



РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. А. И. ГЕРЦЕНА  
HERZEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY of RUSSIA

ISSN 2687-0223

**КОМПЛЕКСНЫЕ  
ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕТСТВА**

**COMPREHENSIVE CHILD STUDIES**

**T. 1 № 4 2019**

**Vol. 1 No. 4 2019**



1797

Российский государственный педагогический  
университет им. А. И. Герцена  
Herzen State Pedagogical University of Russia

[kid-journal.ru](http://kid-journal.ru)  
ISSN 2687-0223 (online)  
DOI 10.33910/2687-0223-2019-1-4  
2019. Том 1, № 4  
2019. Vol. 1, no. 4

## Комплексные исследования детства Comprehensive Child Studies

Свидетельство о регистрации СМИ ЭЛ № ФС 77 – 74252,  
выдано Роскомнадзором 09.11.2018

Рецензируемое научное издание

Журнал открытого доступа

Учрежден в 2018 году

Выходит 4 раза в год

16+

Mass Media Registration Certificate EL No. FS 77 – 74252,  
issued by Roskomnadzor on 9 November 2018

Peer-reviewed journal

Open Access

Published since 2018

4 issues per year

16+

### Редакционная коллегия

*Главный редактор*

А. Г. Гогоберидзе (Санкт-Петербург, Россия)

*Заместитель главного редактора*

Е. И. Николаева (Санкт-Петербург, Россия)

Т. А. Барышева (Санкт-Петербург, Россия)

А. Н. Веракса (Москва, Россия)

Н. Е. Веракса (Москва, Россия)

Дайна Войта (Рига, Латвия)

Е. В. Воробьева (Ростов-на-Дону, Россия)

О. А. Граничина (Санкт-Петербург, Россия)

И. Т. Димитров (София, Болгария)

Г. Р. Доброва (Санкт-Петербург, Россия)

Марк Лейкин (Хайфа, Израиль)

С. Б. Малых (Москва, Россия)

К. Э. Мартинсоне (Рига, Латвия)

В. А. Погосян (Санкт-Петербург, Россия)

О. М. Разумникова (Новосибирск, Россия)

А. А. Реан (Москва, Россия)

А. А. Стреленко (Витебск, Республика Беларусь)

А. В. Торхова (Минск, Республика Беларусь)

### Editorial Board

*Editor-in-chief*

Alexandra G. Gogoberidze (St Petersburg, Russia)

*Deputy Editor-in-chief*

Elena I. Nikolaeva (St Petersburg, Russia)

Tamara A. Barysheva (St Petersburg, Russia)

Alexander N. Veraksa (Moscow, Russia)

Nikolay E. Veraksa (Moscow, Russia)

Daina Voita (Riga, Latvia)

Elena V. Vorobyeva (Rostov-on-Don, Russia)

Olga A. Granichina (St Petersburg, Russia)

Ivan T. Dimitrov (Sofia, Bulgaria)

Galina R. Dobrova (St Petersburg, Russia)

Mark Leikin (Haifa, Israel)

Sergey B. Malykh (Moscow, Russia)

Kristina E. Martinsone (Riga, Latvia)

Viktorya A. Pogosyan (St Petersburg, Russia)

Olga M. Razumnikova (Novosibirsk, Russia)

Artur A. Rean (Moscow, Russia)

Anna A. Strelenko (Vitebsk, Belarus)

Anna V. Torkhova (Minsk, Belarus)

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена

191186, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

E-mail: [izdat@herzen.spb.ru](mailto:izdat@herzen.spb.ru)

Телефон: +7 (812) 312-17-41

Publishing house of Herzen State Pedagogical  
University of Russia

48 Moyka Emb., St Petersburg, Russia, 191186

E-mail: [izdat@herzen.spb.ru](mailto:izdat@herzen.spb.ru)

Phone: +7 (812) 312-17-41

Объем 2,53 Мб

Подписано к использованию 20.12.2019

Published at 20.12.2019

При использовании любых фрагментов ссылка  
на журнал «Комплексные исследования детства»  
и на авторов материала обязательна.

The contents of this journal may not be used in any way  
without a reference to the journal “Comprehensive Child  
Studies” and the author(s) of the material in question.

Редактор *В. М. Махтина*  
Редактор английского текста *О. В. Колотина*  
Корректор *А. Ю. Гладкова*  
Оформление обложки *О. В. Рудневой*  
Верстка *А. М. Ходан*

Санкт-Петербург, 2019

© Российский государственный педагогический университет  
им. А. И. Герцена, 2019

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Статьи</b> .....	272
<i>Япарова О. Г., Аболевич А. А.</i> Социально-психологические предикторы виктимного поведения в подростковом возрасте. ....	272
<i>Добрин А. В., Петриченко Ю. А., Шахсуваров А. В., Артемов А. С.</i> Особенности связи типа сердечной регуляции с компонентами социального интеллекта обучающихся. ....	285
<i>Вронская И. В.</i> К проблеме социально-коммуникативного развития детей-дошкольников в процессе обучения английскому языку .....	292
<i>Смирнов Д. Г.</i> Детская метафора в кинематографе холодной войны: когнитивно-семиотический дискурс .....	301
<i>Клеценко Л. Л.</i> Репрезентация образа детства в либеральных СМИ современной России .....	312
<i>Матазова Ю. Ю., Малова О. В.</i> Физкультминутки и динамические паузы на уроках английского языка в начальной школе .....	320
<b>Новости научной жизни</b> .....	330
<i>Николаева Е. И.</i> Исполнительные функции в раннем детстве. Обзор иностранных источников .....	330

## CONTENTS

<b>Articles</b> .....	272
<i>Yaparova O. G., Abolevich A. A.</i> Socio-psychological predictors of victim behaviour in adolescents .....	272
<i>Dobrin A. V., Petrichenko Yu. A., Shakhsuvarov A. V., Artemov A. S.</i> The relationship between the type of cardiac regulation and the components of social intelligence in schoolchildren .....	285
<i>Vronskaya I. V.</i> The issue of young learner social and communicative development in early foreign language instruction. ....	292
<i>Smirnov D. G.</i> Childhood metaphors in Cold War cinematography: Cognitive-semiotic discourse .....	301
<i>Kleshchenko L. L.</i> Representations of the image of childhood in the liberal media in modern Russia. ....	312
<i>Matazova Yu. Yu., Malova O. V.</i> Physical activities during English lessons at primary school .....	320
<b>Academic news and updates</b> .....	330
<i>Nikolaeva E. I.</i> Executive functions in early childhood. A review of foreign sources .....	330

## Социально-психологические предикторы виктимного поведения в подростковом возрасте

О. Г. Япарова<sup>✉1</sup>, А. А. Аболевич<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, 655017, Россия, г. Абакан, ул. Ленина, д. 92

### Сведения об авторах

Ольга Георгиевна Япарова,  
SPIN-код: 8104-0027,  
e-mail: [yaparova@mail.ru](mailto:yaparova@mail.ru)

Анастасия Арсентьевна Аболевич,  
SPIN-код: 5598-3600,  
e-mail: [abolevich84@mail.ru](mailto:abolevich84@mail.ru)

### Для цитирования:

Япарова, О. Г.,  
Аболевич, А. А. (2019)  
Социально-психологические  
предикторы виктимного  
поведения  
в подростковом возрасте.  
*Комплексные исследования  
детства*, т. 1, № 4, с. 272–284.  
DOI: 10.33910/2687-0223-2019-1-  
4-272-284

Получена 27 октября 2019;  
прошла рецензирование  
4 ноября 2019;  
принята 6 ноября 2019.

**Права:** © Авторы (2019).  
Опубликовано Российским  
государственным педагогическим  
университетом им. А. И. Герцена.  
Открытый доступ на условиях  
лицензии CC BY-NC 4.0.

**Аннотация.** Статья посвящена описанию результатов исследования социально-психологических предикторов виктимного поведения в подростковом возрасте. В работе делается попытка описать и уточнить степень значимости вклада социально-психологических предикторов в виктимное поведение подростков. В исследовании принял участие 91 подросток в возрасте 15–16 лет, проживающий в Республике Хакасия и обучающийся в сельской средней общеобразовательной школе с углубленным изучением отдельных предметов. Для измерения предрасположенности подростков к реализации различных форм виктимного поведения использовалась методика «Склонность к виктимному поведению» для старшего подросткового возраста О. О. Андронниковой. Для измерения черт личности, отражающих относительно устойчивые способы взаимодействия человека с окружающим миром и самим собой, был применен многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (подростковый вариант 14 PF). Для выявления типов взаимодействия родителей и детей с позиции подростков применялся опросник «Взаимодействие “родитель — ребенок”» И. М. Марковской. Изучение социально-экономического положения семьи проводилось с помощью архивного метода (социальный паспорт класса). Полученные результаты были подвергнуты статистической обработке с помощью программ IBM SPSS Statistics 23 с использованием метода множественной регрессии. В качестве социально-психологических предикторов были исследованы независимые переменные: переменные многофакторного личностного опросника Р. Кеттелла, параметры социального статуса семьи, переменные опросника «Взаимодействие “родитель — ребенок”» И. М. Марковской. В качестве зависимой переменной были исследованы показатели по каждой шкале методики «Склонность к виктимному поведению» О. О. Андронниковой. Методом множественной регрессии, пошагового отбора установлена достоверная значимость вклада предикторов (независимых переменных) в виктимное поведение подростков: переменные многофакторного личностного опросника Р. Кеттелла, степень эмоциональной устойчивости, степень принятия моральных норм, самоконтроля и внутреннего напряжения, а также склонность к чувству вины, застенчивость — авантюризм. Переменные опросника «Взаимодействие “родитель — ребенок”» И. М. Марковской, выражающие особенности взаимодействия родителей с детьми: эмоциональная дистанция, отвержение, автономность — контроль по отношению к подростку, непоследовательность родителей; социально-экономические характеристики семьи: уровень дохода и состав семьи.

**Ключевые слова:** виктимность, виктимное поведение, подростковый возраст, предикторы, детско-родительское взаимодействие, черты личности, регрессионный анализ.

# Socio-psychological predictors of victim behaviour in adolescents

O. G. Yaparova<sup>✉1</sup>, A. A. Abolevich<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Katanov Khakass State University, 92 Lenin Str., Abakan 655017, Russia

## Authors

Olga G. Yaparova,  
SPIN: 8104-0027,  
e-mail: [yaparova@mail.ru](mailto:yaparova@mail.ru)

Anastasiya A. Abolevich,  
SPIN: 5598-3600,  
e-mail: [abolevich84@mail.ru](mailto:abolevich84@mail.ru)

**For citation:** Yaparova, O. G.,  
Abolevich, A. A. (2019)

Socio-psychological predictors  
of victim behaviour in adolescents.  
*Comprehensive Child Studies*, vol. 1,  
no. 4, pp. 272–284. DOI:  
10.33910/2687-0223-2019-1-4-272-  
284

**Received** 27 October 2019;  
reviewed 4 November 2019;  
accepted 6 November 2019.

**Copyright:** © The Authors (2019).  
Published by Herzen State  
Pedagogical University of Russia.  
Open access under CC BY-NC  
License 4.0.

**Abstract.** The article reports the results of a study focused on socio-psychological predictors of victim behaviour in teenagers. The aim of this paper is to describe the contribution and define the significance of socio-psychological predictors in adolescents' victim behaviour. The study involved 91 adolescents aged 15–16 years living in the Republic of Khakassia and studying in a rural secondary school with advanced instruction in a number of subjects. We used the Andronnikova method "Predisposition to victim behaviour" for older adolescents to measure the teenagers' predisposition to various forms of victim behaviour. Cattell 14 PF questionnaire was used to measure personality traits that reflect relatively stable ways of an individual's relationship with the external world and one's self. The Markovskaya questionnaire "Parent-child interaction" was applied to identify the types of interaction between parents and children from the adolescents' point of view. The study of the social and economic situation of the families was carried out using the archival method (by studying the "social passport" of the class). The results were statistically processed by means of the IBM SPSS Statistics 23 program using Multiple Regression. The following independent variables were examined as socio-psychological predictors: Cattell 14 PF variables, the parameters of the family's social status, and the variables of the Markovskaya questionnaire. The indicators on each scale of the Andronnikova method "Predisposition to victim behaviour" were studied as a dependent variable. The significance of the predictors' contribution (independent variables) to victim behaviour in adolescents was identified by the method of Multiple Regression and step-by-step selection: 14 PF Cattell variables, degree of emotional stability, degree of acceptance of moral standards, self-control and internal stress, as well as a predisposition to guilt, shyness-adventurism. Also, the variables from the Markovskaya "Parent-child interaction" questionnaire, which express specific features of interaction between parents and children: emotional distance, rejection, autonomy-control in relation to a teenager, parents' inconsistent behaviour; socio-economic characteristics of the family: income level, and family composition.

**Keywords:** victimisation, victim behaviour, adolescence, predictors, parent-child interaction, personality traits, regression analysis.

## Введение

В последние годы проблемы, связанные с исследованием культуры насилия, выявлением социальных, психологических и биологических факторов насилия, подвергаются глубокому междисциплинарному анализу. В связи со всплеском детской агрессивности в образовательных учреждениях важным является рассмотрение природы виктимного поведения, выявление факторов и возрастных особенностей виктимизации у детей. Это приводит к необходимости дополнительного изучения проблем воздействия виктимогенных факторов и выявления возможностей для девиктимизирующего воздействия (Кузнецова, Ершенико 2013; Кемяшова, Фаустова 2017).

Есть точка зрения, что социальные факторы, социальный статус личности определяют старт виктимности, а личностные качества через определенный образ жизни являются реализаторами фаз виктимности и механизмов поведения (прежде всего негативного) (Вишневецкий 2014; Шейнов 2019).

На виктимное поведение подростка влияют не только механизм виктимизации личности, но и вовлеченные в него действия ближнего окружения, обстоятельства и ситуации, в которых находится ребенок (Матанцева 2016, Реан 2015). Алкоголизм и аморальность родителей, частые переезды семьи, развод и другое являются факторами в развитии жертвенности, способствующими закреплению виктимных механизмов (Мудрик, Петрина 2015).

Описаны факторы дезадаптации, которые создают предпосылки для возникновения виктимного поведения: школьный фактор (неадекватность воспитательных мер, несправедливое отношение учителя, занижение оценок и т. д.); семейный фактор (бедность, неполная семья, семья с нарушенным эмоциональным климатом и т. д.); средовой фактор (влияние сверстников, «улицы», чрезмерное количество свободного времени); социальный фактор (социально-экономическая нестабильность общества, изменение общественных идеалов, пропаганда зла, насилия и т. д.); коррекционно-профилактический фактор (наличие или отсутствие медико-социально-психологической службы образовательного учреждения, способной своевременно выявлять признаки декомпенсации и предотвратить наступление тяжелых форм социальной дезадаптации у школьников) (Иовчук 2002).

Источники виктимности заложены в самих подростках, у которых в силу возраста выражен дефицит культурного и психологического потенциала личности (Руденский 2013; Субботина 2016). Такие характерные особенности подростков, как эмоциональная незрелость, недостаточное умение контролировать собственное поведение, соизмерять желания и возможности в удовлетворении своих потребностей, повышенная внушаемость, желание самоутвердиться, желание стать взрослым, — все это в подростковом возрасте повышает риск стать жертвой неблагоприятных условий социализации.

Ряд авторов указывают пик виктимности подростков, который приходится на 12–13 лет. Мы придерживаемся точки зрения О. О. Андронниковой, что возрастные границы виктимности смещаются на 15–16 лет, поскольку в этом возрасте возникают такие новообразования, как формирование социальных ролей, изменение самооценки, образа Я, стремление к эмансипации, появление чувства взрослости (Андронникова 2005).

Прогнозирование типов виктимного поведения человека опирается на факторное влияние основных предикторов, выражающих сущность происходящих виктимных изменений (Макаров, Бобченко 2019).

Для нас представляло особый интерес описать и уточнить вклад и степень влияния социально-психологических предикторов на становление разных видов виктимного поведения у старших подростков. Под предикторами мы понимаем такие независимые переменные, изменения которых приводят к изменениям других зависимых переменных (Наследов 2011).

Мы предположили, что такие личностные черты, как эмоциональная неустойчивость и низкий самоконтроль, вносят значимый вклад в формирование агрессивного виктимного поведения; зависимые подростки склонны к беспомощному виктимному поведению. Неполная семья увеличивает вероятность формирования агрессивного виктимного поведения, а эмоциональная дистанция влияет на формирование саморазрушающего виктимного поведения.

## Материалы и методы

В исследовании приняли участие подростки (91 человек) в возрасте 15–16 лет, проживающие в Республике Хакасия и обучающиеся в сельской средней общеобразовательной школе с углубленным изучением отдельных предметов. 75 % подростков проживают в полных семьях. 21 % подростков — из многодетных семей, 47 % — из семей с двумя детьми, 32 % подростков являются единственными детьми. У 38 % подростков семьи с низким уровнем дохода, 44 % подростков из семей со средним уровнем дохода и 18 % — из семей с высоким уровнем дохода.

Для измерения предрасположенности подростков к реализации различных форм виктимного поведения мы использовали методику «Склонность к виктимному поведению» для старшего подросткового возраста О. О. Андронниковой.

