организме, и реагировать соответствующим образом (пример: грязные руки = надо помыть руки; урчащий живот = надо поесть). Также сюда относятся естественные последствия, которые возникают вследствие совершения определенных действий (пример: поел = сыт).

- Обучающие подсказки (learning prompts) — метод предоставления обучающимся разнообразных, индивидуально подобранных видов помощи (вербальной, физической и др.)

Мэтсон (Matson) и др. изучали эффекты сочетания первичного биологического и социального подкрепления с вербальными и невербальными подсказками для повышения базовых социальных навыков у трех детей с тяжелой и глубокой умственной отсталостью.

Целевые модели поведения были определены на основе отчетов учителей о конкретных проблемных областях, в то время как приобретение навыков оценивалось по результатам наблюдений во время учебных занятий. Все три участника продемонстрировали увеличение частоты зрительного контакта, количества ответов на вопросы и времени, проведенного на месте, когда к ним обращался учитель [41].

- Постепенное уменьшение помощи (fading assistance) — метод связан с постепенным снижением интенсивности и частоты различной помощи ребенку — физической, устных подсказок и др. по мере способности ребенка выполнять изучаемое действие самостоятельно.

Метод показывает свою эффективность как в процессе объяснения ребенку с тяжелыми интеллектуальными нарушениями необходимых для выполнения действий, так и в повышении его самостоятельности, появлении самостоятельных, соответствующих требованиям и ситуации реакций [7; 36; 40].

- Активное и совместное обучение (active and collaborative learning) — обучение ребенка совместно со сверстниками, с использованием приемов, обеспечивающих максимальную вовлеченность и осознание ребенком происходящего.

Выводы

В отечественной и зарубежной практике организации психолого-педагогической помощи детям с ТМНР выявляются схожие проблемы — дефицит исследований, посвященных практике помощи им, противоречия в категорийном определении. В ряде случаев данные, указывающие на принадлежность участников исследований к указанной категории, возможно понять только по контексту или психолого-педагогическим характеристикам.

Большинство зарубежных исследований, посвященных вопросам помощи детям с ТМНР, разработаны в контексте инклюзивного образования. Однако данный опыт может быть применим и к другим формам организации образования таких детей. Многие методы получили признание и распространение в отечественной практике.

Как в отечественных, так и в зарубежных литературных источниках дети с ТМНР, имеющие среди других нарушений выраженную интеллектуальную недостаточность, определяются как особый контингент, нуждающийся в усиленной специальной помощи во всех сферах развития.

В отношении развития коммуникативной сферы отмечается, что таким детям часто необходимо облегчение коммуникации через подбор специальных средств, использование для обучения различных ситуаций в повседневной жизни, разбивка сложных действий на последовательные шаги и использование педагогами разнообразных, индивидуализированных подсказок.

В обучении детей с ТМНР отмечается также и необходимость уделять особое внимание формированию навыков, которые будут наиболее необходимы ребенку в настоящей и будущей повседневной деятельности, а также способам, обеспечивающим наибольшую вовлеченность и осознание ребенком происходящего. Также выделяется важность включения семьи такого ребенка в образовательный процесс и обучения его в группе сверстников.

Таким образом, ТМНР — отдельная категория детей с нарушенным развитием, нуждающаяся в наибольшем количестве помощи. К настоящему моменту учеными в России и за рубежом описаны некоторые психолого-педагогические особенности таких детей и опыт успеш-

ной организации их обучения, воспитания, социальной реабилитации. Основываясь на результатах данных исследований, возможно усовершенствование поиска путей эффективной помощи детям с ТМНР, обоснование и разработка доказательных практик.

Необходимо более пристальное внимание ученых к опыту практиков, реализующих обучение, воспитание и социальную реабилитацию детей с ТМНР, к разработке диагностического инструментария для изучения психолого-педагогических особенностей таких детей и эффективности психолого-педагогических вмешательств, также к вопросам анализа и систематизации исследований в данной области и проблеме противоречий в категориальном определении.

Литература

1. *Анискович Л.И.* Под покровом Царицы Небесной. Екатерина Константиновна Грачева [Электронный ресурс] // Аутизм и нарушения развития. 2007. Том 5. № 2. С. 32—41. URL: <https://psyjournals.ru/autism/2007/n2/aniskovich.shtml> (дата обращения: 23.06.2022).
2. Всемирный доклад об инвалидности [Электронный ресурс] // Всемирная организация здравоохранения. Мальта, 2011. 28 с. URL: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/70670/WHO_NMH_VIP_11.04_rus.pdf?sequence=7 (дата обращения: 23.06.2022).
3. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс]: Приказ № 1155 от 17.10.2013 г. / Министерство просвещения Российской Федерации. 2013. URL: <https://docs.edu.gov.ru/id850> (дата обращения: 23.06.2022).
4. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с тяжелыми множественными нарушениями развития [Электронный ресурс] / Министерство просвещения российской федерации // Реестр основных общеобразовательных программ. 2020. 148 с. URL: <https://fgosreestr.ru/поор/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obrazovatelnyaya-programma-doshkolnogo-obrazovaniya-detey-s-tyazhelyimi-mnozhestvennymi-narusheniyami-razvitiya> (дата обращения: 23.06.2022).
5. *Чухотова Г.Л.* Недоношенность как фактор нарушенного развития ребенка [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2014. Том 3. № 1. С. 72—85. URL: <https://psyjournals.ru/jmfp/2014/n1/69053.shtml> (дата обращения: 23.06.2022).
6. Эффективные практики организации развивающего ухода за детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития: информ.-метод. сб. для специалистов [Электронный ресурс] / О.В. Бережная, Н.Н. Литвинова, К.А. Самофатова, А.К. Фадина. М.: Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, 2021. 105 с. URL: <https://fond-detyam.ru/pechatnye-izdaniya-fonda/15998/#pdf-document-0/> (дата обращения: 23.06.2022).
7. Assessing Generalization in Single-Case Research Studies Teaching Core Academic Content to Students with Intellectual and Developmental Disabilities / J. McDonnell, J.M. Jameson, J.A. Bowman, O. Coleman, J. Ryan, C. Eichelberger, L. Conradi // Focus on Autism and Other Developmental Disabilities. 2020. Vol. 35. № 3. P. 143—152. DOI:10.1177/1088357620902500
8. *Boehm Thomas L., Eric Carter W.* Family Quality of Life and Its Correlates Among Parents of Children and Adults with Intellectual Disability // American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities. 2019. Vol. 124. № 2. P. 99—115. DOI:10.1352/1944-7558-124.2.99
9. *Borgström Å., Daneback K., Molin M.* Young people with intellectual disabilities and social media: A literature review and thematic analysis // Scandinavian Journal of Disability Research. 2019. Vol. 21. № 1. P. 129—140. DOI:10.16993/sjdr.549
10. *Brady N.C., Bruce S.* Communication Services and Supports for Individuals with Severe Disabilities: Guidance for Assessment and Intervention // American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities. 2016. Vol. 121. № 2. P. 121—138. DOI:10.1352/1944-7558-121.2.121
11. *Calculator S.* Use and Acceptance of AAC Systems by Children with Angelman Syndrome // Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities. 2013. Vol. 26. № 6. P. 557—567. DOI:10.1111/jar.12048
12. *Chadwick D., Buell S., Goldbart J.* Approaches to communication assessment with children and adults with profound intellectual and multiple disabilities // Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities. 2019. Vol. 32. № 2. P. 336—358. DOI:10.1111/jar.12530
13. Challenges and opportunities in augmentative and alternative communication: Research and technology development to enhance communication and participation for individuals with complex communication needs / J. Light, D. McNaughton,

- D. Beukelman, S. Koch Fager, M. Fried-Oken, T. Jakobs, E. Jakobs // AAC: Augmentative and Alternative Communication. 2019. Vol. 35. № 1. P. 1—12. DOI:10.1080/07434618.2018.1556732
14. *Cheminais R.* How to Achieve Every Child Matters Standards: A Practical Guide. New York: SAGE Publications Ltd, 2007. 144 p. DOI:10.4135/9781446216606
15. Children with profound intellectual and multiple disabilities: The effects of functional movement activities / H. Nakken, C. Vlaskamp, A. Van der Putten, K. Reynders // *Clinical Rehabilitation*. 2005. Vol. 19. № 6. P. 613—620. DOI:10.1191/0269215505cr899oa
16. *Coiffait Fleur-Michelle M., Leedha A.T.* Psychological Well-Being of Children and Adults with Severe and Profound Intellectual and Developmental Disabilities // *Health Care for People with Intellectual and Developmental Disabilities across the Lifespan* / Eds. I.L. Rubin, J. Merrick, D.E. Greydanus, D.R. Patel. Switzerland: Springer International Publishing, 2016. P. 1401—1419. DOI:10.1007/978-3-319-18096-0_113
17. Communicative abilities in young children with a significant cognitive and motor developmental delay / A. Dhondt, I. Van keer, A. van der Putten, B. Maes // *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 2020. Vol. 33. № 3. P. 529—541. DOI:10.1111/jar.12695
18. *Craig F., Savino R., Trabacca A.* A systematic review of comorbidity between cerebral palsy, autism spectrum disorders and Attention Deficit Hyperactivity Disorder // *European Journal of Paediatric Neurology*. 2019. Vol. 23. № 1. P. 31—42. DOI:10.1016/j.ejpn.2018.10.005
19. Diversity of practices in telerehabilitation for children with disabilities and effective intervention characteristics: results from a systematic review / C. Camden, G. Pratte, F. Fallon, M. Couture, J. Berbari, M. Tousignant // *Disability and Rehabilitation*. 2020. Vol. 42. № 24. P. 3424—3436. DOI:10.1080/09638288.2019.1595750
20. *Educating Students with Severe and Multiple Disabilities: A Collaborative Approach*. Fifth Edition. / Eds. F.P. Orelove, D. Sobsey, D.L. Gilles. Baltimore: Brookes Publishing, 2017. 552 p.
21. Effect of deinstitutionalisation on quality of life for adults with intellectual disabilities: A systematic review / P. May, R.L. Vance, E. Murphy, M.-A. O'Donovan, N. Webb, G. Sheaf, P. McCallion, R. Stancliffe, C. Normand, V. Smith, M. McCarron // *BMJ Open*. 2019. Vol. 9. № 4. Article ID e025735. 9 p. DOI:10.1136/bmjopen-2018-025735
22. Examining perceptions of a communication course for parents of children with profound intellectual and multiple disabilities / A. Rensfeldt Flink, J. Johnels, M. Broberg, G. Thunberg // *International Journal of Developmental Disabilities*. 2022. Vol. 68. № 2. P. 156—167.
23. *Frounfelker S.A., Bartone A.* The importance of dignity and choice for people assessed as having intellectual disabilities // *Journal of Intellectual Disabilities*. 2021. Vol. 25. № 4. P. 490—506. DOI:10.1177/1744629520905204
24. Identifying behavioral indicators for intellectual functioning and adaptive behavior for ICD-11 disorders of intellectual development / M.J. Tassé, G. Balboni, P. Navas, R. Luckasson, M.A. Nygren, C. Belacchi, S. Bonichini, G.M. Reed, C.S. Kogan // *Journal of Intellectual Disability Research*. 2019. Vol. 63. № 5. P. 386—407. DOI:10.1111/jir.12582
25. *Ismail F.Y., Shapiro B.K.* What are neurodevelopmental disorders? / *Current Opinion in Neurology*. 2019. Vol. 32. № 4. P. 611—616. DOI:10.1097/WCO.0000000000000710
26. *Light J., McNaughton D., Caron J.* New and emerging AAC technology supports for children with complex communication needs and their communication partners: State of the science and future research directions // *Augmentative and Alternative Communication*. 2019. Vol. 35. № 1. P. 26—41. DOI:10.1080/07434618.2018.1557251
27. *McCann D., Bull R., Winzenberg T.* The daily patterns of time use for parents of children with complex needs: A systematic review // *Journal of Child Health Care*. 2012. Vol. 16. № 1. P. 26—52. DOI:10.1177/1367493511420186
28. *Moorcroft A., Scarinci N., Meyer C.* A systematic review of the barriers and facilitators to the provision and use of low-tech and unaided AAC systems for people with complex communication needs and their families // *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*. 2019. Vol. 14. № 7. P. 710—731. DOI:10.1080/17483107.2018.1499135
29. *Nijs S., Vlaskamp C., Maes B.* Children with PIMD in interaction with peers with PIMD or siblings // *Journal of Intellectual Disability Research*. 2016. Vol. 60. № 1. P. 28—42. DOI:10.1111/jir.12231
30. *Novak I., Honan I.* Effectiveness of paediatric occupational therapy for children with disabilities: A systematic review // *Australian Occupational Therapy Journal*. 2019. Vol. 66. № 3. P. 258—273 DOI:10.1111/1440-1630.12573
31. *Okamoto J., Lipkin P.H.* The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) for Children with Special Educational Needs // *Pediatrics*. 2015. Vol. 136. № 6. P. 1650—1662. DOI:10.1542/peds.2015-3409
32. Parent perceptions of the language development of toddlers with developmental delays before and after participation in parent-coached language interventions / M.A. Ronski, R.A. Sevcik, L.B. Adamson, A. Smith, M. Cheslock, R. Bakeman // *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2011. Vol. 20. № 2. P. 111—118. DOI:10.1044/1058-0360(2011/09-0087)
33. Parents' knowledge of their child with profound intellectual and multiple disabilities: An interpretative synthesis / K. Kruithof, D. Willems, F. van Etten-Jamaludin, E. Olsman // *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 2020. Vol. 33. № 6. P. 1141—1150. DOI:10.1111/jar.12740
34. *Parton N.L.* Every Child Matters: The shift to prevention whilst strengthening protection in children's services in England // *Children and Youth Services Review*. 2006. Vol. 28. № 8. P. 976—922. DOI:10.1016/j.childyouth.2005.10.002

35. Prevalence of cerebral palsy, intellectual disability, hearing loss, and blindness, National Health Interview Survey, 2009—2016 / D.O. McGuire, L.H. Tian, M. Yeargin-Allsopp, N.F. Dowling, D.L. Christensen // *Disability and Health Journal*. 2019. Vol. 12. № 3. P. 443—451. DOI:10.1016/j.dhjo.2019.01.005
36. Review of International Studies on Multiple Disabilities / A. Düzkantar, K. Ögülmüş, D. Altın, B. Görgün // *Sakarya University Journal of Education*. 2020. Vol. 10. № 3. P. 532—559. DOI:10.19126/suje.670873
37. Three Approaches to Understanding and Classifying Mental Disorder: ICD-11, DSM-5, and the National Institute of Mental Health's Research Domain Criteria (RDoC) / L.A. Clark, B. Cuthbert, R. Lewis-Fernández, W.E. Narrow, G.M. Reed // *Psychological Science in the Public Interest*. 2017. Vol. 18. № 2. P. 72—145. DOI:10.1177/1529100617727266
38. *Töret G.* Imitation Recognition by Minimally Verbal Young Children: A Comparison Between Down Syndrome and Autism Spectrum Disorder // *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 2022. Vol. 37. № 1. P. 34—45. DOI:10.1177/10883576211035030
39. Trends in autism research in the field of education in web of science: a bibliometric study / N. Carmona-Serrano, J. López-Belmonte, J.A. López-Núñez, A.J. Moreno-Guerrero // *Brain Sciences*. 2020. Vol. 10. № 12. Article ID 1018. 22 p. DOI:10.3390/brainsci10121018
40. Using the DEC Recommended Practices [Электронный ресурс] // Early Childhood Technical Assistance Center. ECTA Center, 2017. URL: <http://www.ectacenter.org/decrp> (дата обращения: 27.06.2022).
41. Variables related to the quality of life of families that have a child with severe to profound intellectual disabilities: A systematic review / N. Luitwieler, J. Luijkx, M. Salavati, C.P. Van der Schans, A.J. Van der Putten, A. Waninge // *Heliyon*. 2021. Vol. 7. № 7. Article ID e07372. 11 p. DOI:10.1016/j.heliyon.2021.e07372
42. *Waters C.L., Friesen A.* Parent Experiences of Raising a Young Child with Multiple Disabilities: The Transition to Preschool // *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*. 2019. Vol. 44. № 1. P. 20—36. DOI:10.1177/1540796919826229
43. *Wu Y., Chen M., Lo Y., Chiang C.* Effects of Peer-Mediated Instruction with AAC on Science Learning and Communitive Responses of Students with Significant Cognitive Disabilities in Taiwan // *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*. 2020. Vol. 45. № 3. P. 178—195. DOI:10.1177/1540796919900955

References

1. Aniskovich L.I. Pod pokrovom Tsaritsy Nebesnoi. Ekaterina Konstantinovna Gracheva [Under the protection of the Queen of Heaven. Ekaterina Konstantinovna Gracheva] [Elektronnyi resurs]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and developmental disorders]*, 2007. Vol. 5, no. 2, pp. 32—41. URL: <https://psyjournals.ru/autism/2007/n2/aniskovich.shtml> (Accessed 23.06.2022). (In Russ.).
2. Vsemirnyi doklad ob invalidnosti [World Report on Disability] [Elektronnyi resurs]. *Vsemirnaya Organizatsiya Zdravookhraneniya [World Health Organization]*. Mal'ta: WHO, 2011. 28 p. URL: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/70670/WHO_NMH_VIP_11.04_rus.pdf?sequence=7 (Accessed 23.06.2022). (In Russ.).
3. Ministerstvo prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii [Ministry of Education of the Russian Federation] (ed.). Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya [On approval of the federal state educational standard for preschool education] [Elektronnyi resurs]: Order № 1155 from 17.10.2013. 2013. URL: <https://docs.edu.gov.ru/id850> (Accessed 23.06.2022). (In Russ.).
4. Ministerstvo prosveshcheniya rossiiskoi federatsii [Ministry of Education of the Russian Federation] (ed.). Primernaya adaptirovannaya osnovnaya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya detei s tyazhelymi mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya [Approximate adapted basic educational program for preschool education of children with severe multiple developmental disorders] [Elektronnyi resurs]. *Reestr osnovnykh obshcheobrazovatel'nykh program [Register of basic educational programs]*. 2020. 148 p. URL: <https://fgosreestr.ru/poop/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-orbazovatelnya-programma-doshkolnogo-obrazovaniya-detey-s-tyazhelymi-mnozhestvennymi-narusheniyami-razvitiya> (Accessed 23.06.2022). (In Russ.).
5. Chukhutova G.L. Nedonoshennost' kak faktor narushennogo razvitiya rebenka [Prematurity as a factor of damaged child development] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2014. Vol. 3, no. 1, pp. 72—85. URL: <https://psyjournals.ru/jmfp/2014/n1/69053.shtml> (Accessed 23.06.2022). (In Russ.).
6. *Berezhnaya O.V., Litvinova N.N., Samofatova K.A., Fadina A.K.* Effektivnye praktiki organizatsii razvivayushchego ukhoda za det'mi s tyazhelymi mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya: inform.-metod. sb. dlya spetsialistov [Effective practices of organizing developmental care for children with severe multiple developmental disorders: inform.-method. Sat. for specialists] [Elektronnyi resurs]. Moscow: Fond podderzhki detei, nakhodyashchikhsya v trudnoi zhiznennoi situatsii, 2021. 105 p. URL: <https://fond-detyam.ru/pechatnye-izdaniya-fonda/15998/#pdf-document-0/> (Accessed 23.06.2022). (In Russ.).
7. *McDonnell J., Jameson J.M., Bowman J.A., Coleman O., Ryan J., Eichelberger C., Conradi L.* Assessing Generalization in Single-Case Research Studies Teaching Core Academic Content to Students with Intellectual and Developmental Disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 2020. Vol. 35, no. 3, pp. 143—152. DOI:10.1177/1088357620902500
8. Boehm Thomas L., Eric Carter W. Family Quality of Life and Its Correlates Among Parents of Children and Adults with Intellectual Disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 2019. Vol. 124, no. 2, pp. 99—115. DOI:10.1352/1944-7558-124.2.99

9. Borgström Å., Daneback K., Molin M. Young people with intellectual disabilities and social media: A literature review and thematic analysis. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 2019. Vol. 21, no. 1, pp. 129—140. DOI:10.16993/sjdr.549
10. Brady N.C., Bruce S. Communication Services and Supports for Individuals with Severe Disabilities: Guidance for Assessment and Intervention. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 2016. Vol. 121, no. 2, pp. 121—138. DOI:10.1352/1944-7558-121.2.121
11. Calculator S. Use and Acceptance of AAC Systems by Children with Angelman Syndrome. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 2013. Vol. 26, no. 6, pp. 557—567. DOI:10.1111/jar.12048
12. Chadwick D., Buell S., Goldbart J. Approaches to communication assessment with children and adults with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 2019. Vol. 32, no. 2, pp. 336—358. DOI:10.1111/jar.12530
13. Light J., McNaughton D., Beukelman D., Koch Fager S., Fried-Oken M., Jakobs T., Jakobs E. Challenges and opportunities in augmentative and alternative communication: Research and technology development to enhance communication and participation for individuals with complex communication needs. *AAC: Augmentative and Alternative Communication*, 2019. Vol. 35, no. 1, pp. 1—12. DOI:10.1080/07434618.2018.1556732
14. Cheminais R. How to Achieve Every Child Matters Standards: A Practical Guide. New York: SAGE Publications Ltd, 2007. 144 p. DOI:10.4135/9781446216606
15. Nakken H., Vlaskamp C., Van der Putten A., Reynders K. Children with profound intellectual and multiple disabilities: The effects of functional movement activities. *Clinical Rehabilitation*, 2005. Vol. 19, no. 6, pp. 613—620. DOI:10.1191/0269215505cr899oa
16. Coiffait Fleur-Michelle M., Leedha A.T. Psychological Well-Being of Children and Adults with Severe and Profound Intellectual and Developmental Disabilities. In Rubin I.L., Merrick J., Greydanus D.E., Patel D.R. (eds.), *Health Care for People with Intellectual and Developmental Disabilities across the Lifespan*. Switzerland: Springer International Publishing, 2016, pp. 1401—1419. DOI:10.1007/978-3-319-18096-0_113
17. Dhondt A., Van keer I., van der Putten A., Maes B. Communicative abilities in young children with a significant cognitive and motor developmental delay. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 2020. Vol. 33, no. 3, pp. 529—541. DOI:10.1111/jar.12695
18. Craig F., Savino R., Trabacca A. A systematic review of comorbidity between cerebral palsy, autism spectrum disorders and Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *European Journal of Paediatric Neurology*, 2019. Vol. 23, no. 1, pp. 31—42. DOI:10.1016/j.ejpn.2018.10.005
19. Camden C., Pratte G., Fallon F., Couture M., Berbari J., Tousignant M. Diversity of practices in telerehabilitation for children with disabilities and effective intervention characteristics: results from a systematic review. *Disability and Rehabilitation*, 2020. Vol. 42, no. 24, pp. 3424—3436. DOI:10.1080/09638288.2019.1595750
20. Orelove F.P., Sobsey D., Gilles D.L. (eds.) *Educating Students with Severe and Multiple Disabilities: A Collaborative Approach*. Fifth Edition. Baltimore: Brookes Publishing, 2017. 552 p.
21. May P., Vance R.L., Murphy E., O'Donovan M.-A., Webb N., Sheaf G., McCallion P., Stancliffe R., Normand C., Smith V., McCarron M. Effect of deinstitutionalisation on quality of life for adults with intellectual disabilities: A systematic review. *BMJ Open*, 2019. Vol. 9, no. 4, article ID e025735, 9 p. DOI:10.1136/bmjopen-2018-025735
22. Rensfeldt Flink A., Johnels J., Broberg M., Thunberg G. Examining perceptions of a communication course for parents of children with profound intellectual and multiple disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 2022. Vol. 68, no. 2, pp. 156—167.
23. Frounfelker S.A., Bartone A. The importance of dignity and choice for people assessed as having intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 2021. Vol. 25, no. 4, pp. 490—506. DOI:10.1177/1744629520905204
24. Tassé M.J., Balboni G., Navas P., Luckasson R., Nygren M.A., Belacchi C., Bonichini S., Reed G.M., Kogan C.S. Identifying behavioral indicators for intellectual functioning and adaptive behavior for ICD-11 disorders of intellectual development. *Journal of Intellectual Disability Research*, 2019. Vol. 63, no. 5, pp. 386—407. DOI:10.1111/jir.12582
25. Ismail F.Y., Shapiro B.K. What are neurodevelopmental disorders? *Current Opinion in Neurology*, 2019. Vol. 32, no. 4, pp. 611—616. DOI:10.1097/WCO.0000000000000710
26. Light J., McNaughton D., Caron J. New and emerging AAC technology supports for children with complex communication needs and their communication partners: State of the science and future research directions. *Augmentative and Alternative Communication*, 2019. Vol. 35, no. 1, pp. 26—41. DOI:10.1080/07434618.2018.1557251
27. McCann D., Bull R., Winzenberg T. The daily patterns of time use for parents of children with complex needs: A systematic review. *Journal of Child Health Care*, 2012. Vol. 16, no. 1, pp. 26—52. DOI:10.1177/1367493511420186
28. Moorcroft A., Scarinci N., Meyer C. A systematic review of the barriers and facilitators to the provision and use of low-tech and unaided AAC systems for people with complex communication needs and their families. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 2019. Vol. 14, no. 7, pp. 710—731. DOI:10.1080/17483107.2018.1499135
29. Nijs S., Vlaskamp C., Maes B. Children with PIMD in interaction with peers with PIMD or siblings. *Journal of Intellectual Disability Research*, 2016. Vol. 60, no. 1, pp. 28—42. DOI:10.1111/jir.12231

