

Научная статья | Original paper

Феномен детского сочинительства: освоение культуры и культуротворчество

О.А. Шиян ✉, И.Б. Шиян, А.Н. Якшина

Московский городской педагогический университет, Москва, Российская Федерация

✉ olgablues@gmail.com

Резюме

Контекст и актуальность. Построение развивающего образования требует понимания закономерностей детского развития и анализа тех детских деятельностей, которые составляют самоценность детства и позволяют решать задачи возраста. Статья посвящена анализу феномена детского сочинительства — создания историй дошкольниками в рамках образовательных практик, когда взрослые записывают истории, созданные по детскому замыслу, а затем разыгрывают или прослушивают их совместно с другими детьми. **Цель.** Определить, как сочинительство соотносится с ключевыми деятельностями дошкольного возраста. **Исследовательские вопросы.** Как соотносятся игра и сочинительство? Как соотносятся экспериментирование и сочинительство? В чем уникальность сочинительства как самоценной детской деятельности? **Методы и материалы.** Теоретический анализ отечественных и зарубежных источников и соотнесение его с примерами детского сочинительства. **Результаты.** Анализ показал сходство сочинительства с игрой и экспериментированием в отношении поддержки детского замысла и инициативы и возможности совершать пробы в безопасном пространстве. При этом сочинительство создает особые возможности для трансформации переживаний и построения ребенком своей идентичности как субъекта действия за счет проб с нарративными структурами: «ландшафтом сознания» и «ландшафтом действия». **Выводы.** Детское сочинительство, включающее игру и экспериментирование с речью, но не сводящееся к ним, разворачивается в зоне ближайшего развития ребенка. Нарративная форма становится особым культурным средством для трансформации переживаний и построения своей идентичности как субъекта действия. Сочинительство создает условия для возникновения предпосылок художественного творчества, позволяя ребенку одновременно осваивать культурные нормы и создавать новое.

Ключевые слова: практики сочинительства, нарративная форма, история, игра, экспериментирование, художественное творчество

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования Л.В. Журавлеву и Е.В. Быкову, педагогов школы ГБОУ № 734 имени А.Н. Тубельского.

Для цитирования: Шиян, О.А., Шиян, И.Б., Якшина, А.Н. (2026). Феномен детского сочинительства: освоение культуры и культуротворчество. *Культурно-историческая психология*, 22(2), 45–54. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220205>

The phenomenon of children's storytelling: acquiring and creating culture

O.A. Shiyan ✉, I.B. Shiyan, A.N. Iakshina

Moscow City University, Moscow, Russian Federation

✉ olgablues@gmail.com

Abstract

Context and relevance. Constructing developmental education requires an understanding of the patterns of child development and an analysis of those childhood activities that constitute the intrinsic value of childhood and enable children to solve age-related problems. This article analyzes the phenomenon of chil-

dren's storytelling — the creation of stories by preschoolers within the framework of educational practices, in which adults write down stories created according to the child's idea and then act them out or listen to them together with other children. **Objective.** To determine how storytelling relates to the key activities of preschool age. **Research questions.** How are play and storytelling related? How are experimentation and storytelling related? What is the uniqueness of storytelling as a childhood activity of intrinsic value? **Methods and materials.** Theoretical analysis of Russian and international sources and its correlation with examples of children's storytelling. **Results.** The analysis revealed similarities between storytelling, play, and experimentation in terms of supporting children's ideas and initiative, as well as the opportunity to experiment in a safe space. At the same time, storytelling creates unique opportunities for the transformation of experiences and for the construction of the child's identity as a subject of action through experimentation with narrative structures: the “landscape of consciousness” and the “landscape of action”. **Conclusions.** Children's storytelling, which includes play and experimentation with speech but is not reducible to them, unfolds within the child's zone of proximal development. The narrative form becomes a unique cultural tool for transforming experiences and constructing one's identity as a subject of action. Storytelling creates conditions for the emergence of prerequisites for artistic creativity, allowing the child to simultaneously master cultural norms and create something new.

Keywords: storytelling practices, narrative form, story, play, experimentation, artistic creativity

Acknowledgements. The authors are grateful to L.V. Zhuravleva and E.V. Bykova, teachers of School No. 734 named after A.N. Tubelsky, for their assistance with data collection.

For citation: Shiyan, O.A., Shiyan, I.B., Iakshina, A.N. (2026). The phenomenon of children's storytelling: acquiring and creating culture. *Cultural-Historical Psychology*, 22(2), 45–54. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220205>

Введение

Построение развивающего образования требует понимания закономерностей детского развития. Тезис Л.С. Выготского о том, что культура не создает ничего нового сверх того, что дано природой, но преобразует природу в соответствии с целями человека (Выготский, 2025), подразумевает важность анализа тех детских деятельностей, которые составляют самоценность детства и позволяют решать задачи возраста, чтобы, уже исходя из этого понимания, выстраивать образовательные практики и определять зону ближайшего развития детей. В качестве важного содержания дошкольного возраста рассматривается построение ребенком своей идентичности как субъекта действия (Смирнова, 2022; Эльконина, 2014; Эрикссон, 2024). В этом контексте представляет интерес феномен детского сочинительства, поскольку истории, создаваемые детьми, в последние 40 лет стали предметом отдельного анализа. Дж. Брунер описал создание нарративов как самостоятельный модус мышления (в отличие от формально-логического), позволяющий человеку упорядочивать и осмысливать собственный опыт, а также порождать возможные миры и гипотезы (Bruner, 1968). Понятие нарратива иногда трактуется как любое упорядоченное описание событий с некоторой точки зрения — в этом случае нарратив может быть частью повседневного разговора или игры. Вслед за С. Энгель и другими авторами мы будем среди нарративов выделять истории как нарративы, которые сообщаются намеренно (Engel, 1999; Nicolouroulou et al., 2022).