Опираясь на положение Р. Кеттелла о том, что различия в поведении людей объясняются различиями в выраженности черт личности, которые отражают относительно устойчивые способы взаимодействия человека с окружающим миром и самим собой и обуславливают предрасположенность поступать единообразно в различных обстоятельствах (Холл, Линдсей 2008), мы использовали личностный опросник Р. Кеттелла (подростковый вариант 14 PF).

Опросник «Взаимодействие “родитель — ребенок”» (ВРР) И. М. Марковской позволил выявить типы детско-родительского взаимодействия (с позиции подростка).

Архивный метод (социальный паспорт класса) помог определить некоторые социально-экономические характеристики семьи.

Полученные результаты мы подвергли статистической обработке с помощью программы IBM SPSS Statistics 23, используя метод множественной регрессии (Наследов 2011).

В качестве социально-психологических предикторов были исследованы независимые переменные:

Табл. 1. Показатели по шкалам склонности к виктимному поведению старших подростков (по методике «Склонность к виктимному поведению» для старшего подросткового возраста О. О. Андронниковой)

Шкалы склонности к виктимному поведению	Ниже нормы		Норма		Выше нормы	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Склонность к агрессивному виктимному поведению	14	15	43	48	34	37
Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	15	16	73	81	3	3
Склонность к гиперсоциальному поведению	9	10	76	83	6	7
Склонность к зависимому и беспомощному поведению	12	13	49	54	30	33
Склонность к некритичному поведению	7	8	70	77	14	15
Шкала реализованной виктимности	16	18	57	62	18	20

- переменные многофакторного личностного опросника Р. Кеттелла;
- параметры социального статуса семьи;
- переменные опросника «Взаимодействие “родитель — ребенок”» И. М. Марковской.

В качестве зависимой переменной были исследованы показатели по каждой шкале методики «Склонность к виктимному поведению» для старшего подросткового возраста О. О. Андронниковой.

## Результаты и их обсуждение

В таблице 1 представлены результаты исследования склонности к виктимному поведению подростков.

Полученные результаты говорят о тревожной тенденции — склонности подростков к агрессивному виктимному поведению (37 %). Для такого поведения характерно намеренное создание агрессивной ситуации и проявление провоцирующего поведения. Качественный анализ ответов показал, что подростки с агрессивным виктимным поведением не прощают обиды и первыми начинают драки.

Высокий уровень склонности к зависимому и беспомощному поведению (33 % подростков) выражен в неумении оказывать сопротивление и противодействие насилию. Подростки с таким поведением ищут сочувствия и поддержки окружающих. Качественный анализ ответов убеждает, что подростки не способны прекратить напряженную, неловкую ситуацию, не сопротивляются, если их обзывают, не хотят заниматься выгодной, но опасной работой.

У 20 % была выявлена склонность к реализованной виктимности. Каждый пятый подросток может попадать в неприятные или даже опасные для здоровья и жизни ситуации.

Модель некритичного виктимного поведения (15 %) выражается в неумении оценивать жизненные ситуации, разбираться в знакомствах, в стремлении идеализировать людей.

Гиперсоциальное, жертвенное виктимное поведение (модель инициативного поведения) зачастую социально одобряемо, подразумевает положительные мотивы. В нашем случае выявилось у 7 % подростков.

Склонность к самоповреждающему и саморазрушительному поведению (модель активного виктимного поведения) (3 %) выражается в том, что подростки создают ситуацию виктимности, не осознавая последствий своих действий или не придавая им значения.

Таким образом, у исследуемых подростков в наибольшей степени выражена склонность к агрессивному поведению (37 %), зависимому и беспомощному поведению (33 %) и реализованной виктимности (20 %).

Как отмечалось ранее, становление жертвы при тех или иных неблагоприятных условиях социализации зависит от многих личностных характеристик, которые в одних и тех же условиях могут способствовать или препятствовать виктимизации личности. В связи с этим мы использовали личностный опросник Р. Кеттелла (подростковый вариант 14 PF). Результаты представлены в таблице 2.

По всем факторам более половины испытуемых показали средний уровень выраженности личностных черт. Здесь мы будем анализировать только крайние и особенно выраженные показатели по шкалам.

Фактор В определяет склонность подростков к лжи. Низкий уровень лжи выявлен у 82 % подростков, то есть большая часть подростков не склонна приукрашивать собственные качества с точки зрения социальной желательности.

Табл. 2. Результаты исследования выраженности факторов — черт личности по многофакторному личностному опроснику Р. Кеттелла (подростковый вариант 14 PF)

Факторы	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
А (шизотимия — аффектотимия)	4	4	67	74	20	22
В (ложь)	74	82	14	15	3	3
С (степень эмоциональной устойчивости)	32	35	49	54	10	11
Д (флегматичность — возбудимость)	13	14	60	66	18	20
Е (подчиненность — доминирование)	26	29	52	57	13	14
Ф (осторожность — легкомыслие)	12	13	63	69	16	18
Г (степень принятия моральных норм)	17	19	60	66	14	15
Н (застенчивость — авантюризм)	14	15	64	72	13	14
І (реализм — сензитивность)	16	18	53	58	22	24
Ј (неврастения, фактор Гамлета)	11	12	76	84	4	4
О (самоуверенность — склонность к чувству вины)	13	14	64	71	14	15
Q2 (степень групповой зависимости)	27	30	48	52	16	18
Q3 (степень самоконтроля)	16	18	64	70	11	12
Q4 (степень внутреннего напряжения)	9	10	61	67	21	23

По фактору А (шизотимия — аффектотимия) можно оценить эмоционально теплых, общительных, веселых подростков, более социально приспособленных — их 22 %. Качественный анализ ответов показал, что аффектотимичные подростки подают руку помощи новичку в классе или берут удар на себя, закрывая своих товарищей.

По фактору С (степень эмоциональной устойчивости) треть подростков (35 %) можно отнести к эмоционально неустойчивым, раздражительным. Вероятно, это связано с особенностями возраста.

По фактору Д (флегматичность — возбудимость) у 20 % подростков выражена возбудимость, нетерпеливость, несдержанность, что тоже может быть обусловлено возрастными особенностями.

Низкие показатели по фактору Е говорят об уступчивости, зависимости подростков — таких выявилось 29 %. Высокие показатели, свидетельствующие о выраженном стремлении к самоутверждению, самостоятельности и независимости, характерны для 14 % подростков.

По фактору F (осторожность — легкомыслие) у 18 % подростков отмечается безалаберность, импульсивность, активность и разговорчивость. Они часто бывают душой компании.

Низкие значения по фактору G (19 % подростков) говорят о слабом интересе к общественным стандартам. Высокие значения по фактору G (степень принятия моральных норм) (15 % подростков) свидетельствуют о высокой сознательности, настойчивости, об умении использовать ресурсы собственной личности.

Чем выше значения по фактору Н (застенчивость — авантюризм), тем ярче проявляются такие качества, как социальная смелость, живость и непосредственность. С другой стороны, эти подростки могут небрежно относиться к деталям, не реагировать на сигналы опасности.

Высокие значения по фактору О (самоуверенность — склонность к чувству вины) говорят о тревожном, подавленном, озабоченном настроении. 15 % подростков тяжело переживают жизненные неудачи, и их настроение и поведение сильно зависят от одобрения или неодобрения со стороны окружающих.

Высокие показатели (12 %, или 11 человек) по фактору Q3 (степень самоконтроля) свидетельствуют об организованности, умении хорошо контролировать свои эмоции и поведение. Подростки с высоким Q3 способны эффективно управлять своей энергией и умеют хорошо планировать свою жизнь. Они, как правило, хорошо осознают социальные требования

Табл. 3. Оценка подростков особенностей детско-родительского взаимодействия с родителями (по опроснику «Взаимодействие “родитель — ребенок”» И. М. Марковской)

Шкалы	Кол-во	%
Нетребовательность — требовательность родителя	51	56
Мягкость — строгость родителя	46	51
Автономность — контроль по отношению к ребенку	62	68
Эмоциональная дистанция — эмоциональная близость ребенка к родителю	49	54
Отвержение — принятие ребенка родителем	58	64
Отсутствие сотрудничества — сотрудничество	52	57
Несогласие — согласие между ребенком и родителем	50	55
Непоследовательность — последовательность родителя	61	67
Авторитетность родителя	44	48
Удовлетворенность отношениями ребенка с родителем	51	56

и заботятся о своей общественной репутации. Низкие показатели (18 %, или 16 человек) по фактору Q3 указывают на слабую волю и плохой самоконтроль (особенно над желаниями).

По фактору Q4 (степень внутреннего напряжения) высокие показатели отмечаются у 23 % подростков, для них характерна сверхактивность, возбудимость, нетерпеливость. Наблюдается низкий порог фрустрации, который связан с высокой возбудимостью. Ответы говорят о несдержанности подростков, когда им делают замечания, они могут рассердиться и оттолкнуть, если вмешиваются в их работу.

Результаты исследования особенностей детско-родительского взаимодействия (опросник «Взаимодействие “родитель — ребенок”» И. М. Марковской) представлены в таблице 3.

Анализ результатов по этой методике показал половинность благополучия — неблагополучия в детско-родительском взаимодействии. Так, практически поровну подростки судят о строгости или мягкости мер по отношению к ним со стороны родителей. Последовательность родителей является важным параметром взаимодействия. 67 % подростков оценивают родителей как предсказуемых, треть же считают их эмоционально неуравновешенными. 64 % подростков считают, что родители их любят, принимают, понимают, а 36 % оценивают взаимодействие родителей как отвергающее.

Но наиболее информативными для диагностики позитивности — негативности отношений подростка с родителями являются показатели по шкале «авторитетность родителя». В данном случае это самый низкий результат, который говорит о негативных, напряженных отношениях детей и родителей в целом.

Для установления значимости вклада социально-психологических предикторов в виктимное поведение подростков мы использовали множественный регрессионный анализ.

Результаты множественной регрессии по методике «Склонность к виктимному поведению» для старшего подросткового возраста О. О. Андронниковой и многофакторного личностного опросника Р. Кеттелла (подростковый вариант 14 PF) представлены в таблице 4.

Для множественного регрессионного анализа была использована пошаговая регрессия. Цель — отбор предикторов из большого количества переменных, которые вносят значимый вклад в вариацию переменной зависимой.

Как мы видим из таблицы, по каждой переменной переменной определены только значимые предикторы (независимые переменные).

По шкале «Склонность к агрессивному виктимному поведению» из 14 переменных опросника Р. Кеттелла в уравнение регрессии входят лишь три: факторы Q3 ( $\beta = -0,507$ ), C ( $\beta = -0,371$ ), G ( $\beta = -0,208$ ). 69,8 % дисперсии переменной

Табл. 4. Результаты множественной регрессии: значимый вклад предикторов (переменных многофакторного личностного опросника Р. Кеттелла) в виктимное поведение в подростковом возрасте (n = 91)

Зависимая переменная	R	R <sup>2</sup>	Предикторы (независимые переменные)	$\beta$
Склонность к агрессивному виктимному поведению	0,835	0,698	Фактор Q3	-0,507**
			Фактор С	-0,371***
			Фактор G	-0,208**
Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	0,312	0,102	Фактор Н	0,229*
Склонность к гиперсоциальному поведению	0,657	0,432	Фактор А	0,358***
			Фактор G	0,299**
			Фактор С	-0,193***
Склонность к зависимому и беспомощному поведению	0,889	0,791	Фактор Е	-0,325***
			Фактор О	0,252***
Склонность к некритичному поведению	0,459	0,211	Фактор F	0,310***
			Фактор Н	0,219*
Шкала реализованной виктимности	0,764	0,584	Фактор G	-0,320***
			Фактор С	-0,307***
			Фактор Q4	0,164*

Примечание:  $\beta$  — стандартный коэффициент регрессии;  $R^2$  — коэффициент детерминации;  $p$  — уровень значимости коэффициента  $\beta$ : \* $p < 0,05$  \*\* $p < 0,01$  \*\*\* $p < 0,001$

«Склонность к агрессивному виктимному поведению» обусловлено влиянием данных предикторов. Каждая из независимых переменных (предикторов) имеет отрицательную корреляцию с зависимой переменной. Это означает, что с уменьшением показателей степени самоконтроля (фактор Q3), степени эмоциональной устойчивости (фактор С) и степени принятия моральных норм подростками увеличиваются показатели склонности к агрессивному виктимному поведению.

По шкале «Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению» выявлен только один предиктор — фактор Н ( $\beta = 0,229$ ). Значение  $R^2$  (0,102) показывает, что всего 10,2 % дисперсии зависимой переменной обусловлено влиянием данного предиктора.

По шкале «Склонность к гиперсоциальному виктимному поведению» из большого числа переменных опросника Р. Кеттелла выявлены три предиктора: фактор А ( $\beta = 0,358$ ), G ( $\beta = 0,299$ ), С ( $\beta = -0,193$ ). Значение  $R^2$  показывает, что 43,2 %

Табл. 5. Результаты множественной регрессии: значимый вклад предикторов (параметров социального статуса семьи) в виктимное поведение в подростковом возрасте (n = 91)

Зависимая переменная	R	R2	Предикторы (независимые переменные)	$\beta$
Склонность к агрессивному виктимному поведению	0,445	0,198	Уровень дохода	-0,163***
			Состав семьи	-0,125***
Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	-	-	Не выявлены	-
Склонность к гиперсоциальному поведению	-	-	Не выявлены	-
Склонность к зависимому и беспомощному поведению	0,512	0,263	Состав семьи	-0,132***
Склонность к некритичному поведению	-	-	Не выявлены	-
Шкала реализованной виктимности	-	-	Не выявлены	-

Примечание:  $\beta$  — стандартный коэффициент регрессии;  $R^2$  — коэффициент детерминации;  $p$  — уровень значимости коэффициента  $\beta$ : \* $p < 0,05$  \*\* $p < 0,01$  \*\*\* $p < 0,001$

дисперсии переменной «Склонность к гиперсоциальному виктимному поведению» обусловлено влиянием этих предикторов. Каждая из независимых переменных вносит разный вклад в оценку зависимой переменной. Так, с увеличением показателей по фактору А (шизотимия — аффектотимия) и фактору G (степень принятия моральных норм), а также уменьшением показателей по фактору С (степень эмоциональной устойчивости) увеличиваются показатели по шкале «Склонность к гиперсоциальному виктимному поведению».

Значимый вклад в вариацию переменной зависимой «Склонность к зависимому и беспомощному поведению» вносят два предиктора: фактор Е ( $\beta = -0,325$ ) и О ( $\beta = 0,252$ ). 79,1 % дисперсии зависимой переменной обусловлено влиянием указанных предикторов. Стандартные коэффициенты регрессии  $\beta$  отражают относительную степень влияния. Так, с уменьшением показателей по фактору Е (пассивность — доминантность) и увеличению по фактору О (самоуверенность — склонность к чувству вины) увеличиваются показатели по шкале «Склонность к зависимому и беспомощному поведению».

Склонность к некритичному поведению обусловлена влиянием факторов F и H ( $R = 0,459$ ,  $R^2 = 0,211$ ). Это означает, что только 21,1 % дис-

персии зависимой переменной обусловлено влиянием указанных предикторов. Стандартные коэффициенты регрессии  $\beta$  отражают относительную степень влияния: для предиктора «фактор F»  $\beta = 0,310$ , а для предиктора «фактор H»  $\beta = 0,219$ . Каждая из независимых переменных (предикторов) имеет положительную корреляцию с зависимой переменной. Так, с увеличением показателей по фактору F (осторожность — легкомыслие) и по фактору H (робость, застенчивость — смелость, авантюризм) увеличиваются показатели по шкале «Склонность к некритичному поведению».

По шкале «Реализованной виктимности» значимый вклад в уравнение регрессии вносят фактор G ( $\beta = -0,307$ ), С ( $\beta = -0,307$ ), Q4 ( $\beta = 0,164$ ). Значение  $R^2$  показывает, что 58,4 % дисперсии переменной «Реализованная виктимность» обусловлено влиянием указанных предикторов. Факторы С и G имеют отрицательную корреляцию с зависимой переменной, а фактор Q4 — положительную. Это означает, что с уменьшением показателей по фактору С (степень эмоциональной устойчивости) и по фактору G (степень принятия моральных норм) и увеличением по фактору Q4 (степень внутреннего напряжения) увеличиваются показатели по шкале «Реализованная виктимность».