30. Novak I., Honan I. Effectiveness of paediatric occupational therapy for children with disabilities: A systematic review. *Australian Occupational Therapy Journal*, 2019. Vol. 66, no. 3, pp. 258—273 DOI:10.1111/1440-1630.12573
31. Okamoto J., Lipkin P.H. The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) for Children with Special Educational Needs. *Pediatrics*, 2015. Vol. 136, no. 6, pp. 1650—1662. DOI:10.1542/peds.2015-3409
32. Romski M.A., Sevcik R.A., Adamson L.B., Smith A., Cheslock M., Bakeman R. Parent perceptions of the language development of toddlers with developmental delays before and after participation in parent-coached language interventions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 2011. Vol. 20, no. 2, pp. 111—118. DOI:10.1044/1058-0360(2011/09-0087)
33. Kruithof K., Willems D., van Etten-Jamaludin F., Olsman E. Parents' knowledge of their child with profound intellectual and multiple disabilities: An interpretative synthesis. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 2020. Vol. 33, no. 6, pp. 1141—1150. DOI:10.1111/jar.12740
34. Parton N.L. Every Child Matters: The shift to prevention whilst strengthening protection in children's services in England. *Children and Youth Services Review*, 2006. Vol. 28, no. 8, pp. 976—922. DOI:10.1016/j.childyouth.2005.10.002
35. McGuire D.O., Tian L.H., Yeargin-Allsopp M., Dowling N.F., Christensen D.L. Prevalence of cerebral palsy, intellectual disability, hearing loss, and blindness, National Health Interview Survey, 2009—2016. *Disability and Health Journal*, 2019. Vol. 12, no. 3, pp. 443—451. DOI:10.1016/j.dhjo.2019.01.005
36. Düzkantar A., Ögülmüş K., Altın D., Görgün B. Review of International Studies on Multiple Disabilities. *Sakarya University Journal of Education*, 2020. Vol. 10, no. 3, pp. 532—559. DOI:10.19126/suje.670873
37. Clark L.A., Cuthbert B., Lewis-Fernández R., Narrow W.E., Reed G.M. Three Approaches to Understanding and Classifying Mental Disorder: ICD-11, DSM-5, and the National Institute of Mental Health's Research Domain Criteria (RDoC). *Psychological Science in the Public Interest*, 2017. Vol. 18, no. 2, pp. 72—145. DOI:10.1177/1529100617727266
38. Töret G. Imitation Recognition by Minimally Verbal Young Children: A Comparison Between Down Syndrome and Autism Spectrum Disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 2022. Vol. 37, no. 1, pp. 34—45. DOI:10.1177/10883576211035030
39. Carmona-Serrano N., López-Belmonte J., López-Núñez J.A., Moreno-Guerrero A.J. Trends in autism research in the field of education in web of science: a bibliometric study. *Brain Sciences*, 2020. Vol. 10, no. 12, article ID 1018, 22 p. DOI:10.3390/brainsci10121018
40. Using the DEC Recommended Practices [Elektronnyi resurs]. *Early Childhood Technical Assistance Center*. ECTA Center, 2017. URL: <http://www.ectacenter.org/decrp> (Accessed 27.06.2022).
41. Luitwieler N., Luijckx J., Salavati M., Van der Schans C.P., Van der Putten A.J., Waninge A. Variables related to the quality of life of families that have a child with severe to profound intellectual disabilities: A systematic review. *Heliyon*, 2021. Vol. 7, no. 7, article ID e07372, 11 p. DOI:10.1016/j.heliyon.2021.e07372
42. Waters C.L., Friesen A. Parent Experiences of Raising a Young Child with Multiple Disabilities: The Transition to Preschool. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 2019. Vol. 44, no. 1, pp. 20—36. DOI:10.1177/1540796919826229
43. Wu Y., Chen M., Lo Y., Chiang C. Effects of Peer-Mediated Instruction with AAC on Science Learning and Communitive Responses of Students with Significant Cognitive Disabilities in Taiwan. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 2020. Vol. 45, no. 3, pp. 178—195. DOI:10.1177/1540796919900955

Информация об авторах

Ветрова Мария Александровна, аспирант кафедры специальной психологии и реабилитологии, педагог-психолог, Московский государственный психолого-педагогический Университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5083-2495>, e-mail: m-vetrova@ro.ru

Ветров Александр Олегович, магистр психолого-педагогического образования, учитель-дефектолог, Московский государственный психолого-педагогический Университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5854-2158>, e-mail: unitedbear9390@gmail.com

Information about the authors

Maria A. Vetrova, postgraduate student of the Department of Special Psychology and Rehabilitation, psychologist, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5083-2495>, e-mail: m-vetrova@ro.ru

Alexander O. Vetrov, master of psychology and pedagogy, special teacher, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5854-2158>, e-mail: unitedbear9390@gmail.com

Получена 26.04.2022

Received 26.04.2022

Принята в печать 22.06.2022

Accepted 22.06.2022

*Вне тематики номера
Outside of the theme rooms*

**ОТРАСЛЕВАЯ ПСИХОЛОГИЯ
SPECIAL (BRANCH) PSYCHOLOGY**

Русскоязычная адаптация методик для диагностики принятия и избегания опыта

Ясин М.И.

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»),
г. Москва, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6249-8527>, e-mail: yasin.mi@yandex.ru

Представлены результаты русскоязычной адаптации методик «Избегание опыта» с 32 и 16 вопросами [15] и «Принятие опыта и действий» с 9 и 7 вопросами [18]. Методики измеряют индивидуальную склонность к избеганию опыта и действий. Выборку составили 313 респондентов в возрасте от 17 до 64 лет, средний возраст 34,25 лет, из них женщин 70%. Версия с 32 вопросами дала Альфу Кронбаха в размере 0,773, но низкие показатели CFI. Версия с 16 вопросами продемонстрировала Альфу Кронбаха в размере 0,78, также низкие параметры CFI. Версия с 9 вопросами показала Альфу Кронбаха 0,649, что является достаточным для данного типа шкал, и требуемые показатели CFI. Версия с 7 вопросами дала Альфу Кронбаха 0,659 и требуемые показатели CFI. Была проведена проверка валидности шкал по клиническим группам, ее результаты удовлетворительные. Ретестовая надежность была проведена через 3 месяца, проверена методом корреляции Пирсона и дала результаты $r = 0,84$, при $p < 0,001$. Варианты с 32 и 16 вопросами дали результаты, сопоставимые с показателями англоязычного оригинала, а шкалы с 7 и 9 вопросами соответствует всем современным статистическим требованиям и являются высоко валидными.

Ключевые слова: психодиагностика, избегание опыта, принятие опыта и действий, избегающее поведение.

Для цитаты: Ясин М.И. Русскоязычная адаптация методик для диагностики принятия и избегания опыта [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 2. С. 113—121. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110210>

Russian-language adaptation of methods for diagnosing acceptance and avoidance of experience

Miroslav I. Yasin

*National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6249-8527>, e-mail: yasin.mi@yandex.ru*

The results of the Russian-language adaptation of the questionnaire “Measuring experiential avoidance” with 32 and 16 questions [15] and “Acceptance and Action Questionnaire” with 9 and 7 questions [18] are presented. This questionnaires measures an individual tendency of avoiding experience and action. The sample consisted of 313 respondents, age ranged from 17 to 64 years, with average years 34.25, 70% are female. The 32-question version gave Alpha Kronbach rate of 0.773, but a low CFI score. The version with 16 questions showed Alpha Kronbach at 0.78, also low CFI parameters. The 9-question version showed Alpha Kronbach 0.649, which is sufficient for this type of scale, and the required CFI scores. The 7-question version gave Cronbach’s Alpha 0.659 and the required CFI parameters. The validity of the scales was checked by comparison of clinical groups and the results were satisfactory. The retest reliability was carried out after in 3 months, was checked by the Pearson correlation method and gave the results $r = 0.84$, with $p < 0.001$. Variants with 32 and 16 questions gave results comparable to those of the original English language, and the scales with 7 and 9 questions meet all modern statistical requirements and are highly valid.

Keywords: psychodiagnostics, experiential avoidance, acceptance of experiences and action, behavioral avoidance.

For citation: Yasin M.I. Russian-language adaptation of methods for diagnosing acceptance and avoidance of experience. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 2, pp. 113—121. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110210> (In Russ.).

Введение

«Избегание опыта», или эмпирическое избегание (experiential avoidance), определено как «... желание избежать контакта с каким-либо опытом (телесным, эмоциональным, мыслительным, связанным с воспоминаниями или ситуациями), настолько сильное, что ограничивает свободу поведения человека или наносит ему вред» [15].

Конструкт «избегания опыта» является более четкой операционализацией общих представлений, принятых в психологической психотерапии, согласно которым одну из ключевых ролей для психологического здоровья играет умение человека осознавать свои мысли и чувства. Идеи о приятии опыта как пути к психологическому здоровью высказывались рядом авторов практических психотерапевтических концепций: И. Яломом, К. Роджерсом, В. Франклом, Ф. Перлзом и другими представителями гештальт-подхода, представителями когнитивно-бихевиоральной терапии и терапии принятия и ответственности [11]. Именно основоположник терапии принятия и ответственности С.К. Хайес заострил внимание на процессах избегания — принятия опыта, выделил эти процессы в отдельный конструкт, а затем, с командой единомышленников, разработал методики «Избегание опыта» и «Принятие опыта и действий» [9; 15; 18].

Избегание опыта является мишенью для психотерапий многих направлений, а проявления избегания опыта сопровождаются широким рядом нарушений клинического уровня, таких как фобии, депрессии, химические зависимости и суицидальные интенции, отмечает С.К. Хайес и соавторы [9]. Концепция избегания опыта отражает функциональный подход к психологическим нарушениям, т. е., при таком подходе внимание сосредоточено не столько на «симптоме», который наблюдает психотерапевт, но по большей части на характере функционального нарушения, как способе, которым этот дисбаланс достигнут [18].

Шкалы «Избегание опыта» и «Принятие опыта и действий» предложены как инструментальный, охватывающий различные стороны явления, более полезный для количественных исследований. В конструкт избегания опыта включены: высокая потребность в эмоциональном и когнитивном контроле; избегание частных негативных событий; неспособность предпринять необходимые действия в некоторых обстоятельствах; некоторые формы когнитивной запутанности, такие как чрезмерно негативные оценки личного опыта или негативная самооценка [15].

Авторы прогнозировали широкие возможности использования обсуждаемых шкал в практической психологии, включая клиническую психологию и практику психологического консультирования [15].

По данным статистики Google Академии, в последующие 16 лет статья [15], посвященная разработке тестов была процитирована 2431 раз. Измерения избегания опыта показывают значимые связи с рядом проблемных психологических явлений, таких как депрессивная симптоматика [20; 22], тревожность [6; 16; 22; 25] и соматизация [10; 27], самоповреждающее поведение, посттравматический стресс [27; 29] и отдельные его проявления [16; 22; 28]. Избегание является типичной реакцией на сильный стресс, в свете современных теорий суицидальное поведение является крайней формой проявления избегания [1]. Тесная связь выявлена между избегающим поведением и подавлением мыслей [13], обсессивно-компульсивной симптоматикой [22]. Избегание опыта сопровождается алекситимией [6] и подавлением эмоций [10], избегание опыта при алекситимии и эмоциональное избегание являются связанными [3]. Избегание опыта связано с пищевыми нарушениями [30]. В эксперименте показано, что принятие опыта связано с реакцией эмпатии и избегания опыта с высоким уровнем дистресса [19]. Избегание опыта имеет отрицательные связи с показателями счастья или субъективного благополучия [24].

Адаптируются и валидизируются версии опросника на разных языках, например, существуют португальскоязычная версия [7], испаноязычная версия [21], турецкоязычная версия [14].

Актуальность адаптации на русский язык обсуждаемых методик определяется тем, что на данный момент отсутствуют русскоязычные инструменты измерения принятия и избегания опыта. Данные методики представляются перспективными инструментами для исследования ряда клинических психологических явлений (депрессии, тревоги, соматизации, химических зависимостей и т. п.) и других психологических затруднений (подавление мыслей и эмоций, эмпатия, дистресс и т. п.), измерения результативности психологической психотерапии, научных исследований.

Цель работы: выполнить русскоязычную адаптацию четырех методик, диагностирующих принятие и избегания опыта, выполнить необходимые процедуры для проверки их валидности и надежности.

Метод

Адаптируемые методики

1. Методика «Избегание опыта» (Measuring experiential avoidance) [15] — направлена на измерение степени избегания опыта. Методика представляет собой опросник-самоотчет с закрытыми вопросами и 5-балльной шкалой Ликерта, опросник имеет две версии: с 32 и 16 вопросами.

2. «Принятие опыта и действий» («Acceptance and Action Questionnaire», AAQ) [18] — разработан на базе

вопросов методики «Избегание опыта», представляет собой более краткие шкалы, с 9 и 7 вопросами.

Процедура и выборка

Сбор данных по всем методикам осуществлялся в электронном виде, в сети Интернет, на платформе Гугл-форм. В исследовании приняли участие 313 человек в возрасте от 17 до 64 лет, средний возраст — 34,25 лет, медиана — 33, пропущенных значений нет; из них женщин 70% (219 чел.), мужчин 26,8% (84 чел.), 3,2% предпочли не указывать пол.

Анализ данных

Мы повторили процедуры проверки валидности и надежности, которые были использованы в англоязычном оригинале методики, а именно: проверку внутренней согласованности; проверку внешней валидности.

Расчеты производились в программах IBM SPSS Statistics 23, Jamovi 1.6.15 и G-Power.

Результаты

Адаптация на русский язык методик «Избегание опыта»

Нормальность распределения: показатель Шапиро—Уилка, рассчитанный по каждому из вопросов теста, составил от 0,814 до 0,910 при $p < 0,001$, что говорит о нормальности распределения.

Внутренняя согласованность шкал

Полная версия с 32 вопросами

Для перепроверки структуры опросника был произведен конфирматорный факторный анализ (метод максимального правдоподобия), для которого была принята однофакторная структура, как в оригинале методики.

Данные Альфы Кронбаха и Омеги МакДоналда представлены в табл. 1.

Основные показатели соответствия представлены в табл. 2. В наших расчетах для полной версии теста сравнительный индекс модели (CFI) не достиг требуемых показателей [12]. Показатель $\chi^2/df = 3,2$, при требуемых < 2 . Критерий CFI = 0,558 (требуемое значение CFI $> 0,90$), SRMR = 0,0817 (требуемое значение SRMR $< 0,08$), RMSEA = 0,0842 (требуемое значение RMSEA $< 0,08$). Расчеты производились в статистическом пакете Jamovi.

Однако в публикации англоязычного оригинала производились только измерения Альфа Кронбаха (0,71). Русскоязычная версия теста с 32 вопросами показала сопоставимые Альфу Кронбаха и Омегу МакДоналда, однако не показала требуемых параметров по модели CFI, что говорит о его низкой согласованности, по современным стандартам, предъявляемым к тестам-опросникам.

Короткая версия с 16 вопросами

Вопросы: 3, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 16, 17, 19, 24, 25, 28, 29, 31, 32.

Произведен конфирматорный факторный анализ (метод максимального правдоподобия), для которого была принята однофакторная структура, как в оригинале методики.

Данные Альфы Кронбаха и Омеги МакДоналда представлены в табл. 1.

Основные показатели соответствия представлены в табл. 2. В наших расчетах для 16-вопросной версии теста сравнительный индекс модели (CFI) не достиг требуемых показателей. Мы получили $\chi^2/df = 4,6$, при требуемых < 2 . Критерии CFI, SRMR, RMSEA не достигли требуемых значений.

Версия с 16 вопросами на русском языке обладает достаточно высокой согласованностью по показателю Альфы Кронбаха и Омеги МакДоналда, однако шкала не является адекватной моделью, что видно по параметру CFI. Следует отметить, что в англоязычном оригинале

Т а б л и ц а 1

Данные Альфы Кронбаха и Омеги МакДоналда для русскоязычной адаптации тестов

	Альфа Кронбаха (SPSS)	Омеги МакДоналда (Jamovi)
Методика «Избегание опыта», версия с 32 вопросами	0,773	0,755
Методика «Избегание опыта», версия с 16 вопросами	0,78	0,778
Методика «Принятие опыта и действий», версия с 9 вопросами	0,649	0,678
Методика «Принятие опыта и действий», версия с 7 вопросами	0,659	0,662

Т а б л и ц а 2

Основные показатели соответствия для русскоязычной адаптации тестов (Jamovi)

	CFI	SRMR	χ^2	df	RMSEA 90% CI
Методика «Избегание опыта», версия с 32 вопросами	0,558	0,0817	1397	434*	0,0842
Методика «Избегание опыта», версия с 16 вопросами	0,646	0,0856	417	90*	0,108
Методика «Принятие опыта и действий», версия с 9 вопросами	0,906	0,0476	57,9	29*	0,0664
Методика «Принятие опыта и действий», версия с 7 вопросами	0,944	0,0372	27,3	14**	0,0551

Примечание: «*» — $p < 0,001$; «**» — $p < 0,017$.

нале полной версии методики подобные измерения не приводились, авторы ограничились показателем Альфы Кронбаха.

Имеющиеся результаты позволяют получить представления об устройстве полной версии опросника, однако также показывают его низкую согласованность, по современным стандартам, предъявляемым к тестам-опросникам.

Адаптация на русский язык методики «Принятие опыта и действий» («ПОД») («Acceptance and Action Questionnaire», AAQ)

На базе полной 32-вопросной версии были сформированы более короткие, но согласованные и точные шкалы. Датские исследователи называют 9-вопросную версию самой точной и согласованной. [8].

Короткая версия с 9 вопросами

Вопросы: 3, 6, 8, 16, 19, 20, 24, 28, 31.

Произведен конфирматорный факторный анализ (метод максимального правдоподобия), для которого была принята однофакторная структура, как в оригинале методики.

Данные Альфы Кронбаха и Омеги МакДоналда представлены в табл. 1.

Некоторое снижение Альфы и Омеги происходит в силу небольшого количества вопросов в шкале. В англоязычном оригинале Альфа составила 0,7.

В оригинальных англоязычных версиях не рассчитывались показатели CFI. Однако в более поздних переводных адаптациях этот критерий используется для данной методики [23; 21].

Основные показатели соответствия представлены в табл. 2. В наших расчетах для 9-вопросной версии теста сравнительный индекс модели (CFI) достиг требуемых показателей. Мы получили $\chi^2/df = 1,99$, что укладывается в значение < 2 . Критерий CFI $> 0,90$. Получены SRMR $< 0,08$, RMSEA $< 0,08$.

Таким образом, 9-вопросная шкала является адекватной, так как соответствует всем статистическим требованиям.

Проверка валидности и надежности теста из 9 вопросов

Не обнаружено значимых различий в баллах по тесту между мужчинами и женщинами, Т-критерий Стьюдента для независимых выборок с неравными дисперсиями составил: $T = 1,24$, при $p < 0,06$, рассчитано по 303 записям (SPSS).

Корреляция между значениями теста и возрастом составила $r = -0,187$, при $p < 0,01$, рассчитано по 313 записям, что говорит том, что с возрастом в целом избегание опыта увеличивается.

Проверка по клиническим группам

Конструктивная валидность методики была проверена по ряду клинических показателей, которые были оцене-

ны как результат самоотчета испытуемых по шкале: от 1 — «Нет, не было», 2 — «были подозрения», «думаю, было», до 3 — «диагноз был поставлен врачом».

Опросник из 9 вопросов показал положительные корреляции с параметрами: «Тревоги» ($r = 0,296^{**}$, при $p < 0,001$, (SPSS); статистическая мощность измерения $(1 - \beta) = 0,98$ (G-Power) [26]; «Депрессии» ($r = 0,24^{**}$, при $p < 0,001$, (SPSS); статистическая мощность измерения $(1 - \beta) = 0,84$ (G-Power); «Алкогольной или наркотической зависимости» ($r = 0,169^{**}$, при $p < 0,001$, (SPSS); статистическая мощность измерения $(1 - \beta) = 0,386$ (G-Power). Весьма слабая связь проявилась с показателем «Психосоматическое расстройство» ($r = 0,094$, при $p < 0,095$, (SPSS); статистическая мощность измерения $(1 - \beta) = 0,498$ (G-Power).

Мы руководствовались следующим: «Для корреляции Пирсона высокими считаются значения статистической мощности выше 0,8, средними 0,7—0,3, низкими — менее 0,3» [17]. Полученная статистическая мощность свидетельствует о том, что можно с уверенностью говорить о диагностическом потенциале методики в плане определения тревожности, депрессии и для химических зависимостей, а для психосоматики — возможность допущения ошибки несколько выше и следует провести дополнительные измерения на более широкой выборке для уточнения связи.

Дополнительно мы учитывали параметр знакомства человека с практической психологией. Мы предположили, что у людей, которые занимаются практической психологией и проходили психотерапию, опыт осознания и принятия своих чувств больше и, соответственно, должны быть более позитивные показатели по шкале «Принятие опыта и действий». Мы распределили баллы следующим образом: 1 — «дипломированный и практикующий психолог/психотерапевт», 2 — «получил/а психологическое образование, работаю теоретиком или в смежных областях», 3 — «увлекаюсь психологией», 4 — «не психолог, я здесь чтобы поговорить / задать вопросы». Мы получили значимую позитивную корреляцию ($r = 0,377$, при $p < 0,001$, (SPSS); статистическая мощность измерения $(1 - \beta) = 0,99$ (G-Power)), т. е. знакомство с психологией, особенно практический опыт, снижают избегание опыта и приводят к большему принятию опыта.

Проверка ретестовой надежности

Корреляция Пирсона результатов двух тестов, проведенных с интервалом в 3 месяца, на выборке из 32 испытуемых, составила 0,84, при $p < 0,001$, (SPSS); статистическая мощность измерения $(1 - \beta) = 0,999$ (G-Power).

Короткая версия с 7 вопросами

Вопросы: 3, 8, 16, 19, 24, 28, 31.

Произведен конфирматорный факторный анализ (метод максимального правдоподобия), для которого была принята однофакторная структура, как в оригинале методики.

Данные Альфы Кронбаха и Омеги МакДоналда представлены в табл. 1.

Некоторое снижение Альфы и Омеги происходит в силу небольшого количества вопросов в шкале. В англоязычном оригинале Альфа составила 0,61.

Основные показатели соответствия представлены в табл. 2. В наших расчетах для 7-вопросной версии теста сравнительный индекс модели (CFI) достиг требуемых показателей. Показать $\chi^2/df = 1,95$, что укладывается в параметр < 2 . Критерий CFI $> 0,90$. Получены SRMR $< 0,08$, RMSEA $< 0,08$.

Таким образом, 7-вопросная шкала является адекватной и соответствует всем статистическим требованиям.

Проверка надежности и валидности теста из 7 вопросов

Не было обнаружено значимых различий в баллах по тесту между мужчинами и женщинами, Т-критерий Стьюдента для независимых выборок с неравными дисперсиями составил: $T = 1,742$, при $p < 0,9$, рассчитано по 303 записям (SPSS).

Корреляция между значениями теста и возрастом составила $r = -0,222$, при $p < 0,01$, рассчитано по 313 записям, что говорит том, что с возрастом в целом избегание опыта увеличивается.

Проверка по клиническим группам

Процедура проверки теста из 7 вопросов полностью совпадает с той, которая была использована для версии из 9 вопросов.

Опросник из 7 вопросов показал положительные корреляции с параметрами: «Тревоги» ($r = 0,291^{**}$, при $p < 0,001$), (SPSS), статистическая мощность измерения $(1 - \beta) = 0,977$ (G-Power); «Депрессии» ($r = 0,292^{**}$, при $p < 0,001$), (SPSS); статистическая мощность измерения $(1 - \beta) = 0,978$ (G-Power); «Алкогольной или наркотической зависимости» ($r = 0,216^{**}$, при $p < 0,001$), (SPSS); статистическая мощность измерения $(1 - \beta) = 0,717$ (G-Power). Весьма слабая связь проявилась с показателем «Психосоматическое расстройство» ($r = 0,113$, при $p < 0,05$), (SPSS); статистическая мощность измерения $(1 - \beta) = 0,516$ (G-Power).

При пересечении с параметром знакомства человека с психологией мы получили значимую позитивную корреляцию ($r = 0,327$, при $p < 0,001$), (SPSS); статистическая мощность измерения $(1 - \beta) = 0,996$ (G-Power), т. е. знакомство с психологией, особенно практический опыт, снижают избегание опыта и приводят к большему принятию опыта.

Проверка ретестовой надежности

Корреляция Пирсона (двусторонняя) результатов двух тестов, проведенных с интервалом в 3 месяца на выборке из 32 испытуемых, составила 0,76, при $p < 0,01$, (SPSS); статистическая мощность измерения $(1 - \beta) = 0,98$ (G-Power).

Корреляции результатов двух тестов «Принятие опыта и действий»

Мы получили положительную корреляцию Пирсона двух вариантов методики (с 7 и 9 вопросами) в размере $r = 0,86$ при $p < 0,001$, на выборке из 313 испытуемых (SPSS). $(1 - \beta) = 1$ (G-Power). Для сравнения, при адаптации англоязычных оригиналов была получена корреляция в размере $r = 0,89$ [18].

Корреляции результатов двух тестов и шкалы «Открытости опыту»

В исследовании корреляционной связи «Избегания опыта и действий» с шкалой «Открытости опыту» полной версии «Большой пятерки» [5] приняли участие 109 человек.

В измерении корреляций между тестом «Принятие опыта и действий» с 9 вопросами и шкалой «Открытости опыту» полной версии «Большой пятерки» мы получили $r = -0,026$, при $p < 0,789$. Статистическая мощность измерения $(1 - \beta) = 0,796$ (расчеты производились в программе G-Power). Таким образом, «Принятие опыта и действий» в версии с 9 вопросами и «Открытости опыту» показали отсутствие связи.

В измерении корреляций между тестом «Принятие опыта и действий» с 7 вопросами и шкалой «Открытости опыту» полной версии «Большой пятерки» мы получили $r = -0,134$, при $p < 0,166$. Статистическая мощность измерения $(1 - \beta) = 0,507$ (расчеты производились в программе G-Power). Таким образом, «Принятие опыта и действий» в версии с 7 вопросами и «Открытости опыту» также оказались не связанными.