Начиная с конца 80-х—начала 90-х годов XX века почти одновременно в разных странах (см.: Пейли, 2016; Backman-Nord, Staffans, Nyback, 2023; Журав-

лева, 2015) появились практики поддержки сочинительства (далее — нарративные практики), которые, при всей вариативности, отличает несколько существенных особенностей: сочинительство является добровольным и осуществляется во время свободной деятельности, взрослые на регулярной основе (в качестве постоянной практики в течение нескольких лет посещения детского сада) записывают детские истории под диктовку ребенка (в индивидуальные альбомы или общие книги); записанные истории разыгрываются или совместно слушаются в дошкольной группе. Мы будем различать *сочинительство* как детскую деятельность и *нарративную практику* (далее — НП) как особую социальную ситуацию описанного типа, являющуюся условием для появления историй.

Детское сочинительство, которое поддерживается НП, представляет собой явление в известном смысле парадоксальное. С одной стороны, сочинение историй без планомерного участия взрослого — записи историй, создания условий для слушания детьми друг друга и т. д. — не может стать постоянной спонтанной практикой в детской группе. С другой стороны, в тех случаях, когда взрослые такое участие обеспечивают, дети включаются в сочинительство активно и с большим воодушевлением, как если бы детям этот способ действия был уже знаком. Об этом говорит большое количество исследований, в том числе использовавших этнографические методы — анализ дневников педагогов, анализ видеозаписей и пр. (Backman-Nord, Staffans, Nyback 2023; Cremin ed., 2016). Как метафорически заметила финская исследовательница (Riihelä, 2002), взрослые открыли для себя «...бурлящий источник детской повествовательной культуры».

НП многократно описывались и изучались в отечественных и зарубежных исследованиях (Якшина, Еремеева, 2025; Пейли, 2016; Nicolopoulou, 2007). При этом исследователи указывают на то, что в данном случае речь может идти не только об определенном образовательном подходе, но о проявлении определенной детской активности, специфичной для дошкольного возраста и сочетающей в себе характеристики игры и создания истории (Пейли, 2016; Nicolopoulou, 2007; Riihelä, 2002).

Можно сказать, что в случае детского сочинительства мы имеем дело с активностью, органичной для дошкольного возраста, однако так же, как и другие культурные способы действия, предполагающей наличие некоторых «культурных лесов» (scaffolding), помогающих этой способности проявиться (Wood, Bruner, Ross, 1976). В качестве таких «лесов» в данном случае выступают чуткий взрослый, осуществляющий перевод устного текста в письменный формат; наличие собеседников, «сообщества рассказчиков»; возможность вместе с ними услышать или разыграть свою историю. «Слово хочет быть услышанным, понятым, ответственным и снова отвечать на ответ», — эти слова М.М. Бахтина (Бахтин, 2020, с. 37) описывают важнейшую особенность социальной ситуации детского сочинительства.

Исходя из этого, мы посчитали правомерным сделать предметом анализа не образовательные условия порождения детских историй, но само психологическое содержание детского сочинительства, возникающего в рамках НП, чтобы понять, решению каких задач возраста оно способствует.

Материалы и методы

Для ответа на поставленный вопрос мы провели теоретический анализ отечественных и зарубежных источников и соотнесли его результаты с примерами детского сочинительства. В качестве примеров используются детские истории, представленные в источниках, а также сочиненные в дошкольных группах, в которых НП является частью повседневного уклада: в группе существует традиция, в соответствии с которой дети в свободное время могут по собственному желанию сочинить историю и продиктовать ее воспитателю. Ребенок сначала рисует историю, а потом диктует ее содержание взрослому, который дословно записывает, не редактируя и не привнося своего содержания. Впоследствии часть историй разыгрывается, часть зачитывается в общем кругу по желанию детей.

Результаты

Сочинение историй как освоение нарративной формы

В пространство нарративов (рассказов взрослых, сказок и мультфильмов) ребенок погружен почти с самого рождения. Постепенно осваивая правила их создания, он начинает сочинять собственные истории.

Дж. Брунер выделяет в нарративе «ландшафт действия» и «ландшафт сознания» (Bruner, 1968). «Ландшафт действия» отражает ту последовательность событий, которую выстраивает автор, эта последовательность образует сюжет истории. «Ландшафт сознания» представляет те точки зрения, которые представлены в нарративе — позиции автора и героев, глазами которых увидена реальность.

Исследования эффектов НП этого типа, проведенные в течение последних 40 лет в США, Великобритании, Канаде, скандинавских странах, России, говорят о том, что если дети принимают в них участие, это сказывается не только на развитии повествовательных способностей (в частности деконтекстуализированной речи) и формировании предпосылок грамотности (различения звуков, знания букв, умения читать по слогам и писать слова) (Nicolopoulou et al., 2022; Pesco, MacLeod, 2024), но и на становлении готовности к письменной речи как целостному способу обращения к собеседнику посредством текста (Broström, 2002; Nicolopoulou, Cole, 2009; Nicolopoulou et al., 2015). Кроме того, отмечается влияние такого рода нарративных практик на становление игры и воображения, социальной компетентности и уверенности в себе, возникающих за счет возможности быть услышанным (Backman-Nord, Staffans, Nyback 2023; Якшина, Смирнова, 2024). Г. МакНами подчеркивает, что важной частью практики является разыгрывание историй: сочинительство с разыгрыванием лучше влияет на развитие речи, чем сочинительство без разыгрывания (McNamee et al., 1985). Практика записывания и драматизации историй оценивается как подход, позволяющий снять ложную дихотомию игры и обучения (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2024).

Анализ эффектов НП из перспективы становления устной и письменной речи представляется вполне оправданным, однако, чтобы понять вклад сочинительства в решение задач возраста, важно соотнести его с двумя ключевыми деятельностями дошкольного детства: игрой и экспериментированием.

Цель исследования — определить, как сочинительство соотносится с ключевыми деятельностями дошкольного возраста.

Исследовательские вопросы:

- Как соотносятся игра и сочинительство?
- Как соотносятся экспериментирование и сочинительство?
- В чем уникальность сочинительства как самоценной детской деятельности?