Табл. 6. Результаты множественной регрессии: значимый вклад предикторов (переменных опросника «Взаимодействие “родитель — ребенок”» (И. М. Марковская)) в виктимное поведение в подростковом возрасте (n = 91)

Зависимая переменная	R	R <sup>2</sup>	Предикторы (независимые переменные)	$\beta$
Склонность к агрессивному виктимному поведению	0,841	0,708	Отвержение — принятие	-0,621***
			Непоследовательность — последовательность	-0,430***
			Автономность — контроль по отношению к ребенку	-0,419**
			Мягкость — строгость	0,320***
Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	0,481	0,231	Отвержение — принятие	-0,298***
			Эмоциональная дистанция — эмоциональная близость ребенка к родителю	-0,345***
Склонность к гиперсоциальному поведению	0,648	0,420	Отвержение — принятие	-0,280***
			Автономность — контроль по отношению к ребенку	-0,223**
Склонность к зависимому и беспомощному поведению	0,784	0,614	Отвержение — принятие	-0,540***
			Эмоциональная дистанция — эмоциональная близость ребенка к родителю	-0,475***
			Автономность — контроль по отношению к ребенку	0,420***
			Отсутствие сотрудничества — сотрудничество	-0,254**
			Непоследовательность — последовательность родителя	-0,203**
Склонность к некритичному поведению	0,502	0,252	Непоследовательность — последовательность родителя	-0,318***
			Отсутствие сотрудничества — сотрудничество	-0,398***
Шкала реализованной виктимности	0,828	0,685	Отвержение — принятие	-0,624***
			Эмоциональная дистанция — эмоциональная близость ребенка к родителю	-0,506***
			Непоследовательность — последовательность родителя	-0,471**
			Автономность — контроль по отношению к ребенку	-0,408**
			Мягкость — строгость	0,334**

Примечание:  $\beta$  — стандартный коэффициент регрессии;  $R^2$  — коэффициент детерминации;  $p$  — уровень значимости коэффициента  $\beta$ : \* $p < 0,05$  \*\* $p < 0,01$  \*\*\* $p < 0,001$

В таблице 5 представлены результаты множественной регрессии по методике «Склонность к виктимному поведению» и социального статуса семьи.

Множественный регрессионный анализ выявил значимый вклад предикторов в зависимые переменные «Склонность к агрессивному виктимному поведению» и «Склонность к зависимому и беспомощному поведению». Методом пошагового отбора параметр «Количество детей в семье» был исключен из уравнения множественной регрессии. По остальным шкалам статистическая значимость не обнаружена.

Необходимо отметить, что только 19,8 % дисперсии склонности к агрессивному виктимному поведению обусловлено влиянием уровня дохода и состава семьи. Стандартные коэффициенты регрессии  $\beta$  являются статистически достоверными, что позволяет интерпретировать относительную степень влияния каждого из предикторов; для переменных «уровень дохода» и «состав семьи»  $\beta = -0,163$  и  $\beta = -0,125$  соответственно. Каждая из независимых переменных вносит примерно одинаковый вклад в оценку зависимой переменной и коррелирует с ней отрицательно. Это означает, что чем ниже уровень дохода семьи, тем выше показатели по шкале «Склонность к агрессивному виктимному поведению». В неполных семьях выше показатели склонности к агрессивному виктимному поведению.

По шкале «Склонность к зависимому и беспомощному поведению» выявлен предиктор «состав семьи» ( $\beta = -0,132$ ;  $R^2 = 0,263$ ). Это означает, что 26,3 % дисперсии зависимой переменной обусловлено влиянием данного предиктора.

Возможно, что при отсутствии необходимой социальной и материальной поддержки, приводящей к невротизации и социальной изоляции матери, она проецирует свои чувства на подростка в виде жестокого обращения или глубокого чувства вины. Доля дисперсии зависимых переменных «Склонность к агрессивному виктимному поведению» и «Склонность к зависимому и беспомощному поведению» находится на уровне 19,8 % и 26,3 % соответственно, что дает основание считать, что возникновение виктимного поведения незначительно зависит от состава семьи и уровня дохода.

В таблице 6 представлены результаты множественной регрессии по методике «Склонность к виктимному поведению» и опросника «Взаимодействие “родитель — ребенок”» И. М. Марковской.

На основании множественного регрессионного анализа по методике «Склонность к виктимному поведению» и опросника «Взаимодействие “родитель — ребенок”» можно сделать следующие выводы.

По шкале «Склонность к агрессивному виктимному поведению» из переменных опросника «Взаимодействие “родитель — ребенок”» выявлены следующие предикторы: отвержение — принятие ( $\beta = -0,621$ ), непоследовательность — последовательность ( $\beta = -0,430$ ), автономность — контроль по отношению к ребенку ( $\beta = -0,419$ ), мягкость — строгость ( $\beta = 0,320$ ). 70,8 % дисперсии переменной «Склонность к агрессивному виктимному поведению» обусловлено влиянием данных предикторов. Стандартные коэффициенты регрессии  $\beta$  отражают относительную степень влияния каждого из предикторов. Первые три независимые переменные имеют отрицательную корреляцию с зависимой переменной, а последняя — положительную. Таким образом, отвержение, непоследовательность родителя, автономность по отношению к подростку и строгость родителя влияют на склонность к агрессивному виктимному поведению подростка.

По шкале «Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению» выявлены два предиктора: отвержение — принятие ( $\beta = -0,298$ ) и эмоциональная дистанция — эмоциональная близость ребенка к родителю ( $\beta = -0,345$ ). 23,1 % дисперсии зависимой переменной обусловлено влиянием данных предикторов. Независимые переменные имеют отрицательную корреляцию с зависимой переменной. Если уменьшаются показатели по шкале «отвержение — принятие» и «эмоциональная дистанция — эмоциональная близость ребенка к родителю», то показатели по шкале «Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению» увеличиваются. То есть отвержение и эмоциональная дистанция влияют на склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению подростка.

По шкале «Склонность к гиперсоциальному виктимному поведению» выявлены также два предиктора: отвержение — принятие ( $\beta = -0,280$ ) и автономность — контроль по отношению к ребенку ( $\beta = -0,223$ ). 42 % дисперсии переменной «Склонность к гиперсоциальному виктимному поведению» обусловлено влиянием этих предикторов. Стандартные коэффициенты регрессии  $\beta$  отражают относительную степень влияния каждого из предикторов, вносят примерно одинаковый вклад в оценку зависимой переменной и коррелируют с ней отрицательно.

Это означает, что с уменьшением показателей по шкалам «отвержение — принятие» и «автономность — контроль по отношению к ребенку» увеличиваются показатели по шкале «Склонность к гиперсоциальному виктимному поведению».

Значимый вклад в вариацию переменной зависимой «Склонность к зависимому и беспомощному поведению» вносят следующие предикторы: отвержение — принятие ( $\beta = -0,540$ ), эмоциональная дистанция — эмоциональная близость ребенка к родителю ( $\beta = -0,475$ ), автономность — контроль по отношению к ребенку ( $\beta = 0,420$ ), отсутствие сотрудничества — сотрудничество ( $\beta = -0,254$ ), непоследовательность — последовательность родителя ( $\beta = -0,254$ ). 61,4 % дисперсии зависимой переменной обусловлено влиянием указанных предикторов. Каждая из независимых переменных (предикторов) вносит разный вклад в оценку зависимой переменной. Так, склонность к зависимому и беспомощному поведению подростков обусловлена влиянием таких предикторов, как: отвержение, эмоциональная дистанция, отсутствие сотрудничества, непоследовательность родителя, контроль по отношению к ребенку.

По шкале «Склонность к некритичному виктимному поведению» подростков выявлены два предиктора: непоследовательность родителя ( $\beta = -0,318$ ) и отсутствие сотрудничества ( $\beta = -0,398$ ). Только 25,2 % ( $R^2 = 0,252$ ) дисперсии зависимой переменной обусловлено влиянием указанных предикторов. Каждая из независимых переменных (предикторов) имеет отрицательную корреляцию с зависимой переменной. Так, с уменьшением показателей по шкале «непоследовательность — последовательность родителя» и «отсутствие сотрудничества — сотрудничество» увеличиваются показатели по шкале «Склонность к некритичному поведению». То есть непоследовательность родителя и отсутствие сотрудничества влияют на склонность к некритичному виктимному поведению подростков, а именно: неумению правильно оценивать жизненные ситуации, неосмотрительности, невниманию к опасности.

По шкале «Реализованной виктимности» значимый вклад из переменных опросника И. М. Марковской вносят: отвержение — принятие ( $\beta = -0,624$ ), эмоциональная дистанция — эмоциональная близость ребенка к родителю ( $\beta = -0,506$ ), непоследовательность — последовательность родителя ( $\beta = -0,471$ ), автономность — контроль по отношению к ребенку ( $\beta = -0,408$ ), мягкость — строгость

( $\beta = 0,334$ ). 68,5 % дисперсии переменной «Реализованная виктимность» обусловлено влиянием данных предикторов. Стандартные коэффициенты регрессии  $\beta$  имеют разные значения, что говорит о том, что каждая из независимых переменных (предикторов) вносит разный вклад в оценку зависимой переменной. И все независимые предикторы, кроме переменной «мягкость — строгость», имеют отрицательную корреляцию с зависимой переменной. Это означает, что с уменьшением показателей по шкалам «отвержение — принятие», «эмоциональная дистанция — эмоциональная близость ребенка к родителю», «непоследовательность — последовательность родителя», «автономность — контроль по отношению к ребенку» увеличиваются показатели по шкале «Реализованная виктимность»; чем строже меры, применяемые родителями к ребенку, чем более жесткие правила устанавливаются во взаимоотношениях с ним, тем более подростки склонны попадать в неприятные и даже опасные для здоровья и жизни ситуации.

## Выводы

Методом множественной регрессии установлена достоверная значимость вклада социально-психологических предикторов в формирование различных видов виктимного поведения подростков:

- Низкий самоконтроль (фактор Q3), эмоциональная устойчивость (фактор С) и низкая степень принятия моральных норм подростками вносят вклад в формирование склонности к агрессивному виктимному поведению.
- Аффектотимия (фактор А), высокая степень принятия моральных норм (фактор G), эмоциональная неустойчивость (фактор С) способствуют развитию склонности к гиперсоциальному виктимному поведению.
- Пассивность (фактор Е) и склонность к чувству вины (фактор О) вносят значимый вклад в развитие склонности к зависимому и беспомощному поведению.
- Легкомыслие (фактор F) и авантюризм (фактор Н) способствуют развитию склонности к некритичному поведению.
- Низкая степень эмоциональной устойчивости (фактор С), низкая степень принятия моральных норм (фактор G) и высокая степень внутреннего напряжения (фактор Q4) вносят значимый вклад

- в развитие склонности к реализованная виктимности.
- Низкий уровень дохода и неполная семья вносят значимый вклад в формирование склонности к агрессивному виктимному поведению. Неполная семья вносит относительный вклад в формирование зависимого и беспомощного поведения.
  - Отвержение, непоследовательность родителя, автономность по отношению к подростку и строгость родителя влияют на склонность к агрессивному виктимному поведению подростка.
  - Отвержение и эмоциональная дистанция между родителем и ребенком влияют на склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению подростка.
  - Отвержение, эмоциональная дистанция, непоследовательность родителей, отсутствие сотрудничества вносят значимый вклад в формирование зависимого и беспомощного поведения.
  - Непоследовательные родители, не признающие достоинства ребенка, способствуют развитию у подростка некритичного виктимного поведения.
  - Отвержение ребенка, эмоциональная дистанция, автономия с выраженным безразличием к ребенку, непоследовательность в требованиях и строгость родителей вносят значимый вклад в формирование реализованной виктимности.

## Литература

- Андронникова, О. О. (2005) *Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук*. Новосибирск, НГПУ, 213 с.
- Вишневецкий, К. В. (2014) Виктимизация: факторы, условия, уровни. *Теория и практика общественного развития*, № 4, с. 226–227.
- Иовчук, Н. М. (2002) *Детско-подростковые психические расстройства*. М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 80 с.
- Кемьяшова, П. Н., Фаустова, А. Г. (2017) Обзор современных исследований виктимного поведения у студентов. *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*, т. 5, № 4 (19), с. 745–761.
- Кузнецова, Л. Э., Ерошенко, А. Н. (2013) Психологические особенности проявления виктимного поведения у современной молодежи. *Актуальные вопросы современной психологии: Материалы II международной научной конференции*. Челябинск: Два комсомольца, с. 73–75.
- Макаров, А. С., Бобченко, Т. Г. (2019) Психологические особенности виктимной личности. *Студенческий*, № 13 (57). [Электронный ресурс]. URL: <https://sibac.info/journal/student/57/136196> (дата обращения 01.10.2019).
- Матанцева, Т. Н. (2016) Факторы виктимного поведения подростков как социальная проблема психологической науки. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, т. 8, с. 74–81. [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56124.htm> (дата обращения 01.10.2019).
- Мудрик, А. В., Петрина, М. Г. (2015) Социально-педагогическая виктимология: исторический экскурс. *Сибирский педагогический журнал*, № 5, с. 119–125.
- Наследов, А. Д. (2011) *SPSS 19: Профессиональный статистический анализ данных*. СПб.: Питер, 400 с.
- Реан, А. А. (2015) Семья как фактор профилактики и риска виктимного поведения. *Национальный психологический журнал*, № 1 (17), с. 3–8. DOI: 10.11621/npj.2015.0101
- Руденский, Е. В. (2013) *Методология и теория исследования виктимогенеза личности*. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 222 с.
- Субботина, Р. А. (2016) Личностные детерминанты виктимного поведения юношей и девушек. *Интеграция образования*, т. 20, № 1 (82), с. 51–62. DOI: 10.15507/1991-9468.082.020.201601.051-062
- Холл, К. С., Линдсей, Г. (2008) *Теории личности*. 2-е изд. М.: Психотерапия, 652 с.
- Шейнов, В. П. (2019) Внутрличностные предикторы виктимизации. *Институт психологии Российской Академии Наук. Организационная психология и психология труда*, т. 4, № 1, с. 154–182.

## References

- Andronnikova, O. O. (2005) *Psikhologicheskie factory vzniknoveniya viktimnogo povedeniya podrostkov [The psychological factors of the origin of adolescent victim behaviour]*. PhD dissertation (Psychology). Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University, 213 p. (In Russian)
- Hall, C. S., Lindzey, G. (2008) *Teorii lichnosti [Theories of personality]*. 2<sup>nd</sup> ed. Moscow: Psikhoterapiya Publ., 652 p. (In Russian)
- Iovchuk, N. M. (2002) *Detsko-podrostkovye psikhicheskie rasstrojstva [Adolescent mental disorders]*. Moscow: NZ ENAS Publ., 80 p. (In Russian)
- Kemyashova, P. N., Faustova, A. G. (2017) *Obzor sovremennykh issledovanij viktimnogo povedeniya u studentov [A review of current research on student victim behaviour]*. *Lichnost v menyayushchemsa mire: zdorovje*,

- adaptaziya, razvitiye* — *Personality in a Changing World: Health, Adaptation, Development*, vol. 5, no. 4 (19), pp. 745–761. (In Russian)
- Kuznetsova, L. E., Eroshenko, A. N. (2013) Psikhologicheskie osobennosti proyavleniya viktimnogo povedeniya u sovremennoj molodezhy [Psychological features of the victim behaviour developing of modern youth]. In: *Aktualnye voprosy sovremennoj psikhologii: Materialy 2 mezhdunarodnoj nauchnoj konferentsii [Actual questions of modern psychology: Materials of the 2 International scientific conference]*. Chelyabinsk: Dva komsomol'tsa Publ., pp. 73–75. (In Russian)
- Makarov, A. S., Bobchenko, T. G. (2019) Psikhologicheskie osobennosti viktimnoj lichnosti [Psychological features of victim personality]. *Studencheskij*, no. 13 (57). [Online]. Available at: <https://sibac.info/journal/student/57/136196> (accessed 01.10.2019). (In Russian)
- Matantseva, T. N. (2016) Factory viktimnogo povedeniya podrostkov kak sotsial'naya problema psikhologicheskoy nauki [Factors of adolescent victim behaviour as a social problem of psychological science]. *Nauchno-metodicheskij ehlektronnyj zhurnal "Kontsept"*, vol. 8, pp. 74–81. [Online]. Available at: <http://e-koncept.ru/2016/56124.htm> (accessed 01.10.2019). (In Russian)
- Mudrik, A. V., Petrina, M. G. (2015) Sotsialno-pedagogicheskaya viktimologiya: istoricheskij ekskurs [Socio-pedagogical victimology: Historical excursus]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal — Siberian Pedagogical Journal*, no. 5, pp. 119–125. (In Russian)
- Nasledov, A. D. (2011) *SPSS 19: Professional'nyj statisticheskij analiz dannykh [SPSS 19: Professional statistical data analysis]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 400 p. (In Russian)
- Rean, A. A. (2015) Sem'ya kak faktor profilaktiki i riska viktimnogo povedeniya [Family as a factor in prevention and risk of victim behavior]. *Natsionalnyj psikhologicheskij zhurnal — National Psychological Journal*, no. 1 (17), pp. 3–8. DOI: 10.11621/npj.2015.0101 (In Russian)
- Rudenskij, E. V. (2013) *Metodologiya i teoriya issledovaniya viktimogeneza lichnosti [Methodology and theory of the study of victimization of personality]*. Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical University Publ., 222 p. (In Russian)
- Shejnov, V. P. (2019) Vnutrilichnostnye prediktory viktimizatsii [Intrapersonal predictors of victimization]. *Institut psikhologii Rossijskoj Akademii Nauk. Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda*, vol. 4, no. 1, pp. 154–182. (In Russian)
- Subbotina, R. A. (2016) Lichnostnye determinanty viktimnogo povedeniya yunoshej i devushek [Personal determination of victimization among juveniles]. *Integratsiya obrazovaniya — Integration of Education*, vol. 20, no. 1 (82), pp. 51–62. DOI: 10.15507/1991-9468.082.020.201601.051-062 (In Russian)
- Vishnevetskij, K. V. (2014) Viktimizatsiya: factory, usloviya, urovni [Victimization: Factors, conditions, levels]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya — Theory and Practice of Social Development*, no. 4, pp. 226–227 (In Russian)

УДК 159.91

DOI: 10.33910/2687-0223-2019-1-4-285-291

## Особенности связи типа сердечной регуляции с компонентами социального интеллекта обучающихся

А. В. Добрин<sup>✉1</sup>, Ю. А. Петриченко<sup>1</sup>, А. В. Шахсуваров<sup>1</sup>, А. С. Артемов<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 399770, Россия, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28

### Сведения об авторах

Александр Викторович Добрин,  
SPIN-код: 4622-1019,  
Scopus AuthorID: 57196449926,  
e-mail: doktor-alexander@mail.ru

Юрий Алексеевич Петриченко,  
SPIN-код: 9311-5366,  
e-mail: petrighenco@mail.ru

Александр Вартазарович  
Шахсуваров,  
SPIN-код: 2163-3806,  
e-mail: shahsuvaroff@mail.ru

Артем Сергеевич Артемов,  
SPIN-код: 9218-2361,  
e-mail: artemov86.artem@yandex.ru

### Для цитирования:

Добрин, А. В., Петриченко, Ю. А.,  
Шахсуваров, А. В., Артемов, А. С.  
(2019) Особенности связи типа  
сердечной регуляции  
с компонентами социального  
интеллекта обучающихся.  
*Комплексные исследования  
детства*, т. 1, № 4, с. 285–291.  
DOI: 10.33910/2687-0223-2019-1-  
4-285-291

**Получена** 20 октября 2019;  
прошла рецензирование  
28 октября 2019;  
принята 2 ноября 2019.

**Финансирование:** Работа  
выполнена при финансовой  
поддержке Российского фонда  
фундаментальных исследований  
(проект № 18-013-00323 А  
«Становление сенсомоторной  
интеграции и тормозного  
контроля у детей с разными  
латеральными предпочтениями»).