Обсуждение результатов

Выборка является относительно небольшой (315 человек), но показатели статистической значимости позволяют говорить о достаточной надежности измерений.

Тесты с 32 и 16 вопросами имеют высокие показатели согласованности (Альфу Кронбаха и Омегу МакДоналда), сопоставимые с англоязычным оригиналами. Однако показатели CFI, которые в англоязычном оригинале не исследовались, оказываются низкими, и по современным стандартам методика не представляется достаточно согласованной [2]. Короткие версии опросника с 9 и 7 вопросами показывают Альфу и Омегу менее 0,7 пунктов, однако 0,6 это достаточный показатель для измерений динамических показателей, таких как мотивация или эмоции, 0,65 — для личностных конструкторов [4]. В случае «Избегания опыта» мы имеем как раз такого рода конструктор — воплощающий собой личностную склонность, описывающий типа реакций на эмоциональное напряжение. Хорошие показатели CFI для шкал с 9 и 7 вопросами подтверждают хорошую согласованность измерения.

Результаты ретеста говорят о хорошей надежности всех четырех вариантов шкал.

Заключение

Русскоязычная адаптация методик «Избегание опыта» с 32 (см. Приложение) и 16 вопросами и «Принятие опыта и действий» с 9 и 7 вопросами включила ряд статистических проверочных процедур.

Версии шкалы с 32 и 16 вопросами показывают достаточные показатели согласованности (Альфу Кронбаха и Омегу МакДоналда), сопоставимые с показателями оригинала. Версии шкал с 9 и 7 вопросами демонстрируют Альфу и Омегу, сопоставимые с показателями оригинала, также по шкалам получены высокие показатели параметров CFI.

Проверка по клиническим группам шкалы с 9 и 7 вопросами демонстрирует средней силы положительные, статистически значимые корреляции с пара-

метрами: «Тревоги», «Депрессии», «Алкогольной или наркотической зависимости», сильную значимую отрицательную корреляцию с опытом в области практической психологии. Обе шкалы демонстрируют слабую положительную корреляцию с психосоматическими расстройствами.

Ретестовая проверка, проведенная с интервалом в 3 месяца, демонстрирует высокую надежность русскоязычных вариантов методик.

Гендерных различий в результатах теста в нашем исследовании обнаружено не было.

Таким образом, варианты с 32 и 16 вопросами дали результаты, сопоставимые с показателями англоязычного оригинала, а шкалы с 7 и 9 вопросами соответствует всем современным статистическим требованиям и являются высоко валидными.

Приложение

1. Мысли и чувства, на самом деле, невозможно контролировать. *
2. Мои мысли и чувства не просто реакции — они представляют собой мое собственное Я.
3. Я способен предпринять действия по поводу какой-либо проблемы, даже если я не уверен, как правильно поступить.*
4. По-настоящему «целостному» человеку не следует справляться с обстоятельствами так, как это делаю я.
5. Нет способа избежать неприятных мыслей и чувств. *
6. Я часто замечаю за собой, что думаю о том, как я поступил в какой-то ситуации, и что бы я сделал по-другому в следующий раз.
7. Терапию можно считать успешной, даже если впоследствии клиент большую часть времени несчастлив или не уверен в себе.*
8. Когда я чувствую подавленность или беспокойство, я не могу выполнять свои обязанности.
9. Я стараюсь подавить неприятные мысли и чувства, просто не думая о них.
10. Есть не так много вещей, которые я прекращаю делать, когда чувствую подавленность или беспокойство.*
11. Чувствовать себя подавленным или встревоженным — это нормально.*
12. Мне не нужно учиться контролировать свои чувства, чтобы хорошо справляться со своей жизнью.*
13. Я избегаю ситуаций, в которых чувствую себя некомфортно.
14. Я надеюсь, что в моей жизни всё изменится.*
15. Мне трудно придерживаться принятого решения, пока я не соберусь с мыслями.
16. Я редко беспокоюсь о том, чтобы взять под контроль свои тревоги, переживания и чувства.*
17. Чтобы сделать что-то важное, мне нужно разобраться со всеми моими сомнениями.
18. Я провожу много времени, думая о том, что я сделаю, когда буду чувствовать себя лучше.
19. Я не боюсь своих чувств.*
20. Когда я оцениваю что-то негативно, я обычно осознаю, что это всего лишь моя реакция, а не объективный факт.*
21. В эмоционально сложные периоды я не ем и не пью больше чем обычно.*
22. Чтобы быть готовым что-то сделать, мне это должно нравиться.
23. То, что я думаю и чувствую, не обязательно является хорошим показателем того, как обстоят дела на самом деле.*
24. Когда я сравниваю себя с другими людьми, мне кажется, что большинство из них справляются с жизнью лучше, чем я.
25. Я изо всех сил стараюсь избежать подавленности или тревоги.
26. Я считаю, что мое мнение обычно верно.
27. Я обычно не избегаю ситуаций, которые могут вызвать у меня неприятные мысли и чувства.*
28. Тревога это плохо.
29. Я чувствую, что могу выбрать курс в своей жизни и затем придерживаться его, даже несмотря на сомнения.*
30. Чтобы совершить действие, я должен быть уверен в том, что поступаю правильно.
31. Если бы я мог по волшебству удалить все болезненные переживания, которые у меня были в жизни, я бы это сделал.
32. Я контролирую свою жизнь.*

Перевернутые значения (отмечены «*»): 1, 3, 5, 7, 10, 11, 12, 14, 16, 19, 20, 21, 23, 27, 29 и 32.

Литература

1. Борисоник Е.В. Завершенный суицид и суицидальная попытка близкого человека как ситуация экстремального стресса для ближайшего окружения // Современная зарубежная психология. 2020. Том 9. № 1. С. 62—67. DOI:10.17759/jmfp.2020090106

2. Гессманн Х.В., Шеронов Е.А. Валидность психологического теста [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2013. № 4. С. 20—31. URL: https://psyjournals.ru/files/65481/jmfp_2013_4_n2_Gessmann.pdf (дата обращения: 26.05.2022).
3. Ларионов П.М. Ключевые проблемы исследования алекситимии и ее взаимосвязь с когнитивными стратегиями регуляции эмоций, эластичностью копинга и эмоциональными нарушениями // Консультативная психология и психотерапия. 2021. Том 29. № 1. С. 44—65. DOI:10.17759/cpp.2021290104
4. Митина О.В. Альфа Кронбаха: когда и зачем ее считать // Современная психодиагностика России. Преодоление кризиса: сборник материалов III Всероссийской конференции: в 2 т. / Под ред. Н.А. Батурина и др. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2015. Том 1. С. 232—240.
5. Психометрика русскоязычной версии Big Five Inventory-2 / А.Ю. Калугин, С.А. Шебетенко, А.М. Мишкевич, К. Сото, О. Джон // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Том 18. № 1. С. 7—33. DOI:10.17323/1813-8918-2021-1-7-33
6. Asher M., Hofmann S.G., Aderka I.M. I'm Not Feeling It: Momentary Experiential Avoidance and Social Anxiety Among Individuals With Social Anxiety Disorder // Behavior Therapy. 2021. Vol. 52. № 1. P. 183—194. DOI:10.1016/j.beth.2020.04.001
7. Assessing psychological flexibility in test situations: The test anxiety acceptance and action questionnaire for adolescents / C.P. Pires, D.W. Putwain, S.G. Hofmann, M.B. MacKenzie, N.L. Kocovsk, M. do Cu Salvador // Revista de Psicopatologia y Psicologia Clinica. 2020. Vol. 25. № 3. P. 147—159. DOI:10.5944/RPPC.29014
8. Boelen P.A., Reijntjes A. Measuring Experiential Avoidance: Reliability and Validity of the Dutch 9-item Acceptance and Action Questionnaire (AAQ) // Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment. 2008. Vol. 30. P. 241—251. DOI:10.1007/s10862-008-9082-4
9. Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment [Электронный ресурс] / S.C. Hayes, K.G. Wilson, E.V. Gifford, V.M. Follette, K. Strosahl // The Act in Context: The Canonical Papers of Steven C. Hayes / Ed. S.C. Hayes. London: Routledge/Taylor & Francis Group, 2016. P. 171—203. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2015-53131-011> (дата обращения: 27.05.2022).
10. Experiential avoidance as a generalized psychological vulnerability: Comparisons with coping and emotion regulation strategies / T.B. Kashdana, V. Barriosb, J.P. Forsythb, M.F. Steger // Behaviour Research and Therapy. 2006. Vol. 44. № 9. P. 1301—1320. DOI:10.1016/j.brat.2005.10.003
11. Harris R. Embracing your demons: an overview of acceptance and commitment therapy [Электронный ресурс] // Psychotherapy in Australia. 2006. Vol. 12. № 4. P. 2—8. URL: <https://www.readkong.com/page/embracing-your-demons-an-overview-of-acceptance-and-4371435> (дата обращения: 27.05.2022).
12. Hu L., Bentler P. M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives // Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal. 1999. Vol. 6. № 1. P. 1—55. DOI:10.1080/10705519909540118
13. Kingston J., Clarke S., Remington B. Experiential avoidance and problem behavior: A mediational analysis // Behavior Modification. 2010. Vol. 34. № 2. P. 145—163. DOI:10.1177/0145445510362575
14. Kroska E.B., Roche A.I., O'Hara M.W. Childhood Trauma and Somatization: Identifying Mechanisms for Targeted Intervention // Mindfulness. 2018. Vol. 9. P. 1845—1856. DOI:10.1007/s12671-018-0927-y
15. Measuring experiential avoidance: A preliminary test of a working model [Электронный ресурс] / S.C. Hayes, K. Strosahl, K.G. Wilson [et al.] // The Psychological Record. 2004. Vol. 54. P. 553—578. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03395492> (дата обращения: 27.05.2022).
16. Morina N. The role of experiential avoidance in psychological functioning after war-related stress in Kosovar civilians. // The Journal of Nervous and Mental Disease. 2007. Vol. 195. № 8. P. 697—700. DOI:10.1097/NMD.0b013e31811f44a6
17. Pituch K.A., Stevens J.P. Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences (6th. Edition). New York: Routledge, 2015. 814 p. DOI:10.4324/9781315814919
18. Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire — II: A revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance / F.W. Bond, S.C. Hayes, R.A. Baer, K.M. Carpenter, N. Guenole, H.K. Orcutt, T. Waltz, R.D. Zettle // Behavior Therapy. 2011. Vol. 42. № 4. P. 676—688. DOI:10.1016/j.beth.2011.03.007
19. Psychological Flexibility with Prejudices Increases Empathy and Decreases Distress Among Adolescents: A Spanish Validation of the Acceptance and Action Questionnaire-Stigma / S. Valdivia-Salas, J. Martín-Albo, A. Cruz, V.J. Villanueva-Blasco, T.I. Jiménez // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 11. Article ID 565638. P. 9 DOI:10.3389/fpsyg.2020.565638
20. Psychological flexibility: What we know, what we do not know, and what we think we know / J.D. Doorley, F.R. Goodma, K.C. Kelso, T.B. Kashda // Social and Personality Psychology Compass. 2020. Vol. 14. № 12. P. 1—11. DOI:10.1111/spc3.12566
21. Psychometric properties and factor structure of the spanish version of the acceptance and action questionnaire-ii (Aaq-ii) in Ecuador / B. Paladines-Costa, V. Lpez-Guerra, P. Ruisoto, S. Vaca-Gallegos, R. Cacho // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2021. Vol. 18. № 6. Article ID 2944. 1P. 0 DOI:10.3390/ijerph18062944
22. Psychometric properties of the Persian version of the acceptance and Action Questionnaire for obsessions and compulsions (AAQ-OC) / E. Soltani, A. Ghanizadeh, S.A. Dastgheib, Q.J.J. Wong, N. Jaafari // Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders. 2020. Vol. 27. Article ID100582. DOI:10.1016/j.jocrd.2020.100582

23. Reliability and validity of a turkish version of the acceptance and action diabetes questionnaire / M.E. Karadere, K.F.Yavuz, E.Y. Asafov, F.K. Küçükler // *Psychiatry Investigation*. 2019. Vol. 16. № 6. P. 418—424. DOI:10.30773/pi.2019.02.26.2
24. Role of psychological acceptance between personality and happiness / H.L. Juang, Y.Y.C. Chang, B.L. Tseng, C.-C. Chang, Y.J. Shiah // *Current Psychology*. 2021. Vol. 40. № 3. P. 1048—1055. DOI:10.1007/s12144-018-0026-1
25. Safety behaviors, experiential avoidance, and anxiety: A path analysis approach / A. Kirk, J.M. Meyer, M.A. Whisman, B.J. Deacon, J.J. Arch // *Journal of Anxiety Disorders*. 2019. Vol. 64. P. 9—15. DOI:10.1016/j.janxdis.2019.03.002
26. Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses / F. Faul, E. Erdfelder, A. Buchner, A. Lang // *Behavior Research Methods*. 2009. Vol. 41. № 4. P. 1149—1160. DOI:10.3758/brm.41.4.1149
27. Steil R., Ehlers A. Dysfunctional meaning of posttraumatic intrusions in chronic PTSD // *Behaviour Research and Therapy*. 2000. Vol. 38. № 6. P. 537—558. DOI:10.1016/S0005-7967(99)00069-8
28. The examination of behavior inhibition system sensitivity, experiential avoidance, and sex in relation to post-traumatic stress symptom severity: Comparison of a moderated versus mediated model / A.S. Warnke, S.M. Nagy, S.M. Pickett, N.L. Jarrett, J.A. Hunsanger // *Personality and Individual Differences*. 2018. Vol. 132. P. 60—65. DOI:10.1016/j.paid.2018.05.019
29. The role of experiential avoidance in posttraumatic stress symptoms and symptoms of depression, anxiety, and somatization / T.M. Tull, L.K. Gratz, K. Salters, L. Roemer // *The Journal of Nervous and Mental Disease*. 2004. Vol. 192. № 11. P. 754—761. DOI:10.1097/01.nmd.0000144694.30121.89
30. Validation of the acceptance and action questionnaire for weight-related difficulties in an eating disorder population / J. Manwaring, A. Hilbert, K. Walden, E.R. Bishop, C. Johnson // *Journal of Contextual Behavioral Science*. 2018. Vol. 7. P. 1—7. DOI:10.1016/j.jcbs.2017.09.004

References

1. Borisonik E.V. Zavershennyi suitsid i suitsidal'naya popytka blizkogo cheloveka kak situatsiya ekstremal'nogo stressa dlya blizhaishego okruzeniya [Completed suicide and suicide attempt of a loved one as a situation of extreme stress for the immediate environment]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Modern foreign psychology]*, 2020. Vol. 9, no. 1, pp. 62—67. DOI:10.17759/jmfp.2020090106 (In Russ.).
2. Gessmann Kh.V., Sheronov E.A. Validnost' psikhologicheskogo testa [Validity of the psychological test] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Modern foreign psychology]*, 2013, no. 4, pp. 20—31. URL: https://psyjournals.ru/files/65481/jmfp_2013_4_n2_Gessmann.pdf (Accessed 26.05.2022). (In Russ.).
3. Larionov P.M. Klyuchevye problemy issledovaniya aleksitimii i ee vzaimosvyaz' s kognitivnymi strategiyami regulyatsii emotsii, elastichnost'yu kopinga i emotsional'nymi narusheniyami [Key issues in the study of alexithymia and its relationship with cognitive strategies for regulating emotions, coping elasticity and emotional disorders]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling psychology and psychotherapy]*, 2021. Vol. 29, no. 1, pp. 44—65. DOI:10.17759/cpp.2021290104 (In Russ.).
4. Mitina O.V. Al'fa Kronbakha: kogda i zachem ee schitat' [Cronbach's alpha: when and why to count it]. In Baturina N.A. [et al.] (eds.), *Sovremennaya psikhodiagnostika Rossii. Preodolenie krizisa: sbornik materialov III Vserossiiskoi konferentsii: v 2 t. [Modern psychodiagnosics of Russia. Overcoming the crisis: collection of materials of the III All-Russian Conference: in 2 volumes.]* Chelyabinsk: Izdatel'skii tsentr YuUrGU, 2015. Vol. 1, pp. 232—240.
5. Kalugin A.Yu., Shchebetenko S.A., Mishkevich A.M., Soto K., Dzhon O. Psikhometrika russkoyazychnoi versii Big Five Inventory—2 = Psychometric Properties of the Russian Version of the Big Five Inventory—2. *Psikhologiya. Zhurnal Vyshei shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2021. Vol. 18, no. 1, pp. 7—33. DOI:10.17323/1813-8918-2021-1-7-33 (In Russ.).
6. Asher M., Hofmann S.G., Aderka I.M. I'm Not Feeling It: Momentary Experiential Avoidance and Social Anxiety Among Individuals With Social Anxiety Disorder. *Behavior Therapy*, 2021. Vol. 52, no. 1, pp. 183—194. DOI:10.1016/j.beth.2020.04.001
7. Pires C.P., Putwain D.W., Hofmann S.G., MacKenzie M.B., Kocovsk N.L., do Cu Salvador M. Assessing psychological flexibility in test situations: The test anxiety acceptance and action questionnaire for adolescents. *Revista de Psicopatologia y Psicologia Clinica*, 2020. Vol. 25, no. 3, pp. 147—159. DOI:10.5944/RPPC.29014
8. Boelen P.A., Reijntjes A. Measuring Experiential Avoidance: Reliability and Validity of the Dutch 9-item Acceptance and Action Questionnaire (AAQ). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 2008. Vol. 30, pp. 241—251. DOI:10.1007/s10862-008-9082-4
9. Hayes S.C., Wilson K.G., Gifford E.V., Follette V.M., Strosahl K. Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment [Elektronnyi resurs]. In Hayes S.C. (ed.), *The Act in Context: The Canonical Papers of Steven C. Hayes*. London: Routledge/Taylor & Francis Group, 2016, pp. 171—203. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2015-53131-011> (Accessed 27.05.2022).
10. Kashdana T.B., Barriosb V., Forsythb J.P., Steger M.F. Experiential avoidance as a generalized psychological vulnerability: Comparisons with coping and emotion regulation strategies. *Behaviour Research and Therapy*, 2006. Vol. 44, no. 9, pp. 1301—1320. DOI:10.1016/j.brat.2005.10.003
11. Harris R. Embracing your demons: an overview of acceptance and commitment therapy [Elektronnyi resurs]. *Psychotherapy in Australia*, 2006. Vol. 12, no. 4, pp. 2—8. URL: <https://www.readkong.com/page/embracing-your-demons-an-overview-of-acceptance-and-4371435> (Accessed 27.05.2022).

12. Hu L., Bentler P. M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 1999. Vol. 6, no. 1, pp. 1—55. DOI:10.1080/10705519909540118
13. Kingston J., Clarke S., Remington B. Experiential avoidance and problem behavior: A mediational analysis. *Behavior Modification*, 2010. Vol. 34, no. 2, pp. 145—163. DOI:10.1177/0145445510362575
14. Kroska E.B., Roche A.I., O'Hara M.W. Childhood Trauma and Somatization: Identifying Mechanisms for Targeted Intervention. *Mindfulness*, 2018. Vol. 9, pp. 1845—1856. DOI:10.1007/s12671-018-0927-y
15. Hayes S.C., Strosahl K., Wilson K.G. et al. Measuring experiential avoidance: A preliminary test of a working model [Elektronnyi resurs]. *The Psychological Record*, 2004. Vol. 54, pp. 553—578. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03395492> (Accessed 27.05.2022).
16. Morina N. The role of experiential avoidance in psychological functioning after war-related stress in Kosovar civilians. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 2007. Vol. 195, no. 8, pp. 697—700. DOI:10.1097/NMD.0b013e31811f44a6
17. Pituch K.A., Stevens J.P. Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences (6th. Edition). New York: Routledge, 2015. 814 p. DOI:10.4324/9781315814919
18. Bond F.W., Hayes S.C., Baer R.A., Carpenter K.M., Guenole N., Orcutt H.K., Waltz T., Zettle R.D. Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire — II: A revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance. *Behavior Therapy*, 2011. Vol. 42, no. 4, pp. 676—688. DOI:10.1016/j.beth.2011.03.007
19. Valdivia-Salas S., Martín-Albo J., Cruz A., Villanueva-Blasco V.J., Jiménez T.I. Psychological Flexibility with Prejudices Increases Empathy and Decreases Distress Among Adolescents: A Spanish Validation of the Acceptance and Action Questionnaire-Stigma. *Frontiers in Psychology*, 2021. Vol. 11. Article ID 565638. P. 9 DOI:10.3389/fpsyg.2020.565638
20. Doorley J.D., Goodma F.R., Kelso K.C., Kashda T.B. Psychological flexibility: What we know, what we do not know, and what we think we know. *Social and Personality Psychology Compass*, 2020. Vol. 14, no. 12, pp. 1—11. DOI:10.1111/spc3.12566
21. Paladines-Costa B., López-Guerra V., Ruisoto P., Vaca-Gallegos S., Cacho R. Psychometric properties and factor structure of the spanish version of the acceptance and action questionnaire-ii (Aaq-ii) in Ecuador. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2021. Vol. 18, no. 6. Article ID 2944. 1P. 0 DOI:10.3390/ijerph18062944
22. Soltani E., Ghanizadeh A., Dastgheib S.A., Wong Q.J.J., Jaafari N. Psychometric properties of the Persian version of the acceptance and Action Questionnaire for obsessions and compulsions (AAQ-OC). *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*, 2020. Vol. 27. Article ID100582. DOI:10.1016/j.jocrd.2020.100582
23. Karadere M.E., Yavuz K.F., Asafov E.Y., Küçükler F.K. Reliability and validity of a turkish version of the acceptance and action diabetes questionnaire. *Psychiatry Investigation*, 2019. Vol. 16, no. 6, pp. 418—424. DOI:10.30773/pi.2019.02.26.2
24. Juang H.L., Chang Y.Y.C., Tseng B.L., Chang C.-C., Shiah Y.J. Role of psychological acceptance between personality and happiness. *Current Psychology*, 2021. Vol. 40, no. 3, pp. 1048—1055. DOI:10.1007/s12144-018-0026-1
25. Kirk A., Meyer J.M., Whisman M.A., Deacon B.J., Arch J.J. Safety behaviors, experiential avoidance, and anxiety: A path analysis approach. *Journal of Anxiety Disorders*, 2019. Vol. 64, pp. 9—15. DOI:10.1016/j.janxdis.2019.03.002
26. Faul F., Erdfelder E., Buchner A., Lang A. Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 2009. Vol. 41, no. 4, pp. 1149—1160. DOI:10.3758/brm.41.4.1149
27. Steil R., Ehlers A. Dysfunctional meaning of posttraumatic intrusions in chronic PTSD. *Behaviour Research and Therapy*, 2000. Vol. 38, no. 6, pp. 537—558. DOI:10.1016/S0005-7967(99)00069-8
28. Warnke A.S., Nagy S.M., Pickett S.M., Jarrett N.L., Hunsanger J.A. The examination of behavior inhibition system sensitivity, experiential avoidance, and sex in relation to post-traumatic stress symptom severity: Comparison of a moderated versus mediated model. *Personality and Individual Differences*, 2018. Vol. 132, pp. 60—65. DOI:10.1016/j.paid.2018.05.019
29. Tull T.M., Gratz L.K., Salters K., Roemer L. The role of experiential avoidance in posttraumatic stress symptoms and symptoms of depression, anxiety, and somatization. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 2004. Vol. 192, no. 11, pp. 754—761. DOI:10.1097/01.nmd.0000144694.30121.89
30. Manwaring J., Hilbert A., Walden K., Bishop E.R., Johnson C. Validation of the acceptance and action questionnaire for weight-related difficulties in an eating disorder population. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 2018. Vol. 7, pp. 1—7. DOI:10.1016/j.jcbs.2017.09.004

Информация об авторах

Ясин Мирослав Иванович, аспирант Школы психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6249-8527>, e-mail: yasin.mi@yandex.ru

Information about the authors

Miroslav I. Yasin, Postgraduate Student, Doctoral school of Psychology, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6249-8527>, e-mail: yasin.mi@yandex.ru

Получена 23.11.2021

Принята в печать 26.04.2022

Received 23.11.2021

Accepted 26.04.2022

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Актуальные направления зарубежных исследований идентичности подростков

Волков Р.С.

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (ФГБОУ ВО «РАНХиГС»),
г. Москва, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3737-3682>, e-mail: volkov.roman@inbox.ru

Сачкова М.Е.

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (ФГБОУ ВО «РАНХиГС»),
г. Москва, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2982-8410>, e-mail: msachkova@mail.ru

В статье представлен обзор результатов эмпирических исследований феномена идентичности в отроческий период за последние 5 лет, опубликованных в каталоге ResearchGate. На основе материалов современных зарубежных источников рассматриваются два актуальных направления изучения личностной и социальной идентичности. Первое направление связано с изучением влияния языка и общения на формирование социальной идентичности. Отмечается, что социальная идентичность может быть обусловлена не только тем, к каким группам относит себя подросток, но и в какой степени он владеет коммуникативными навыками вербального и невербального характера. Второе направление отражает значение совместного родительского воспитания для становления личностной идентичности подростков, которое может иметь разные векторы развития. Показано, что при адаптивном варианте сотрудничество между родителями способствует проявлению здоровой личностной идентичности, формированию уверенности и самостоятельности; опора на дезадаптивный вариант подрывает формирование идентичности подростков, а также порождает множество будущих противоречий и конфликтов. В статье представлены перспективы и возможные ограничения в исследовании личностной и социальной идентичности подростков.

Ключевые слова: личностная и социальная идентичность, подростки, язык и общение, воспитание.