Игра и сочинительство:

точки совпадения и различия

Неслучайным представляется одновременное появление у Л.С. Выготского работ о развитии психологических систем и об игре: игровая деятельность предстает как пространство построения смыслов. «Ребенок учится в игре своему “я”: создавая фиктивные точки идентификации — центры “я”: индифференциальная природа “я”. Это основа свободы» (Выготский, 2025, с. 228).

Игра и сочинительство не тождественны друг другу, и дело не только в различиях, лежащих на поверхности: в игре первостепенное значение имеет процесс, в историях текст начинает проступать для детей как значимый результат (Cremin et al., 2016); для игры не нужен, а иногда и не желателен зритель, в то время как для сочинительства принципиальна обращенность к слушателю (Новлянская, 2010; Пейли, 2016). А. Николопуло говорит о разных генетических корнях игры и сочинительства: несмотря на то, что и то, и другое имеет нарративную основу, становление образа и сюжета в игре и историях идет по-разному. На этом основании А. Николопуло выстраивает гипотезу о возможности плодотворного взаимодействия развитой игры и сочинительства, их взаимного обогащения (Nicolopoulou, 2007).

При этом сопоставление игры и детских историй показывает их общность по нескольким принципиально важным характеристикам. Во-первых, в историях, также как в игре, отражаются переживания как внутреннее отношение ребенка к ситуации (Выготский, 2025) и происходит исполнение обобщенных желаний в смысловом поле (Рябкова, 2024). Темы, которые дети затрагивают в историях, касаются наиболее существенных аспектов взаимоотношения дошкольников с миром и отражаются в том числе и в сюжетах детских игр: это чувство принадлежности и идентичности, отношения власти, опасность и защита от опасности, забота и дружба (Kucirkova, 2017; Broström, 2002).

Если для Ж. Пиаже игра, как и другие символические деятельности, рассматривалась прежде всего как способ ассимиляции реальности, значение которого сходит на нет со становлением формального интеллекта, в культурно-исторической традиции подчеркивается творческая, трансформирующая сила игры. В историях, как и в игре в целом, происходит не только отражение, но и трансформация переживаний: этнографические исследования и анализы кейсов (Пейли, 2016; Cremin et al., 2017; Lee, 2022; Bruce, McNair, Whinnett, 2020) свидетельствуют о том, что в историях дети разворачивают альтернативные варианты развития событий, через посредство истории справляясь со своими эмоциями. Приведем в качестве примера серию историй, сочиненных Полиной (3 года 6 мес.).

16 января: «Это лабиринт, по нему сложно пройти».

17 января: «Это лабиринт. Его не сложно пройти. А это человек, который не боится чудовищ, не боится пройти весь круг».

31 января: «Это лабиринт. Непонятно, как по нему пройти. Конец!»

Прохождение лабиринта символизирует неизвестную нам сложную ситуацию, с которой столкнулся ребенок, и мы видим, что ребенок переосмысливает ее и создает новое отношение. В.Ф. Василюк подчеркивал роль словесного описания ситуации в трансформации переживания, лежащего в ее основе (Василюк, 2025). Сочинение и пересочинение историй, подбор слов и использование разных экспрессивных

средств позволяют не только создать воображаемую ситуацию для появления переживания, но и управлять его интенсивностью.

Во-вторых, отражение переживаний и их трансформация происходят с использованием символических средств: так же, как в игре, в историях дети создают воображаемое пространство, в котором разворачивается действие.

«Жил-был человек. И он был очень большой. И ему хотелось стать маленьким. И он стал королём маленьким» (Алеша, 4 года).

Слова Л.С. Выготского о том, что «...ребенок в игре плачет, как пациент, но радуется, как играющий» (Выготский, 2025), в значительной мере можно отнести и к детским историям: так, создавая страшные истории, дети часто смеются, поскольку идет активный процесс преодоления страха (Шиян, 2022).

Однако в историях возможности, которые создает игра, не только используются, но и приобретают новое качество благодаря особому материалу — слову, нарративным конструкциям. Эти возможности связаны прежде всего с «ландшафтом сознания», который создается в историях. В образной игре дети отождествляют себя с другими героями или даже предметами: перевоплощаясь, они могут начать иначе ходить, говорить или действовать (Кравцов, Кравцова, 2019). В историях описание чувств и мыслей персонажей появляется относительно поздно, к 5–6 годам (Nicolopoulou, 2007). Однако в историях дети используют особый способ создания образа — это олицетворение. Очень рано, начиная с 3–4 лет, дети превращают в действующих лиц своих историй любые объекты. В игре также присутствует двусубъектность, и ребенок, создавая образ, как бы входит в другое сознание. Однако в истории такие возможности расширяются благодаря тому, что слово как средство предлагает большую вариативность, позволяя олицетворять объекты и явления самого разного порядка и превращать их в тех, кто действует, а значит, в того, с кем возможно вступить в отношения — сотрудничать или противостояния. «Жила-была лавя, и она встретила крест» (Алеша, 2 г., 11 мес.). В персонажей могут превратиться даже числа («Жило-было 1 декабря, оно встретило 2 декабря» (Полина, 5 лет)) и явления («Жила-была ночевка. И на ней ночевали выпускники» (Полина, 6 лет 3 мес.)). В истории ребенку не нужно, в отличие от игры, действовать самому, достаточно поименовать героев, а это значит, что позиция становится еще более надситуативной, чем в игре, и дает больше свободы ребенку-режиссеру, усиливая его «внеаходимость» (Бахтин, 2020).

Ж. Пиаже трактовал анимизм как проявление незрелости детского мышления. Однако, олицетворяя объекты и явления, превращая их из безличных действующих сил в акторов, ребенок осваивает позицию субъекта действия, сходную с позицией режиссера в режиссерской игре высокого уровня (Кравцов, Кравцова, 2019). Кроме того, в олицетворении про-

являются ростки художественного отношения к действительности, сближающего детей и художников (Мелик-Пашаев, Новлянская, 2022).