**Права:** © Авторы (2019).  
Опубликовано Российским  
государственным педагогическим  
университетом им. А. И. Герцена.  
Открытый доступ на условиях  
лицензии CC BY-NC 4.0.

**Аннотация.** В статье представлены результаты пилотажного исследования особенностей социального интеллекта (СИ) и его связи с типом регуляции кардиоритма обучающихся. В настоящее время имеются данные о том, что возрастание информационной и психологической нагрузки в процессе обучения приводит к напряжению функциональных систем организма. В то же время успешность обучения зависит от скорости кровотока головного мозга, который обусловлен особенностями сердечного выброса. Известно, что регуляция сердечного выброса осуществляется автономным и центральным контурами, об активности которых можно судить по показателям вариабельности кардиоритма. Центральный контур регуляции включает механизмы контроля со стороны коры больших полушарий головного мозга. В то же время кора большого мозга определяет и особенности восприимчивости к социальному влиянию. В работах показано, что модуляция контроля результатов деятельности, приводящая к изменениям поведения, связана с восприимчивостью к социальному влиянию. В свою очередь, успешность межличностного взаимодействия и адаптации к социальной действительности обусловлена социальным интеллектом. В связи с этим высказывается предположение о том, что обучающиеся с различным уровнем развития социального интеллекта будут иметь различные особенности вариабельности кардиоритма, а также что тип кардиорегуляции может быть связан с особенностями как социального интеллекта, так и его компонентов. В исследовании приняли участие 54 старшеклассника. Диагностика социального интеллекта проводилась при помощи теста «Социальный интеллект» Гилфорда в адаптации Е. С. Михайловой (Алешинной) (Михайлова 2007). Оценка типа сердечной регуляции проводилась на основе анализа вариабельности кардиоритма. В результате исследования было установлено, что среди обучающихся преобладает III тип регуляции сердечного ритма (54,9%), что говорит об оптимальном состоянии регуляторных систем. Выявлены достоверные различия такого компонента социального интеллекта, как «Фактор познания классов поведения — СВС», у обучающихся с I и III типом кардиорегуляции. Показано, что существует связь компонентов социального интеллекта с показателями вариабельности кардиоритма обучающихся.

**Ключевые слова:** вариабельность сердечного ритма, кардиоритм, социальный интеллект, тип сердечной регуляции, обучающиеся.

# The relationship between the type of cardiac regulation and the components of social intelligence in schoolchildren

A. V. Dobrin<sup>✉1</sup>, Yu. A. Petrichenko<sup>1</sup>, A. V. Shakhsuvarov<sup>1</sup>, A. S. Artemov<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Bunin Yelets State University, 28 Kommunarov Str., Yelets 399770, Russia

## Authors

Alexander V. Dobrin,  
SPIN: 4622-1019,  
Scopus AuthorID: 57196449926,  
e-mail: [doktor-alexander@mail.ru](mailto:doktor-alexander@mail.ru)

Yuri A. Petrichenko,  
SPIN: 9311-5366,  
e-mail: [petrichenco@mail.ru](mailto:petrichenco@mail.ru)

Alexander V. Shakhsuvarov,  
SPIN: 2163-3806, e-mail:  
[shahsuvaroff@mail.ru](mailto:shahsuvaroff@mail.ru)

Artem S. Artemov,  
SPIN: 9218-2361,  
e-mail: [artemov86.artem@yandex.ru](mailto:artemov86.artem@yandex.ru)

**For citation:** Dobrin, A. V., Petrichenko, Yu. A., Shakhsuvarov, A. V., Artemov, A. S. (2019) The relationship between the type of cardiac regulation and the components of social intelligence in schoolchildren. *Comprehensive Child Studies*, vol. 1, no. 4, pp. 285–291. DOI: 10.33910/2687-0223-2019-1-4-285-291

**Received** 20 October 2019;  
reviewed 28 October 2019;  
accepted 2 November 2019.

**Funding:** The research was funded by the Russian Foundation for Basic Research (project No. 18-013-00323 A “The development of sensory and motor integration and inhibitory control in children with different lateral preferences”).

**Copyright:** © The Authors (2019).  
Published by Herzen State  
Pedagogical University of Russia.  
Open access under CC BY-NC  
License 4.0.

**Abstract.** The article presents the results of a pilot study investigating features of social intelligence (SI) and its connection with the type of cardiac rhythm regulation in schoolchildren. Currently, there is evidence that informational overload and increase in psychological stress associated with the learning process lead to stress in the functional systems of the body. At the same time, training success depends on the blood flow rate in the brain, which in turn depends on the characteristics of the cardiac output. It is known that the regulation of cardiac output is carried out by autonomous and central circuits, the activity of which can be marked by indicators of cardiac rhythm variability. The central regulation loop includes mechanisms of control from the cortex of the cerebral hemispheres. It is also the cerebral cortex that determines the characteristics of susceptibility to social influence. Studies show that modulation of control over the results of activities leading to changes in behaviour is associated with susceptibility to social influence. In turn, success of interpersonal interaction and adaptation to social reality depend on social intelligence. In this regard, it is suggested that schoolchildren with different levels of social intelligence development will exhibit different characteristics of cardiac rhythm variability, as well as that the type of cardiac regulation can be associated with the characteristics of both social intelligence and its components. The current research involved 54 schoolchildren. Assessment of their social intelligence development was administered using the Guildford Social Intelligence Test, adapted by E. S. Mikhailova (Mikhailova 2007). Evaluation of the cardiac regulation type was carried out on the basis of cardiac rhythm variability analysis. The results of the study suggest that type III cardiac regulation prevails among schoolchildren (54.9%), which indicates the optimal state of regulatory systems. Reliable differences of such a SI component as the “factor of cognition of behavioral classes — CBC” were revealed in students with type I and type III cardiac regulation. It is suggested that there is a connection between the components of social intelligence and the indicators of the cardiac rhythm variability in schoolchildren.

**Keywords:** heart rate variability, cardiac rhythm, social intelligence, type of cardiac regulation, schoolchildren.

## Введение

В настоящее время одной из наиболее актуальных задач образовательной системы является задача сохранения и укрепления здоровья обучающихся на всех этапах образовательного процесса (Самарин, Мехришвили 2016). Известно, что процесс обучения сопровождается напряжением функциональных систем (Горелик 2013), что обусловлено возрастанием информационной и психологической нагрузки в процессе обучения (Гулин, Шутова, Муравье-

ва 2012). В то же время успешность когнитивной деятельности в условиях повышенных умственных нагрузок зависит от условий кровоснабжения головного мозга, которое связано со скоростью мозгового кровотока и определяется таким параметром как сердечный выброс (Ritz, van Buchem, Daemen 2013). Регуляция сердечного выброса связана с работой различных нейрогуморальных контуров, которые обеспечивают адаптацию организма к различным факторам (Бодров, Шишелова, Алиев 2018), а активность этих контуров отражают показате-

тели вариабельности кардиоритма (ВСП) (Баевский, Иванов, Гаврилушкин и др. 2001), демонстрирующие способность адаптации к различным нагрузкам (McCarty, Shaffer 2015). Тип сердечной регуляции связан с преобладанием активности центрального либо автономного контуров регуляции кардиоритма (Шлык, Сапожникова 2012). Ведущий уровень центрального контура регуляции включает механизмы контроля со стороны коры больших полушарий головного мозга (Thayer, Lane 2009). В то же время кора большого мозга определяет и особенности восприимчивости к социальному влиянию посредством генерации нейронального ответа, схожего с ошибкой предсказания вознаграждения (ОП-сигнал) (Klucharev, Hytönen, Rijpkema et al. 2009). Генерация ОП-сигнала связана с необходимостью изменения поведения с целью предотвращения допущенных поведенческих ошибок в будущем. Таким образом, в ситуации, когда поведение или мнение индивида не соответствует той модели поведения или тому мнению, которое принято в обществе, происходит генерация данного сигнала; это означает, что необходимо изменить поведение для того, чтобы соответствовать социальной норме (Ключарев, Зубарев, Шестакова 2014). В ряде работ показано, что при рассогласовании ожидаемого и полученного результатов происходит генерация ОП-сигнала в областях мозга, богатых дофамином, и, в частности, в медиальной префронтальной коре (McClure, York, Montague 2004). Есть данные о том, что модуляция контроля результатов деятельности, приводящая к изменениям поведения, связана с восприимчивостью к социальному влиянию (Klucharev, Munneke, Smidts, Fernández 2011). Данная модулирующая активность, связанная с ошибкой или с ожиданием вероятности такой ошибки поведения, возникает в лобной коре (Cohen, Ranganath 2007) и обусловлена дофаминэргическим ОП-сигналом, который и кодирует соответствие ожидаемого и реального результатов действия (Ключарев, Зубарев, Шестакова 2014).

В то же время обеспечение успешности межличностного взаимодействия, а также познания, понимания, ориентации и адаптации к социальной действительности обусловлено социальным интеллектом (Люсин, Ушаков 2009; Варламова 2016; Савенков 2018).

В связи с этим задачей пилотажного исследования было изучение особенностей типа сердечной регуляции у обучающихся и описание их связи с уровнем развития социального интеллекта и его компонентов.

## Материалы и методы

С целью проверки выдвинутого предположения было проведено исследование уровня развития социального интеллекта и особенностей типа регуляции кардиоритма у обучающихся. Было обследовано 54 старшеклассника (средний возраст  $16,8 \pm 0,45$  лет). Диагностика социального интеллекта проводилась при помощи теста «Социальный интеллект» Гилфорда в адаптации Е. С. Михайловой (Алешинной) (Михайлова 2007).

Изучение особенностей типа сердечной регуляции проводилось при помощи программно-аппаратного комплекса «ОМЕГА-М», предназначенного для анализа биологических ритмов человека, выделяемых из электрокардосигнала в широкой полосе частот (отведение рука — рука) (Малик, Биггер, Кэмм 1999).

## Результаты и их обсуждение

Оценка типа сердечной регуляции проводилась на основе анализа вариабельности кардиоритма. Анализ литературы показывает, что в настоящее время существуют качественные и количественные критерии ряда показателей ВСП, используемых для определения преобладающего типа сердечной регуляции. К таким показателям относятся средняя длительность R-R-интервалов, индекс напряжения, отражающий преобладание центральных механизмов регуляции кардиоритма над автономными, и параметр VLF, отражающий мощность спектра очень низких частот ВСП.

На основе различного соотношения данных параметров выделены 4 типа сердечной регуляции. I тип характеризуется умеренной симпатикотонией и преобладанием центрального контура регуляции кардиоритма над автономным. При этом происходит умеренное напряжение регуляторных систем. II тип характеризуется выраженной симпатикотонией и выраженным преобладанием активности центрального контура регуляции кардиоритма. При этом происходит снижение резервов функционального состояния организма. III тип характеризуется умеренным преобладанием активности парасимпатического отдела автономной нервной системы (АНС) в процессе регуляции кардиоритма. При этом определяется оптимальное состояние регуляторных систем организма. IV тип характеризуется выраженным преобладанием активности парасимпатического отдела АНС в регуляции сердечного ритма (Шлык 2009).

Табл. 1. Особенности типа регуляции кардиоритма у обучающихся, %

Тип регуляции кардиоритма		
I	II	III
37,2	7,9	54,9

Табл. 2. Особенности социального интеллекта и его компонентов у обучающихся с различным типом кардиорегуляции (среднее значение и стандартное отклонение)

Параметр	Тип кардиорегуляции		
	I	III	III
«SI»	2,05 ± 0,62	1,67 ± 0,57	1,82 ± 0,47 «СВИ»
1,82 ± 0,47 «СВИ»	2,68 ± 0,74	2,33 ± 0,57	2,50 ± 6,30
«СВС»	1,94 ± 0,62*	2,33 ± 0,57	2,28 ± 0,53
«СВТ»	2,26 ± 0,80	2,00 ± 1,00	1,82 ± 0,86
«СВС»	1,68 ± 0,67	1,67 ± 1,52	1,57 ± 0,50

Примечание: «SI» — уровень развития социального интеллекта в целом; «СВИ» — фактор познания результатов поведения; «СВС» — фактор познания классов поведения; «СВТ» — фактор познания преобразований поведения; «СВС» — фактор познания систем поведения

\* — достоверные различия между I и III типом регуляции кардиоритма при уровне значимости  $p \leq 0,05$  (U-критерий Манна — Уитни)

Табл. 3. Особенности связи компонентов социального интеллекта с типом регуляции сердечного ритма у обучающихся

Независимая переменная	Зависимая переменная	R	R2	p
Фактор познания классов поведения — СВС	Тип регуляции кардиоритма	0,311	0,097	0,026
	VLF, мс <sup>2</sup>	0,442	0,196	0,001

Примечание: R — коэффициент корреляции Пирсона; R2 — коэффициент детерминации; P — уровень значимости

Анализ типа кардиорегуляции у обучающихся представлен в табл. 1.

Анализ полученных данных показал, что среди обучающихся преобладает III тип регуляции сердечного ритма — 54,9 %, что говорит об оптимальном состоянии регуляторных систем. В то же время выявлен достаточно большой процент испытуемых с I типом регуляции кардиоритма, который говорит о том, что у данных обучающихся определяется умеренное напряжение регуляторных систем, что выражается в усилении активности центрального и снижении активности автономного контура регуляции ритма сердца.

Анализ особенностей социального интеллекта и его компонентов у обучающихся с различным типом регуляции кардиоритма показал, что существуют достоверные различия такого компонента СИ, как «Фактор познания классов поведения — СВС» (табл. 2).

Полученные результаты подтверждают результаты линейного регрессионного анализа, который показал, что уровень развития компонентов социального интеллекта связан с особенностями типа кардиорегуляции (табл. 3).

Показано, что «Фактор познания классов поведения — СВС» положительно

коррелирует с типом регуляции кардиоритма. Следовательно, чем выше уровень данного компонента социального интеллекта, тем вероятнее у обучающегося оптимальное состояние регуляторных систем организма.

Об этом свидетельствует положительная корреляция уровня развития компонентов СИ с таким параметром ВСР, как VLF, отражающей мощность спектра очень низких частот спектра и демонстрирующего функциональное состояние коры головного мозга.

## Выводы

Среди обучающихся преобладает III тип регуляции сердечного ритма — 54,9 %, что говорит об оптимальном состоянии регуляторных систем.

Существуют достоверные различия такого компонента СИ, как «Фактор познания классов поведения — СВС», у обучающихся с I и III типом кардиорегуляции.

Выявлена связь компонентов социального интеллекта с показателями вариабельности кардиоритма обучающихся.