Для цитаты: Волков Р.С., Сачкова М.Е. Актуальные направления зарубежных исследований идентичности подростков [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 2. С. 122—130. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110211>

Current directions of foreign researches of identity in adolescents

Roman S. Volkov

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3737-3682>, e-mail: volkov.roman@inbox.ru

Marianna E. Sachkova

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2982-8410>, e-mail: msachkova@mail.ru

The article presents an overview of the results of empirical studies of the phenomenon of identity in adolescence over the past 5 years, published in the ResearchGate catalog. Based on the materials of modern foreign sources, two relevant areas of study of personal and social identity are considered. The first direction is associated with the study of the influence of language and communication on the formation of social identity. It is noted that social identity can be determined not only by what groups a teenager belongs to, but also to what extent he has communication skills of a verbal and non-verbal nature. The second direction reflects the importance of joint parental education for the formation of the personal identity of adolescents, which can have different vectors of development. It is shown that

in the adaptive version, cooperation between parents contributes to the manifestation of a healthy personal identity, the formation of confidence and independence, reliance on the maladaptive variant undermines the formation of the identity of adolescents, and also generates many future contradictions and conflicts. The article presents the perspectives and possible limitations in the study of the personal and social identity of adolescents.

Keywords: personal identity, social identity, adolescence, language and communication, upbringing.

For citation: Volkov R.S., Sachkova M.E. Current directions of foreign researches of identity in adolescents. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 2, pp. 122—130. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110211> (In Russ.).

Введение

Проблема идентичности — одна из центральных и наиболее актуальных в психологии. Изучение данного вопроса началось с работ У. Джеймса, который ввел понятие Я-концепции, описав ее на трех уровнях — физическом, социальном и духовном [1]. В дальнейшем разработка феномена в рамках психоаналитического направления была проведена Э. Эриксонем [2]. Э. Эриксон считал, что пик развития идентичности совпадает с подростковым возрастом, поэтому в случае неудачного прохождения этого периода в будущем личность может столкнуться с множеством проблем, например, в общении или социализации.

В научной литературе принято разделять идентичность на личностную и социальную [2; 31; 37]. При достижении сформированного уровня личностной идентичности человек ощущает свою уникальность и неповторимость, при развитой социальной идентичности он присваивает групповые правила и нормы [2]. Кроме того, каждый тип идентичности связан у личности с определенными сценариями поведения и способами интерпретации своих действий [34; 37]. Есть исследования, которые показывают влияние идентичности на процесс принятия решений, деловую культуру, гендерные стереотипы и личностные качества [4; 35; 36]. Например, мотивы выбора социальной идентичности влияют на принятие дальновидных решений [33], а чувство нарушения личностной идентичности связано с ухудшением межличностных отношений [29].

Создатели теории социальной идентичности и теории самокатегоризации А. Тэшфел и Дж. Тернер выдвинули гипотезу о том, что оценки людьми «своих групп» (ин-групп) относительно по своей природе. Авторы доказали, что чувство «мы», сформированное на принадлежности к определенной группе (например, к спортсменам или ученым), будет сильнее, если индивиды сравнивают себя с членами других сообществ (аут-групп) [31]. Если ин-группы обеспечивают стабильность, смысл, цель и направление, то это, как правило, будет иметь положительные последствия для здоровья человека, соответственно, если чувство социальной идентичности каким-то образом подрывается (например, если индивид покидает или меняет группу), здоровье человека может ухудшиться [9; 12].

Несомненно, идентичность — важная детерминирующая характеристика поведения, однако малоизу-

ченным остается вопрос, какие ее компоненты (личностные или социальные) вносят наибольший вклад в формирование системы отношений и взаимодействий личности. Данный вопрос достаточно часто изучался на подростках [10; 17; 32]. Вслед за Э. Эриксонем ученые рассматривают отроческий этап как основополагающий в ходе становления идентичности. Связанно это с тем, что в данном периоде происходит расширение социального окружения и появляются новые социальные роли, которые необходимо осваивать и встраивать в уже имеющийся опыт. В связи с этим в центре внимания оказывается социальная идентичность, которая складывается в процессе включения индивида в определенные группы. Так, в работе Л. Ивана показано, что на становление социальной идентичности в подростковом возрасте большое влияние оказывает развитость межличностных коммуникативных навыков [11]. В работах М. Хьюи с соавторами отмечена значимая роль детско-родительских отношений в формировании личностной идентичности [26].

В нашем теоретико-методологическом исследовании была поставлена цель — проанализировать актуальные проблемы становления и развития личностной и социальной идентичности в подростковом возрасте, рассматриваемые в зарубежной психологии. Был проведен отбор статей, представленных в каталоге ResearchGate за период с 2016 по 2021 год, по ключевым словам «personal identity», «social identity», «adolescence». По запросу был сформирован список из 112 статей и диссертаций, большинство из которых относилось к двум направлениям: роль языка и коммуникации в формировании социальной идентичности (13%) и влияние родительского воспитания на развитие личностной идентичности подростков (14% от всех статей). Именно эти два направления будут рассмотрены далее.

Роль языка и общения в определении социальной идентичности подростков

В ходе исследования особенностей идентичности в отроческий период был сделан вывод, что рассмотрение поведения подростков с межгрупповой точки зрения помогает лучше решать проблемы, возникающие в процессе их общения со старшим поколением. Данные недавнего исследования психологов К. Розал,

Дж. Конри, С. Ву показали, что учителя английского языка, которые имели схожую социальную идентичность с учениками из разных языковых культур, показывали более продуктивные результаты в работе [24].

Еще одной проблемой является то, что в процессе общения молодые люди часто незаслуженно получают ярлыки в соответствии с одним атрибутом или характеристикой (например, «очкарик» или «хулиган»), что негативно влияет на приписываемое им групповое членство [8]. Используя язык, который является своеобразным и уникальным для данной возрастной группы, молодые люди учатся определять себя через вербальное и невербальное взаимодействие с другими людьми. Например, исследования Б. Васкеса, Н. Эльфа и А. Барухеля, направленные на понимание того, как подростки формируют и реализуют социальную идентичность в Интернете, указывают на то, что нормы и поведение участников зависят от различной степени развития их лексической грамотности [38].

Положения теории социальной идентичности (ТСИ) стали базовыми для теории коммуникативной адаптации (ТКА), фокус которой исследователи направили на выявление основных механизмов взаимодействия в процессе общения индивидов [8]. В данной концепции описываются механизмы, при помощи которых люди сохраняют положительную социальную идентичность по отношению друг к другу, используя коммуникативные стратегии. Эти стратегии опираются на ценности и установки, принимаемые индивидами, которые помогают им менять социальную дистанцию. Например, конвергенция относится к стратегиям, в которых люди изменяют свое коммуникативное поведение, чтобы более точно отражать поведение своего партнера по взаимодействию. Чем больше сходных установок, тем сильнее притяжение и тем больше вероятность адаптации. Так можно объяснить, почему подростки, ограниченные в социальном опыте и не уверенные в своей социальной идентичности, особенно инертны в навыках общения. Поэтому одним из основных выводов ТКА является примат социальной идентичности над индивидуальными характеристиками в процессе формирования коммуникативных навыков у подростков [8].

Еще один вопрос, который решается с помощью теории социальной идентичности в контексте развития подросткового языка, это лидерство и процесс решения задач. Результаты исследования, в котором изучались подростки, показали, что решение задач лингвистического характера в небольших группах помогало им наладить взаимоотношения и избегать «маргинальных идентичностей» [25]. В работе Л. Ивана также было продемонстрировано, что участники исследования, которые лучше использовали свои коммуникативные навыки, становились более популярными среди своих сверстников, при этом у мальчиков данный фактор носил более выраженный характер, чем у девочек [11]. Важно отметить, что помимо развития коммуникативных навыков, деятельность в

группе (например, занятие спортом) оказывает положительное влияние на самооценку, саморегуляцию, терпимость, социальную адаптацию и психическое благополучие подростков [18].

Исследование 674 подростков от 12 до 19 лет ($M = 14,88$) показало, что помимо социального сравнения идентичность подростков связана с навыками межличностного общения и воспитанием [22]. А это, в свою очередь, делает актуальным вопрос об изучении ценностных установок в новых культурных реалиях в процессе образования. [16].

Важным исследовательским вопросом является и то, как влияет на социальную идентичность подростков невербальная коммуникация, а также внешний вид. Сюда могут входить и предпочтения музыки, стиль одежды, наличие татуировок или пирсинга, на основании которых подростки идентифицируют себя с той или иной группой. Например, предпочитаемая музыка может являться важной детерминантой при выборе компании друзей. Исследования О.В. Заширинской показали, что существует сильная связь между социальным статусом индивида и умением распознавать невербальные жесты, особенно данная проблема актуальна для детей с ограниченными интеллектуальными способностями [39].

Таким образом, можно сделать вывод, что не только групповое членство оказывает влияние на процесс генезиса идентичности подростков, но также и уровень развития у них вербальных и невербальных навыков общения, которые формируются в процессе воспитания и образования.

Значение совместного родительского воспитания для формирования личностной идентичности подростков

Формирование идентичности рассматривается и как внутренний психологический процесс, и как результат взаимодействия между человеком и обществом [14]. В работах С. Бранье, М. Кан, М Хьюи и других была обозначена важность детско-родительских отношений в формировании идентичности в подростковый период [7; 10; 26]. При этом следует учитывать условия совместного воспитания, к которым могут быть отнесены, прежде всего, сотрудничество и триангуляция [5].

Сотрудничество относится к обоюдному обмену информацией, касающейся ребенка, а также к поддержке и уважению между родителями в отношении вопросов воспитания детей, что создает условия для открытого общения и взаимной лояльности. Триангуляция характеризуется вовлечением ребенка в родительские споры в попытке сформировать коалицию между одним родителем и ребенком, чтобы исключить или подорвать доверие к родителю из «противоположного лагеря» [32]. Взаимодействия, связанные с триангуляцией, часто могут носить конфликт-

ный характер, поэтому триангуляция иногда рассматривается как особый тип конфликта между родителями, который является причиной антисоциального поведения подростков [6]. Согласно М. Боуэну, триангуляция может использоваться либо одним, либо обоими родителями как способ уменьшить напряжение между ними, учитывая, что система из двух человек может переносить гораздо меньше стресса, чем система из трех человек [3]. Включение в конфликт ребенка помогает переложить стресс с родителей, в том числе и на него. Однако это влияние на ребенка блокирует его способность дифференцироваться от семьи, и, следовательно, у него нет возможности исследовать самостоятельные интересы и ценности, что влияет на процесс формирования идентичности [20].

Учитывая растущую потребность подростков в независимости и их подверженность новому социальному опыту, отношения совместного воспитания могут иметь особое значение в этот период онтогенеза [7]. Д. Тойберт и М. Пинкерт установили, что совместное воспитание подразумевает регулярную координацию между родителями, поскольку подростки исследуют новые аспекты самих себя, в том числе проверяя их предел на практике [32]. Совместное воспитание относится к сотрудничеству между родительскими фигурами в отношении воспитания ребенка, за которого они разделяют ответственность, и может быть охарактеризовано как динамический процесс на уровне семейной группы [17].

Опираясь на теории семейных систем и работы, изучающие взаимосвязь воспитания и формирования идентичности, Г. Ран, С. Ли, Л. Гелдерен и ряд других авторов выделяют два типа родительского воспитания: поддержка автономии и психологический контроль [13; 21]. Родительское поведение, которое направлено на автономию, поддерживает точку зрения ребенка и побуждает его исследовать и действовать в соответствии со своими личными интересами и ценностями [27]. Родительский психологический контроль относится к поведению родителей, которое вторгается в мысли и чувства ребенка и часто характеризуется использованием манипуляторных методов воспитания, таких как индукция вины, стыд и наигранная любовь [23]. Было также обнаружено, что воспринимаемый психологический контроль связан с неадаптивным поведением подростков, включая ухудшение самочувствия [15].

В настоящее время выделяют две формы психологического контроля: первый направлен на поддержание межличностной близости или родства (психологический контроль, ориентированный на зависимость); второй связан с проблемами в академических достижениях (психологический контроль, ориентированный на достижение) [28]. Например, родитель, который расстраивается из-за своего ребенка всякий раз, когда его ребенок хочет поиграть с друзьями, будет демонстрировать психологический контроль, ориентированный на зависимость, в то время как родитель, который дружит

со своим ребенком только тогда, когда он успешно сдает экзамен, будет демонстрировать психологический контроль, ориентированный на достижения.

Результаты исследования А. Шнитмана, В. Петегема и Г. Циммермана, в котором изучалась взаимосвязь между типами совместного воспитания и формированием идентичности, показали, что сотрудничество и триангуляция напрямую связаны с формированием личностной идентичности подростка. Родители, которые воспринимаются подростками как сотрудничающие, поддерживают их автономию, меньше контролируют достижения, создают атмосферу принятия и поддержки. Подростки, которые воспринимают своих родителей как пользующихся большей триангуляцией, сообщают о более ориентированном на зависимость и достижение психологическом контроле и меньшей поддержке автономии. Другими словами, эти подростки считают семейное окружение по отношению к себе более манипуляторным и контролирующим [30].

Автономное воспитание поощряет активные процессы формирования личностной идентичности. Когда родители стимулируют молодое поколение к самостоятельному выбору в соответствии с их личными интересами и ценностями, подростки могут лучше изучить различные возможности своего Я, сформировать первоначальные обязательства и, в конечном счете, отождествлять себя с ними [27]. Когда родители оказывают меньше поддержки своим подросткам в достижении целей и желаний, им труднее справиться с процессом формирования личностной идентичности, они демонстрируют перманентные беспокойства по поводу решений, связанных с идентичностью и неспособность завершить процесс исследования собственных возможностей. В этом свете особое значение приобретает воспитание, поддерживающее автономию. Его наличие не только способствует позитивному решению жизненных задач, но и приводит подростков в состояние беспокойства по поводу проблем, связанных с идентичностью. Это может свидетельствовать о том, что подросткам важно чувствовать поддержку, но не контроль со стороны родителей. Когда подростки чувствуют поддержку, это может дать им чувство безопасности для изучения возможностей идентичности, в то время как если они чувствуют себя без поддержки или наедине с этой трудной задачей, количество возможностей, связанных с идентичностью, может восприниматься как подавляющее, что погружает подростков в состояние нерешительности из-за страха сделать неправильный шаг [30].

В целом, можно выделить два потенциальных направления, связанных с процессом формирования личностной идентичности подростков: адаптивный и дезадаптивный [19]. На адаптивном пути сотрудничество между родителями способствует воспитанию, поддерживающему автономию, что в конечном итоге побуждает подростков участвовать в формировании

здоровой личностной идентичности. Таким образом, когда родители способны работать сообща, создавая ощущение сотрудничества в семье, они лучше поддерживают волевое функционирование своих детей, обеспечивая их здоровое психологическое развитие. И, наоборот, дезадаптивный путь, триангуляции, психологический контроль, ориентированный на зависимость от родителей, подрывают формирование личностной идентичности подростков. Таким образом, связь между типом воспитания и формированием личностной идентичности подростков действует именно через систему детско-родительских отношений.

Заключение

В процессе анализа современных зарубежных исследований было выявлено два актуальных направления в изучении личностной и социальной идентичности подростков. Первое направление связано с изучением влияния языка на формирование социальной идентичности подростка. Исследования показывают, что одной из важнейших детерминант особенностей подросткового общения является социальная среда. Очевидно, что подростки используют язык и другие коммуникативные действия, чтобы включать сверстников и исключать их из своей группы. Стоит отметить, что данное направление затрагивает достаточно большой спектр актуальных для возрастного периода задач. Внедрение цифровых технологий и постоянное «нахождение» подростков в виртуальном пространстве порождают проблему их деиндивидуализации. Вступая в различные интернет-сообщества, которые популяризируют поведение, часто отличающееся от общепринятых культурных норм, они как бы попадают в ситуацию неопределенности, в которой им приходится опираться на ситуативные нормы и действовать в логике социальной, а не личностной идентичности. Таким образом, зачастую действуя «как все», они лишаются возможности определять свою идентичность и делать самостоятельный выбор.

Второе направление показывает важность понимания того, как отношения между родителями и детьми влияют на становление личностной идентичности подростков. Оно может пойти по одному из двух путей. При адаптивном варианте сотрудничество между родителями способствует проявлению здоровой личностной идентичности, развитию уверенности и самостоятельности. На дезадаптивном пути подрывается формирование идентичности подростков, порождая множество будущих противоречий и конфликтов. Современные западные исследователи стремятся не столько зафиксировать степень выраженности феномена идентичности, сколько вскрыть его механизмы для решения конкретных практических задач по воспитанию и социализации молодого

поколения. Несомненно, тема детско-родительских отношений достаточно обширная, в данном обзоре мы смогли показать только одну перспективу ее развития. Отдельного анализа требуют такие проблемы, как влияние гаджетов и степени вовлеченности подростков в виртуальную информационную среду на развитие их идентичности и качество общения с родителями, расширение временных рамок процесса становления идентичности и роль родителей в данном процессе. Стоит подчеркнуть, что анализ характеристик личностной и социальной идентичности в настоящее время затруднен по ряду причин. Во-первых, перед исследователями возникают определенного рода теоретико-методологические сложности. В науке до сих пор нет единой принятой теории идентичности, и в зависимости от подхода ее определение может носить абсолютно разный характер и отражать отличающиеся представления. Поэтому мы считаем, что необходима унификация как теоретических предпосылок, так и способов фиксирования проявления идентичности и диагностических критериев определения ее уровней. Во-вторых, в современных условиях все сложнее собирать эмпирические данные, многие организации становятся закрытыми (например, школы или детские сады) либо родители не дают согласие на работу с детьми и подростками, а значит, еще длительное время будут существовать «слепые пятна» в области исследования идентичности в отроческий период.

Изучение идентичности остается важной как теоретической, так и практической областью в психологии. Будущие исследования могут быть сосредоточены на изучении формирования идентичности подростков в семьях с одним родителем, а также где есть отчим или мачеха (в бинуклеарных семьях). Новые исследования должны ответить на вопрос, как влияют на формирование идентичности отношения с братьями и сестрами или как при помощи языка преодолеть «пропасть» в понимании друг друга между поколениями подростков и взрослых. Целесообразной может стать проверка выдвигаемых гипотетических предположений в группах разных типов и направленности, например, в спортивных командах. При этом необходимо проводить анализ на разных уровнях — как на личностном, так и групповом (сборные) или организационном (спортивные федерации). Выявленные различия могут быть обусловлены возрастными и гендерными факторами. Кроме того, компоненты идентичности (аффективный, когнитивный и поведенческий) по-разному могут быть связаны с конкретными результатами деятельности, например, с уровнем спортивных достижений подростков.

На наш взгляд, проблема идентичности будет отличаться актуальностью и значимостью еще достаточно продолжительное время, так как меняющийся миропорядок напрямую оказывает влияние на содержание и психологические характеристики личности, находящейся на этапе своего взросления и самоопределения.

Литература

1. Джеймс У. Психология. М.: Педагогика, 1991. 368 с.
2. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. 340 с.
3. Bowen M. Family Therapy in Clinical Practice. New York: Jason Aronson, 1978. 565 p.
4. Cohn A., Fehr E., Marechal M.A. Business culture and dishonesty in the banking industry // Nature. 2014. Vol. 516. P. 86—89. DOI:10.1038/nature13977
5. Co-Parenting Programs: A Systematic Review and Meta-Analysis / C. Eira Nunes, Y. Roten, N. El Ghaziri, N. Favez, J. Darwiche // Family Relations. 2021. Vol. 70. № 3. P. 759—776. DOI:10.1111/fare.12438
6. Favez N., Frascarolo F. Coparenting: Components, implications and therapy // Devenir. 2013. Vol. 25. № 2. P. 73—92. DOI:10.3917/dev.132.0073
7. Feinberg M.E., Kan M.L., Hetherington E.M. The longitudinal influence of coparenting conflict on parental negativity and adolescent maladjustment // Journal of Marriage and Family. 2007. Vol. 69. № 3. P. 687—702. DOI:10.1111/j.1741-3737.2007.00400.x
8. Giles H., Coupland N. Language: Contexts and Consequences. Milton Keynes: Open University Press, 1991. 244 p.
9. Group identification attenuates the effect of historical trauma on mental health: A study of Iraqi Kurds / M. Skrodzka, P. Sosnowski, M. Bilewicz, A. Stefaniak // American Journal of Orthopsychiatry. 2021. Vol. 96. № 6. P. 693—702. DOI:10.1037/ort0000571
10. Identity processes and parent-child and sibling relationships in adolescence: A five-wave multi-informant longitudinal study / E. Crocetti, S. Branje, M. Rubini, H.M. Koot, W. Meeus // Child Development. 2017. Vol. 88. № 1. P. 210—228. DOI:10.1111/cdev.12547
11. Ivan L. Sex Role Identity, Communication Skills, and Group Popularity // Romanian Journal of Communication and Public Relations. 2017. Vol. 19. № 2. P. 19—28. DOI:10.21018/rjcp.2017.2.236
12. Iyer A., Jetten J., Tsivrikos D. Torn between identities: Predictors of adjustment to identity change [Электронный ресурс] // Self-continuity: Individual and collective perspectives / Ed. F. Sani. New York: Psychology Press, 2008. P.187—197. URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203888513/self-continuity-fabio-sani> (дата обращения: 15.04.2022).
13. Keizer R., Helmerhorst K., Gelderen L. Perceived Quality of the Mother—Adolescent and Father—Adolescent Attachment Relationship and Adolescents' Self-Esteem // Journal of Youth and Adolescence. 2019. Vol. 48. P. 1203—1217. DOI:10.1007/s10964-019-01007-0
14. Kroger J. Identity in Adolescence: The Balance between Self and Other. London: Routledge, 2004. 288 p.
15. Latent profiles and transition of perceived parental control and their relationship with the psychosocial well-being among rural-to-urban migrant adolescents / X. Li, J. Xiao, S. Su, Y. Zhang, D. Lin // Applied Psychology: Health and Well-Being. 2021. Vol. 13. № 3. P. 518—536. DOI:10.1111/aphw.12270
16. Mihaleva N. The problem of communication in education // Advances in Social Sciences Research Journal. 2021. Vol. 8. № 2. P. 306—317. DOI:10.14738/assrj.82.9731
17. Oian Y., Chen F., Yuan C. The effect of co-parenting on children's emotion regulation under fathers' perception: A moderated mediation model of family functioning and marital satisfaction // Children and Youth Services Review. 2020. Vol. 119. Article ID 105501. 8 p. DOI:10.1016/j.childyouth.2020.105501
18. Organized Activities in Peer Groups Improve Mental and Social Well-Being in Adolescents: A Qualitative Study / S. Suharmanto, B. Suyanto, W. Purnomo, R. Sugihartati, O. Soedirham, S. Sutinah // Indian Journal of Public Health Research & Development. 2019. Vol. 10. № 10. P. 1239—1244. DOI:10.5958/0976-5506.2019.03001.8
19. Parenting styles, identity development, and adjustment in career transitions: The mediating role of psychological needs / P.M.G. Cordeiro, M.P. Paixao, W. Lens, M. Lacante, K. Luyckx // Journal of Career Development. 2018. Vol. 45. № 1. P. 83—97. DOI:10.1177/0894845316672742
20. Perosa L.M., Perosa S.L., Tam H.P. Intergenerational systems theory and identity development in young adult women // Journal of Adolescent Research. 2002. Vol. 17. № 3. P. 235—259. DOI:10.1177/0743558402173002
21. Relationship between Parental Psychological Control and Problem Behaviours in Youths: A Three-level Meta-analysis / F. Yan, Q. Zhang, G. Ran, S. Li, X. Niu // Children and Youth Services Review. 2020. Vol. 112. № 6. Article ID 104900. 9 p. DOI:10.1016/j.childyouth.2020.104900
22. Role of Social Comparison and Interpersonal Skills in Positive Parenting and Self-Esteem in Pakistani Adolescents: A Serial Mediation Analysis / S. Zahra, S. Saleem, S. Subhan, Z. Mahmood // The Family Journal. 2021. Article ID 1066480720988095. 7 p. DOI:10.1177/1066480720988095
23. Romm K., Metzger A., Alvis L. Parental Psychological Control and Adolescent Problematic Outcomes: A Multidimensional Approach // Journal of Child and Family Studies. 2020. Vol. 29. P. 195—207. DOI:10.1007/s10826-019-01545-y
24. Rosal K., Conry J., Wu S. Exploring the fluid online identities of language teachers and adolescent language learners // Computer Assisted Language Learning. 2017. Vol. 30. № 5. P. 390—408. DOI:10.1080/09588221.2017.1307855
25. Salerno A., Kibler A., Hardigree C. «I'll be the hero»: how adolescents negotiate intersectional identities within a high school dual-language program // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2020. 14 p. Ahead of Print. DOI:10.1080/13670050.2020.1784086