Олицетворения в детских историях — это только первый шаг к созданию художественного образа, поскольку часто новые герои действуют «неспецифичным образом», т. е. делают то же, что их авторы в обычной жизни: метеориты, котята или кораблики встречаются, ходят в гости и пр. При этом в образной и тем более в сюжетно-ролевой игре ребенок старается действовать как персонаж: особым образом ходить, говорить или совершать поступки. В этом контексте интерес представляет встречающийся в детских историях феномен, который близок к тому, что происходит в игре, но при этом является качественно новым, поскольку создается на словесном материале. Речь идет об историях, где герои действуют в соответствии со своим образом.

«Были мама и ребеночек-радуга. Ему было скоро 7, потому что у него одного цвета радуги не было... А когда станет 7, он станет взрослой радугой» (Полина, 6 лет 3 мес.).

«А потом они встретили семью радуг. И они построили все вместе радужный замок. Радуги отделили от себя цвета и построили такой замок» (Полина, 6 лет 4 мес.).

В этом кейсе действия героев-радуг определяются их ключевым для ребенка свойством — семицветностью: взрослея, они наращивают цвета, используют цвета при строительстве замка. Отметим, что ребенок пробует развернуть этот образ по-разному, как будто обнаружив новый способ действия. Так проявляется «смысловой реализм воображения» (Кудрявцев, 2022). Поэтичность детской речи регулярно отмечается исследователями и дает основания для гипотезы о художественной одаренности как возрастной особенности дошкольников (Мелик-Пашаев, 2014; Чуковский, 2023). Таким образом, возможности для построения художественного образа возникают в истории, когда ребенок неслучайным образом соединяет «ландшафт сознания» и «ландшафт действия».

Экспериментирование с нарративной формой и словом как составляющая детского сочинительства

Исследователи отмечают, что ребенок, сегодня создающий историю, близкую к «классическому нарративу» (имеющую начало, кульминацию, развязку и конец), завтра может создать гораздо более простую по конструкции хронологическую историю или историю из двух предложений (Lee, 2022). Та же неравномерность проявляется в описании чувств и мыслей героев, экспрессивного языка и т. д. Этот факт позволяет предположить, что детское сочинительство включает экспериментирование как способ действия со словом и нарративом.

Н.Н. Подьяков определяет свободное экспериментирование как бескорыстные пробы, «направленные на выяснение связей и отношений безотносительно к решению какой-либо практической задачи», когда ребенок сам ставит задачи и ищет способы их

решения (Подьяков, 2021). Исследование Дж. Брунера и К. Сильва показывает, что опыт безопасных проб, где ребенок действует с материалами самостоятельно, ставя и решая задачи, и где не страшно ошибаться, положительно сказывается на способности вырабатывать целесообразную стратегию решения проблемных ситуаций (Bruner, 1986a).

Ребенок осваивает язык и речь не пассивно, а активно экспериментируя с семантикой, грамматикой и синтаксисом родной речи (Слобин, Грин, 1976; Чуковский, 2023). В контексте нашего исследования интересно посмотреть, какие возможности для экспериментирования создает нормативное пространство нарратива — «ландшафт действия» и «ландшафт сознания» (Брунер, 1986).

Экспериментирование с «ландшафтом действия»

В историях 3–4-летних детей, часто состоящих из двух–трех предложений, обнаруживаются целые серии историй, в которых упоминаются одни и те же действия (жили-были, встретили, победили, подружился и т. п.), при этом меняются либо герои истории, либо место действия: «Жил котик. И он пошел гулять». «Жил-был тигр. И он пошел гулять» (Богдана, 4 года 2 мес.). Т. Ли пишет о том, как одна девочка в течение 6 месяцев рассказывала одну и ту же историю про то, как она потерялась, а папа нашел ее; при этом действие происходило всякий раз в разных местах (в лесу, супермаркете, на улице) (Lee, 2022). Более того, в некоторых случаях персонажи истории кажутся абсурдными, очевидно не соответствующими действиям: «Жил-был овал, и он пошел гулять. И он пошел потом на пикник» (Алеша, 3 года 6 мес.) В данном случае трехлетний создатель истории, вероятно, отталкивался от собственного рисунка, где, возможно, случайно, получился овал.

За этими кажущимися нелепицами в духе Д. Хармса (на самом деле, такого рода абсурдную историю взрослому создать не так просто) скрывается экспериментирование ребенка со структурой нарратива: дети фактически открывают, что для создания истории нужны такие инварианты, как герой и последовательность действий, которые с ним происходили в прошлом. Маленькие экспериментаторы используют способ, близкий к «биному фантазии» Дж. Родари (Родари, 2022), как бы наблюдая рождение смысла за счет помещения неожиданных слов в конструкцию нарратива. Возникает некоторая аналогия с освоением функции предмета в игре: когда ребенок может изобразить лошадку, седлая палку, стул или перевернутое ведерко, мы видим, как он осваивает смысл езды на лошади. Отличие в том, что в данном случае в качестве инварианта выступает не смысл действия с объектом, а способ создания истории, где есть, как минимум, главный герой и его действие.

Особый интерес представляют ситуации, где ребенок совершает превращения и создает «перевертыши», «истории наоборот». К.И. Чуковский отмечал,

что в основе «лепых нелепиц» лежит не юмористическое, а познавательное отношение к миру (Чуковский, 2023). Иногда такое превращение осуществляется по отношению к известной сказке: «*Кто-то убил Златовласку, и они не жили долго и счастливо после этого*», — сочиняет ребенок после прочтения сказки о Златовласке (Vruse, 2020). Ребенок явно экспериментирует с вариантами развития известных событий:

«Жил-был кот, и он стоял на воде. Это был кот наоборот. Его все спрашивали, почему он вниз головой ходит? Это кот наоборот» (Полина, 4 года 5 мес.).

В книге «Рождение рассказчика» Т. Ли приводит такую историю шестилетнего Ноа:

«Однажды жила-была школа. И там было много людей. И это была школа для взрослых. И дети ходили на работу».

На вопрос взрослого «А чему учились взрослые в этой школе?» мальчик ответил: «*Они учатся играть*» (Lee, 2022).