## Литература

- Баевский, Р. М., Иванов, Г. Г., Гаврилушкин, А. П. и др. (2002) Анализ вариабельности сердечного ритма при использовании различных электрокардиографических систем (Часть 1). *Вестник аритмологии*, № 24, с. 65–86.
- Бодров, И. Г., Шишелова, А. Ю., Алиев, Р. Р. (2018) Типология вегетативной адаптации к когнитивной нагрузке по динамике вариабельности сердечного ритма. *Экспериментальная психология*, т. 11, № 3, с. 78–93. DOI: 10.17759/exppsy.2018110306
- Малик, М., Биггер, Дж. Т., Кэмм, А. Дж. и др. (ред.). (1999) Вариабельность сердечного ритма. Стандарты измерения, физиологической интерпретации и клинического использования. *Вестник аритмологии*, № 11, с. 53–78.
- Варламова, Л. А. (2016) Особенности социального интеллекта современных школьников. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, № 10 (64), с. 170–174.
- Горелик, В. В. (2013) Состояние регуляторных систем школьников в условиях применения разных режимов двигательной активности на занятии физической культурой. *Вектор науки ТГУ*, № 1 (23), с. 31–35.
- Гулин, А. В., Шутова, С. В., Муравьева, И. В. (2012) Особенности сенсомоторного реагирования студентов на различных этапах обучения в вузе. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Естественные и технические науки*, т. 17, вып. 3, с. 944–947.
- Ключарев, В. А., Зубарев, И. П., Шестакова, А. Н. (2014) Нейробиологические механизмы социального влияния. *Экспериментальная психология*, т. 7, № 4, с. 20–36.
- Михайлова, Е. С. (2007) Социальный интеллект: концепции, модели, диагностика. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского государственного ун-та, 266 с.
- Савенков, А. И. (2018) Структура социального интеллекта. *Современная зарубежная психология*, т. 7, № 2, с. 7–15. DOI: 10.17759/jmfp.2018070201
- Самарин, А. В., Мехришвили, Л. А. (2016) Теоретическая модель формирования здорового образа жизни студенческой молодежи в дискурсе культуры здоровья. *Журнал научных статей «Здоровье и образование в XXI веке»*, т. 18, № 2, с. 816–820.
- Люсин, Д. В., Ушаков, Д. В. (ред.). (2009) *Социальный и эмоциональный интеллект. От процессов к измерениям*. М.: Институт психологии РАН, 349 с.
- Шлык, Н. И., Сапожникова, Е. Н. (2012) Анализ вариабельности сердечного ритма и дисперсионного картирования ЭКГ у участников параллельных исследований «Марс-500» с разными преобладающими типами вегетативной регуляции (Ижевская экспериментальная группа). *Вестник Удмуртского университета. Серия «Биология. Науки о Земле»*, № 1, с. 109–113.
- Шлык, Н. И. (2009) Сердечный ритм и тип регуляции у детей, подростков и спортсменов. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 259 с.
- Cohen, M. X., Ranganath, C. (2007) Reinforcement learning signals predict future decisions. *Journal of Neuroscience*, vol. 27, no. 2, pp. 371–378. DOI: 10.1523/JNEUROSCI.4421-06.2007
- Klucharev, V., Hytönen, K., Rijpkema, M. et al. (2009) Reinforcement learning signal predicts social conformity. *Neuron*, vol. 61, no. 1, pp. 140–151. DOI: 10.1016/j.neuron.2008.11.027
- Klucharev, V., Munneke, M. A. M., Smidts, A., Fernández, G. (2011) Downregulation of the posterior medial frontal cortex prevents social conformity. *Journal of Neuroscience*, vol. 31, no. 33, pp. 11934–11940. DOI: 10.1523/JNEUROSCI.1869-11.2011
- McClure, S. M., York, M. K., Montague, P. R. (2004) The neural substrates of reward processing in humans: The modern role of fMRI. *The Neuroscientist*, vol. 10, no. 3, pp. 260–268. DOI: 10.1177/1073858404263526
- McCraty, R., Shaffer, F. (2015) Heart rate variability: New perspectives on physiological mechanisms, assessment of self-regulatory capacity, and health risk. *Global Advances in Health and Medicine*, vol. 4, no. 1, pp. 46–61. DOI: 10.7453/gahmj.2014.073

- Ritz, K., van Buchem, M. A., Daemen, M. J. (2013) The heart-brain connection: Mechanistic insights and models. *Netherlands Heart Journal*, vol. 21, no. 2, pp. 55–57. DOI: 10.1007/s12471-012-0348-9
- Thayer, J. F., Lane, R. D. (2009) Claude Bernard and the heart-brain connection: Further elaboration of a model of neurovisceral integration. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, vol. 33, no. 2, pp. 81–88. DOI: 10.1016/j.neubiorev.2008.08.004

## References

- Baevskiy, R. M., Ivanov, G. G., Gavrilushkin, A. P. et al. (2002) Analiz variabel'nosti serdechnogo ritma pri ispol'zovanii razlichnykh elektrokardiograficheskikh sistem (Chast' 1) [Analysis of heart rate variability using different electrocardiographic systems (Part 1)]. *Vestnik aritmologii — Journal of Arrhythmology*, no. 24, pp. 65–86. (In Russian)
- Bodrov, I. G., Shishelova, A. Yu., Aliev, R. R. (2018) Tipologiya vegetativnoj adaptatsii k kognitivnoj nagruzke po dinamike variabel'nosti serdechnogo ritma [The typology of mechanisms of adaptation to the cognitive load on the variability of heart rate dynamics]. *Eksperimental'naya psikhologiya — Experimental Psychology (Russia)*, vol. 11, no. 3, pp. 78–93. DOI: 10.17759/exppsy.2018110306 (In Russian)
- Cohen, M. X., Ranganath, C. (2007) Reinforcement learning signals predict future decisions. *Journal of Neuroscience*, vol. 27, no. 2, pp. 371–378. DOI: 10.1523/JNEUROSCI.4421-06.2007 (In English)
- Gorelik, V. V. (2013) Sostoyanie regulatorynykh sistem shkol'nikov v usloviyakh primeneniya raznykh rezhimov dvigatel'noj aktivnosti na zanyatii fizicheskoy kul'turoj [The schoolboys' regulatory systems in conditions of using the different modes of motion activity at the lesson of physical culture]. *Vektor nauki TGU — Science Vector of Togliatti State University*, no. 1 (23), pp. 31–35. (In Russian)
- Gulin, A. V., Shutova, S. V., Muravyova, I. V. (2012) Osobennosti sensomotornogo reagirovaniya studentov na razlichnykh etapakh obucheniya v vuze [Features of sensory-motor reactions of students in different periods of training in high school]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Estestvennye i tekhnicheskie nauki — Tambov University Reports. Series Natural and Technical Sciences*, vol. 17, no. 3, pp. 944–947. (In Russian)
- Klucharev, V. A., Zubarev, I. P., Shestakova, A. N. (2014) Nejrobiologicheskie mekhanizmy sotsial'nogo vliyaniya [Neurobiological mechanisms of social influence]. *Eksperimental'naya psikhologiya — Experimental Psychology (Russia)*, vol. 7, no. 4, pp. 20–36. (In Russian)
- Klucharev, V., Hytönen, K., Rijpkema, M. et al. (2009) Reinforcement learning signal predicts social conformity. *Neuron*, vol. 61, no. 1, pp. 140–151. DOI: 10.1016/j.neuron.2008.11.027 (In English)
- Klucharev, V., Munneke, M. A. M., Smidts, A., Fernández, G. (2011) Downregulation of the posterior medial frontal cortex prevents social conformity. *Journal of Neuroscience*, vol. 31, no. 33, pp. 11934–11940. DOI: 10.1523/JNEUROSCI.1869-11.2011 (In English)
- Lyusin, D. V., Ushakov, D. V. (eds.). (2009) *Sotsial'nyj i emotsional'nyj intellekt. Ot protsessov k izmereniyam [Social and emotional intelligence. From processes to measurements]*. Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences Publ., 349 p. (In Russian)
- Malik, M., Bigger, J. T., Camm, A. J. et al. (eds.). (1999) Variabel'nost' serdechnogo ritma. Standarty izmereniya, fiziologicheskoy interpretatsii i klinicheskogo ispol'zovaniya [Heart rate variability. Standards for measurement, physiological interpretation, and clinical use]. *Vestnik aritmologii — Journal of Arrhythmology*, no. 11, pp. 53–78. (In Russian)
- McClure, S. M., York, M. K., Montague, P. R. (2004) The neural substrates of reward processing in humans: The modern role of fMRI. *The Neuroscientist*, vol. 10, no. 3, pp. 260–268. DOI: 10.1177/1073858404263526 (In English)
- McCraty, R., Shaffer, F. (2015) Heart rate variability: New perspectives on physiological mechanisms, assessment of self-regulatory capacity, and health risk. *Global Advances in Health and Medicine*, vol. 4, no 1, pp. 46–61. DOI: 10.7453/gahmj.2014.073 (In English)
- Mikhaylova, E. S. (2007) Sotsial'nyj intellekt: kontseptsii, modeli, diagnostika [Social intelligence: Concepts, models, diagnostics]. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University Publ., 266 p. (In Russian)
- Ritz, K., van Buchem, M. A., Daemen, M. J. (2013) The heart-brain connection: Mechanistic insights and models. *Netherlands Heart Journal*, vol. 21, no. 2, pp. 55–57. DOI: 10.1007/s12471-012-0348-9 (In English)
- Samarin, A. V., Mekhrishvili, L. L. (2016) Teoreticheskaya model' formirovaniya zdorovogo obraza zhizni studencheskoj molodezhi v diskurse kul'tury zdorov'ya [Theoretical model of formation of healthy students lifestyle in the discourse of health culture]. *Zhurnal nauchnykh statej “Zdorov'e i obrazovanie v XXI veke” — The Journal of Scientific Articles “Health and Education Millennium”*, vol. 18, no. 2, pp. 816–820. (In Russian)
- Savenkov, A. I. (2018) Struktura sotsial'nogo intellekta [Structure of social intellect]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya — Journal of Modern Foreign Psychology*, vol. 7, no. 2, pp. 7–15. DOI: 10.17759/jmfp.2018070201
- Shlyk, N. I. (2009) *Serdechnyj ritm i tip regulyatsii u detej, podrostkov i sportsmenov [Heart rate and type of regulation in children, adolescents, and athletes]*. Izhevsk: “Udmurtskij universitet” Publ., 259 p. (In Russian)
- Shlyk, N. I., Sapozhnikova, E. N. (2012) Analiz variabel'nosti serdechnogo ritma i dispersionnogo kartirovaniya EKG u uchastnikov parallel'nykh issledovaniy “Mars-500” s raznymi preobladayushchimi tipami vegetativnoj

- regulyatsii (Izhevskaya eksperimental'naya gruppa) [Analysis of heart rate variability and dispersive mapping of ECG of participants of parallel researches Mars-500 with different dominant types of vegetative regulation]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya "Biologiya. Nauki o Zemle" — Bulletin of Udmurt University. Series Biology. Earth Sciences*, no. 1, pp. 109–113. (In Russian)
- Thayer, J. F., Lane, R. D. (2009) Claude Bernard and the heart-brain connection: Further elaboration of a model of neurovisceral integration. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, vol. 33, no. 2, pp. 81–88. DOI: 10.1016/j.neubiorev.2008.08.004 (In English)
- Varlamova, L. A. (2016) Osobennosti sotsial'nogo intellekta sovremennykh shkol'nikov [Peculiarities of contemporary schoolchildren's social intelligence]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki — Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*, no. 10 (64), pp. 170–174. (In Russian)

## К проблеме социально-коммуникативного развития детей-дошкольников в процессе обучения английскому языку

И. В. Вронская<sup>✉1</sup>

<sup>1</sup> Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 191186, Россия, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

### Сведения об авторе

Ирина Владимировна Вронская,  
SPIN-код: 1167-1951,  
ORCID: 0000-0003-0292-7259,  
e-mail: iravron@mail.ru

### Для цитирования:

Вронская, И. В. (2019) К проблеме социально-коммуникативного развития детей-дошкольников в процессе обучения английскому языку. *Комплексные исследования детства*, т. 1, № 4, с. 292–300.  
DOI: 10.33910/2687-0223-2019-1-4-292-300

Получена 3 октября 2019;  
прошла рецензирование  
13 октября 2019;  
принята 23 октября 2019.

**Права:** © Автор (2019).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

**Аннотация.** Статья посвящена проблемам реализации задач образовательной области ФГОС ДО «Социально-коммуникативное развитие» в методике раннего обучения иностранным языкам. Несмотря на то, что обучение иностранным языкам не выделено в государственном стандарте в качестве обязательного компонента, иностранный язык повсеместно включен в образовательный процесс дошкольных учреждений, а практика обучения иностранным языкам детей дошкольного возраста стала повседневной реальностью. В методике раннего обучения иностранным языкам приоритетное значение всегда придавалось поиску эффективных методов и приемов работы с детьми. Реализация образовательных и развивающих задач происходила во многом благодаря особенностям самого иностранного языка, позволяющего познакомить ребенка дошкольника с новым средством выражения мысли, традициями и обычаями страны изучаемого языка. Воспитательные цели, скорее, декларировались в науке, нежели реализовывались на практике. Анализ содержания образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» позволил установить ее основные компоненты и направления для разработки содержания воспитательной работы с дошкольниками в процессе обучения иностранному языку. Данная область включает морально-нравственные ценности, лежащие в основе нравственного сознания в целом, формирование социального и эмоционального интеллекта, обеспечивающих успешное функционирование субъекта в обществе благодаря способностям распознавать, различать, понимать чувства и эмоции свои и у других и на этой основе осознанно и целенаправленно осуществлять социальное взаимодействие. Также речь идет о формировании социально значимых отношений и оценок — уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в организации; формировании позитивных установок к различным видам труда и творчества. Отношения субъекта, составляя одну из сторон сознания, включают ряд аспектов: когнитивный, выраженный в знаниях, представлениях, образах, значениях и т. д.; эмоционально-оценочный, являющийся неотъемлемым атрибутом отношений и обуславливающий выбор ценности и ее дальнейшую фиксацию в установке, а также поведенческий, определяющий готовность индивида к деятельности в соответствии с вышеуказанными компонентами. Тесная взаимосвязь всех компонентов, в большей степени — взаимосвязь интеллекта (социального и эмоционального) и эмоционально-оценочного компонента отношений, а также ценностных ориентаций и установок позволяет определить направления для обеспечения нравственного воспитания личности ребенка в процессе обучения иностранным языкам.

**Ключевые слова:** социально-коммуникативное развитие, раннее обучение иностранным языкам, морально-нравственные ценности, ценностные ориентации, интеллект, социальный интеллект, эмоциональный интеллект, отношения, установки.

# The issue of young learner social and communicative development in early foreign language instruction

I. V. Vronskaya✉<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika River Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

## Author

Irina V. Vronskaya,  
SPIN: 1167-1951,  
ORCID: [0000-0003-0292-7259](https://orcid.org/0000-0003-0292-7259),  
e-mail: [iravron@mail.ru](mailto:iravron@mail.ru)

**For citation:** Vronskaya, I. V. (2019) The issue of young learner social and communicative development in early foreign language instruction. *Comprehensive Child Studies*, vol. 1, no. 4, pp. 292–300. DOI: [10.33910/2687-0223-2019-1-4-292-300](https://doi.org/10.33910/2687-0223-2019-1-4-292-300)

**Received** 3 October 2019;  
reviewed 13 October 2019;  
accepted 23 October 2019.

**Copyright:** © The Author (2019).  
Published by Herzen State  
Pedagogical University of Russia.  
Open access under CC BY-NC  
License 4.0.

**Abstract.** The article is devoted to the issues of social and communicative development of young learners in the process of foreign language instruction in line with the requirements of the Federal State Educational Standard of pre-school education. Although foreign language instruction is not viewed in the standard as a compulsory educational component, nowadays foreign language instruction is widespread in all types of pre-school institutions and is included in child care programs. However, in the early foreign language instruction methodology priority has always been given to effective methods and techniques, while the goals associated with social and moral development have been mostly declared in methodological research only. The analysis of the content of the “Socio-communicative development” educational area offers us an opportunity to identify the main components and areas for this kind of work with children.

It was established that this educational field includes moral values that underlie moral consciousness as a whole, the development of social and emotional intelligence, which ensure the subject’s successful integration into society due to the ability to recognise, distinguish, and understand feelings and emotions and, on this basis, to carry out social interaction consciously and purposefully. It also involves the development of socially significant relationships that include a number of aspects. Firstly, it is the cognitive aspect, expressed in knowledge, ideas, images, meanings, etc. Secondly, it is the emotional and evaluative element which determines the choice of value and its further integration in behaviour. Thirdly there is the behavioural aspect which gives an individual determination to act in accordance with the above components. The close interconnection of all components, and, to a greater extent, the interconnection of intelligence and the emotional-evaluative component of relationships, as well as value orientations and attitudes, allow us to determine the areas for a child’s moral education in the process of foreign language instruction.

**Keywords:** social and communicative development, early foreign language instruction, moral values, value orientations, intelligence, social intelligence, emotional intelligence, relationships, attitudes.

## Актуальность проблемы

В современном государственном образовательном стандарте дошкольного образования выделяются две образовательные области, которые предполагают становление личности ребенка в тесной взаимосвязи с его общелингвистическим развитием, — это область «Речевое развитие» и «Социально-коммуникативное развитие». Несмотря на то, что стандарт не ставит задач, связанных с овладением иностранным языком, включение иностранного языка в образовательный процесс дошкольного учреждения в виде дополнительной услуги в настоящее время стало практически повседневной реальностью, что, безусловно, требует

обеспечения качества обучения маленьких детей на самом высоком уровне. Неслучайно поэтому в последние годы научный поиск был ориентирован на решение сугубо прагматических вопросов в области раннего обучения иностранным языкам, связанных с разработкой общих моделей, а также интересных приемов и форм обучения дошкольников иностранным языкам. Однако всё это в большей степени соотносится с задачами образовательной области «Речевое развитие», предполагающими овладение ребенком звуковой и интонационной культурой речи и нормами грамматического оформления речи, а также расширение лексического запаса. И думается, что иностранный язык как дополнительное к имеющемуся у ребенка

средству общения — родному языку — может серьезно расширить рамки этого развития. Особое значение здесь видится в формировании большей чуткости к языковым явлениям, развитии интеллектуальных и познавательных функций ребенка на основе интенсивной аналитической работы по сравнению и анализу особенностей речи на родном и иностранном языках.