26. Self-Esteem Mediates Longitudinal Associations from Adolescent Perceptions of Parenting to Adjustment / M. Huey, B. Laursen, G. Kanisouyete, O. Malinauskiene, R. Zukauskienė // *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2020. Vol. 48. P. 331—341. DOI:10.1007/s10802-019-00599-2
27. Soenens B., Vansteenkiste M. Taking adolescents' agency in socialization seriously: The role of appraisals and cognitive-behavioral responses in autonomy-relevant parenting // *New directions for child and adolescent development*. 2020. Vol. 2. № 173. P. 7—26. DOI:10.1002/cad.20370
28. Soenens B., Vansteenkiste M., Luyten P. Toward a domain-specific approach to the study of parental psychological control: Distinguishing between dependency-oriented and achievement-oriented psychological control // *Journal of Personality*. 2010. Vol. 78. № 1. P. 217—256. DOI:10.1111/j.1467-6494.2009.00614
29. Strohminger N., Nichols S. Neurodegeneration and identity // *Psychological Science*. 2015. Vol. 26. № 9. P. 1469—1479. DOI:10.1177/0956797615592381
30. Sznitman A.G., Petegem V.S., Zimmermann G. Exposing the role of coparenting and parenting for adolescent personal identity processes // *Journal of Social and Personal Relationships*. 2019. Vol. 36. № 4. P. 1233—1255. DOI:10.1177/0265407518757707
31. Tajfel H., Turner J.C. An integrative theory of intergroup conflict // *The social psychology of intergroup relations* / Eds. W.G. Austin, S. Worchel. Monterey, CA: Brooks/Cole, 1979. P. 33—47.
32. Teubert D., Pinquart M. The Coparenting Inventory for Parents and Adolescents (CI-PA): Reliability and validity // *European Journal of Psychological Assessment*. 2011. Vol. 27. № 3. P. 206—215. DOI:10.1027/1015-5759/a000068
33. The role of social identity motivation in dietary attitudes and behaviors among vegetarians / C. Plante, D. Rosenfeld, M. Plante, S. Reysen // *Appetite*. 2019. Vol. 141. Article ID 104307. 9 p. DOI:10.1016/j.appet.2019.05.038
34. The Theory of Planned Behavior and the Social Identity Approach: A New Look at Group Processes and Social Norms in the Context of Student Binge Drinking / W. Loren, E. Lee, K. Reynolds, K. Klik // *Europe's Journal of Psychology*. 2020. Vol. 16. № 3. P. 357—383. DOI:10.5964/ejop.v16i3.1900
35. Toomeya J. "As Long As I'm Me": From Personhood to Personal Identity in Dementia and Decision-making // *Canadian Journal of Bioethics*. 2021. Vol. 4. № 1. P. 57—69. DOI:10.7202/1077627ar
36. (Trans)gender stereotypes and the self: Content and consequences of gender identity stereotypes / K. Howansky, L. Wilton, D. Young, S. Abrams, R. Clapham // *Self and Identity*. 2021. Vol. 20. № 4. P. 478—495. DOI:10.1080/15298868.2019.1617191
37. Vaping identity in adolescent e-cigarette users: A comparison of norms, attitudes, and behaviors / C.D. Donaldson, C.L. Fecho, T. Ta, T. Vuong, X. Zhang, R.J. Williams, A.G. Roeseler // *Drug and Alcohol Dependence*. 2021. Vol. 223. Article ID 108712. 8 p. DOI:10.1016/j.drugalcdep.2021.108712
38. Vazquez-Calvo B., Elf N., Gewerc A. Catalan Teenagers' Identity, Literacy and Language Practices on YouTube // *Technology and the Psychology of Second Language Learners and Users* / Eds. M.R. Freiermuth, N. Zarrinabadi. Cham: Palgrave Macmillan, 2020. P. 251—278. DOI:10.1007/978-3-030-34212-8_10
39. Zashchirinskaia O. Nonverbal Communication as a Means of Social Integration: The Development of Nonverbal Communication in Primary Schoolers with Intellectual Disabilities // *Journal of Intellectual Disability — Diagnosis and Treatment*. 2020. Vol. 8. № 4. P. 610—618. DOI:10.6000/2292-2598.2020.08.04.3

References

1. Dzheims U. *Psikhologiya* [Psychology]. Moscow: Pedagogika, 1991. 368 p. (In Russ.).
2. Erikson E. *Identichnost': yunost' i krizis* [Identity: youth and crisis]. Moscow: Progress, 1996. 340 p. (In Russ.).
3. Bowen M. *Family Therapy in Clinical Practice*. New York: Jason Aronson, 1978. 565 p.
4. Cohn A., Fehr E., Marechal M.A. Business culture and dishonesty in the banking industry. *Nature*, 2014. Vol. 516, pp. 86—89. DOI:10.1038/nature13977
5. Eira Nunes C., Roten Y., El Ghaziri N., Favez N., Darwiche J. Co-Parenting Programs: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Family Relations*, 2021. Vol. 70, no. 3, pp. 759—776. DOI:10.1111/fare.12438
6. Favez N., Frascarolo F. Coparenting: Components, implications and therapy. *Devenir*, 2013. Vol. 25, no. 2, pp. 73—92. DOI:10.3917/dev.132.0073
7. Feinberg M.E., Kan M.L., Hetherington E.M. The longitudinal influence of coparenting conflict on parental negativity and adolescent maladjustment. *Journal of Marriage and Family*, 2007. Vol. 69, no. 3, pp. 687—702. DOI:10.1111/j.1741-3737.2007.00400.x
8. Giles H., Coupland N. *Language: Contexts and Consequences*. Milton Keynes: Open University Press, 1991. 244 p.
9. Skrodzka M., Sosnowski P., Bilewicz M., Stefaniak A. Group identification attenuates the effect of historical trauma on mental health: A study of Iraqi Kurds. *American Journal of Orthopsychiatry*, 2021. Vol. 96, no. 6, pp. 693—702. DOI:10.1037/ort0000571
10. Crocetti E., Branje S., Rubini M., Koot H.M., Meeus W. Identity processes and parent-child and sibling relationships in adolescence: A five-wave multi-informant longitudinal study. *Child Development*, 2017. Vol. 88, no. 1, pp. 210—228. DOI:10.1111/cdev.12547

11. Ivan L. Sex Role Identity, Communication Skills, and Group Popularity. *Romanian Journal of Communication and Public Relations*, 2017. Vol. 19, no. 2, pp. 19—28. DOI:10.21018/rjcp.2017.2.236
12. Iyer A., Jetten J., Tsivrikos D. Torn between identities: Predictors of adjustment to identity change [Elektronnyi resurs]. In Sani F. (ed.), *Self-continuity: Individual and collective perspectives*. New York: Psychology Press, 2008, pp. 187—197. URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203888513/self-continuity-fabio-sani> (Accessed 15.04.2022).
13. Keizer R., Helmerhorst K., Gelderen L. Perceived Quality of the Mother—Adolescent and Father—Adolescent Attachment Relationship and Adolescents' Self-Esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 2019. Vol. 48, pp. 1203—1217. DOI:10.1007/s10964-019-01007-0
14. Kroger J. *Identity in Adolescence: The Balance between Self and Other*. London: Routledge, 2004. 288 p.
15. Li X., Xiao J., Su S., Zhang Y., Lin D. Latent profiles and transition of perceived parental control and their relationship with the psychosocial well-being among rural-to-urban migrant adolescents. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 2021. Vol. 13, no. 3, pp. 518—536. DOI:10.1111/aphw.12270
16. Mihaleva N. The problem of communication in education. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 2021. Vol. 8, no. 2, pp. 306—317. DOI:10.14738/assrj.82.9731
17. Oian Y., Chen F., Yuan C. The effect of co-parenting on children's emotion regulation under fathers' perception: A moderated mediation model of family functioning and marital satisfaction. *Children and Youth Services Review*, 2020. Vol. 119. Article ID 105501. 8 p. DOI:10.1016/j.childyouth.2020.105501
18. Suharmanto S., Suyanto B., Purnomo W., Sugihartati R., Soedirham O., Sutinah S. Organized Activities in Peer Groups Improve Mental and Social Well-Being in Adolescents: A Qualitative Study. *Indian Journal of Public Health Research & Development*, 2019. Vol. 10, no. 10, pp. 1239—1244. DOI:10.5958/0976-5506.2019.03001.8
19. Cordeiro P.M.G., Paixao M.P., Lens W., Lacante M., Luyckx K. Parenting styles, identity development, and adjustment in career transitions: The mediating role of psychological needs. *Journal of Career Development*, 2018. Vol. 45, no. 1, pp. 83—97. DOI:10.1177/0894845316672742
20. Perosa L.M., Perosa S.L., Tam H.P. Intergenerational systems theory and identity development in young adult women. *Journal of Adolescent Research*, 2002. Vol. 17, no. 3, pp. 235—259. DOI:10.1177/0743558402173002
21. Yan F., Zhang Q., Ran G., Li S., Niu X. Relationship between Parental Psychological Control and Problem Behaviours in Youths: A Three-level Meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 2020. Vol. 112, no. 6. Article ID 104900. 9 p. DOI:10.1016/j.childyouth.2020.104900
22. Zahra S., Saleem S., Subhan S., Mahmood Z. Role of Social Comparison and Interpersonal Skills in Positive Parenting and Self-Esteem in Pakistani Adolescents: A Serial Mediation Analysis. *The Family Journal*, 2021, article ID 1066480720988095, 7 p. DOI:10.1177/1066480720988095
23. Romm K., Metzger A., Alvis L. Parental Psychological Control and Adolescent Problematic Outcomes: A Multidimensional Approach. *Journal of Child and Family Studies*, 2020. Vol. 29, pp. 195—207. DOI:10.1007/s10826-019-01545-y
24. Rosal K., Conry J., Wu S. Exploring the fluid online identities of language teachers and adolescent language learners. *Computer Assisted Language Learning*, 2017. Vol. 30, no. 5, pp. 390—408. DOI:10.1080/09588221.2017.1307855
25. Salerno A., Kibler A., Hardigree C. «I'll be the hero»: how adolescents negotiate intersectional identities within a high school dual-language program. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2020, 14 p. Ahead of Print. DOI:10.1080/13670050.2020.1784086
26. Huey M., Laursen B., Kaniusonyte G., Malinauskiene O., Zukauskiene R. Self-Esteem Mediates Longitudinal Associations from Adolescent Perceptions of Parenting to Adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2020. Vol. 48, pp. 331—341. DOI:10.1007/s10802-019-00599-2
27. Soenens B., Vansteenkiste M. Taking adolescents' agency in socialization seriously: The role of appraisals and cognitive-behavioral responses in autonomy-relevant parenting. *New directions for child and adolescent development*, 2020. Vol. 2, no. 173, pp. 7—26. DOI:10.1002/cad.20370
28. Soenens B., Vansteenkiste M., Luyten P. Toward a domain-specific approach to the study of parental psychological control: Distinguishing between dependency-oriented and achievement-oriented psychological control. *Journal of Personality*, 2010. Vol. 78, no. 1, pp. 217—256. DOI:10.1111/j.1467-6494.2009.00614
29. Strohminger N., Nichols S. Neurodegeneration and identity. *Psychological Science*, 2015. Vol. 26, no. 9, pp. 1469—1479. DOI:10.1177/0956797615592381
30. Sznitman A.G., Petegem V.S., Zimmermann G. Exposing the role of coparenting and parenting for adolescent personal identity processes. *Journal of Social and Personal Relationships*, 2019. Vol. 36, no. 4, pp. 1233—1255. DOI:10.1177/0265407518757707
31. Tajfel H., Turner J.C. An integrative theory of intergroup conflict. In Austin W.G., Worchel S. (eds.), *The social psychology of intergroup relations*. Monterey, CA: Brooks/Cole, 1979, pp. 33—47.
32. Teubert D., Pinquart M. The Coparenting Inventory for Parents and Adolescents (CI-PA): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 2011. Vol. 27, no. 3, pp. 206—215. DOI:10.1027/1015-5759/a000068

33. Plante C., Rosenfeld D., Plante M., Reysen S. The role of social identity motivation in dietary attitudes and behaviors among vegetarians. *Appetite*, 2019. Vol. 141. Article ID 104307. 9 p. DOI:10.1016/j.appet.2019.05.038
34. Loren W., Lee E., Reynolds K., Klik K. The Theory of Planned Behavior and the Social Identity Approach: A New Look at Group Processes and Social Norms in the Context of Student Binge Drinking. *Europe's Journal of Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 3, pp. 357—383. DOI:10.5964/ejop.v16i3.1900
35. Toomeya J. “As Long As I’m Me”: From Personhood to Personal Identity in Dementia and Decision-making. *Canadian Journal of Bioethics*, 2021. Vol. 4, no. 1, pp. 57—69. DOI:10.7202/1077627ar
36. Howansky K., Wilton L., Young D., Abrams S., Clapham R. (Trans)gender stereotypes and the self: Content and consequences of gender identity stereotypes. *Self and Identity*, 2021. Vol. 20, no. 4, pp. 478—495. DOI:10.1080/15298868.2019.1617191
37. Donaldson C.D., Fecho C.L., Ta T., Vuong T., Zhang X., Williams R.J., Roeseler A.G. Vaping identity in adolescent e-cigarette users: A comparison of norms, attitudes, and behaviors. *Drug and Alcohol Dependence*, 2021. Vol. 223. Article ID 108712. 8 p. DOI:10.1016/j.drugalcdep.2021.108712
38. Vazquez-Calvo B., Elf N., Gewerc A. Catalan Teenagers’ Identity, Literacy and Language Practices on YouTube. In Freiermuth M.R., Zarrinabadi N. (eds.), *Technology and the Psychology of Second Language Learners and Users*. Cham: Palgrave Macmillan, 2020, pp. 251—278. DOI:10.1007/978-3-030-34212-8_10
39. Zashchirinskaia O. Nonverbal Communication as a Means of Social Integration: The Development of Nonverbal Communication in Primary Schoolers with Intellectual Disabilities. *Journal of Intellectual Disability — Diagnosis and Treatment*, 2020. Vol. 8, no. 4, pp. 610—618. DOI:10.6000/2292-2598.2020.08.04.3

Информация об авторах

Волков Роман Сергеевич, аспирант кафедры социальной психологии факультета психологии, Институт общественных наук, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (ФГБОУ ВО «РАНХиГС»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3737-3682>, e-mail: volkov.roman@inbox.ru

Сачкова Марианна Евгеньевна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии факультета психологии, Институт общественных наук, Российская академия народного хозяйства и государственной службы (ФГБОУ ВО «РАНХиГС»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2982-8410>, e-mail: msachkova@mail.ru

Information about the authors

Roman S. Volkov, postgraduate student of the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Institute of Social Sciences, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3737-3682>, e-mail: volkov.roman@inbox.ru

Marianna E. Sachkova, Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of General Psychology, Institute of Social Sciences, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2982-8410>, e-mail: msachkova@mail.ru

Получена 31.08.2021

Received 31.08.2021

Принята в печать 16.12.2021

Accepted 16.12.2021

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ SOCIAL PSYCHOLOGY

Современные лики социального остракизма: гостинг, орбитинг, фаббинг, культура отмены

Бойкина Е.Э.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2707-3969>, e-mail: katarinatapfer@gmail.com

В статье предпринят анализ негативных тенденций социальной коммуникации, опосредованных применением технологических устройств и общением в виртуальном пространстве. Акцент сделан на анализе современных способов разрыва коммуникации с точки зрения феномена социального остракизма (игнорирование, исключение, отвержение). Рассматриваются особенности восприятия объекта фаббинга, приводится структура механизма родственных феноменов — гостинга и орбитинга, в поиске объяснительных схем широкой распространенности кенселлинга анализируются существующие подходы к пониманию данного явления. В заключение предложены направления актуальных научных исследований новых форм социального остракизма в эпоху техноференса и номофобии.

Ключевые слова: социальный остракизм, социальная коммуникация, номофобия, фаббинг, гостинг, мостинг, культура отмены, орбитинг, социальная боль.

Для цитаты: Бойкина Е.Э. Современные лики социального остракизма: гостинг, орбитинг, фаббинг, культура отмены [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 2. С. 131—140. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110212>

Modern faces of social ostracism: ghosting, orbiting, phubbing, cancel culture

Ekaterina E. Boykina

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2707-3969>, e-mail: katarinatapfer@gmail.com

The article analyzes the negative trends of social communication mediated by the use of technological devices and communication in the virtual space. The emphasis is placed on the analysis of modern ways of breaking communication from the point of view of the phenomenon of social ostracism (ignoring, exclusion, rejection). The features of the perception of the object of phubbing are considered, the structure of the mechanism of the related phenomena of ghosting and orbiting is given, the existing approaches to understanding this phenomenon are analyzed in the search for explanatory schemes of the widespread phenomenon of cancelling. In conclusion, the directions of actual scientific research of new social ostracism forms in the era of technoference and nomophobia are proposed.

Keywords: social ostracism, social communication, nomophobia, phubbing, ghosting, mosting, cancel culture, orbiting, social pain.

For citation: Boykina E.E. Modern faces of social ostracism: ghosting, orbiting, phubbing, cancel culture. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* = Journal of Modern Foreign Psychology, 2022. Vol. 11, no. 2, pp. 131—140. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110212> (In Russ.).

Введение

На сегодняшний день процесс вставания виртуальной жизни в реальную, пожалуй, ни у кого не

вызывает сомнений. Исследователь М. Пренски сравнивает глобальную дигитализацию и виртуализацию человечества с «сингулярностью — событием, которое меняет вещи настолько фундамен-

тально, что нет абсолютно никакого пути назад» [26, с. 1].

С точки зрения исторического континуума, внедрение цифровых технологий в жизнь человека микроскопически мало, насчитывает лишь несколько десятков лет. Однако, несмотря на это, цифровизация и виртуализация не ограничиваются тесными рамками практического внедрения (медиа, производство, космонавтика и др.), а уже шагнули дальше: неотвратимо воздействуют на самого человека, его психику [24]. Человечество, подобно людям из «Марсианских хроник» Рея Брэдбери, постепенно и незаметно для самого себя меняется, — становясь «смуглым и златоглазым», — не помнящим себя прежним, До...

Освоение нового (виртуального) пространства приводит к новым видам социальных интеракций. Гэтсбинг, кушонинг, брэнчинг, марлеинг, кэтфинг — вот лишь незначительная часть нового «вокабуляра дейтинга эпохи тиндера» [6], описывающего понятия из области социальной коммуникации в виртуальном пространстве. Все чаще в центре профессионального дискурса специалистов из области психологии, психиатрии, медицины находится проблематика социальной коммуникации в эпоху высоких технологий, социальных сетей и цифровых устройств: номофобия¹ [24], страх выпасть из потока общения² [8], киберostracism³ [12], техноференс⁴ [23] и другие. Как утверждают современные исследователи, бурно развивающиеся коммуникационные технологии меняют сценарии интеракций: как мы формируем, сохраняем и *обрываем социальное взаимодействие* (Окди Б.М. и др., 2014; Вакленбург П., Петер Дж., 2009) [см. по: 10]. Последнее, на наш взгляд, несет в себе неоспоримую угрозу психическому здоровью человека и в этой связи требует осмысления с целью построения эффективных барьеров на пути негативного воздействия психологического феномена социального ostracism.

Социальный ostracism (игнорирование, исключение, отвержение) обладает не только адаптивной функцией и необходим для выживания человечества и ряда социальных видов животного мира [31]. Согласно модели нарушенных ostracism потребностей с учетом времени воздействия К.Д. Вильямса (the temporal need-threat model of ostracism, Williams K.D., 1997, 2009) (далее — модель ostracism К.Д. Вильямса, прим. авт.), ostracism вызывает у человека нарушение фундаментальных потребностей в принадлежности, самоуважении, контроле, осмысленном существовании, снижает эмоциональный фон и нередко приводит к антисоциальному реагированию, аутоагрессии и даже суициду [1;

31]. Современные исследования доказывают, что вышеозначенные негативные эффекты и нарушение фундаментальных потребностей фиксируются не только при непосредственном (в реальной жизни) общении между людьми, но и при виртуальном [10; 12; 31].

Несмотря на то, что проблематика социальной коммуникации в условиях техноференса только начинает изучаться в отечественных исследованиях, уже сегодня можно говорить о значимых результатах. Прежде всего неологизмы, которые обсуждаются в этой статье, уже внесены в «Лингвокультурологический словарь заимствований современного русского языка (2010—2020 гг.)» [4]. Российские исследователи Т.Л. Крюкова и О.А. Екимчик, рассматривая *фаббинг*⁵ в качестве измененной нормы социального поведения и общения, выявили, что применение его женщинами и мужчинами, состоящими в близких отношениях, имеет разные причины. Мужчины используют фаббинг в качестве щита, прячась за экраном телефона или планшета, уходя таким образом от непосредственного контакта. Для женщин — это демонстрация открытости и отсутствия секретов от собеседника [5]. Всесторонний обзор понятия *гостинг*⁶ и результаты первичных исследований на российской выборке описываются в работе В.С. Савинова [7].

Однако за основу данного анализа мы все же взяли результаты ряда зарубежных исследований (аналитические обзоры, эксперименты), поскольку на сегодняшний день в них уже накоплен солидный запас теоретико-эмпирического знания в данной области. Цель данного анализа — концептуализация понятий «гостинг», «орбитинг», «фаббинг/техноференс», «кенселлинг», употребляемых в подавляющем большинстве в лексике масс- и социальных медиа, сквозь призму психологической науки.

Фаббинг/Техноференс

По данным отчетов Hootsuite и We are social (январь 2021 г.), количество пользователей смартфонов во всем мире составило 5,22 миллиарда человек (66, 6% населения Земли). При этом 4, 2 миллиарда человек (53,6%) являются активными пользователями социальных сетей [11]. Как отмечает ряд исследователей, подобное массовое использование гаджетов (смартфонов, планшетов, компьютеров, ноутбуков, умных часов и т. д.), создает условия «для технологического вмешательства во взаимодействие в диадах», техноференса [22, с. 3]. Интересно, что со временем техноференс вышел за рамки процессульного воздействия на человека и сам

¹ Англ., сокр.: nomophobia (no mobile phone phobia) — страх остаться без мобильного телефона или вдалеке от него.

² Англ., сокр.: FOMO (fear of missing out) — изначально из брокерской лексики: синдром упущенной выгоды.

³ Англ., cyber ostracism — ostracism, реализуемый в виртуальном пространстве социальной коммуникации.

⁴ Англ., сокр.: technofence (technology interference) — вмешательство технологий в отношения между людьми (чаще в контексте близких, семейных отношений).

⁵ Англ., сокр.: phone — Телефон + snubbing — пренебрежительное отношение.

⁶ Англ. ghost — призрак, привидение.

стал «орудием» осознанного воздействия человека на процесс межличностной коммуникации: согласно данным исследовательского центра Pew Research Center (США, 2015 г.), почти половина респондентов в возрасте от 18 до 29 лет используют свои телефоны в присутствии других людей специально для того, чтобы избежать общения лицом-к-лицу [см. по: 10].

В науке описанные выше процессы обсуждаются в контексте таких понятий, как техноференс и фаббинг и, как правило, употребляются в качестве синонимов. В научной литературе приводятся следующие определения фаббинга: «... когда кто-то фокусируется не на партнере напротив, а на своем телефоне» [23, с. 2], «... практика использования кем-то телефона в процессе социальной интеракции» [25, с. 35], «... пренебрежение романтическим партнером посредством использования смартфона в его/ее присутствии» [29, с. 2]. В российском словаре данный феномен указывается под названием «игнофонить»⁷: «... псих., соц., жарг. Находиться в телефоне во время реальной встречи с кем-либо, тем самым игнорируя собеседника» [7, с. 154].

Человек воспринимает информацию о том, что его подвергают остракизму (игнорируют, исключают, отвергают) на первоначальном этапе рефлекторно, без когнитивной оценки. В данном случае речь идет о так называемой «системе раннего оповещения», способности головного мозга фиксировать любой (даже ложный) сигнал опасности статусу включения человека [27]. Данное утверждение находит дополнительное подтверждение и с точки зрения теории социометра М. Лири, утверждающей, что человек в процессе эволюции развил в себе особую чувствительность к восприятию процессов игнорирования, отвержения со стороны социума, постоянно «мониторит» уровень собственной самооценки [20]. В этой связи даже такие незначительные сигналы, как потеря визуального контакта (Беклер А. и др., 2012), дополнительные паузы в процессе беседы (Кунденбург А., 2011) и просто наличие мобильного телефона в поле зрения говорящих (Пржибилски Э.К., Вайнштайн Н., 2012), могут создать у человека ощущение «разъединения» социальной связи с собеседником и запустить процесс атрибуции социального остракизма [см. по: 10]. Еще в исследованиях конца XX века «уход от визуального контакта» рассматривался в качестве одной из форм реализации такого вида социального остракизма, как «silent treatment»⁸ [32]. С учетом вышесказанного, понимание фаббинга/техноференса как одного из новых видов социального остракизма представляется нам обоснованным и требующим в этой связи детального рассмотрения.

Согласно статистическим данным, в современных реалиях фаббинг стал неотъемлемой частью новой эры коммуникации. Прежде всего, наука подтверждает сам факт постоянного использования смартфонов/теле-

фонов: в среднем люди проводят около 2,5 часов в день в телефоне, обычно распределяя их на несколько десятков относительно коротких сеансов использования ежедневно. Исследования с использованием самоотчетных методик показывают, что 44% применяют фаббинг в общении и 55% сами становятся его объектом по многу раз в день [см. по: 25].

В ходе ряда экспериментов А. Хейлс с коллегами получили данные, свидетельствующие в поддержку выдвинутой ими гипотезы о том, что использование мобильного телефона в процессе беседы лицом-к-лицу может быть воспринято в качестве остракирования со стороны собеседника. Данные эксперименты выявили тот факт, что субъективная оценка остракизации в фаббинге у женщин выше, чем у мужчин. Интересно, что участники эксперимента заявляли об ощущении себя остракированными не только в ходе эксперимента с применением фаббинга, но и после, в то время, когда их просили вспомнить и рассказать. А. Хейлс с коллегами считают, что данный результат реплицирует уже имеющиеся научные данные (Чен З. и др., 2008), демонстрирующие тот факт, что социальная боль, в отличие от физической, может быть пережита заново [10; 22].

Как считают А. Хейлс с коллегами, им также удалось внести свой вклад в доказательную базу модели остракизма К.Д. Вильямса, касающейся описания первой, рефлекторной, стадии восприятия остракизма, в ходе которой человеческий мозг воспринимает сигнал об угрозе своему инклюзивному статусу в социуме рефлекторно, без когнитивной оценки [1; 31]. Экспериментаторы получили значимые результаты, свидетельствующие о том, что фаббинг вызывает ощущение остракизации (боль, негативный эффект), как в ходе серьезного (значимого для беседующих), так и в ходе обычного (не имеющего значимости для беседующих) разговора. Эксперимент не выявил влияния ситуационного фактора «степень значимости разговора» [10].