Чуковский пишет, что таким образом ребенок утверждается в освоенной норме (см.: Чуковский, 2023). Однако ребенок таким образом еще и экспериментирует с реальностью, выстраивая «возможные миры» (Bruner, 1968). Это созвучно идее Н.Е. Вераксы о том, что преобразование, творчество являются одним из способов обращения ребенка к культуре (Веракса, 2024).

Еще отчетливее это видно при анализе историй одного ребенка, следующих друг за другом. В кейсе с тремя историями про лабиринт, приведенном выше, можно увидеть, как ребенок опробует разные, в том числе противоположные варианты разворачивания событий.

В данном случае ребенок экспериментирует не столько с языком, сколько с возможностями ситуации, однако именно структура нарратива позволяет это сделать.

Лингвистическими инструментами разворачивания разных вариантов развития события становятся антонимы и конструкции отрицания (в данном случае — «сложно/не сложно»), определяющие разные исходы ситуации. П. Уэйсон отмечал, что отрицание используется только тогда, когда человек хочет подчеркнуть несоответствие того, что он видит, ожиданиям — своим или чужим (Wason, 1961). Таким образом, отрицательные конструкции и антонимы становятся способом совершения ребенком мысленного эксперимента, который позволяет построить разные возможности развития ситуации и таким образом «отстранить» реальность, создать другой, возможный мир (Bruner, 1968). Противоположные варианты развития событий в детских историях подтверждают идею Н.Е. Вераксы о диалектических структурах, в том числе диалектических структурах языка, как психологических средствах преобразования реальности и порождения нового (Веракса, 2024; Баринаева, 1997).

К перевертышам относятся и комические истории, где герои ведут себя парадоксальным образом и

которые дети создают намеренно, с расчетом на реакцию аудитории. Т. Ли отмечает, что подобная клоунада отражает не только детские исследования языка и юмора, но и возникающую способность детей предвосхищать реакцию слушателей и ориентироваться на нее при создании историй (Lee, 2022).

Экспериментирование с «ландшафтом сознания»

Однако анализ историй показывает, что дети далеко не всегда при сочинении истории представляют себя в желаемых обстоятельствах (Осорина, 2010) — ситуация является более сложной. В нарративах обычно выделяют протагониста — главного героя и антагониста — того, кто ему противостоит. В детских историях можно обнаружить, что один и тот же персонаж в одних историях выступает как протагонист, а в других становится антагонистом, в одних историях побеждает, в других терпит поражение.

«Жила-была вода. И она дружила с магазинчиком сладостей. И однажды на Хэллоуин в магазинчик пришли дети и съели все сладости» (Лада, 5 лет 5 мес.).

«Жили-были сладости. И они пошли гулять. Когда они пришли к себе в магазин, они увидели, что их покупают, и оказывается, что их ели-пили дети, у которых был бал в детском саду» (Лада, 5 лет 5 мес.).

Осваивая одно из измерений историй — «ландшафт сознания», ребенок создает своеобразную экспериментальную психодраму, позволяющую поместить одного и того же персонажа в разные позиции. Самым важным тут представляется то, что сочинительство позволяет ребенку быть «демиургом» этого мира и варьировать степень активности или успешности героя.

Обсуждение результатов

Наш анализ показывает, что в детском сочинительстве присутствуют характеристики ключевых деятельностей дошкольного возраста: игры и экспериментирования. Создавая истории, ребенок действует активно, выражая и трансформируя свои переживания и опробуя для этого разные измерения нарративной формы. Таким образом, создание историй оказывается значимым для решения ключевых задач возраста, о которых говорил Л.С. Выготский: обобщения переживаний, построения Я как «основы свободы». При этом сам речевой материал — нарративные конструкции, наличие действия, протагониста, антагониста — создает особые возможности для того, чтобы по-разному проецировать на них события своей жизни, и становится особым культурным средством для трансформации переживаний и построения своей идентичности как субъекта действия.

Более того, в детских историях можно увидеть предпосылки художественного творчества. Мы анализировали детские пробы с нарративной формой и символическими образами, однако спектр детских

речевых экспериментов гораздо шире: это пробы с ритмом, рифмой, такими приемами, как гиперболизация и т. д. А.А. Мелик-Пашаев отмечает, что у дошкольников присутствует важная предпосылка художественного развития: готовность воплотить в образе личностно значимое переживание. Детское сочинительство, включающее игру и экспериментирование с речью, но не сводящееся к ним, предстает как возможность, обещание творчества, которое может сбыться, если в зеркале удивления и интереса взрослого и сверстников ребенок увидит свои эксперименты как художественное слово (Лобок, 1996).

Можно сделать вывод, что детское сочинительство в том виде, в котором оно существует в описанных НП, разворачивается в зоне ближайшего развития ребенка и создает условия для амплификации возможностей возраста (Кудрявцев, 2022). Взрослый, с одной стороны, «реагирует на инициативу ребенка, оставляет место детской инициативе» (Цукерман, 2007, с. 42), создавая пространство для детского замысла, игры и экспериментирования с речью, а с другой стороны, за счет процедуры записи истории, создания «сообщества рассказчиков», совместного чтения и разыгрывания помогает освоить нарративную форму как особое культурное средство. Сочинительство оказывается средоточием всех трех форм развития, характерных для дошкольного детства: обучения (за счет овладения нормами повествования), игры и творчества (Веракса, 2024а). Таким образом, в практиках детского сочинительства снимается противопоставление освоения культуры и творчества (Новлянская, 2010).

Л.С. Выготский в работе «Предыстория письменной речи» писал о том, что школа часто начинает с технической стороны письма, где ребенку не явлен его смысл — возможность сообщения другому своих мыслей и чувств (Выготский, 2025а). Практики сочинительства дают ребенку опыт осмысленного создания истории, который может восполнить этот пробел и подготовить условия для письма как способа обращения к другому через текст.