Вместе с тем в названии другой образовательной области тоже есть термин, имеющий прямое отношение к взаимодействию, к коммуникации. Нам представляется необходимым рассмотреть, что может представлять собой область социально-коммуникативного развития применительно к обучению детей-дошкольников иностранным языкам.

Достаточно длительный период времени в методике раннего обучения иностранным языкам был посвящен решению целого ряда практических вопросов, в первую очередь, связанных с разработкой конкретных методов и приемов обучения маленьких детей. Необходимо было найти те формы работы, которые бы сделали процесс обучения иностранным языкам не только возможным в условиях отсутствия языковой среды, но и интересным для детей-дошкольников. Для обеспечения результативности обучения также крайне важно было уточнить предмет обучения, определить содержание и общие принципы проектирования образовательного процесса.

Известно, что иностранный язык как учебный предмет характеризуется, во-первых, таким свойством, как беспредметность. Он не содержит некоторой суммы знаний, которая позволяла бы отграничить его от другой области научного познания. Он не дает, например, знания о живой природе, как биология, или о химических элементах и веществах, как химия. Но вместе с тем он везде — он присутствует во всех областях науки и жизни. Нет ни одной сферы объективной реальности, которая могла бы существовать и функционировать вне языка. Сама фиксация знания и передача опыта другим поколениям была бы невозможна без него. Язык, по существу, является материальной формой воплощения любой мысли. Поэтому, учитывая различные условия обучения, возрастную специфику обучаемых, их образовательные потребности, исследователи долгое время пытались определить, что должно составлять предмет разговора и обсуждения, о чем следует говорить, если цель — научить общаться на языке.

Другая особенность языка, обуславливавшая серьезные трудности его усвоения, — это его

беспредельность. Огромный объем языкового материала не позволяет овладеть им быстро и быть способным говорить на нем в относительно сжатые сроки. Поэтому проблема минимизации этого объема, определения содержания учебного материала для каждого из уровней обучения всегда стояла на повестке дня методической науки.

Отдельный вопрос, который вызывал жаркие научные споры, состоял в том, что является целью и результатом обучения иностранному языку. Долгое время считалось необходимым обеспечить прочные знания лексических единиц, грамматики изучаемого языка. Однако позже стало понятным, что само это знание не обеспечивает возможности решать различные коммуникативные задачи в ходе общения. Разработка теории речевых навыков и умений в русле теории речевой деятельности стала серьезным прорывом в методической науке. Все это лишь некоторые ключевые вопросы, решение которых было первоочередным, но которое заняло десятилетия напряженной исследовательской работы.

С конца 90-х гг. прошлого века в методике утвердился приоритет развивающих аспектов раннего обучения иностранным языкам. Проблема развития вышла на первый план и продолжает оставаться центральной, если не сказать модной. Это отразилось даже в названиях большого количества открывшихся в стране частных дошкольных учреждений, позиционирующих себя как развивающие детские центры, специализирующиеся преимущественно на обучении иностранным языкам. Общественная увлеченность идеями развития и совершенствования довольно прочно укрепилась в общественном сознании, и посещение детьми таких образовательных учреждений продолжает оставаться обязательным атрибутом «правильного воспитания» детей в семье. Вместе с тем само воспитание как педагогический процесс оказалось на деле скорее декларируемым, нежели действительно реализуемым. Однако главная составляющая в подготовке подрастающего поколения к жизни, как и условие сохранения и развития самого общества, была и есть воспитание. С учетом современных реалий необходимо уже на самом раннем этапе определить содержание обучения иностранным языкам с учетом реализации воспитательных целей. Впрочем, уточнение содержания образовательных программ в этом ключе еще только выносятся на повестку дня. В связи с чем и представляется необходимым рассмотреть сущность социально-

коммуникативного развития в свете требований ФГОС ДОО.

### **Формирование системы ценностных ориентаций как компонент социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста**

Согласно ФГОС ДОО, «социально-коммуникативное развитие направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в организации; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе» (Федеральный государственный образовательный стандарт...).

Как отмечает Л. В. Трубайчук, «новая позиция социального развития ребенка является основанием для вхождения в социум через освоение системы потребностей, социальных интересов, ценностных ориентаций, связанных с системой межличностных отношений, коммуникацией с другими людьми» (Трубайчук 2015, 86).

Действительно, спектр представленных в данной области аспектов достаточно широк и включает ряд важнейших качеств и образований личности, которые в целом направлены на развитие ребенка как самостоятельного и понимающего смысл и направленность своих действий человека, осознающего их цели и регулирующего свои желания, эмоции, поведение в соответствии с имеющимися у него ценностными ориентациями, общепринятыми социальными нормами. Такое развитие также включает способность на основе уважительного и доброжелательного отношения устанавливать конструктивное взаимодействие с другими, осуществлять совместную деятельность, добиваться планируемых результатов.

Для полноценной реализации педагогами, работающими в области иностранного языка, целей, диктуемых стандартом, представляется необходимым структурировать содержание данной образовательной области.

В первую очередь речь идет о моральных и нравственных ценностях и нормах, принятых в обществе. Эти категории являются предметом изучения одного из направлений философии — этики.

Е. П. Поликанова определяет мораль «как особую форму нормативно оценочной ориентированности людей в обществе и как важнейшую форму общественной воли» (Поликанова 2014, 132). Она отмечает, что моральные нормы представляют собой особые стандарты поведения людей, обеспечивающие согласование свободы и воли человека с общими потребностями, интересами и волей других субъектов. А сформированные в соответствии с нормами морально-нравственные качества являются своего рода внутренним камертоном, с которым согласуются все поступки и устремления человека, определяя его выбор в каждой конкретной ситуации. Согласно Е. Ю. Стрижову, философская научная парадигма рассматривает моральные нормы и принципы как системообразующий фактор структуры нравственного сознания в целом (Стрижов 2009).

К ключевым морально-нравственным ценностям исследователи относят добро, любовь, дружбу, красоту, истину, честность, справедливость, общественную пользу, интересы государства, народа и др. В научной литературе отмечается, что именно в дошкольном возрасте происходит овладение детьми данными ценностями и формирование на этой основе индивидуальной ценностно-смысловой системы личности. В. Н. Карташова, А. В. Амбеталь говорят о том, что в процессе индивидуального развития происходит присвоение ребенком общечеловеческих норм, их объективности и справедливости, приобретение практического опыта поступков, соответствующих моральным правилам общества, и овладение на его основе гуманным отношением к окружающим, ответственным отношением к деятельности (Карташова, Амбеталь 2014).

Думается, что обучение иностранному языку может внести существенный вклад в формирование системы ценностных ориентаций ребенка-дошкольника. Конечно, определенные трудности будут возникать в связи с весьма ограниченным объемом усваиваемого языкового материала, который не позволяет в полной мере выразить мысль на иностранном языке в начале его изучения. Однако, например, при изучении темы «Животные» возможно формировать любовь и бережное отношение к животным и к природе в целом, учить детей проявлять доброту и заботу по отношению к домашним

питомцам. Впоследствии при изучении темы «Семья» педагог может продолжить воспитывать чувства любви и привязанности к членам семьи. В целом при изучении любой темы в процессе постоянного взаимодействия с детьми необходимо учить детей доброжелательному отношению друг к другу, честности, дружбе, справедливости.

### **Обучение общению, развитие социального и эмоционального интеллекта**

Следующий блок в образовательной области «социально-коммуникативное развитие» представлен задачами развития общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками. Общение является одной из центральных категорий методики обучения иностранным языкам в целом, в том числе и методики раннего обучения. Его особое значение обусловлено самой целью обучения иностранным языкам, которая в современной науке в самом широком смысле рассматривается как обучение общению на изучаемом языке. Вместе с тем термин «социально-коммуникативное развитие» побуждает нас рассматривать обучение общению не столько с позиции сугубо прагматического овладения системой языковых средств для передачи мыслей и намерений, сколько в большей степени в социальном ключе — как готовность и способность устанавливать контакты, добиваться взаимопонимания, стремление взаимодействовать на основе установления доброжелательных отношений. В связи с этим к данной части мы бы также отнесли формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, также отмечаемую в данной образовательной области.

Следует отметить, что для методической науки данные категории не являются чем-то принципиально новым. Все они включаются в так называемую социальную компетенцию, являющуюся компонентом коммуникативной компетенции — сложного интегрального образования, складывающегося в результате овладения иностранным языком как средством общения. Таким образом, все ключевые аспекты, обуславливающие желание общаться и способность успешно реализовывать цели общения, описаны в структуре коммуникативной компетенции и относятся в методике к области учебных (обучающих, коммуникативных) целей.

Третьим блоком в рассматриваемой нами образовательной области является становление самостоятельности, целенаправленности и са-

морегуляции ребенком собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания. По сути, все перечисленные здесь компоненты входят в структуру социального интеллекта. В отечественной психологии интеллект в целом понимается как сложное многокомпонентное образование, обуславливающее универсальную психическую способность человека к умственной, в том числе познавательной деятельности в широком смысле, активности и саморегуляции, развивающейся в процессе взаимодействия с окружающей средой. Социальный интеллект в разное время рассматривался разными учеными-исследователями: И. Н. Андреевой, Д. В. Люсиным, Г. Олпортом, А. И. Савенковым, П. Сэловеем, Дж. Мейером, Д. Карузо и др. Так, например, Р. Амтхауэр в определенной степени соотносил его с мышлением и определял его как систему умственных способностей, составляющих один из уровней в сложной структуре личности. Действительно, анализ литературы показывает, что мышление является краеугольным компонентом интеллекта наряду с процессами восприятия, воображением, вниманием, памятью, речью, и в своей совокупности они составляют когнитивно-коммуникативный уровень интеллекта, в том числе обуславливая его социальный характер, определяя способность индивида к саморегуляции и продуктивному взаимодействию с другими субъектами в ходе деятельности. Как отмечает В. Н. Манойлова, если интеллектуальное развитие человека определяет степень готовности к усвоению и переработке знаний и умений, а также обеспечивает возможность приспособиться к новым условиям, активно их преобразовывать и оценивать свои действия, обобщать свой прошлый опыт, то эмоциональный интеллект определяет способность к самопознанию и эмоциональной саморегуляции, обеспечивая в итоге жизненную и профессиональную успешность людей (Манойлова 2004).

Американские психологи П. Сэловей, Дж. Мейер, Д. Карузо рассматривают эмоциональный интеллект как подструктуру социального интеллекта. Они описывают модель эмоционального интеллекта, включающего комплекс следующих способностей: распознавать, различать, понимать чувства и эмоции свои и у других, выражать эти чувства и эмоции и испытывать сопереживание и сочувствие (эмпатию) по отношению к другим людям, управлять эмоциями

оптимизации мыслительных процессов и деятельности.

М. А. Манойлова дает такое определение понятия «эмоциональный интеллект» — «это способность человека к осознанию, принятию и регуляции эмоциональных состояний и чувств других людей и себя самого» (Манойлова 2004, 17). Она отмечает, что в структуре эмоционального интеллекта выделяются два аспекта: внутриличностный и межличностный, или социальный — способность управлять собой и способность управлять отношениями с людьми. Таким образом, мы видим, что эмоциональный интеллект занимает особое место в системе социального функционирования субъекта и выстраивании его отношений в социуме.

Изучение иностранных языков вносит огромный вклад в общее интеллектуальное развитие любого человека; оно не только совершенствует все без исключения психические процессы, но принципиально меняет картину мира в сознании обучающегося. Значение изучения иностранных языков неоднократно рассматривалось в научных исследованиях, поэтому здесь не будем останавливаться на этом. Но вопросы, связанные с формированием эмоционального интеллекта, пока не получили должного освещения. Представляется необходимым в этой связи и на занятиях по иностранному языку учить детей понимать свое эмоциональное состояние, чувства свои и других, воспитывать у детей сочувствие и сопереживание, использовать ситуации, позволяющие детям совместно испытывать положительные эмоции — радость, восторг. Например, изучаемая в дошкольном возрасте тема «Настроения» может стать разделом для проведения такой целенаправленной работы.

### Отношения и установки в системе социально-коммуникативного развития

Четвертый модуль в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» затрагивает систему отношений и установок, определяющих поведение человека. В нем идет речь о формировании уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в организации; формировании позитивных установок к различным видам труда и творчества; формировании основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

Заслуга в определении сущности психологической категории отношений принадлежит

В. Н. Мясищеву. Он одним из первых дал развернутое определение этого понятия: «Психологические отношения человека в развитом виде представляют целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности. Эта система вытекает из всей истории развития человека, она выражает его личный опыт и внутренне определяет его действия, его переживания» (Мясищев 1957, 143).

Именно работы В. Н. Мясищева ввели в категориальный аппарат психологической науки понятие отношений личности. Впоследствии данное явление рассматривается в его отношении к сознанию, что позволяет более детально определить его особенности. Как отмечает В. П. Позняков, отношения субъекта, составляя одну из сторон сознания, обуславливают «эмоционально окрашенную оценку социальных явлений, выступающих объектами сознания» (Позняков 2013, 168). По его мнению, если когнитивная, познавательная сторона сознания находит свое выражение в знаниях, представлениях, образах, значениях и т. д., то понятие психологических отношений напрямую связано с другой, не менее важной стороной индивидуального и группового сознания — с оценкой объектов и явлений окружающего мира, в соответствии с которыми личность воспроизводит и осуществляет новые отношения, действия и оценки.

Об оценочности как неотъемлемом атрибуте отношений говорит в своем исследовании И. Г. Кокурина. Вне зависимости того, в какой парадигме изучается концепт отношений: субъект-объектной или субъект-субъектной, отношения сходны по своей сути, поскольку в обоих случаях они оценочны. «Особенность оценочных отношений состоит в том, что они целиком и полностью определяются характеристиками самих сравниваемых объектов или субъектов, а отношение играет лишь роль “весов” в оценке значимости их характеристик для того, кто их оценивает. Результатом оценивания происходит выбор индивидом той или иной ценности (человека, группы или вещи) с последующей фиксацией этого выбора в виде социальной установки» (Кокурина 2012).

Б. Ф. Ломов, подчеркивая обусловленность отношений особенностями личности индивида, который выступает в качестве их субъекта и носителя, считал необходимым говорить о субъективно-личностном характере отношений. По его мнению, «термин “отношение” подразумевает не только и не столько объективную связь личности с ее окружением, но прежде



Рис. 1. Структура компонентов образовательной области ФГОС ДО «Социально-коммуникативное развитие»

всего ее субъективную позицию в этом окружении. «Отношение» здесь включает момент оценки, выражает пристрастность личности» (Ломов 1984, 326).

Будучи неотъемлемой составляющей психической жизни человека, отношения, по мнению автора, образуют не столько сумму субъективных позиций и оценок, но многокомпонентное «субъективное пространство» отношений, которое включает в себя отношение к труду, собственности, другим людям и т. д. При этом субъективное пространство отношений субъекта может не совпадать с пространством общественных отношений, в которое личность включена объективно (Позняков 2013). Именно это имеет место в обучении, когда при взаимодействии педагога и обучаемых происходит некоторое выравнивание индивидуальных знаний и отношений. Собственно, само существование и развитие человеческого общества зависит от овладения системой общественно значимых

отношений в процессе передачи и усвоения социально-исторического опыта. Неслучайно в педагогике утверждается постулат о ценностных отношениях как содержательной основе современного воспитания (Савинова 2019).

Подводя итоги, можно сказать, что в целом структура образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» представляется следующим образом.

Очевидна тесная взаимосвязь всех компонентов, представленных на схеме, однако в большей степени прослеживается взаимосвязь интеллекта (социального и эмоционального) и эмоционально-оценочного компонента отношений, а также ценностных ориентаций и установок. Это позволяет говорить о необходимости дальнейшего исследования вопросов, связанных с путями реализации задач образовательной области «социально-коммуникативное развитие» и определения эмоционально-ценностной составляющей образовательного

процесса обучения иностранным языкам. Как отмечает М. Г. Яновская, «без эмоционально-ценностной составляющей трудно отказаться от консервативного представления об образовательном процессе, втиснутом в узкие рамки ЗУНов и переориентироваться на широкий контекст образования, культуры, духовности, нравственности» (Яновская 2009, 126).

Думается, что развитие ценностных ориентаций у дошкольников, развитие эмоционального интеллекта и создание эмоционально-благоприятной атмосферы взаимодействия на занятии по иностранному языку будет способствовать нравственному воспитанию личности ребенка и позволит более успешно реализовать образовательный потенциал методической науки.