«Окажет ли наличие атрибутивной информации (важность причины использования телефона) влияние на испытываемые объектом фаббинга чувства?», — вопрос, который поставили перед собой исследователи Б.Т. Мак Дэниэл и Э. Вессельман. Экспериментально ученые получили следующие результаты. В целом, если телефон использовался собеседником по важной причине, участники эксперимента реагировали на фаббинг менее негативно и не испытывали отрицательного эффекта по критерию «чувство близости» (по сравнению с тривиальной причиной). При этом, однако, люди, подвергнутые фаббингу по «серьезной» причине, хоть и слабее, чем по тривиальной причине, но все равно чувствовали себя исключенными [23].

Часто один из собеседников, ощущая себя игнорируемым, в ответ на фаббинг также начинает использо-

⁷ Лат. *ignōfāre* — не знать + др.-греч.: *φωνή* — звук.

⁸ Англ. *silent treatment* — молчаливое обхождение («игра в молчанку», применительно к отношениям в парах).

вать свой мобильный телефон. По мнению ученых, такая реакция опосредована поиском аффилиционной подпитки и вовлекает остракируемого собеседника в процесс «социального перекуса»⁹ за счет обращения к контенту в своем гаджете [см. по: 10]. В. Гарднер, С. Пикетт и М. Ноулз считают, что когда социальное взаимодействие временно недоступно, для удовлетворения нарушенной потребности в принадлежности люди зачастую обращаются к таким косвенным социальным стратегиям, как «социальный перекус» (мечты и воспоминания, просмотр фото, сувениров и др.) и «социальный щит из суррогатов»¹⁰ [13].

Стоит отметить, что не все современные исследователи признают за фаббингом наличие сильно выраженных негативных эффектов. Ученые из Голландии и Сингапура (Ванден А., Хендриксон А.Т., Полман Н., Линг Р., 2021) пишут: «Поскольку фаббинг является распространенным явлением, люди его практически не замечают; его влияние, позитивное или негативное ... на самом деле незначительно» [25, с. 42]. По их мнению, большая часть исследований фаббинга и техноференса проводится на молодежной выборке, в этом отношении «обзорное исследование среди населения старшего возраста могло бы быть более глубоким» [там же].

Гостинг / Орбитинг / Мостинг

По признанию современных исследователей (Ле Февр Л., Аллен М., Раснер Р.Д. и др.), первоначально термин *гостинг* появился на электронных страницах «народного»¹¹ онлайн-словаря слов и фраз англоязычного сленга Urban Dictionary в 2006 году. Слово «гостинг» постепенно вошло в англоязычную речь и к 2014—2015 данный феномен стал активно изучаться в психологии [16].

Согласно первому, опубликованному в Urban Dictionary, определению, «гостинг — это акт исчезновения ваших друзей без предупреждения или уведомления об отмене планов, не оставляющий выбора» [там же, с. 2]. В академической литературе на сегодняшний день приводятся и иные определения гостинга: «практика окончания отношений без объяснения партнеру и избегание любых попыток коммуникации» [15, с. 2], «избегание технологически опосредованного контакта с партнером вместо того, чтобы дать ему объяснение причин разрыва отношений» [18, с. 1], «стратегия инициатора (субъекта) с целью окончания межличностной коммуникации и инициирования разрыва отношений, реализуемая посредством применения каналов компьютерной связи» [19, с. 1], «феномен дискретного

общения, сопряженного с отказом от взаимодействия без мотивированного объяснения оппоненту» [16, с. 1022]. В ходе исследования по концептуализации понятия «гостинг», Лия Ле Февр с коллегами выделила следующее описание понятия: «Гостинг — обычно осуществляемое с помощью одного или нескольких технологических устройств одностороннее прекращение общения (временно или навсегда) в форме закрытия доступа к кому-либо, что приводит к разрыву отношений (внезапно или постепенно)» [16, с. 10]. Стоит также отметить, что разные исследователи употребляют в своих научных статьях разные названия для определения собственно объекта и субъекта гостинга: инициатор/не-инициатор (initiator/non-initiator, англ., Ле Февр Л.Э., 2019) [19], гостер/гости (ghoster/ghostee, англ., Мур П., 2014) [16], жертва/прекращающий общение (victim/disangager, англ., Панкани Л. и др., 2021) [15].

Чуть позднее наука пришла к изучению родственного гостингу феномена — орбитингу. В отличие от окончательного разрыва отношений и полному отвержению контактов в гостинге, при орбитинге после разрыва отношений субъект «продолжает следить за своей «жертвой» в соцсетях (например, просматривает посты), время от времени реагирует на мультимедийный контекст (например, лайкает или делится его/ее постами) [15]. Название данного феномена говорит само за себя: человек, разорвавший при таком сценарии отношения, как далекий объект, остается на орбите, никак не взаимодействует со своей жертвой, но постоянно держит ее в поле своего зрения.

На сегодняшний день гостинг и орбитинг изучаются в зарубежных исследованиях как с точки зрения теорий, описывающих процессы расторжения межличностных отношений (Кесслер Р., Кохэт Т., Кэмпбелл Л., 2019; Ле Февр Л.Э. и др., 2019, 2020) [16; 18; 19], так и сквозь призму феномена социального остракизма (игнорирование, исключение, отвержение) (Панкани Л. и др., 2021; Фридман Дж. и др., 2019) [14; 15]. Интересно, что, анализируя результаты экспериментального исследования гостинга, орбитинга и такого подконструкта социального остракизма, как отвержение, Л. Панкани и его коллеги пришли к выводу, что механизмы реагирования на данные феномены в подавляющем большинстве укладываются в объяснительные схемы обоих подходов (теории расторжения межличностных отношений (Бэкстер Л., 1984) и модели остракизма (Вильямс К.Д., 1997, 2009) [15]. По результатам эксперимента в трех контролируемых условиях (гостинг, орбитинг, отвержение) ученые описали механизм реагирования и выделили три стадии:

⁹ Англ. social snacking — social — социальный, относящийся к обществу; snack — перекус, лакомство.

¹⁰ Англ. social shielding with surrogates.

¹¹ Urban Dictionary — сайт, созданный в 1999 году А. Пэхемом, на который любой посетитель может выложить свое толкование слов или фраз.

1-я стадия

Неожиданность и удивление

Гостинг и орбитинг вызывают удивление чаще, чем непосредственное отвержение. Почти во всех случаях жертвы гостинга и орбитинга проявляли озабоченность по поводу здоровья или безопасности того, кто оборвал общение.

Неопределенность и замешательство

Часть отвергнутых участников испытывали меньшую, чем при гостинге и орбитинге, неопределенность и замешательство, поскольку все-таки имели возможность обсудить ситуацию и получить разъяснения.

2-я стадия

Чувство ответственности и вины

Чувство вины, испытываемое участниками эксперимента, было зафиксировано во всех трех контролируемых условиях. Ввиду невозможности получения разъяснений, более сильно эти чувства испытывали объекты гостинга и орбитинга.

Несправедливость и злость

Для условий отвержения более сильной реакцией оказалась злость, а в гостинге — ощущение несправедливости, грусть. При этом те, кто испытывал злость, быстрее смогли преодолеть свое чувство вины и перейти к стадии принятия ситуации.

Попытки восстановить общение и отношения

После опыта открытого отвержения попытки восстановить отношения не предпринимались по ряду причин: из гордости или из-за низких шансов на успех. На данном этапе возможно два варианта: либо продолжить попытки наладить общение, либо отказаться от этого. Из трех условий более часто к попыткам реинклюзии склонны жертвы орбитинга.

3-я стадия

Стадия принятия новых условий — последовательное «освобождение» от прежних отношений и переход к новым. На психологическом уровне процесс принятия факта завершенности отношений означает изменение в сознании объекта: субъект становится менее значим и в какой-то степени обесценивается. С точки зрения поведения объект отвержения, гостинга, орбитинга оставляет любые попытки к контакту и восстановлению отношений. В ситуации орбитинга жертвы зачастую предпринимают дополнительные меры к разрыву отношений: блокируют возможность просмотра своего контента [15].

Однако наименее изученным на сегодняшний день в психологии феноменом, отражающим новые формы ostracism в виртуальном общении, является, на наш взгляд, мостинг¹² — « псих., соц., жарг. Форма гостинга, когда партнер сначала осыпает вниманием, щедрыми комплиментами, признаниями в любви, затем внезапно исчезает» [4]. Нами не обнаружены

актуальные исследования мостинга в области психологии, что только подчеркивает его новизну и актуальность в будущих исследовательских работах.

Стоит признать, что описанные в данном разделе сценарии межличностной коммуникации не новы. К примеру, фразеологизм «уйти по-английски», описывающий процесс незаметного, без предупреждения кого-либо, ухода (в негативном контексте), существует в русском языке уже более двух веков. В этой связи такие понятия как, например, гостинг, орбитинг, мостинг — это лишь новые формы ostracism (или сценариев разрыва отношений, или опосредованного коммуникативного насилия), зародившиеся и активно развивающиеся на просторах Интернета.

Культура отмены (кенселлинг)

В конце XIX века ирландские арендаторы в качестве протеста против условий труда в одном из поместий начали кампанию по изоляции ее управляющего в местном обществе: прекратили с ним любое общение, отказывали ему в продаже продуктов и товаров, избегали соседства с ним даже в церкви. Управляющего звали Чарльз Каннигем Бойкотт. [2]

С тех пор бойкотирование, реализуемое в форме социального исключения и/или игнорирования, стало одним из способов воздействия общества на человека или группу людей, по большей части для достижения политических или экономических целей. Реалии современного общества, опутанного глобальной медиасетью, значительно видоизменили возможности социума бойкотировать. Сегодня мы видим становление еще одного вида социального ostracism, опосредованного ростом технологического прогресса: *культуры отмены*¹³, *кенселлинга* [30; 9].

Согласно Dictionary.com, культура отмены — это «общепринятая практика отказа от поддержки публичных лиц или компаний после их высказываний/действий, воспринятых обществом как предвзятые либо оскорбительные». Словарь Merriam-Webster определяет практику или тенденцию к массовой отмене как способ выражения неодобрения и оказания социального давления [9], а интернет-ресурс Latana.com — как процесс предания позору и бойкотирования человека, бренда или компании в социальных сетях [30].

Бареш Д.Л. проводит прямую параллель между культурой отмены и античным ostracismом, который применялся в древнегреческих полисах еще в V веке до нашей эры для изгнания тех, кого граждане Афин считали слишком могущественными или опасными для их города [9]. Правда, в отличие от античного ostracismа, который в большинстве случаев носил превентивный характер, кенселлинг реализуется в агрессивной форме социального

¹² Most, англ. — наиболее, больше всего.

¹³ Англ. cancel culture.

отвержения и может принимать форму «защитного остракизма» [31], когда окружение вынуждено остракизовать объект кенселлинга с целью самосохранения: «... тех, кто встанет на ее защиту (о жертве кенселлинга — прим. авт.) или даст возможность искупить вину, могут постичь те же последствия» [28, с. 6]. В своих «Записках об управлении испорченной идентичностью» И. Гофман характеризовал такой процесс как «почетную стигму»¹⁴, отмечая тенденцию перехода стигмы от стигматизированного индивида на близких ему людей [17].

Дж. М. Твенге, анализируя поколение айдженеров¹⁵, отмечает их тенденцию к кенселлингу всех тех, кто ставит под угрозу их так называемое «пространство безопасности» — пространство, где их никто не критикует, где дискуссия приравнивается к интолерантности, а высказанное иное мнение воспринимается как нарушение их прав. В результате, как пишет профессор психологии Дж. М. Твенге, кенселлинг прочно обосновался в кампусах университетов, «отменяя» визиты приглашенных лекторов, *исключая* из окружения всех, кто вызывает недовольство и порицание студентов [8].

На сегодняшний день редкие научные исследования рассматривают феномен кенселлинга с точки зрения разных подходов: как один из подвидов остракизма [9], в качестве метода социального давления, как форму нетерпимости к противоположным взглядам, сквозь призму концепции Н. Альперштайна (Alperstein N., 2019) о «виртуальном массовом сознании» [28]. Однако приходится констатировать тот факт, что устойчивого интереса со стороны академических исследований в области психологических наук, которые бы изучали собственно механизмы данного явления, пока не наблюдается. В большинстве случаев кенселлинг пока обсуждается в масс-медиа, в поле политологии, социологии и юриспруденции.

Заключение

Концептуализация рассматриваемых в данной статье понятий в качестве психологических (а не только лингво-культурологических) позволяет нам перейти от стадии наблюдения к стадии обнаружения общих закономерностей, определения механизмов разворачивания во времени, видов субъектно-объектных реакций, копинговых стратегий и др.

В числе будущих исследований в области психологии, в полной мере отвечающих критериям актуальности и новизны, стоит назвать разработку психологических методов, техник и приемов с доказанной эффективностью для объектов таких видов социального остракизма, опосредованного применением технологических устройств связи и пребыванием в виртуальном пространстве, как гостинг, мостинг, фаббинг и др.

В качестве теоретической перспективы мы считаем целесообразным рассмотреть с точки зрения подхода теорий социального остракизма феномен *социальной изоляции молодежи*¹⁶ в рамках которого, например, активно исследуется такое культурно-психологическое явление, как *хиккомори* [3]. Как указывают в своем обзоре Т. М. Ли и П. В. Вонг, в последние годы различные проявления социальной изоляции молодежи зафиксированы и концептуализированы не только на родине *хики*, *отаку* или *фрутеров* в Японии, но и в других странах: в Великобритании это NEET¹⁷ (Биннер Дж., Парсонс С., 2002), в Гонконге — NEY¹⁸ (Вонг В., 2012), в США — *slacker*¹⁹, *twixter*²⁰ and *adultolescent*²¹ (Биннер Дж., Парсонс С., 2002) [21], что свидетельствует об устойчивой тенденции к распространению. Феномен социальной изоляции молодежи анализируется учеными с разных точек зрения: клинического подхода (понимание самоизоляции как психического заболевания), теории привязанности Дж. Боулби (в контексте ненадежного типа привязанности), теории психосоциального развития Э. Эриксона (как закономерные стадии развития) [там же]. В данном случае, на наш взгляд, стоит учитывать амбивалентность субъект-объектных отношений психологического феномена социального остракизма, когда не общество остракизует человека, а человек — социум. Исследования, с точки зрения модели остракизма К. Д. Вильямса, позволят вскрыть психологические механизмы побудительных мотивов феномена социальной изоляции молодежи.

Наш анализ призван обратить внимание научного сообщества на негативные сценарии развития новых направлений в социальной коммуникации. Первоначальная эйфория человечества от глобальной дигитализации и виртуализации с их почти безграничными возможностями (быть на связи 24/7, свободный доступ к информации и данным по всему миру, возможность влиять на ход событий (эмпауэрмент²²))

¹⁴ Англ. courtesy stigma.

¹⁵ Англ., сокр.: iGens: iPhone — айфон, generation — поколение.

¹⁶ Англ. youth social withdrawal.

¹⁷ Англ. Not in Education, Employment, or Training — не обучающиеся, не трудоустроенные, не получающие профессиональное образование.

¹⁸ Англ. Non-Engaged Youth — безработные молодые люди, не стремящиеся к дальнейшему обучению.

¹⁹ Англ. понятия, описывающие молодых людей, проживающих совместно с родителями и отказывающихся от взросления.

²⁰ То же.

²¹ То же.

²² Англ., здесь: empower — наделять властью, силой.

и др.), как признают ученые, сходит на нет [30; 16]. Постепенно к нам приходит осознание того, что социальная коммуникация в эпоху техноференса подобна каламбуру «связь не связывает»: ослабляет эмоциональные связи и, наоборот, приводит к разобщению людей [29]. В научном мире уже есть понимание не

только необратимости описанных выше процессов, но и тенденции к их нарастанию. На наш взгляд, довольно точно описал эту тенденцию Дж.Ч. Веласко, предметно говоря о кенселлинге: он «... распространяется в социальных сетях, как лесной пожар, и он «вирулентно неуправляем» (Лу Ч., 2019)» [28, с. 2].

Литература

1. Бойкина Е.Э. Остракизм и родственные феномены: обзор зарубежных исследований // Психология и право. 2019. Том 9. № 3. С. 127—140. DOI:10.17759/psylaw.2019090310
2. Бойкот [Электронный ресурс] // Большой энциклопедический словарь. Gufo.me, 2005—2022. URL: <https://gufo.me/dict/bes/БОЙКОТ> (дата обращения: 28.05.2022).
3. Войскунский А.Е., Солдатова Г.У. Эпидемия одиночества в цифровом обществе: хикикомори как культурно-психологический феномен // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Том 27. № 3. С. 22—43. DOI:10.17759/cpp.2019270303
4. Голикова Т.А. Лингвокультурологический словарь заимствований современного русского языка (2010—2020 гг.). Москва-Берлин: Директ-Медиа, 2021. 484 с.
5. Крюкова Т.Л., Екимчик О.А. Фаббинг как угроза благополучию близких отношений // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Том 27. № 3. С. 61—76. DOI:10.17759/cpp.2019270305
6. Новый словарь для тех, кто ищет любовь онлайн [Электронный ресурс] / Под ред. А. Булиновой // Flacon. 2022. URL: <https://flacon-magazine.com/rubric/people/gosting-mosting-orbiting-getsbing-toksicnye-trendy-dejtinga> (дата обращения: 28.05.2022)
7. Савинов В.С. Аномия дискретной коммуникации в жизни современной молодежи // Материалы VI всероссийского социологического конгресса «Социология и общества: традиции и инновации в социальном развитии регионов»: Тюмень, 14—16 октября 2020 года / Отв. ред. В.А. Мансуров; ред. Е.Ю. Иванова. М.: Российское общество социологов; ФНИСЦ РАН, 2020. С. 1022—1026.
8. Твенге Дж.М. Поколение I. Почему поколение Интернета утратило бунтарский дух, стало более толерантным, менее счастливым и абсолютно не готовым ко взрослой жизни и что это значит для всех остальных / Дж.М. Твенге; пер. с англ. А. Толмачев. М.: РИПОЛ классик, 2019. 406 с.
9. Buresh D.L. Will cancel culture prevent the adoption of the right to be forgotten? // International Journal of Current Advanced Research. 2021. Vol. 10. № 04. P. 24127—24137. DOI:10.24327/ijcar.2021.24137.4783
10. Cell phone-induced ostracism threatens fundamental needs / A. Hales, M. Dvir, E.D. Wesselmann, D.J. Kruger, C. Finkenauer // The Journal of Social Psychology. 2018. Vol. 158. № 4. P. 460—473. DOI:10.1080/00224545.2018.1439877
11. Digital 2021: главная статистика по России и всему миру [Электронный ресурс] // Ex Libris. 2005—2022. URL: <https://exlibris.ru/news/digital-2021-glavnaya-statistika-po-rossii-i-vsemu-miru/> (дата обращения: 01.06.21).
12. Galbavá S., Dedkova L., Machackova H. Cyberostracism: Emotional and behavioral consequences in social media interactions // Comunicar. 2021. Vol. XXIX. № 67. P. 9—19. DOI:10.3916/C67-2021-01
13. Gardner W.L., Pickett C.L., Knowles M.L. Social «snacking» and social «shieldings»: The satisfaction of belonging needs through the use of social symbols and the social self // The social outcast: Ostracism, social exclusion, rejection, and bullying / Eds. K.D. Williams, J. Forgas, W. von Hippel. New York: Psychology Press, 2005. P. 227—242.
14. Ghosting and destiny: Implicit theories of relationships predict beliefs about ghosting / G. Freedman, D.N. Powell, B. Le, K.D. Williams / Journal of Social and Personal Relationships. 2019. Vol. 36. № 3. P. 905—924. DOI:10.1177/0265407517748791
15. Ghosting and orbiting: An analysis of victims' experiences / L. Pancani, D. Mazzoni, N. Aureli, P. Riva // Journal of Social and Personal relations. 2021. Vol. 38. № 7. P. 1987—2007. DOI:10.1177/02654075211000417
16. Ghosting in emerging adults' romantic relationships: The digital dissolution disappearance strategy / L.E. Le Febvre, M. Allen, R.D. Rasner, S. Garstad, A. Wilms, C. Parrish // Imagination, Cognition and Personality. 2019. Vol. 39. № 2. P. 125—150. DOI:10.1177/0276236618820519
17. Goffman I. Stigma: notes on the management of spoiled identity. New York: Simon and Shuster, 1963. 147 p.
18. Koessler R.B., Kohut T., Campbell L. When your boo becomes a ghost: The association between breakup strategy and breakup role in experiences of relationship dissolution // Collabra: Psychology. 2019. Vol. 5. № 1. Article ID 29. 10 p. DOI:10.1525/collabra.230
19. Le Febvre L.E., Rasner R.D., Allen M. «I Guess I'll Never Know...»: Non-Initiators Account-Making After Being Ghosted // Journal of Loss and Trauma. 2020. Vol. 25. № 5. P. 395—415. DOI:10.1080/15325024.2019.1694299
20. Leary M.R. Sociometer theory and the pursuit of relational value: Getting to the root of self-esteem // European Review of Social Psychology. 2005. Vol. 16. P. 75—111. DOI:10.1080/10463280540000007

21. Li T.M., Wong P.W. Youth social withdrawal behavior (hikiko mori): A systematic review of qualitative and quantitative studies // *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*. 2015. Vol. 49. № 7. P. 595—609. DOI:10.1177/0004867415581179
22. MacDonald G., Leary M.R. Why does social exclusion hurt? The relationship between social and physical pain // *Psychological Bulletin*. Vol. 131. № 2. P. 202—223. DOI:10.1037/0033-2909.131.2.202
23. McDaniel B.T., Wesselmann E. «You phubbed me for that?» Reason given for phubbing and perceptions of interactional quality and exclusion // *Human Behavior and Emerging Technologies*. 2021. Vol. 3. № 3. P. 413—422. DOI:10.1002/hbe2.255
24. NOMOPHOBIA: NO MOBILE PHONE PHOBIA / S. Bhattacharya, M.A. Bashar, A. Srivastava, A. Singh // *Journal of Family Medicine and Primary Care*. 2019. Vol. 8. № 4. P. 1297—1300. DOI:10.4103/jfmpc.jfmpc_71_19
25. Phubbing behavior in conversations and its relation to perceived conversation intimacy and distraction: An exploratory observation study / M.M.P. Vanden Abeele, A.T. Hendrickson, M.M.H. Pollmann, R. Ling // *Computers in Human Behavior*. 2019. Vol. 100. P. 35—47. DOI:10.1016/j.chb.2019.06.004
26. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1 // *On the Horizon*. 2001. Vol. 9. № 5. P. 1—6. DOI:10.1108/10748120110424816
27. The Evolution of an Ostracism Detection System: Jennifer R. Spoor and Kipling D. Williams / J.R. Spoor, K.D. Williams // *Evolution and the Social Mind. Evolutionary Psychology and Social Cognition* / Eds. J.P. Forgas, M.G. Haselton, W. von Hippel. New York: Psychology Press, 2007. 344 p. DOI:10.4324/9780203837788
28. Velasco J.Ch. You are Cancelled: Virtual Collective Consciousness and the Emergence of Cancel Culture as Ideological Purging // *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*. 2020. Vol. 12. № 5. 7 p. DOI:10.21659/rupkatha.v12n5.rioc1s21n2
29. Why phubbing is toxic for your relationship: Understanding the role of smartphone jealousy among «Generation Y» users [Электронный ресурс] / Н. Krasnova, О. Abramova, I. Notter, A. Baumann // *Twenty-Fourth European Conference on Information Systems (ECIS) (Istanbul, Turkey. June 2016)*. 2016. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/301369663.pdf> (дата обращения: 01.06.2022).
30. Wilkinson M. As Consumers #BoycottHeineken, Should Brands Be Afraid of Cancel Culture? [Электронный ресурс] // *Latana*. 2021. URL: <https://latana.com/post/brands-cancel-culture> (дата обращения: 01.06.2022).
31. Williams K.D. Ostracism // *The Annual Review of Psychology*. 2007. Vol. 58. P. 425—452. DOI:10.1146/annurev.psych.58.110405.085641
32. Williams K.D., Shore W.J., Grahe J.E. The silent treatment: Perceptions of its behaviors and associated feelings [Электронный ресурс] // *Group Processes and Intergroup Relations*. 1988. Vol. 1. № 2. P. 117—141. DOI:10.1177/1368430298012002

References

33. Boykina E.E. Ostracizm i rodstvennyye fenomeny: obzor zarubezhnykh issledovaniy [Ostracism and Related Phenomena: Review of Foreign Studies]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2019. Vol. 9, no. 3, pp. 127—140. DOI:10.17759/psylaw.2019090310 (In Russ.).
1. Boikot [Elektronnyi resurs] [Boycott]. *Bol'shoi entsiklopedicheskii slovar' [Big encyclopedic dictionary]*. Gufo.me, 2005—2022. URL: <https://gufo.me/dict/bes/БОЙКОТ> (Accessed 28.05.2022) (In Russ.).
2. Voiskunskii A.E., Soldatova G.U. Epidemiy odinochestva v tsifrovom obshchestve: khikikomori kak kul'turno-psikhologicheskii fenomen [Epidemic of Loneliness in a Digital Society: Hikikomori as a Cultural and Psychological Phenomenon]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2019. Vol. 27, no. 3, pp. 22—43. DOI:10.17759/cpp.2019270303 (In Russ.).
3. Golikova T.A. *Lingvokul'turologicheskii slovar' zaimstvovaniy sovremennoy russkogo yazyka (2010—2020 gg.) [Linguistic and Cultural Dictionary of Borrowings of the Modern Russian Language]*. Moscow-Berlin: Direkt-Media, 2021. 484 p. (In Russ.).
4. Kryukova T.L., Ekimchik O.A. Fabbing kak ugroza blagopoluchiyu blizkikh otnosheniy [Phubbing as a Possible Threat to Close Relationships' Welfare]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2019. Vol. 27, no. 3, pp. 61—76. DOI:10.17759/cpp.2019270305 (In Russ.).
5. Bulinova A. (ed.) *Novyi slovar' dlya tekhnicheskoy lyubvi onlain [Elektronnyi resurs] [A new dictionary for those who are looking for love online]*. *Flacon*. 2022. URL: <https://flacon-magazine.com/rubric/people/gosting-mosting-orbiting-getsbing-toksicnye-trendy-dejtinga> (Accessed 28.05.2022). (In Russ.).
6. Savinov V.S. Anomiy diskretnoy kommunikatsii v zhizni sovremennoy molodezhi [Anomie of discrete communication in the life of modern youth]. In Mansurov V.A., Ivanova E.Yu. (eds.). *Materialy VI vserossiiskogo sotsiologicheskogo kongressa «Sotsiologiya i obshchestva: traditsii i innovatsii v sotsial'nom razvitiy regionov» [Proceedings of the VI All-Russian Sociological Congress "Sociology and Societies: Traditions and Innovations in the Social Development of Regions"]*: Tyumen', 14—16 oktyabrya 2020 goda. Moscow: Rossiiskoe Obshchestvo Sotsiologov; FNISTS RAN, 2020, pp. 1022—1026. (In Russ.).