Отметим при этом, что творческий «лабораторный» характер детских проб может казаться хаотичным для взрослого, хотя, как точно заметил К.И. Чуковский, цитируя Шекспира, «у этого "безумия" есть система» (Чуковский, 2023, с. 156). Это может быть одной из косвенных причин редкости такой практики в детских садах. Возникает своеобразный «замкнутый круг»: педагоги не видят ценности в детских

историях из-за их кажущейся сумбурности, нелогичности — в итоге детские пробы не поддерживаются и у детей не появляется возможности повысить свою сочинительскую компетентность.

Заключение

Детское сочинительство как особый феномен еще ожидает своего пристального изучения: важно провести качественный анализ детского экспериментирования с нарративной формой, чтобы понять логику и вариативность этого процесса; проанализировать взаимодействие рисунка и словесного текста в создании историй, роль игры в развитии сочинительства. Отметим, что обнаружить такого рода экспериментирование становится возможным именно в рамках НП, где дети имеют возможность сочинять истории по собственному замыслу не эпизодически, а регулярно (Bruce, McNair, Whinnett, 2022; Lee, 2022; Якшина, Еремеева, 2025). За счет этого создается та специфическая социальная ситуация сочинительства, которая отличает его от использования в рамках развивающих занятий или проективной диагностики, даже если они максимально приближены к естественным условиям (Венгер, 1986; Бурлакова, Олешкевич, 2001).

При этом практики поддержки детского сочинительства, представляющие собой пример работы в зоне ближайшего развития, требуют высокого уровня компетентности от взрослого. В процессе записи и совместного слушания/проигрывания историй создаются «точки перехода», трансформации — от замысла ребенка к устной речи, от устной речи к записанному тексту, а от него к драматизации. Во время таких переходов (переводов) неизбежно возникают ситуации «понимания—непонимания» (Исенина, 2025), которые помогают «совершиться мысли в слове», а потом в игровом действии. От взрослого такие ситуации требуют умения, с одной стороны, быть чутким, заинтересованным, откликающимся, с другой — умения задавать вопросы, помогающие проявить и преодолеть непонимание (Cooper, 2007; Pramling et al., 2024). Эти компетентности необходимы для того, чтобы создавать ситуации, в которых, по точному выражению А.А. Мелик-Пашаева и З.Н. Новлянской, «...обучение идет “навстречу развитию”, как бы из возможного будущего того, кто развивается» (Мелик-Пашаев, Новлянская, 2022, с. 28).

Список источников / References

1. Баринаова, В.В. (1997). *Диалектические структуры в высказываниях дошкольников: Автореф. дис. ...кандидата психол. наук*. Исследовательский центр семьи и детства Российской Академии Образования. М. Barinova, V.V. (1997). *Dialectical structures in the statements of preschoolers: Extended abstr. Diss. Cand. Sci. (Psychol.)*. Pedagogical psychology Research Center for Family and Childhood of the Russian Academy of Education. Moscow. (In Russ.).
2. Бахтин, М.М. (2020). *Избранное: В 2 т.: Том 1. Автор и герой в эстетическом событии*. М.: Центр гуманитарных инициатив. Bakhtin, M.M. (2020). *Selected works: In 2 vols: Vol. 1. Author and hero in an aesthetic event*. Moscow: Center for Humanitarian Initiatives. (In Russ.).
3. Бурлакова, Н.С., Олешкевич, В.И. (2001). *Проективные методы: теория, практика применения к исследованию личности ребенка*. М.: Институт общегуманитарных исследований. Burlakova, N.S., Oleshkevich, V.I. (2001). *Projective methods: theory and practical application to the study of*