## Литература

- Карташова, В. Н., Амбеталь, А. В. (2014) К вопросу о формировании ценностно-смысловой сферы личности в дошкольном возрасте. *Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки*, № 18 (37), с. 61–68.
- Кокурина, И. Г. (2012) «Отношение» как фундаментальная категория социальной психологии в анализе мотивации совместной деятельности. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*, № 1, с. 29–40.
- Ломов, Б. Ф. (1984) *Методологические и теоретические проблемы психологии*. М.: Наука, 444 с.
- Манойлова, М. А. (2004) *Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов*. Псков: ПГПИ, 60 с.
- Мясищев, В. Н. (1957) Проблема отношений человека и ее место в психологии. *Вопросы психологии*, № 5, с. 142–155.
- Позняков, В. П. (2013) Психологические отношения субъектов совместной жизнедеятельности. *Знание. Понимание. Умение*, № 1, с. 167–174.
- Поликанова, Е. П. (2014) Моральные ценности и их роль в современном обществе. *Философия и общество*, № 3 (75), с. 131–140.
- Савинова, Л. Ю. (2019) Трудности диагностики эмоционально-оценочного компонента ценностных отношений младших школьников. *Комплексные исследования детства*, т. 1, № 1, с. 57–64. DOI: 10.33910/2687-0223-2019-1-1-57-64
- Стрижов, Е. Ю. (2009) Моральные и универсальные ценности в системе нравственной надежности личности. *Вестник ТГПУ*, вып. 1 (79), с. 84–88.
- Трубайчук, Л. В. (2015) Социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*, № 6, с. 85–91.
- Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения 20.09.2019).
- Яновская, М. Г. (2009) Эмоционально-ценностный подход в образовательном процессе. *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета*, № 4-1, с. 117–126.

## References

- Kartashova, V. N., Ambetal', A. V. (2014) K voprosu o formirovanii tsennostno-smyslovoj sfery lichnosti v doshkol'nom vozraste [To the question of value-semantic sphere formation of the preschool age individual]. *Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta im. Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaya Grigor'evicha Stoletovykh — Bulletin of Vladimir State University named after A. G. and N. G. Stoletovs. Series: Pedagogical and Psychological Sciences*, no. 18 (37), pp. 61–68. (In Russian)
- Kokurina, I. G. (2012) "Otnoshenie" kak fundamental'naya kategoriya sotsial'noj psihologii v analize motivatsii sovmestnoj deyatel'nosti ["Attitude" as a fundamental category of social psychology in the analysis of motivation for joint activities]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya — Moscow University Psychology Bulletin*, no. 1, pp. 29–40. [Online]. Available at: <http://msupsyj.ru/articles/detail.php?article=2273> (accessed 19.09.2019). (In Russian)
- Lomov, B. F. (1984) *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii [Methodological and theoretical problems of psychology]*. Moscow: Nauka Publ., 444 p. (In Russian)
- Manojlova, M. A. (2004) *Razvitie emotsional'nogo intellekta budushchikh pedagogov [The development of emotional intelligence of future teachers]*. Pskov: Pskov State Pedagogical Institute Publ., 60 p. (In Russian)
- Myasishchev, V. N. (1957) Problema otnoshenij cheloveka i ee mesto v psikhologii [The problem of human relations and its place in psychology]. *Voprosy psikhologii*, no. 5, pp. 142–155. (In Russian)
- Poznyakov, V. P. (2013) Psikhologicheskie otnosheniya sub'ektov sovmestnoj zhiznedeyatel'nosti [The psychological attitudes of the subjects of joint activity]. *Znanie. Ponimanie. Umenie — Knowledge. Understanding. Skill*, no. 1, pp. 167–174. (In Russian)

- Polikanova, E. P. (2014) Moral'nye tsennosti i ikh rol' v sovremennom obshchestve [Moral values and their role in modern society]. *Filosofiya i obshchestvo — Philosophy and Society*, no. 3 (75), pp. 131–140. (In Russian)
- Savinova, L. Yu. (2019) Trudnosti diagnostiki emotsional'no-otsenochnogo komponenta tsennostnykh otnoshenij mladshikh shkol'nikov [Difficulties in diagnosing the emotional-evaluative component of primary schoolchildren's value-based attitudes]. *Kompleksnye issledovaniya detstva — Comprehensive Child Studies*, vol. 1, no. 1, pp. 57–64. DOI: 10.33910/2687-0223-2019-1-1-57-64 (In Russian)
- Strizhov, E. Yu. (2009) Moral'nye i universal'nye tsennosti v sisteme npravstvennoj nadezhnosti lichnosti [Moral and universal values in the system of moral reliability of an individual]. *Vestnik TGPU — Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, no. 1 (79), pp. 84–88. (In Russian)
- Trubaychuk, L. V. (2015) Sotsial'no-kommunikativnoe razvite detej doshkol'nogo vozrasta [Sociocommunicative development of preschoolers]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta — Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University*, no. 6, pp. 85–91. (In Russian)
- Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya [Federal State Educational Standard for Preschool Education]*. [Online]. Available at: <https://fgos.ru/> (accessed 20.09.2019). (In Russian)
- Yanovskaya, M. G. (2009) Emotsional'no-tsennostnyj podkhod v obrazovatel'nom protsesse [Emotional-evaluative approach in the process of education]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta — Bulletin of Vyatka State Humanitarian University*, no. 4-1, pp. 117–126. (In Russian)

## Детская метафора в кинематографе холодной войны: когнитивно-семиотический дискурс

Д. Г. Смирнов<sup>✉1</sup>

<sup>1</sup> Ивановский государственный университет, 153025, Россия, г. Иваново, ул. Ермака, д. 39

### Сведения об авторе

Дмитрий Григорьевич Смирнов,  
SPIN-код: 4973-7227,  
e-mail: [dissovet\\_212@mai.ru](mailto:dissovet_212@mai.ru)

### Для цитирования:

Смирнов, Д. Г. (2019) Детская метафора в кинематографе холодной войны: когнитивно-семиотический дискурс. *Комплексные исследования детства*, т. 1, № 4, с. 301–311. DOI: 10.33910/2687-0223-2019-1-4-301-311

Получена 9 октября 2019;  
прошла рецензирование  
21 октября 2019;  
принята 21 октября 2019.

**Финансирование:** Публикация подготовлена в рамках поддержанного РНФ научного проекта № 18-18-00233 «Кинообразы советского и американского врагов в символической политике холодной войны: компаративный анализ».

**Права:** © Автор (2019). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию когнитивно-семиотических аспектов использования детской метафоры в кинематографических текстах периода холодной войны. Раскрыта когнитивная сущность метафоризации как процесса структурирования цели по образцу источника. Выявлены признаки пригодности метафор для использования в киносимволической политике. Установлено, что в художественном тексте (в том числе и кинематографическом) анализ и дифференциация пригодных метафор осуществляются с учетом того, а) насколько тот или иной образ репрезентует конкретное знание; б) насколько оно соотносится с непосредственным повседневным опытом субъекта, его включенностью в соответствующие практики; в) насколько используемый знак символичен, полифоничен и, следовательно, «способен» отображать менее ясное, менее конкретное, менее определенное знание в спектре когнитивных режимов. Обоснована эвристичность семиотической модели детства в дискурсе описания и объяснения международных отношений (МО). Основания подобного сильного синтеза обнаружены в гносеологической плоскости, где базовыми факторами являются очевидность, безусловность и бинарность. Установлено, что очевидность отсылает к феномену простого семиозиса, который предполагает семиотическую понятность; безусловность свидетельствует об устойчивой семиотической валентности, которая обуславливает(ся) когнитивной и этологической категоричностью; бинарность демонстрирует диалектику: с одной стороны, непримиримость (борьбу противоположностей), а с другой — их единство. Зафиксирована связь метафоры и символической модели в (кино)картине мира. Определены место и роль семиотической модели детства в дискурсе международных отношений. Предложено соотношение между разновидностями детских символов (основных, вспомогательных; открытых, закрытых) и моделями их восприятия (аффективной, когнитивной; взрослой, детской). Сделан вывод о специфике (большей семиотической пригодности) открытых образов. Описаны когнитивно-семиотические координаты семиотической модели детства, выявлены ее инструменталистские и функциональные значения. Предложена типизация когнитивных режимов метафоризации. Показано, что сигнальный режим детской метафоры в функциональном плане ориентирован на маркировку акторов МО (в системе «Свой — Чужой») и мобилизацию (принятие определенной этологии); знаковый режим предполагает конструирование системы этологии МО по принципу контрадикции (борьбы противоположностей); символный режим в рамках форсайта создает проекцию ожидаемого развития (гео)политических событий (потребного будущего мира). Теоретическая модель апробирована на конкретных кейсах советского и американского кинематографа.

**Ключевые слова:** метафора детскости, семиотическая модель детства, семиотика международных отношений, когнитивно-семиотический подход.

# Childhood metaphors in Cold War cinematography: Cognitive-semiotic discourse

D. G. Smirnov<sup>✉1</sup>

<sup>1</sup> Ivanovo State University, 39 Ermak Str., Ivanovo 153025, Russia

## Author

Dmitry G. Smirnov,  
SPIN: 4973-7227,  
e-mail: [dissovet\\_212@mai.ru](mailto:dissovet_212@mai.ru)

**For citation:** Smirnov, D. G. (2019) Childhood metaphors in Cold War cinematography: Cognitive-semiotic discourse. *Comprehensive Child Studies*, vol. 1, no. 4, pp. 301–311. DOI: 10.33910/2687-0223-2019-1-4-301-311

**Received** 21 October 2019;  
reviewed 21 October 2019;  
accepted 21 October 2019.

**Funding:** The research and publication were funded by RSF as a part of the research project No. 18-18-00233 “Cinematographic images of Soviet and American enemies in the symbolic politics of the Cold War: A comparative analysis”.

**Copyright:** © The Author (2019).  
Published by Herzen State  
Pedagogical University of Russia.  
Open access under CC BY-NC  
License 4.0.

**Abstract.** The paper is devoted to research on the cognitive-semiotic aspects of childhood metaphor in the cinematic texts of the Cold War period. The study reveals the cognitive essence of metaphorisation as a process of structuring a goal according to the source model, as well as the markers of a metaphor's suitability for its use in film-symbolic politics. The authors establish that in any artistic literary text (including a cinematic one), suitable metaphors are analysed and differentiated based on a) how much a particular image represents concrete knowledge; b) how closely it is related to the immediate everyday experience of the subject, and his/her involvement in relevant practices; c) to what extent the sign is symbolic and polyphonic, and, therefore, suitable to display less clear, less specific, less defined knowledge in the spectrum of cognitive modes. The authors substantiate the heuristic nature of the semiotic model of childhood in the discourse that describes and explains international relations. The foundations of such a strong synthesis are found in the epistemological plane, where the basic factors are obviousness, unconditionality and binarity. It is established that obviousness refers to the phenomenon of simple semiosis, which suggests semiotic understandability; unconditionality indicates a stable semiotic valency, which is conditioned by cognitive and ethological categoricalness; binarity demonstrates dialectics: on the one hand, intransigence — the struggle of opposites, and on the other, their unity. The authors define the connection between the metaphor and the symbolic model in the (cinematographic) worldview and determine the place and role of the semiotic model of childhood in the discourse of international relations. The research outcomes suggest a correlation between the varieties of childhood metaphors (basic and auxiliary; open and closed) and models of their perception (affective and cognitive; adult and childish). The authors conclude that open images are characterised by specificity (a greater semiotic suitability). The cognitive-semiotic coordinates of the semiotic model of childhood are described, and its instrumentalistic and functional meanings are revealed. A definition of the cognitive modes types of metaphorisation is proposed. The authors suggest that the signalling mode of childhood metaphors is functionally oriented towards marking the actors of the international relations and mobilisation (adopting a certain ethology); the sign mode involves constructing an ethological system of international relations according to the principle of counter-diction (the struggle of opposites); the symbolic regime within the framework of foresight creates a projection of the expected development of (geo)political events (a necessary future world). The theoretical model is tested on specific cases of Soviet and American cinematography.

**Keywords:** childhood metaphor, semiotic model of childhood, semiotics of international relations, cognitive-semiotic approach.

## Вместо введения

Народная мудрость гласит: «В любви, как на войне, все средства хороши» («All is fair in love and war»). В рамках нашего дискурса фраза более чем удачная: с одной стороны, она отсылает нас к метафоре «любовь есть война»<sup>1</sup>, что в целом верно описывает (и даже объясняет)

отношения между СССР и США периода холодной войны; с другой стороны, она позволяет увидеть потенциал «странных» (нетипичных) образов, используемых в рамках символической политики и международных отношений (см.: Рябова, Рябов 2019а).

Одним из таких образов оказывается метафора детства, детскости, ребенка, которая, как показывают исследования (см.: Рябова, Рябов 2019с), активно использовалась акторами про-

<sup>1</sup> Вспомним здесь и релевантный нашему размышлению призыв «Make love, not war» («Любите, а не враждуйте»).

тивоборствующих сторон в борьбе за производство и продвижение определенных способов интерпретации социальной реальности, и, как убедительно показывает О. В. Рябов, оценок социальной реальности, а не представлений о ней, что обуславливается спецификой самого акта метафоризации, в котором одновременно заключены и ложь, и истина, и «нет» и «да» (Арутюнова 1990, 17).

Цель настоящей статьи заключается в анализе когнитивно-семиотического измерения детской метафоры в советско(российско)-американском кинематографе периода холодной войны, где внимание фокусируется на семиотическом производстве (включении в кинематографический текст) и когнитивном потреблении (восприятии) соответствующих образов.

### Символические модели и метафоры в (кино)картине мира

Если мы вслед за В. С. Стёпиным признаем, что культура есть некоторая система динамических семиотических программ (реликтовых, презентистских и фьючерных), то трансляция последних во времени и пространстве осуществляется через определенные символические модели, определяющие этологический каркас повседневности.

«Сохранение прошлого, в традиционном обществе задаваемое самим его укладом, в обществе модерности становится специальной задачей. Ценность прошлого, культуры, традиции резко повышается по мере того, как становится источником легитимации тех или иных социальных групп» (Трубина 2011, 29). В целом соглашаясь с логикой размышлений Е. Трубиной, заметим, что прошлое не является самоценностью, его политическая пригодность определяется исходя из целе-ценностной (аксиологической) сферы культурного бытия. В силу этого традиция может подвергаться и на деле подвергается ресемиотизации.

Кинематограф холодной войны, будучи одним из провозвестников модерности, может быть рассмотрен в качестве ведущего механизма не только сохранения прошлого, но и конструирования настоящего и будущего. **Кинокартина** как «субъективная (отраженная) повседневность» формирует **мирокартину** как объективную реальность, общую для героев и зрителя.

Одним из средств этого производства значений и смыслов является метафора и метафоризация как прием. Дж. Лакофф и М. Джонсон (Лакофф, Джонсон 2008) предложили релевантную нашей концепции трактовку метафоры как

когнитивного феномена. Суть метафоризации заключается в представлении «нового» и неочевидного знания средствами известного и очевидного. Здесь вступают во взаимодействие две когнитивные структуры — структура «источника» (очевидного знания) и структура «цели» (неочевидного знания). Итогом целеполагания метафоризации оказывается структурирование «цели» по образцу «источника» — метафорическая проекция.<sup>2</sup>

Таким образом, в художественном тексте (в том числе и кинематографическом) анализ и дифференциация пригодных метафор осуществляется с учетом того, а) насколько тот или иной образ репрезентует конкретное знание; б) насколько оно соотносится с непосредственным повседневным опытом субъекта, его включенности в соответствующие практики; в) насколько используемый знак символичен, полифоничен и, следовательно, «способен» отображать менее ясное, менее конкретное, менее определенное знание в спектре когнитивных режимов.<sup>3</sup>

Метафора, удовлетворяющая данным требованиям, задает очертания релевантной семиотической модели, или дискурса, посредством которого репрезентуется (гео)политическая картина мира.

### Семиотическая модель детства и международные отношения

Особое место в системе символических моделей занимает семиотическая модель детства, помещение которой в пространство политического имеет давнюю историю. В настоящий момент наиболее отчетливо она осмыслена в пространстве лингвистики (Городецкий 2015). В мирополитическом дискурсе обращение к детской метафоре обнаруживает себя прежде

<sup>2</sup> Хорошо суть и смысл метафорической проекции, или когнитивного отображения, представлены в работе Л. П. Земсковой применительно к лингвистической сфере: «Метафора позволяет нам понимать довольно абстрактные или по природе своей неструктурированные сущности в терминах более конкретных, более структурированных сущностей» (Земскова 2014, 113).

<sup>3</sup> Пригодность метафоры в дискурсе символической политики во многом определяется ее семиотическим разнообразием, то есть способностью к репрезентации в сигнальном, знаковом и символическом когнитивных режимах. Сигнальный режим, «работая» только применительно к настоящему, императивно ориентирует субъекта на «мобилизационный ответ». Знаковый режим адекватен для установления символических границ, как механизм включения и исключения. Символьный режим, спецификой которого является синтез реликтовых, презентистских и фьючерных программ, «отвечает» за конструирование и продвижение «оценочной (аффективно-когнитивной) картины мира».

всего в рамках «детской дипломатии» (Попов 2018). Она, безусловно, вносит свой вклад в легитимацию международных отношений; вместе с тем подобные кейсы не включаются в практики повседневности, их воспроизводство носит ситуативный характер. Добавим к этому, что здесь недостает значимого момента, на который, например, обращает внимание О. В. Рябов, — связи с мифом, с сакральным, что ограничивает способность метафоры вызывать сильную эмоциональную реакцию в конкретной семиотической ситуации.