7. Tvenge Dzh.M. Pokolenie I. Pochemu pokolenie Interneta utratilo buntarskii dukh, stalo bolee tolerantnym, menee schastlivym i absolutno ne gotovym ko vzrosloi zhizni i chto eto znachit dlya vseh ostal'nykh [Generation I. Why the Internet generation lost its rebellious spirit, became more tolerant, less happy and completely unprepared for adulthood and what this means for everyone else]. Moscow: RIPOL klassik, 2019. 406 p. (In Russ.).
8. Buresh D.L. Will cancel culture prevent the adoption of the right to be forgotten? *International Journal of Current Advanced Research*, 2021. Vol. 10, no. 04, pp. 24127—24137. DOI:10.24327/ijcar.2021.24137.4783
9. Hales A., Dvir M., Wesselmann E.D., Kruger D.J., Finkenauer C. Cell phone-induced ostracism threatens fundamental needs. *The Journal of Social Psychology*, 2018. Vol. 158, no. 4, pp. 460—473. DOI:10.1080/00224545.2018.1439877
10. Digital 2021: glavnaya statistika po Rossii i vsemu miru [Digital 2021: main statistics for Russia and around the world] [Elektronnyi resurs]. *Ex Libris*. Ex Libris MRA, 2005—2022. URL: <https://exlibris.ru/news/digital-2021-glavnaya-statistika-po-rossii-i-vsemu-miru/> (Accessed 01.06.21). (In Russ.).
11. Galbavá S., Dedkova L., Machackova H. Cyberostracism: Emotional and behavioral consequences in social media interactions. *Comunicar*, 2021. Vol. XXIX, no. 67, pp. 9—19. DOI:10.3916/C67-2021-01
12. Gardner W.L., Pickett C.L., Knowles M.L. Social «snacking» and social «shielding»: The satisfaction of belonging needs through the use of social symbols and the social self. In Williams K.D., Forgas J., von Hippel W. (eds.), *The social outcast: Ostracism, social exclusion, rejection, and bullying*. New York: Psychology Press, 2005. pp. 227—242.
13. Freedman G., Powell D.N., Le B., Williams K.D. Ghosting and destiny: Implicit theories of relationships predict beliefs about ghosting. *Journal of Social and Personal Relationships*, 2019. Vol. 36, no. 3, pp. 905—924. DOI:10.1177/0265407517748791
14. Pancani L., Mazzoni D., Aureli N., Riva P. Ghosting and orbiting: An analysis of victims' experiences. *Journal of Social and Personal relations*, 2021. Vol. 38, no. 7, pp. 1987—2007. DOI:10.1177/02654075211000417
15. Le Febvre L.E., Allen M., Rasner R.D., Garstad S., Wilms A., Parrish C. Ghosting in emerging adults' romantic relationships: The digital dissolution disappearance strategy. *Imagination, Cognition and Personality*, 2019. Vol. 39, no. 2, pp. 125—150. DOI:10.1177/0276236618820519
16. Goffman I. Stigma: notes on the management of spoiled identity. New York: Simon and Shuster, 1963. 147 p.
17. Koessler R.B., Kohut T., Campbell L. When your boo becomes a ghost: The association between breakup strategy and breakup role in experiences of relationship dissolution. *Collabra: Psychology*, 2019. Vol. 5, no. 1, article ID 29. 10 p. DOI:10.1525/collabra.230
18. Le Febvre L.E., Rasner R.D., Allen M. «I Guess I'll Never Know...»: Non-Initiators Account-Making After Being Ghosted. *Journal of Loss and Trauma*, 2020. Vol. 25, no. 5, pp. 395—415. DOI:10.1080/15325024.2019.1694299
19. Leary M.R. Sociometer theory and the pursuit of relational value: Getting to the root of self-esteem. *European Review of Social Psychology*, 2005. Vol. 16, pp. 75—111. DOI:10.1080/10463280540000007
20. Li T.M., Wong P.W. Youth social withdrawal behavior (hikiko mori): A systematic review of qualitative and quantitative studies. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 2015. Vol. 49, no. 7, pp. 595—609. DOI:10.1177/0004867415581179
21. MacDonald G., Leary M.R. Why does social exclusion hurt? The relationship between social and physical pain. *Psychological Bulletin*, 2005. Vol. 131, no. 2, pp. 202—223. DOI:10.1037/0033-2909.131.2.202
22. McDaniel B.T., Wesselmann E. «You phubbed me for that?» Reason given for phubbing and perceptions of interactional quality and exclusion. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2021. Vol. 3, no. 3, pp. 413—422. DOI:10.1002/hbe2.255
23. Bhattacharya S., Bashar M.A., Srivastava A., Singh A. NOMOPHOBIA: NO MOBILE PHONE PHOBIA. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 2019. Vol. 8, no. 4, pp. 1297—1300. DOI:10.4103/jfmpe.jfmpe_71_19
24. Vanden Abeele M.M.P., Hendrickson A.T., Pollmann M.M.H., Ling R. Phubbing behavior in conversations and its relation to perceived conversation intimacy and distraction: An exploratory observation study. *Computers in Human Behavior*, 2019. Vol. 100, pp. 35—47. DOI:10.1016/j.chb.2019.06.004
25. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 2001. Vol. 9, no. 5, pp. 1—6. DOI:10.1108/10748120110424816
26. Spoor J.R., Williams K.D. The Evolution of an Ostracism Detection System: Jennifer R. Spoor and Kipling D. Williams. In Forgas J.P., Haselton M.G., von Hippel W. (eds.), *Evolution and the Social Mind. Evolutionary Psychology and Social Cognition*. New York: Psychology Press, 2007. 344 p. DOI:10.4324/9780203837788
27. Velasco J.Ch. You are Cancelled: Virtual Collective Consciousness and the Emergence of Cancel Culture as Ideological Purgings. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 2020. Vol. 12, no. 5, 7 p. DOI:10.21659/rupkatha.v12n5.rioc1s21n2
28. Krasnova H., Abramova O., Notter I., Baumann A. Why phubbing is toxic for your relationship: Understanding the role of smartphone jealousy among «Generation Y» users [Elektronnyi resurs]. *Twenty-Fourth European Conference on Information Systems (ECIS) (Istanbul, Turkey. June 2016)*. 2016. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/301369663.pdf> (Accessed 01.06.2022).
29. Wilkinson M. As Consumers #BoycottHeineken, Should Brands Be Afraid of Cancel Culture? [Elektronnyi resurs]. Latana Brand Tracking, 2021. URL: <https://latana.com/post/brands-cancel-culture> (Accessed 01.06.2022).

30. Williams K.D. Ostracism. *The Annual Review of Psychology*, 2007. Vol. 58, pp. 425—452. DOI:10.1146/annurev.psych.58.110405.085641

31. Williams K.D., Shore W.J., Grahe J.E. The silent treatment: Perceptions of its behaviors and associated feelings. *Group Processes and Intergroup Relations*, 1988. Vol. 1, no. 2, pp. 117—141. DOI:10.1177/1368430298012002

Информация об авторах

Бойкина Екатерина Эдуардовна, кафедра юридической психологии и права факультета юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2707-3969>, e-mail: katarinatapfer@gmail.com

Information about the authors

Ekaterina E. Boykina, the Legal Psychology and Law Department, Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2707-3969>, e-mail: katarinatapfer@gmail.com

Получена 02.03.2022

Received 02.03.2022

Принята в печать 26.04.2022

Accepted 26.04.2022

КРАТКОЕ СООБЩЕНИЕ BRIEF MESSAGE

Особенности субъективного переживания боли

Швайко Е.Г.

*Белорусский государственный университет; Общество с ограниченной ответственностью «Авинта»,
г. Минск, Республика Беларусь*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6726-3476>, e-mail: yauhensh@yandex.ru

Работа представляет собой обзор различных подходов к изучению специфики субъективного переживания боли, в том числе рассмотрен эмоциональный аспект болевого восприятия. В рамках данного исследования определены основные теоретические подходы к изучению эмоционального благополучия пациентов, страдающих от болевого синдрома. Также литературный обзор показал наличие стойкой взаимосвязи болевых синдромов с эмоциональными расстройствами, в частности депрессивного спектра. Данная связь во многом обусловлена физиологией протекания нейромедиаторных изменений при болевом синдроме и депрессии. Для учета конституциональных особенностей и нозогенных реакций необходим комплексный подход к изучению феномена боли.

Ключевые слова: восприятие боли, психосоматика, болевой синдром, эмоциональное благополучие.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя проекта Ю.Г. Фролову.

Для цитаты: *Швайко Е.Г.* Особенности субъективного переживания боли [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 2. С. 141—147. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110213>

Features of subjective experience of pain

Yauhen R. Shvaiko

*Belarusian State University; Coach consultant, Limited liability company “Avinta”, Minsk, Republic of Belarus
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6726-3476>, e-mail: yauhensh@yandex.ru*

This is a review of various approaches to the study of the peculiarity of subjective experience of pain, namely the emotional aspect of pain perception is considered. Within the framework of this study, the main theoretical approaches to the study of the emotional well-being of patients suffering from pain syndrome has been identified. Also, the literature review showed the presence of a persistent relationship of pain syndromes with emotional disorders, in particular the depressive spectrum. This relationship is largely due to the physiology of the course of neurotransmitter changes in pain and depression. To take into account the constitutional features and nosogenic reactions, an integrated approach to the study of the phenomenon of pain is required.

Keywords: pain perception, psychosomatics, pain syndrome, emotional well-being.

Acknowledgements. The author is grateful to Fralova Y.H. for assistance in data collection.

For citation: Shvaiko Y.R. Features of subjective experience of pain. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 2, pp. 141—147. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110213> (In Russ.).

Введение

Как известно, эмоции могут иметь осознанные и неосознанные проявления. Осознанная форма подразумевает понимание индивидом собственных пережи-

ваний. Неосознанная форма может иметь телесные проявления эмоций, вытесненных в область бессознательного, т. е. неосознаваемых и не принимаемых индивидом. Физиология эмоций является сложной и малоизученной сферой, поэтому сохраняют актуаль-

ность исследования, связанные с определением физиологических проявлений эмоций, в том числе в состоянии дисфункции и боли.

Статистика ВОЗ утверждает, что более 75% случаев депрессии сопровождается различного рода болевыми синдромами, среди которых головная боль, абдоминальная и боли диффузного характера [18]. Согласно другим данным [7; 10], до 45% лиц, страдающих хронической болью, имеют выраженные признаки депрессии в соответствии с диагностическими критериями МКБ-10. Исходя из этого, внимание ученых привлекают исследования синдрома «депрессия-боль» [30]. В рамках данной работы будет рассмотрен эмоциональный аспект болевого синдрома и специфика субъективного восприятия боли.

Боль можно рассматривать как триггер возникновения психологического стресса. Болевой синдром связан с дисфункцией, иногда ограничением двигательных возможностей, что само по себе вызывает психологический дискомфорт. Длительное переживание болевых ощущений может стать причиной тревожно-депрессивных расстройств, снижения качества жизни, сложностей социальной адаптации и снижения трудоспособности [13; 28]. Именно поэтому исследователей часто интересуют эмоционально-аффективная сторона боли, поведенческие паттерны реагирования на боль и др. [22; 24].

В зависимости от природы боли можно выделить преобладание сенсорного, аффективного или вегетативного компонента; также различают когнитивный аспект (оценка боли) и психомоторный аспект (выражение боли). Однако если в рамках теоретического дискурса такая дифференциация возможна и логична, то на практике субъективная оценка боли пока находится исключительно на уровне сенсорного понимания ощущений.

Эмоциональное благополучие при болевом синдроме

Наличие опыта хронической или острой боли накладывает негативный отпечаток на эмоциональное благополучие. Боль, воспринимаемая психологически как физический стресс, повышает стрессовую реактивность и риск формирования деструктивных копинг-стратегий. Иными словами, наличие перманентного либо кратковременного, но при этом интенсивного болевого синдрома повышает индивидуальную чувствительность к стрессу, в результате чего любые раздражители могут восприниматься в качестве источников стресса. На поведенческом уровне это проявляется в том, что человек становится впечатлительным, эмоционально неустойчивым, раздражительным, недовольным, остро реагирует на бытовые стрессоры (очереди в магазине, дорожные пробки, плохую погоду и др.), на фоне чего снижаются его работоспособность, удовлетворенность жизнью и эмоциональное благополучие [8; 19].

Терминологические сложности определения «эмоционального благополучия» заключаются в отсутствии единой дефиниции. Как правило, в разных источниках под «эмоциональным благополучием» подразумеваются различные вариации на тему благополучия: психологического, субъективного, эмоционально-личностного, социально-эмоционального, психоэмоционального, гедонистического и эвдемонистического [5; 15]. А.Т. Бекузарова [3] выделяет три наиболее исчерпывающих определения:

- эмоциональное благополучие — это положительное эмоциональное самоощущение;
- эмоциональное благополучие — это эмоциональное здоровье индивида;
- эмоциональное благополучие — это комплексная всесторонняя характеристика функционирования личности.

Холистический подход рассматривает эмоциональное благополучие как комплексную характеристику, объединяющую физическое, социальное, материальное и психологическое благополучие. Эмоции являются неотъемлемой частью концепции здоровья и при определении психического здоровья также обращают внимание на степень адаптивности, нормативности поведения и интеграции в социум, т. е. на «качество социальных связей» [12, с. 74—75]. Согласно Ю.Б. Григоровой, основа эмоционального благополучия личности представляет собой удовлетворенность жизнью и общий эмоциональный фон [5]. Под общим эмоциональным фоном понимают соотношение положительного и отрицательного аффекта. В основе положительного аффекта лежит повышение эмоционального благополучия за счет позитивных эмоций и эмоциональной регуляции [33]. Под отрицательным аффектом подразумевается влияние уровня тревожности на копинг-стратегии поведения [15; 32]. Также при оценке удовлетворенности жизнью учитывается также удовлетворенность индивида собой.

С другой стороны, Р.М. Шамионов рассматривал эмоциональное благополучие как результат различных аспектов удовлетворенности жизнью: психологических и социальных [14]. Таким образом, эмоциональное благополучие является комплексной интегральной характеристикой, которая объединяет эвдемонистическое, гедонистическое благополучие, личностную тревожность и общий эмоциональный фон индивида [15].

Психосоматическая теория рассматривает связь психологической реакции на дисфункцию с невротическими механизмами, происходящими внутри личности [6]. Необходимо учитывать три ключевых составляющих психосоматической патологии:

- 1) личность пациента, ее влияние на возникновение и протекание болезни;
- 2) адаптационные механизмы, т. е. наличие копинг-стратегий, позволяющих справляться с дисфункцией, дискомфортом, нетрудоспособностью;
- 3) соматоформные расстройства.

Психоцентрический подход обращает внимание на роль психического статуса пациента в возникновении, развитии и протекании заболевания. Психометрический и психодинамический подходы рассматривают влияние на заболевание конституционных особенностей личности. Соматоцентрический подход, в отличие от предыдущих, изучает влияние самой болезни на психологическое состояние пациента. Объединяя описанные модели, следует сказать о целесообразности комплексного подхода, позволяющего учитывать как априорность влияния индивидуально-личностных особенностей, так и влияние последствий заболевания на психоэмоциональный статус индивида [13].

К вопросу о взаимосвязи боли и депрессии

Аффективные изменения и признаки депрессии зачастую выявляются не только как следствие хронической боли, но и задолго до ее появления. Известны три варианта проявления синдрома «депрессия-боль»:

- хроническая боль, приводящая к депрессии;
- депрессия как предиктор хронизации боли;
- коморбидный вариант развития депрессии и боли.

Физиология болевого процесса обуславливает коморбидность боли и депрессии, поскольку серотонинергическая система задействована в регуляции болевого восприятия за счет соматосенсорных и нейромышечных рефлекторных путей. Депрессия нарушает нейрорегуляторные процессы и, согласно одной из теорий [29], происходит сбой модуляции болевых сигналов при котором нормальные сигналы от органов и тканей начинают восприниматься как болевые; это создает диффузный характер болевых ощущений. Рассматривая влияние хронической боли и депрессии на процессы нейропластичности, изучают также изменения в работе дофаминергической системы. Мензис и коллеги (V. Menzies et al.) [23] пришли к интересным выводам о том, что при длительном воздействии боли снижается активность дофамина, а подавление экспрессии рецепторов дофамина может приводить к возникновению депрессии. Накоплены данные [2; 7] о первичной роли депрессии в развитии хронической боли диффузного характера. Например, В.В. Осипова пишет о важной роли личностных особенностей в формировании субъективной реакции на боль, болевого поведения и способности переносить боль [7]. Также известно [11] о связи депрессии с изменением порога болевой чувствительности. При длительной депрессии наблюдаются поведенческие изменения, поэтому происходит трансформация реакции на болевые ощущения. Кроме того, наличие хронической боли и депрессии повышает суицидальные риски [29].

Р. Мелзак и П.Д. Уолл (R. Melzack, P.D. Wall) [27], изучая рецепторную природу болевого процесса, обратили внимание на предшествующую восприятию боли

сенсорную реакцию кожи, что послужило началом воротной теории боли. Согласно этой теории, структуры спинного мозга работают таким образом, что могут ингибировать «болевого импульс» и выключать чувство боли при воздействии различных раздражителей на поверхность кожи. Современные исследования [31] подтверждают наличие таких механизмов нейронного контроля болевой чувствительности. А.А. Аверченкова объясняет этот процесс таким образом, что при дефиците нейромедиаторов (серотонин, норадреналин), которые относятся к «антиболевого системе организма», запускаются два коморбидных процесса: происходит повышение интенсивности болевых ощущений и развитие тревоги и депрессии, что формирует характерное «болевое поведение» [1].

Если исследовать переживание боли в аспекте ее интенсивности, можно обнаружить связь с уровнем личностной тревоги. При этом стоит отметить эволюционный механизм выключения ощущения боли в критические моменты экстремального стресса, когда организм настроен лишь на выживание. Анальгетический эффект оказывают эндогенные опиоиды, вырабатываемые в ситуациях, связанных с экстремальным выживанием. Однако даже не в самых критических случаях, уровень личностной тревоги связан с выбором копинг-стратегии [7].

Интерес ученых вызывает не только связь болевых переживаний с тревогой и депрессией. Анализ литературных источников показал три основных типа психических нарушений, вызывающих интерес: конверсионное расстройство с депрессией, депрессивно-ипохондрическое расстройство и психотические состояния в сочетании с болевым синдромом [17; 20; 21; 23; 25; 26]. Пациенты с демонстративно-ипохондрическими нарушениями транслируют ощущение боли как симптом психологического дистресса, поскольку не способны дифференцировать внутриличностные конфликты и в данном случае болевые переживания становятся на замену эмоциональным реакциям. При конверсионном расстройстве аффективные переживания трансформируются в соматические ощущения, так называемые соматоформные расстройства [17; 20; 25; 26]. Отличительной чертой данной категории пациентов является субъективное чувство облегчения уже сразу после постановки диагноза. Ипохондрический невроз диагностируются с учетом триады признаков: вера пациента в наличие болезни, страх перед болезнью и фиксация на физических ощущениях. У пациентов с болевым синдромом без ипохондрии данные проявления не отмечаются [8].

Характер протекания болевого процесса, способность к социальной и физической активности, реакцию на лечение и скорость реабилитации определяют следующие элементы когнитивной составляющей болевого синдрома: самоотношение, принятие факта наличия боли, сформированные установки и представления, ожидания, наличие ресурсов для адаптации [9; 10; 16; 22; 24].

Выводы

Реакция на боль всегда индивидуальна, один и тот же стимул может вызывать разные ощущения и поведение. Исходя из этого определено три основных домена боли: физиологический (реакция организма, выработка нейропептидов, рефлекторный ответ), поведенческий (внешняя реакция) и личностный (мысли, чувства, эмоции). Эмоциональный спектр субъективного переживания боли включает проявления тревоги, депрессии, страха, отчаяния и другие. Личностные особенности и различные аффективные нарушения определяют субъективное восприятие качества жизни пациентов с болевыми синдромами.

Литературный обзор показал [7; 9; 10; 16; 22], что депрессивные переживания оказывают существенное влияние на самовосприятие пациента, формируя фундаментальные основы представлений о качестве жизни. По данным клинических исследований [4; 30], расстройства тревожного и депрессивного спектра связаны с развитием болевых синдромов и хронизацией боли. Данная взаимосвязь во многом объясняется физиологическими особенностями протекания нейромедиаторных изменений при болевом синдроме и депрессии. Таким образом, для учета конституциональных особенностей и нозогенных реакций необходим комплексный подход к изучению феномена боли.

Литература

1. *Аверченкова А.А.* Механизмы формирования «болевого памяти» при хронической боли: материалы к дискуссии [Электронный ресурс] // Русский медицинский журнал. 2016. Том 24. № 7. С. 420—422. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26236855> (дата обращения: 20.05.2022).
2. *Антипова О.С.* Расстройства аффективного спектра при хронической мигрени: вопросы коморбидности [Электронный ресурс] / Вестник психиатрии и психологии Чувашии. 2011. № 7. С. 8—20. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17690328> (дата обращения: 20.05.2022).
3. *Бекузарова А.Т.* Психологическое благополучие как предмет зарубежных и отечественных исследований [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы психологического знания. 2014. Vol. 31. № 2. С. 16—25. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21763141> (дата обращения: 20.05.2022).
4. *Вознесенская Т.Г.* Хроническая боль и депрессия [Электронный ресурс] // Фарматека. 2008. Vol. 160. № 6. С. 10—15. URL: <https://pharmateca.ru/ru/archive/article/7126> (дата обращения: 20.05.2022).
5. *Григорова Ю.Б.* Структура эмоционального благополучия // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Том 8. № 1(26). С. 331—334. DOI:10.26140/anip-2019-0801-0082
6. *Малкина-Пых И.Г.* Психосоматика. М.: Эксмо, 2008. 1024 с.
7. *Осипова В.В.* Психологические аспекты боли // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. 2010. № 1. С. 4—9. DOI:10.14412/2074-2711-2010-62
8. *Соловьева С.Л.* Психологические факторы хронической боли [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электронный научный журнал. 2019. № 6(59). URL: http://medpsy.ru/mprij/archiv_global/2019_6_59/pomer03.php (дата обращения: 20.03.2021).
9. *Сукиасян С.Г.* Новый подход к психосоматической проблеме [Электронный ресурс] // Sciences of Europe. 2021. Vol. 75. С. 28—41. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46400498> (дата обращения: 20.05.2022).
10. *Табеева Г.Р.* Коморбидность хронической боли и депрессии у неврологических больных // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. 2013. № 3. С. 4—12. DOI:10.14412/2074-2711-2013-2332
11. *Тактильная чувствительность, постстимульная пороговая боль и динамика хронической боли, зуда, тревоги и депрессии под влиянием аудиотерапии у больных хроническим заболеванием почек и лечебным гемодиализом [Электронный ресурс] / Н.П. Ванчакова, Е.А. Вацкель, Н.В. Красильникова, Н.Н. Шестакова, А.В. Смирнов, Е.М. Цирульников // Вестник Санкт-Петербургского университета. Медицина. 2015. № 2. С. 19—27. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24098896> (дата обращения: 20.05.2022).*
12. *Фролова Ю.Г.* Концепции здоровья в психологической науке и практике // Веснік Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта. Серія 3. Псіхалогія. 2007. № 1. С. 71—76.
13. *Фролова Ю.Г.* Личность и болезнь (обзор современных зарубежных исследований) [Электронный ресурс] // Веснік Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта. Серія 3, Псіхалогія. 1999. № 1. С. 26—29. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/222329> (дата обращения: 20.05.2022).
14. *Шамионов Р.М.* Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. Саратов: Изд-во Саратовского Университета, 2008. 296 с.
15. *Шмойлова Н.А.* Ценностное отношение к собственному здоровью как показатель психологического благополучия личности [Электронный ресурс] // Материалы XXVI Международного симпозиума «Психологические проблемы смысла жизни и акме»: Москва, 13—14 апреля 2021 г. М.: Психологический институт РАО, 2021. С. 84—87. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45769818&selid=46120268> (дата обращения: 20.05.2022).