- children's personality*. Moscow: Institute for General Humanitarian Research. (In Russ.).
- Василук, Ф.Е. (2024). *Психология переживания*. СПб.: Питер.
Vasilyuk, F.E. (2024). *Psychology of experience*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.).
 - Венгер, Л.А. (Ред.). (1986). *Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания*. М.: Педагогика.
Venger, L.A. (Ed.). (1986). *Development of cognitive abilities in the process of preschool education*. Moscow: Pedagogy. (In Russ.).
 - Веракса, Н.Е. (2024). Взаимодействие с культурой в структуре дошкольного детства как пространства развития. *Культурно-историческая психология*, 20(2), 4–14. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200201>
Veraksa, N.E. (2024). Interaction with culture in the structure of preschool childhood as a development space. *Cultural-historical psychology*, 20(2), 4–14. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2024200201>
 - Веракса, Н.Е. (2024а). Проблема средств в культурно-исторической теории. *Культурно-историческая психология*, 20(3), 69–76. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200307>
Veraksa, N.E. (2024a). Means Problem in Cultural-Historical Theory. *Cultural-historical psychology*, 20(3), 69–76. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2024200307>
 - Выготский, Л. С. (2025). *Вопросы детской психологии*. М: Юрайт.
Vygottsky, L.S. (2025). *Issues of child psychology*. Moscow: Yurait. (In Russ.).
 - Выготский, Л.С. (2025а). *История развития высших психических функций*. М: Юрайт.
Vygottsky, L.S. (2025a). *History of the development of higher mental functions*. Moscow: Yurait. (In Russ.).
 - Исенина, Е.И. (2025). *Теория и методика развития речи у детей. Дословесный период: учебник для вузов*. М.: Юрайт.
Isenina, E.I. (2025). *Theory and methods of speech development in children. Pre-verbal period: textbook for universities*. Moscow: Yurait. (In Russ.).
 - Журавлева, Л.В. (2015) *Камертон детства и некоторые шедевры*. М.: Сфера.
Zhuravleva, L.V. (2015) *Tuning fork of childhood and some masterpieces*. Moscow: Sfera. (In Russ.).
 - Кравцов, Г.Г., Кравцова, Е.Е. (2019). Игра как зона ближайшего развития детей дошкольного возраста. *Психолого-педагогические исследования*, 11(4), 5–21. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110401>
Kravtsov, G.G., Kravtsova, E.E. (2019). Play as a zone of proximal development in preschool children. *Psychological and pedagogical studies*, 11(4), 5–21. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110401>
 - Кудрявцев, В.Т. (2022). Амплификация – источник и инструмент развития. *Культурно-историческая психология*, 18(1), 4–5. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180100>
Kudryavtsev, V.T. (2022). Amplification – a source and tool for development. *Cultural-Historical psychology*, 18(1), 4–5. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180100>
 - Лобок, А.М. (1996). Диалог с Л.С. Выготским по поводу письменной речи. *Вопросы психологии*, 6, 41–53.
Lobok, A.M. (1996). Dialogue with L.S. Vygotsky about written speech. *Issues of Psychology*, 6, 41–53. (In Russ.).
 - Мелик-Пашаев, А.А. (2014). Проявление одаренности как норма развития. *Психологическая наука и образование*, 19(4), 15–21. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2014_n4/73075 (дата обращения: 11.08.2025).
Melik-Pashayev, A.A. (2014). Manifestation of giftedness as a developmental norm. *Psychological Science and Education*, 19(4), 15–21. (In Russ.). URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2014_n4/73075 (viewed: 11.08.2025).
 - Мелик-Пашаев, А.А., Новлянская, З.Н. (2022). Художник в ребенке. *Национальный психологический журнал*, 3(47), 26–34. <https://doi.org/10.11621/npj.2022.0304>
Melik-Pashayev, A.A., Novlyanskaya, Z.N. (2022). *Artist in a child*. *National Psychological Journal*, 3(47), 26–34. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/npj.2022.0304>
 - Новлянская, З.Н. (2010). *Учение и творчество*. М., Обнинск: ИГ-СОЦИН.
Novlyanskaya, Z.N. (2010). *Learning and creativity*. Moscow, Obninsk: IG-SOTSIN. (In Russ.).
 - Осорина, М.В. (2010). Рисованные истории в изобразительном творчестве детей и их зрительском опыте. В: Ю. Александров, А. Барзах (сост.). *Русский комикс* (с. 107–170). М.: Новое литературное обозрение.
Osorina, M. V. (2010). Drawn stories in the visual arts of children and their viewing experience. In: Yu. Aleksandrov, A. Barzakh (compiled). *Russian comics (pp. 107–170)*. Moscow: New literary review. (In Russ.).
 - Пейли, В. (2016). *Мальчик, который хотел быть вертолетом*. М.: Издательский дом ВШЭ.
Paley, V. (2016). *The boy who wanted to be a helicopter*. Moscow: HSE Publishing House. (In Russ.).
 - Поддьяков, Н.Н. (2021). *Психическое развитие и саморазвитие ребенка-дошкольника. Ближние и дальние горизонты*. С-Пб.: Образовательные проекты.
Poddyakov, N.N. (2021). *Mental development and self-development of a preschooler. Near and distant horizons*. St. Petersburg: Educational projects. (In Russ.).
 - Родари, Дж. (2022). *Грамматика фантазии*. М.: Самокат.
Rodari, J. (2022). *Grammar of Fantasy*. Moscow: Samokat. (In Russ.).
 - Рябкова, И.А., Шеина, Е.Г. (2023). Об игре ребенка и актера: к вопросу о «превращениях» переживания. *Национальный психологический журнал*, 18(3), 137–146. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0313>
Ryabkova, I.A., Sheina, E. G. (2023). On the Play of a Child and an Actor: Toward the Issue of "Transformations" of Experience. *National Psychological Journal*, 18(3), 137–146. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0313> (In Russ.).
 - Рябкова, И.А., Львова, Н.В. (2024). От игры к игровости: к вопросу о психологическом благополучии ребенка. *Консультативная психология и психотерапия*, 32(4), 10–31. <https://doi.org/10.17759/cpp.2024320401>
Ryabkova, I. A., Lvova, N. V. (2024). From Play to Playfulness: Toward the Issue of a Child's Psychological Well-Being. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 32(4), 10–31. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpp.2024320401>
 - Слобин, Д., Грин, Дж. (1976). *Психоллингвистика*. М.: Прогресс.
Slobin, D., Green, J. (1976). *Psycholinguistics*. Moscow: Progress.
 - Смирнова, Е.О. (2022). *Психолого-педагогические исследования дошкольного детства. Избранные статьи*. М.: изд-во Московского университета.
Smirnova, E.O. (2022). *Psychological and pedagogical studies of preschool childhood. Selected articles*. Moscow: Moscow University Press. (In Russ.).