16. Above and beyond emotional suffering: the unique contribution of compassionate and uncompassionate self-responding in chronic pain / S.A. Carvalho, J. Pinto-Gouveia, D. Gillanders, T. Lapa, A. Valentim, E. Santos, J. Paciência, P. Castilho // *Scandinavian Journal of Pain*. 2020. Vol. 20. № 4. P. 853—857. DOI:10.1515/sjpain-2020-0082
17. Anxiety, depression, and opioid misuse among adults with chronic pain: the role of emotion dysregulation / A.H. Rogers, M.F. Orr, J.M. Shepherd, J. Bakhshaie, J.W. Ditre, J.D. Buckner, M.J. Zvolensky // *Journal of Behavioral Medicine*. 2021. Vol. 44. P. 66—73. DOI:10.1007/s10865-020-00169-8
18. Association between depression, anxiety, and insomnia with musculoskeletal pain source: a multi-center study / E. Zarean, A. Azadeh, H. Pirali, B. Doroushi, A. Edrisi, A. Ahmadi, A. Baharizadeh, S. Torkian // *Middle East Current Psychiatry*. 2021. Vol. 28. № 5. 8 p. DOI:10.1186/s43045-021-00083-y
19. Background factors for chronic low back pain resistant to cognitive behavioral therapy / K. Shimizu, K. Inage, S. Orita, Y. Eguchi [et al.] // *Scientific Reports*. 2021. Vol. 11. Article ID 8227. 10 p. DOI:10.1038/s41598-021-87239-2
20. Chronic Pain, Mood Disorders and Substance Use: Outcomes of Interdisciplinary Care in a Residential Psychiatric Hospital / F.D. Buono, S.R. Savage, B. Cerrito, J. O'Connell, A. Garakani, S. Ackerman, C.J. Cutter // *Journal of Pain Research*. 2020. № 13. P. 1515—1523. DOI:10.2147/JPR.S250568
21. Classification of chronic pain. Description of chronic pain syndromes and definitions of pain terms / Ed. H. Merskey, N. Bogduk. IASP Press, 1994. 222 p.
22. Cognitive behavioral therapy for the treatment of chronic pelvic pain / I. Urits, J. Callan, W.C. Moore, M.C. Fuller [et al.] // *Best Practice & Research Clinical Anaesthesiology*. 2020. Vol. 34. № 3. P. 409—426. DOI:10.1016/j.bpa.2020.08.001
23. Exploring Associations Between Metabolites and Symptoms of Fatigue, Depression and Pain in Women With Fibromyalgia / V. Menzies, A. Starkweather, Y. Yao [et al.] // *Biological Research For Nursing*. 2021. Vol. 23. № 1. P. 119—126. DOI:10.1177/1099800420941109
24. Grinberg K., Sela Y., Nissanholtz-Gannot R. New Insights about Chronic Pelvic Pain Syndrome (CPPS) // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. Vol. 17. № 9. Article ID 3005. 11 p. DOI:10.3390/ijerph17093005
25. Making Sense of «Somatization»: A Systematic Review of its Relationship to Pediatric Pain / K.E. Boerner, K. Green, A. Chapman, E. Stanford, T. Newlove, K. Edwards, A. Dhariwal // *Journal of Pediatric Psychology*. 2020. Vol. 45. № 2. P. 156—169. DOI:10.1093/jpepsy/jsz102
26. Male and female chronic pain patients categorized by DSM-III psychiatric diagnostic criteria / D.A. Fishbain, M. Goldberg, B.R. Beagher, R. Steele, H. Rosomoff // *Pain*. 1986. Vol. 26. № 2. P. 181—97. DOI:10.1016/0304-3959(86)90074-6
27. Melzack R., Wall P.D. Pain Mechanisms: A New Theory // *Science*. 1965. Vol. 150. № 3699. P. 971—979. DOI:10.1126/science.150.3699.971
28. Positive psychological well-being predicts lower severe pain in the general population: a 2-year follow-up study of the SwePain cohort / B. Larsson, E. Dragioti, B. Gerdle, J. Bjrk // *Annals of General Psychiatry*. 2019. Vol. 18. № 8. C. 1—11. DOI:10.1186/s12991-019-0231-9
29. Psychological pain and depression: it's hard to speak when it hurts / S. Richard-Devantoy, J.A. Bertrand, S. Béziat [et al.] // *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*. 2021. Vol. 25. № 2. P. 180—186. DOI:10.1080/13651501.2020.1836225
30. Rudy T.E., Kerns R.D., Turk D.C. Chronic pain and depression: toward a cognitive-behavioral mediation model // *Pain*. 1988. Vol. 35. № 2. P. 129—140. DOI:10.1016/0304-3959(88)90220-5
31. Targeted Ablation, Silencing, and Activation Establish Glycinergic Dorsal Horn Neurons as Key Components of a Spinal Gate for Pain and Itch / E. Foster, H. Wildner, L. Tudeau // *Neuron*. 2015. Vol. 85. № 6. P. 1289—1304. DOI:10.1016/j.neuron.2015.02.028
32. The Role of Avoidance Coping and Illness Uncertainty in the Relationship Between Transition Readiness and Health Anxiety / T.M. Dattilo, C.M. Roberts, R.S. Fisher, K.A. Traino, C.S. Edwards, M. Pepper-Davis, J.M. Chaney, L.L. Mullins // *Journal of Pediatric Nursing*. 2021. Vol. 59. July—August. P. 125—130. DOI:10.1016/j.pedn.2021.04.006
33. Wei M., Wang L.F., Kivlighan D.M. Group counseling change process: An adaptive spiral among positive emotions, positive relations, and emotional cultivation/regulation // *Journal of Counseling Psychology*. 2021. Vol. 68. № 6. P. 730—745. DOI:10.1037/cou0000550

References

1. Averchenkova A.A. Mekhanizmy formirovaniya “bovoi pamyati” pri khronicheskoi boli: materialy k diskussii [Mechanisms of formation of “pain memory” in chronic pain: materials for discussion] [Elektronnyi resurs]. *Russkii meditsinskii zhurnal [Russian medical journal]*, 2016. Vol. 24, no. 7, pp. 420—422. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26236855> (Accessed 20.05.2022). (In Russ.).
2. Antipova O.S. Rasstroistva affektivnogo spektra pri khronicheskoi migreni: voprosy komorbidnostikh [Affective spectrum disorders in chronic migraine: issues of comorbidity] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik psikiatrii i psikhologii Chuvashii* =

- Vestnik psikiatrii i psikhologii Chuvashii*, 2011, no. 7, pp. 8—20. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17690328> (Accessed 20.05.2022). (In Russ.).
3. Bekuzarova A.T. Psikhologicheskoe blagopoluchie kak predmet zarubezhnykh i otechestvennykh issledovaniy [Psychological well-being as a subject of foreign and domestic studies] [Elektronnyi resurs]. *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya [Actual problems of psychological knowledge]*, 2014. Vol. 31, no. 2, pp. 16—25. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21763141> (Accessed 20.05.2022). (In Russ.).
 4. Voznesenskaya T.G. Khronicheskaya bol' i depressiya [Chronic pain and depression] [Elektronnyi resurs]. *Farmateka [Pharmateka]*, 2008. Vol. 160, no. 6, pp. 10—15. URL: <https://pharmateca.ru/ru/archive/article/7126> (Accessed 20.05.2022). (In Russ.).
 5. Grigorova Yu.B. Struktura emotsional'nogo blagopoluchiya [Structure of emotional well-being]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya = Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*, 2019. Vol. 8, no. 1(26), pp. 331—334. DOI:10.26140/anip-2019-0801-0082 (In Russ.).
 6. Malkina-Pykh I.G. Psikhosomatika [Psychosomatics]. Moscow: Eksmo, 2008. 1024 p. (In Russ.)
 7. Osipova V.V. Psikhologicheskie aspekty boli [Pain: psychological aspects]. *Nevrologiya, neiropsikhiatriya, psikhosomatika = Neurology, neuropsychiatry, psychosomatics*, 2010. No. 1, pp. 4—9. DOI:10.14412/2074-2711-2010-62 (In Russ.).
 8. Solov'eva S.L. Psikhologicheskie faktory khronicheskoi boli [Psychological factors of chronic pain] [Elektronnyi resurs]. *Meditsinskaya psikhologiya v Rossii: elektronnyi nauchnyi zhurnal [Medical psychology in Russia: electronic scientific journal]*, 2019. No. 6 (59). URL: http://medpsy.ru/mprij/archiv_global/2019_6_59/nomer03.php (Accessed 20.05.2022). (In Russ.).
 9. Sukiasyan S.G. Novyi podkhod k psikhosomaticheskoi probleme [A new approach to the psychosomatic problem] [Elektronnyi resurs]. *Sciences of Europe*, 2021. Vol. 75, no. 1, pp. 28—41. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46400498> (Accessed 20.05.2022). (In Russ.).
 10. Tabeeva G.R. Komorbidnost' khronicheskoi boli i depressii u nevrologicheskikh bol'nykh [Comorbidity of chronic pain and depression in neurological patients]. *Nevrologiya, neiropsikhiatriya, psikhosomatika = Neurology, neuropsychiatry, psychosomatics*, 2013. Vol. 5, no. 3, pp. 4—12. DOI:10.14412/2074-2711-2013-2332 (In Russ.).
 11. Vanchakova N.P., Vatskel' E.A., Krasil'nikova N.V., Shestakova N.N., Smirnov A.V., Tsurul'nikov E.M. Taktil'naya chuvstvitel'nost', poststimul'naya porogovaya bol' i dinamika khronicheskoi boli, zuda, trevogi i depressii pod vliyaniem audioterapii u bol'nykh khronicheskim zabolevaniem pochek i lechebnym gemodializom [Tactile sensitivity, post-stimulus pain threshold and dynamics of chronic pain, itching, anxiety and depression influenced by audioterapy in patients with chronic kidney disease and dialysis treatment] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Meditsina [Vestnik of Saint-Petersburg University. Medicine]*, 2015, no. 2, pp. 19—27. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24098896> (Accessed 20.05.2022). (In Russ.).
 12. Frolova Yu.G. Kontseptsii zdorov'ya v psikhologicheskoi nauke i praktike [Concepts of health in psychological science and practice]. *Vestnik Belaruskaga dzyarzhavnaga universiteta, ser. 3. Psikhologiya [Bulletin of the Belarusian State University. Serie 3. Psychologia]*, 2007, no. 1. pp. 71—76. (In Beloruss.).
 13. Frolova Yu.G. Lichnost' i bolezni' (obzor sovremennykh zarubezhnykh issledovaniy) [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Belaruskaga dzyarzhavnaga universiteta. Seriya 3. Psikhologiya [Bulletin of the Belarusian State University]*, 1999. No. 1, pp. 26—29. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/222329> (Accessed 20.05.2022). (In Beloruss.).
 14. Shamionov R.M. Sub"ektivnoe blagopoluchie lichnosti: psikhologicheskaya kartina i faktory [Subjective well-being of the individual: psychological picture and factors]. Saratov: Izd-vo Saratovskogo Universiteta, 2008. 296 p. (In Russ.).
 15. Shmoilova N.A. Tsennostnoe otnoshenie k sobstvennomu zdorov'yu kak pokazatel' psikhologicheskogo blagopoluchiya lichnosti [Value attitude to one's own health as an indicator of the psychological well-being of the individual] [Elektronnyi resurs]. *Materialy XXVI Mezhdunarodnogo simpoziuma "Psikhologicheskie problemy smysla zhizni i acme" [Proceedings of the KSV International Symposium "Psychological Problems of the Meaning of Life and Acme"]*: Moskva, 13—14 aprelya 2021 g. Moscow: Psikhologicheskii institut RAO, 2021, pp. 84—87. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45769818&selid=46120268> (Accessed 20.05.2022). (In Russ.).
 16. Carvalho S.A., Pinto-Gouveia J., Gillanders D., Lapa T., Valentim A., Santos E., Pacincia J., Castilho P. Above and beyond emotional suffering: the unique contribution of compassionate and uncompassionate self-responding in chronic pain. *Scandinavian Journal of Pain*, 2020. Vol. 20, no. 4, pp. 853—857. DOI:10.1515/sjpain-2020-0082
 17. Rogers A.H., Orr M.F., Shepherd J.M., Bakhshaei J., Ditte J.W., Buckner J.D., Zvolensky M.J. Anxiety, depression, and opioid misuse among adults with chronic pain: the role of emotion dysregulation. *Journal of Behavioral Medicine*, 2021. Vol. 44, pp. 66—73. DOI:10.1007/s10865-020-00169-8
 18. Zarean E., Azadeh A., Pirali H., Doroushi B., Edrisi A., Ahmadi A., Baharizadeh A., Torkian S. Association between depression, anxiety, and insomnia with musculoskeletal pain source: a multi-center study. *Middle East Current Psychiatry*, 2021. Vol. 28, no. 5, 8 p. DOI:10.1186/s43045-021-00083-y
 19. Shimizu K., Inage K., Orita S. et al. Background factors for chronic low back pain resistant to cognitive behavioral therapy. *Scientific Reports*, 2021. Vol. 11, article ID 8227, 10 p. DOI:10.1038/s41598-021-87239-2

20. Buono F.D., Savage S.R., Cerrito B., O'Connell J., Garakani A., Ackerman S., Cutter C.J. Chronic Pain, Mood Disorders and Substance Use: Outcomes of Interdisciplinary Care in a Residential Psychiatric Hospital. *Journal of Pain Research*, 2020, no. 13, pp. 1515—1523. DOI:10.2147/JPR.S250568
21. Classification of chronic pain. Description of chronic pain syndromes and definitions of pain terms. Merskey H., Bogduk N. (eds.). IASP Press, 1994. 222 p.
22. Urits I., Callan J., W.C. Moore, M.C. Fuller et al. Cognitive behavioral therapy for the treatment of chronic pelvic pain. *Best Practice & Research Clinical Anaesthesiology*, 2020. Vol. 34, no. 3, pp. 409—426. DOI:10.1016/j.bpa.2020.08.001
23. Menzies V., Starkweather A., Yao Y. et al. Exploring Associations Between Metabolites and Symptoms of Fatigue, Depression and Pain in Women With Fibromyalgia. *Biological Research For Nursing*, 2021. Vol. 23, no. 1, pp. 119—126. DOI:10.1177/1099800420941109
24. Grinberg K., Sela Y., Nissanholtz-Gannot R. New Insights about Chronic Pelvic Pain Syndrome (CPPS). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020. Vol. 17, no. 9, article ID 3005. 11 p. DOI:10.3390/ijerph17093005
25. Boerner K.E., Green K., Chapman A., Stanford E., Newlove T., Edwards K., Dhariwal A. Making Sense of «Somatization»: A Systematic Review of its Relationship to Pediatric Pain. *Journal of Pediatric Psychology*, 2020. Vol. 45, no. 2, pp. 156—169. DOI:10.1093/jpepsy/jsz102
26. Fishbain D.A., Goldberg M., Beagher B.R., Steele R., Rosomoff H. Male and female chronic pain patients categorized by DSM-III psychiatric diagnostic criteria. *Pain*, 1986. Vol. 26, no. 2, pp. 181—197. DOI:10.1016/0304-3959(86)90074-6
27. Melzack R., Wall P.D. Pain Mechanisms: A New Theory. *Science*, 1965. Vol. 150, no. 3699, pp. 971—979. DOI:10.1126/science.150.3699.971
28. Larsson B., Dragioti E., Gerdle B., Bjrk J. Positive psychological well-being predicts lower severe pain in the general population: a 2-year follow-up study of the SwePain cohort. *Annals of General Psychiatry*, 2019. Vol. 18, no. 8, pp. 1—11. DOI:10.1186/s12991-019-0231-9
29. Richard-Devantoy S., Bertrand J.A., Bziat S. et al. Psychological pain and depression: it's hard to speak when it hurts. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 2021. Vol. 25, no. 2, pp. 180—186. DOI:10.1080/13651501.2020.1836225
30. Rudy T.E., Kerns R.D., Turk D.C. Chronic pain and depression: toward a cognitive-behavioral mediation model. *Pain*, 1988. Vol. 35, no. 2, pp. 129—140. DOI:10.1016/0304-3959(88)90220-5
31. Foster E., Wildner H., Tudeau L. Targeted Ablation, Silencing, and Activation Establish Glycinergic Dorsal Horn Neurons as Key Components of a Spinal Gate for Pain and Itch. *Neuron*, 2015. Vol. 85, no. 6, pp. 1289—1304. DOI:10.1016/j.neuron.2015.02.028
32. Dattilo T.M., Roberts C.M., Fisher R.S., Traino K.A., Edwards C.S., Pepper-Davis M., Chaney J.M., Mullins L.L. The Role of Avoidance Coping and Illness Uncertainty in the Relationship Between Transition Readiness and Health Anxiety. *Journal of Pediatric Nursing*, 2021. Vol. 59, July—August, pp. 125—130. DOI:10.1016/j.pedn.2021.04.006
33. Wei M., Wang L.F., Kivlighan D.M. Group counseling change process: An adaptive spiral among positive emotions, positive relations, and emotional cultivation/regulation. *Journal of Counseling Psychology*, 2021. Vol. 68, no. 6, pp. 730—745. DOI:10.1037/cou0000550

Информация об авторах

Швайко Евгений Григорьевич, аспирант, Белорусский государственный университет; коуч-консультант, Общество с ограниченной ответственностью «Авинта», г. Минск, Республика Беларусь, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6726-3476>, e-mail: yauhensh@yandex.ru

Information about the authors

Yauhen R. Shvaiko, PhD student in Psychology, Belarusian State University; Coach consultant, Limited liability company “Avinta”, Minsk, Republic of Belarus, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6726-3476>, e-mail: yauhensh@yandex.ru

Получена 24.09.2021

Принята в печать 07.04.2022

Received 24.09.2021

Accepted 07.04.2022

Наши авторы

Бойкина Екатерина Эдуардовна — кафедра юридической психологии и права факультета юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2707-3969>
katarinatapfer@gmail.com

Бурлакова Ирина Анатольевна — кандидат психологических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0313-7518>
iaburlakova@mail.ru

Бухаленкова Дарья Алексеевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГОУ ВПО «МГУ имени М.В. Ломоносова»); научный сотрудник, Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>
d.bukhalenkova@inbox.ru

Веракса Александр Николаевич — член-корреспондент Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования и педагогики, факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГОУ ВПО «МГУ имени М.В. Ломоносова»); заместитель директора, Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>
veraksa@yandex.ru

Ветров Александр Олегович — магистр психолого-педагогического образования, учитель-дефектолог, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-5854-2158](https://orcid.org/0000-0002-5854-2158)
unitedbear9390@gmail.com

Ветрова Мария Александровна — аспирант кафедры специальной психологии и реабилитологии, педагог-психолог, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: [0000-0001-5083-2495](https://orcid.org/0000-0001-5083-2495)
m-vetrova@ro.ru

Волков Роман Сергеевич — аспирант кафедры социальной психологии факультета психологии, Институт общественных наук, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (ФГБОУ ВО «РАНХиГС»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3737-3682>
volkov.roman@inbox.ru

Гонзалес-Морено Клавдия-Химена — обладатель Межведомственной докторской степени в области образования, Ибероамериканский университет Пуэблы, Мексика; специалист в области детской и юношеской литературы и магистр образования со специализацией в области когнитивного развития, творчества и обучения в образовательных системах, Папский университет Ксавериана, Колумбия; логопед, Национальный университет Колумбии, Папский университет Ксавериана, Богота, Колумбия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8099-8605>
clauxigo@hotmail.com

Денисенкова Наталия Сергеевна, кандидат психологических наук, профессор кафедры социальной психологии развития факультета социальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1740-3995>
nataliya-denisenkova@yandex.ru

Ермолова Татьяна Викторовна — кандидат психологических наук, профессор, заведующая кафедрой зарубежной и русской филологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4260-9087>
yermolova@mail.ru

Клопотова Екатерина Евгеньевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования, старший научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1975-318X>
klopotovaee@mgppu.ru

Крук Оксана Александровна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры зарубежной и русской филологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3394-1144>
okruk@bk.ru

Литвинов Александр Викторович — кандидат педагогических наук, профессор кафедры зарубежной и русской филологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); доцент кафедры иностранных языков экономического факультета, Российский университет дружбы народов (ФГАОУ ВО «РУДН»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3306-0021>
alisal01@yandex.ru

Нечаева Дарина Михайловна — студентка, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), Москва, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5850-4242>, e-mail: *dnechaeva@bk.ru*

Протасова Екатерина Юрьевна — доктор педагогических наук, адъюнкт-профессор отделения языков, Хельсинкский университет, г. Хельсинки, Финляндия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8271-4909>
ekaterina.protassova@helsinki.fi

Савицкая Наталья Васильевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры зарубежной и русской филологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1769-5553>
n.sawa@yandex.ru

Сачкова Марианна Евгеньевна — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии факультета психологии, Институт общественных наук, Российская академия народного хозяйства и государственной службы (ФГБОУ ВО «РАНХиГС»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2982-8410>
msachkova@mail.ru

Смирнова Светлана Юрьевна — научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8579-4908>
smirnovasy@mgppu.ru

Соловьева Юлия — доктор психологических наук, профессор-исследователь факультета психологии, Автономный университет Пуэблы; профессор-исследователь факультета наук о развитии человека, Автономный университет Тласкала, Мексика; почетный доктор, Национальный университет Перу; Автономный университет Пуэблы, Мексика, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5610-1474>
aveivolosailuy@gmail.com

Солодкова Анна Вадимовна — аспирант кафедры возрастной психологии имени Л.Ф. Обухова факультета психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1162-5693>
solodkovaa@mail.ru

Тарунтаев Павел Игоревич — аспирант кафедры социальной психологии развития факультета социальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8005-3641>
taruntaev.pavel@mail.ru

Чичинина Елена Алексеевна — младший научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГОУ ВПО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, <https://orcid.org/0000-0002-7220-9781>
alchichini@gmail.com

Швайко Евгений Григорьевич — аспирант, Белорусский государственный университет; коуч-консультант, Общество с ограниченной ответственностью «Авинта», г. Минск, Республика Беларусь, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6726-3476>
yauhensh@yandex.ru

Ясин Мирослав Иванович — аспирант Школы психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6249-8527>
yasin.mi@yandex.ru

Our authors

Ekaterina E. Boykina — the Legal Psychology and Law Department, Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2707-3969>
katarinatapfer@gmail.com

Irina A. Burlakova — PhD in Psychology, Professor, Head of the Preschool Pedagogy and Psychology Chair, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0313-7518>
iaburlakova@mail.ru

Daria A. Bukhalenkova — PhD in Psychology, Associate professor of the Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Scientific researcher, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>
d.bukhalenkova@inbox.ru

Aleksander N. Veraksa — Corresponding Member of Russian Academy of Education, PhD in Psychology, Professor, Head of the Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; Vice-Director of Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>
veraksa@yandex.ru

Alexander O. Vetrov — master of psychology and pedagogy, special teacher, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: 0000-0002-5854-2158
unitedbear9390@gmail.com

Maria A. Vetrova — postgraduate student of the Department of Special Psychology and Rehabilitation, psychologist, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: 0000-0001-5083-2495
m-vetrova@ro.ru

Roman S. Volkov — postgraduate student of the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Institute of Social Sciences, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3737-3682>
volkov.roman@inbox.ru

Claudia-Ximena González-Moreno — Interinstitutional Doctorate in Education, Universidad Iberoamericana de Puebla, Mexico; Specialist in Children's and Youth Literature and Master in Education with emphasis on cognitive development, creativity and learning in educational systems, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia; Speech therapist, National University of Colombia; Pontificia Universidad Javeriana, Bogota, Colombia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8099-8605>
clauxigo@hotmail.com

Nataliya S. Denisenkova — PhD in Psychology, Professor Social Psychology of Development Chair, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1740-3995>
nataliya-denisenkova@yandex.ru

Tatiana V. Ermolova — PhD in Psychology, Professor, Head of the Chair of Foreign and Russian Philology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4260-9087>
yermolova@mail.ru

Ekaterina E. Klopotova — PhD (Psychology), Assistant professor at the Faculty of Educational Psychology, Senior Researcher of Center for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1975-318X>
klopotovae@mgppu.ru

Oksana A. Krukovskaya — PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Foreign and Russian Philology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3394-1144>
okruk@bk.ru

Aleksandr V. Litvinov — PhD in Education, Professor of the Chair of Foreign and Russian Philology, Moscow State University of Psychology & Education; Associate Professor at Foreign Languages Department at the Faculty of Economics; RUDN University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3306-0021>
alial01@yandex.ru

Darina M. Nechaeva — student, Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5850-4242>
dnechaeva@bk.ru

Ekaterina Y. Protassova — Doctor of Education, Adjunct Professor, Department of Languages, University of Helsinki, Helsinki, Finland, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8271-4909>
ekaterina.protassova@helsinki.fi

Natalia V. Savitskaya — PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Foreign and Russian Philology, Moscow State University of psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1769-5553>
n.sawa@yandex.ru

Marianna E. Sachkova — Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of General Psychology, Institute of Social Sciences, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2982-8410>
msachkova@mail.ru

Svetlana Yu. Smirnova — Researcher of Center for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8579-4908>
smirnovasy@mgppu.ru

Yulia Solovieva — Doctor of Psychology, Professor-Researcher at the Faculty of Psychology, Autonomous University of Puebla; Professor-Researcher at the Faculty of Sciences for Human Development, Autonomous University of Tlaxcala, Mexico; Doctor Honoris Causa; National University of Peru, Peru; Autonomous University of Puebla, Mexico, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5610-1474>
aveivolosailuy@gmail.com

Anna V. Solodkova — PhD Student, Chair of Developmental Psychology, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, RCID: <https://orcid.org/0000-0002-1162-5693>
solodkovaa@mail.ru

Pavel I. Taruntaev — Graduate Student of Social Psychology of Development Chair, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8005-3641>
taruntaev.pavel@mail.ru

Elena A. Chichinina — Junior Researcher of the Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7220-9781>
alchichini@gmail.com

Yauhen R. Shvaiko — PhD student in Psychology, Belarusian State University; Coach consultant, Limited liability company "Avinta", Minsk, Republic of Belarus, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6726-3476>
yauhensh@yandex.ru

Miroslav I. Yasin — Postgraduate Student, Doctoral school of Psychology, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6249-8527>
yasin.mi@yandex.ru