26. Цукерман, Г.А. (2007). О поддержке детской инициативы. *Культурно-историческая психология*, 3(1), 41–55. URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2007_n1/Tsukerman (дата обращения: 11.08.2025).
- Tsukerman, G. A. (2007). On supporting children's initiative. *Cultural-Historical psychology*, 3(1), 41–55. (In Russ.). URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2007_n1/Tsukerman (viewed: 11.08.2025).
27. Чуковский, К.И. (2023). *От двух до пяти*. М.: Детская литература.
- Chukovsky, K.I. (2023). *From two to five*. Moscow: Children's literature. (In Russ.).
28. Шиян, О.А. (2022). Смешное и страшное в детских нарративах: когнитивный аспект. *Национальный психологический журнал*, 3, 44–51. <https://doi.org/10.11621/npj.2022.0306>
- Shiyan, O.A. (2022). Funny and scary in children's narratives: cognitive aspect. *National Psychological Journal*, 3, 44–51. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/npj.2022.0306>
29. Эльконинова, Л., Эльконин, Б.Д. (1993). Знаковое опосредствование, волшебная сказка и субъектность действия. *Вестник МГУ, серия 14 Психология*, 2, 62–70.
- Elkoninova, L., Elkonin, B.D. (1993). Sign mediation, fairy tale, and subjectivity of action. *Moscow State University Bulletin, series 14 Psychology*, 2, 62–70. (In Russ.).
30. Эрикссон, Э. (2021). *Детство и общество*. СПб. Питер.
- Erikson, E. (2021). *Childhood and society*. St. Petersburg. Piter. (In Russ.).
31. Якшина, А.Н., Еремеева, М.Н. (2025). Динамика развития сочинения историй и игры в дошкольном возрасте. *Современное дошкольное образование*, 19(5), 30–42. <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2025-19-5-30-42>
- Iakshina, A. N., Eremeeva, M.N. (2025). The dynamics of storytelling and play development in preschool age. *Modern Early Childhood Education*, 19(5), 30–42. (in Russ.). <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2025-19-5-30-42>
32. Backman-Nord, P., Staffans, E., Nyback, M. (2023). The storycrafting method: A systematic review. *Journal of Early Childhood Education Research*, 12, 34–50. <https://doi.org/10.58955/jecer.v12i2.117886>
33. Broström, S. (2002). Children tell stories. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10, 85–97. <https://doi.org/10.1080/13502930285208861>
34. Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Pres.
35. Bruner, J. (1986a). Play, thought and language. *Prospects*, 16(1), 77–83 <https://doi.org/10.1007/BF02197974>
36. Bruce, T., McNair, L., Whinnett, J. (Eds.). (2020). *Putting Storytelling at the Heart of Early Childhood Practice: A Reflective Guide for Early Years Practitioners* (1st ed.). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429283369>
37. Cooper, P. M., Capo, K., Mathes, B., & Gray, L. (2007). One Authentic Early Literacy Practice and Three Standardized Tests: Can a Storytelling Curriculum Measure Up? *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 28(3), 251–275. <https://doi.org/10.1080/10901020701555564>
38. Cremin, T., Flewitt, R., Mardell, B., & Swann, J. (Eds.). (2016). *Storytelling in Early Childhood: Enriching language, literacy and classroom culture (1st ed.)*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315679426>
39. Engel, S. (1999). *The Stories Children Tell / Making sense of the narratives of childhood*. New York: Freeman.
40. Lee, T. (2022). *The Growth of a Storyteller: Helicopter Stories in Action*. New York: Routledge.
41. McNamee, G.D., McLane, J.B., Cooper, P.M., & Kerwin, S.M. (1985). Cognition and affect in early literacy development. *Early Child Development and Care*, 20(4), 229–244. <https://doi.org/10.1080/0300443850200402>
42. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2024). *A New Vision for High-Quality Preschool Curriculum*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/27429>
43. Nicolopoulou, A. (2007). The Interplay of Play and Narrative in Children's Development: Theoretical Reflections and Concrete Examples. In: A. Goncu, S. Gaskins (Ed.), *Play and Development: Evolutionary, Sociocultural, and Functional Perspectives* (pp. 247–273). New Jersey: Erlbaum
44. Nicolopoulou, A., Cole, M. (2009). Design experimentation as a theoretical and empirical tool for developmental pedagogical research. *Pedagogies: An International Journal*, 5(1), 61–71. <https://doi.org/10.1080/15544800903406316>
45. Nicolopoulou, A., d Sa, A.B., Ilgaz, H., Brockmeyer, C. (2010). Using the transformative power of play to educate hearts and minds: From Vygotsky to Vivian Paley and beyond. *Mind, Culture, and Activity*, 17(1), 42–58. <https://doi.org/10.1080/10749030903312512>
46. Nicolopoulou, A., Ilgaz, H., Shiro, M., Hsin L.B. (2022). “And they had a big, big, very long fight:” The development of evaluative language in preschoolers’ oral fictional stories told in a peer-group context. *Journal of Child Language*, 49(3), 522–551. <https://doi.org/10.1017/S0305000921000209>
47. Pesco, D., MacLeod, A.A.N. (2024). Dictating and Acting Out Stories: A Pathway to Writing for Preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 53(6), 1915–1923. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01732-7>
48. Pramling, N., Myrendal, J., Shengjergji, S. (2024). Negotiating agency in teacher-children triads of collaborative (re)storytelling: Empirical study and methodological implications. *Learning, Culture and Social Interaction*, 49, Article 100865, <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2024.100865>
49. Riihelä, M. (2002). Children's play is the origin of social activity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(1), 39–53. <https://doi.org/10.1080/13502930285208831>
50. Wason, P. (1961). Response to Affirmative and Negative Binary Statements. *British Journal of Psychology*, 52, 133–142. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1961.tb00775.x>
51. Wood, D.J., Bruner, J.S., Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17, 89–100. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Информация об авторах

Ольга Александровна Шиян, кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник, Научно-исследовательский институт урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3882-7965>, e-mail: olgablu@gmail.com

Игорь Богданович Шиян, кандидат психологических наук, заместитель директора, Научно-исследовательский институт урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6400-1705>, e-mail: igor.bogdanovich@gmail.com

Анна Николаевна Якшина, кандидат психологических наук, научный сотрудник, Научно-исследовательский институт урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8431-8208>, e-mail: annaiakshina@gmail.com

Information about the authors

Olga A. Shiyan, Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Leading Researcher, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City Pedagogical University (MCU), Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3882-7965>, e-mail: olgabluess@gmail.com

Igor B. Shiyan, Candidate of Sciences (Psychology), Deputy Director, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City Pedagogical University (MCU), Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6400-1705>, e-mail: igor.bogdanovich@gmail.com

Anna N. Iakshina, Candidate of Sciences (Psychology), Researcher, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City Pedagogical University (MCU), Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8431-8208>, e-mail: annaiakshina@gmail.com

Вклад авторов

Шиян О.А. — идеи исследования; написание и оформление рукописи; планирование исследования.

Шиян И.Б. — контроль за проведением исследования, аннотирование.

Якшина А.Н. — сбор и анализ данных; написание и оформление рукописи.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Olga A. Shiyan — research ideas; writing and design of the manuscript; research planning.

Igor B. Shiyan — research supervision, annotation.

Anna N. Iakshina — data collection and analysis; writing and design of the manuscript.

All authors took part in the discussion of the results and agreed on the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование выполнено в соответствии с требованиями Комитета по этике психолого-педагогических исследований ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет».

Ethics statement

The study was carried out in accordance with the requirements of the Committee for Psychological and Pedagogical Research of Moscow City University.

Поступила в редакцию 02.10.2025

Поступила после рецензирования 08.12.2025

Принята к публикации 19.05.2026

Опубликована 30.06.2026

Received 2025.10.02

Revised 2025.12.08

Accepted 2026.05.19

Published 2026.06.30