Синтетика кинематографа позволяет совместить предметные поля «детской (когнитивной) дипломатии» и «детской (аффективной) семиотики»: в рамках киноповествования образ детства, ребенка в известном смысле оказывается инструментом легитимации международных отношений, где может показаться, что дети понимают гораздо больше, нежели взрослые. Основания подобного сильного синтеза лежат в гносеологической плоскости. Базовыми факторами здесь являются очевидность, безусловность и бинарность. Очевидность отсылает к феномену простого семиозиса, который предполагает семиотическую понятность. Безусловность свидетельствует об устойчивой семиотической валентности, которая обуславливает(ся) когнитивной и этологической категоричностью. Бинарность (система «Свой — Чужой») демонстрирует диалектику: с одной стороны, непримиримость (борьбу противоположностей), а с другой — их единство.

Методологическим регулятивом исследования детской семиотики международных отношений (МО) выступает императив Л. С. Выготского — «нет вечно детского, а есть лишь исторически детское». Феномен детскости ситуативен (историчен) как в когнитивном, так и в семиотическом плане, но как метафора, помещенная в киноповествование, детскость (равно как и производные образы) задает совершенно определенную (а можно сказать и специфическую) онтологию. В нашей логике это указывает на интенциональное использование метафоры детскости: обращение к образу ребенка<sup>4</sup> в кинотексте корреспондирует с би-

<sup>4</sup> Можно предположить, что таким образом и конструируется хронотоп гендерного дискурса в семиотике (гео)политики. Маскулинность/фемининность задают «топологический» срез (кино)картины мира, тогда как взрослость/детскость (или тернарная система старость/взрослость/детскость) «отвечают» за конституирование «темпорального» среза. Заметим здесь, что разделение этих двух ипостасей носит во многом условный характер, что определяется возможностью сочетания (синтеза) «пространственных» и «временных» характеристик.

нарной моделью МО эпохи холодной войны, ибо с необходимостью предполагает соотношение с образом взрослого.<sup>5</sup> По своей сути это тот же гендерный дискурс (Смирнов 2018), только в его основе лежит не половой, а возрастной срез.

Новизна обращения к проблеме «холодной войны детей» (Реасоок 2014) в семиотическом ключе связана с изучением когнитивной специфики феномена детскости в кинематографическом дискурсе как одном из измерений политики памяти (Рябова, Рябов 2019b). Холодная война детей интересует нас прежде всего с точки зрения создания, использования и восприятия значений и смыслов детской метафоры в контексте символической (гео)политики, иными словами, она имеет в нашем случае когнитивные и семиотические координаты.<sup>6</sup>

### **Когнитивно-семиотические координаты**

Ядро когниции как системы есть не что иное, как коллективная память — своего рода временной горизонт, который определяет принадлежность индивидуума к тому или иному поколению или сообществу (см.: Суверина 2015, 304). Она структурирует формы проработки индивидуального опыта восприятия прошлого и включение в этот опыт личных воспоминаний (см.: Ассман 2014, 23). Именно поэтому поколения отличаются культурными синдромами, устойчивыми наборами черт, обусловленным национальным характером, историей страны и семьи (Касьянова 1994), архетипическим уровнем сознания и, соответственно, способностью к проектированию и конструированию. При этом очевидно, что когнитивные пределы «вообразительного» конструирования во многом определяются «возрастным цензом» (Иосифян, Гращенкова 1974, 42).

Метафора детскости со своей простотой, очевидностью, непосредственностью генери-

<sup>5</sup> В семиотическом плане оппозиция детский/взрослый задает темпоральные координаты интерпретации (понимания): например, образ взрослого маркирует (неприемлемое) прошлое, тогда как образ ребенка выступает маркером (потребного) будущего; настоящее есть «место» столкновения времен. В киноленте «Последний дюйм» (реж. Никита Курехин, СССР, 1958) «взрослый символ» корреспондирует с образом США (Запада), тогда как «детский символ» отсылает к целе-ценностным ориентирам СССР (соцлагеря). В фильме «Красный рассвет» (реж. Джон Милиус, США, 1984) конфронтация взрослых и детей однозначно сигнализирует о противостоянии СССР (коммунистов) и США.

<sup>6</sup> Интерес представляет в этом контексте геополитическая трактовка образов Айболита и Бармалея (Бродская 2016, 70, 72, 74).

Табл. 1. Соотношение типов метафор и типов познавательных ориентаций

Уровень отображения / Тип метафоры	значение	смысл	Уровень отображения / Тип ориентации
закрытые	+	-	когнитивно-аффективный
открытые	+	+	аффективно-когнитивный
	номинация	коммуникация	

рует образы, всеми понимаемые и принимаемые в силу того, что они «архетипически» сохранены в сознании любого индивида. Она не только с психологической, но и с семиотической точки зрения оказывается подводной частью айсберга, которая имплицитно присутствует в основе всех «взрослых» умозрительных построений. Важно подчеркнуть, что образ детства и его семиотические дериваты выполняют «охранительную» функцию, консервирующую определенную модель и систему МО.<sup>7</sup> Само «вообразительное» конструирование (как и интерпретация) усложняется с возрастом, постепенно переходя из сигнального режима к режиму символическому, от гносеологического дискурса к онтологическому, от аффективной ориентации к когнитивной.<sup>8</sup>

Кинематограф периода холодной войны (как, впрочем, и любой другой) прибегает к использованию двух разновидностей детских символов: детская метафора может выступать либо в качестве основной (ребенок — основной герой киноповествования), либо в качестве вспомогательной (с помощью образа ребенка репре-

зентуется какое-либо свойство или отношение). Первый вариант генерирует открытые (аффективные) образы, которые свободны для интерпретации, для создания новых значений и смыслов познающим субъектом (как ребенком, так и взрослым). Второй вариант создает предпосылки для усвоения закрытых (когнитивных) образов, которые транслируют определенную этологию. Выбор применения одного из этих двух семиотических модусов обуславливается целевой установкой киноповествования.

### **Метафора детскости: инструментализм и функционализм**

Лонгитюдный характер исследования подразумевает, что итогом целеполагания окажется объяснительная модель<sup>9</sup> «детской (кино) картины мира»; здесь же мы остановимся лишь на когнитивно-семиотических аспектах ее формирования.

Интерпретативная схема задается генезисом образов. Условно можно выделить две группы знаков, «ответственных» за отражение/конструирование/легитимацию МО: первую составляют знаки, созданные взрослыми для детей (закрытые образы); вторую группу составляют те знаки, которые наполняются смыслами самими детьми (открытые образы) (ср.: Ляшок 2010, 119–120). Учитывая, что взрослый когнитивен, а ребенок аффективен (Постман 2004), закрытость образа задается когнитивной, а открытость фундируется аффективной ориентацией.<sup>10</sup>

<sup>7</sup> Как показывает Е. В. Савенкова, проективность образа зависит от соотношения темпов социальных трансформаций и темпов смены поколений (см.: Савенкова 2016, 80): чем интенсивнее социокультурная динамика, тем менее проективен образ ребенка, ибо он отвечает за устойчивость традиции, создавая своеобразную точку восстановления при неудаче нового проекта. Это становится тем более очевидно, если вспомнить фабулу повествования о мальчике по имени Питер Пен, который не хочет взрослеть и всеми правдами и неправдами желает сохранить мир, в котором он живет, где его главным противником является *взрослый* капитан Крюк, с которым он ведет непримиримую борьбу.

<sup>8</sup> Так, например, ребенок в норме работает в сигнальном режиме, воспринимая этологические модели как образец для подражания или отторжения (если речь идет об образе Чужого); для него приоритетной оказывается установка на познавательную активность в ущерб конструирующей; его оценка героев, событий и действий в большей степени аффективная. Опыт социализации и включения в разнообразные социальные практики (в том числе и взрослые) усложняет (совершенствует) когнитивно-семиотическую компетентность ребенка, позволяя открывать новые горизонты в понимании и объяснении кинотекста и соотношении его с действительностью.

<sup>9</sup> Объяснительная модель представляет собой систему онтологических и гносеологических принципов, которая задает валидные модусы интерпретации сферы международных отношений (включая конкретные кейсы). В нашем случае областью применения подобной модели выступает пространство геополитической картины мира, где взаимодействуют метафоры и феномены, релевантные сфере международных отношений.

<sup>10</sup> Поскольку кинематограф периода холодной войны ориентирован на уже вполне «взрослого» ребенка, мы

Табл. 2. Соотношение значения метафоры и когнитивного режима

Значение метафоры / Когнитивный режим	Инструментальное значение	Функциональное значение
сигнал	мобилизация	маркировка
значение	контрадикция	конструирование
смысла	проекция	форсайт

С позиций семантического коммуникативного анализа (Безьева 2002) закрытые (номинативные) образы передают информацию о действительности, преломленной в языковом сознании, а открытые (коммуникативные) образы задаются соотношением позиции транслирующего и смотрящего (ср.: Коростелева 2016, 64). Так, закрытые образы, «заточенные» на трансляцию устойчивого значения, по своей семиотической сути являются атрибутивными, ибо несут информацию о свойстве того или иного предмета, человека, процесса, явления и т. п. Открытые образы в семиотическом плане сильнее, ибо они ориентированы на коммуникацию, которая преодолевает значение, что делает их релятивными («способными» в одной и той же семиотической ситуации репрезентовать как определенные значения, так и верифицируемые смыслы).

Подобная универсальность детской метафоры и ее производных позволяет в рамках системного подхода зафиксировать инструментальное и функциональное значения для каждого когнитивного режима.

Из представленной таблицы видно, что сигнальный режим детской метафоры в функциональном плане ориентирован на маркировку акторов МО (в системе «Свой — Чужой») и мобилизацию (принятие определенной этиологии); знаковый режим предполагает конструирование системы этиологии МО по принципу контрадикции (борьбы противоположностей); символный режим в рамках форсайта создает проекцию ожидаемого развития (гео)политических событий (потребного будущего мира).<sup>11</sup>

оставляем вне анализа крайние когнитивные ориентации — идеологическую, предполагающую высокую аффективность в восприятии при высокой когнитивной наполненности образа, и апатетическую, отрицающую аффективность, равно как и когнитивность в восприятии, о которых пишут Р. Кобб и Ч. Эддер (Кобб, Эддер 2009).

<sup>11</sup> Сформулированная позиция конкретизирует точку зрения О. В. Рябова о том, что технологии включения символа детства в образ врага могут быть рассмотрены через функции данного образа, среди которых выделяются функции укрепления коллективной идентичности, мобилизации,

## Анализ кейсов

Рассмотрим, как работает сформулированная концепция применительно к конкретным художественным кинотекстам. Источниковая база в нашем случае представлена четырьмя кинокартинами, в двух из которых детская метафора выступает в качестве основной, а в двух других используется в качестве вспомогательной. Американский кинематограф представлен тремя фильмами, один из которых не является в полном смысле художественным произведением; советская киноиндустрия репрезентована одним киноповествованием. Хронологически фильмы формально выходят за традиционные рамки рассмотрения холодной войны, но содержательно демонстрируют динамику и логику разворачивания противостояния СССР и США.

Системно-семиотический анализ кинокартин предполагает оценку когнитивных режимов, уровней семиотического отображения, инструментального и функционального значений. Заметим здесь, что собственно системный анализ возможен лишь при представленности в киноповествовании всех трех измерений — субстратного (элементного), структурного (уровня системообразующего отношения) и концептуального (уровня системообразующего свойства).

*«Последний дюйм» (1959), СССР, реж. Никита Курихин, Теодор Вульфович*

Детская метафора является основной (одной из двух) в кинотексте. Ее действие распространяется на все когнитивные режимы: *на сигнальном уровне — она отсылает к принятию, на знаковом — означает спасение, на символном — задает смысл обновления.* Отношения между отцом и его сыном задают систему отношений между двумя типами мировоззрений (капиталистическим и социалистическим), символизируя непростую диалектику их связи. Принятие (толерантное отношение) мальчиком

легитимации насилия, легитимации власти, предсказания победы (Рябов 2019).

своего отца с его сложным характером перерастает в формулу отношения как спасения старого уклада новым видением мира, выкристаллизовываясь в обновление как итог целеполагания метафоризации. Ситуация, в которой оказывается неполная семья, есть не что иное, как своеобразная инициация, завершающаяся спасением и перерождением отца с помощью ставшего «новым взрослым» сына. В дискурсе МО картина недвусмысленно маркирует с помощью детской метафоры новый (молодой, перспективный, не все умеющий, но с энтузиазмом учащийся и не сдающийся в, казалось бы, безвыходной ситуации) социалистический (советский) уклад жизни, которому противопоставляется отживающий свое, дряхлеющий тренд американской мечты. На этом выстраивается в целом бинарная картина мира, форсайт которой, тем не менее, оптимистичен — капитализм через ситуацию экзистенциального выбора перерождается в социализм (коммунизм): моменты номинации, характерные для первой части картины, сменяются на моменты коммуникации, перенося акцент со сферы значений на сферу смысла.

*«Красный кошмар» (1962), США, реж. Джордж Вагнер*

Именно этот фильм выбивается из анализируемого ряда: он позиционирует себя как пропагандистский (документально-художественный, о чем косвенно свидетельствует и черно-белый вариант репрезентации), к тому же он короткометражный. Здесь детская метафора выполняет вспомогательную роль, ибо главный герой здесь успешный глава счастливого семейства, который, проснувшись одним утром, обнаруживает, что его город захвачен советскими агрессорами. Действие детской метафоры здесь также распространяется не на все когнитивные режимы: *на сигнальном уровне — она отсылает к беспомощности (необходимости защиты), на знаковом — означает подражание как базовую этнологическую модель; символичный режим «не работает» (возможно, по причине специфического целеполагания): пропагандистский кинотекст сосредоточен на маркировке, определении четких значений конкретных метафор, оставляя в стороне процесс смыслообразования. Двое разновозрастных и разнополых детей вместе с женой главного героя оказываются во власти советской пропаганды. Дети, модель поведения которых определяется в первую очередь миметическими практиками, представлены как беспомощные объекты манипуляции взрослых. Они оказываются *ultimate ratio* — последним доводом разума для главы семейства*

(он практически не проявляет беспокойства в отношении жены), чтобы вступить в открытое противостояние с захватчиками. В этом кейсе дети и взрослые играют свои обычные роли послушника и наставника, где доверчивость первых должна быть скомпенсирована опытом и знанием последних. Пробуждение от краснокошмарного сна меняет отношение главы семейства к системе американских целей и ценностей, что демонстрируется через изменение отношения к детям.<sup>12</sup>

*«Красный рассвет» (1984), США, реж. Джон Милиус*

Детская метафора является основной в кинотексте, но есть и специфика: она дополняется метафорой войны, которая «повышает градус» диалектики отношений до уровня открытого противостояния. Группа американских подростков вынуждена противостоять взрослым агрессорам — выходцам из стран социалистического лагеря. Действие детской метафоры здесь также распространяется на все когнитивные режимы: *на сигнальном уровне — она отсылает к мобилизации, на знаковом — означает спасение, на символическом — задает смысл победы (не-поражения, сопротивления).*<sup>13</sup> Модус отношений в системе «Ребенок — Взрослый» может вполне считаться непримиримым, ведущим к непреодолимому противоречию. Свои взрослые — слабые духом, компрадорски настроенные, следующие в основном за инстинктом самосохранения; Чужие взрослые — нелюди, убивающие женщин и детей (то есть самих главных героев). Фильм имеет ярко выраженную мобилизационную (сигнально-маркерную) направленность: враг должен быть обнаружен и уничтожен. Вместе с тем можно говорить о скрытом знаково-символическом срезе кинокартины. Дети предстают как непримиримые

<sup>12</sup> Можно предположить, что детская метафора здесь несет в себе скрытый смысл: через уподобление большинства взрослых, поддавшихся красной пропаганде и пренебрегших своей гражданской позицией, детям этот образ показывает незрелость американского общества (обывателя) в целом, его подверженность влиянию определенных модусов общественного мнения.

<sup>13</sup> Здесь следует отметить, что фильм был реэкранизирован по крайней мере один раз в 2012 году («Неуловимые», США, реж. Дэн Брэдли). Похожий сюжет имеет место в кинокартине «Битва за рай» (Австралия, 2010, реж. Стюарт Битти). Во всех трех фильмах финал различается (как присутствуют отличия в репрезентации образа Врага): спектр смыслов разворачивается от ситуации неопределенности до традиционного хеппи-энда, что зависит, на наш взгляд, от моделей отношения в системе «Ребенок — Взрослый» в дискурсе повседневности. Это демонстрирует в том числе, как чутко кинематограф откликается на изменение (гео)политического фона, конструируя новые (кино)картины мира и международных отношений.

борцы со злом (большим или меньшим), которое воплощается в образе взрослого; они есть одновременно и надежда на спасение, и само спасение. Смыслом киноповествования оказывается победа — «символическая» (добра над злом), «знаковая» (молодого над старым), «индексальная» (американского над советским).

*«Манчжурский кандидат» (2004), США, реж. Джонатан Демме<sup>14</sup>*

В этом кинокейсе детская метафора выполняет вспомогательную роль: она в некотором смысле обрамляет повествование — с нее фильм начинается и ей же фактически завершается. Специфика конкретно этого кейса заключается в том, что здесь наряду с собственно детьми важную роль играют производные от детской метафоры образы — рисунки, школа и т. п. Главная сюжетная линия, казалось бы, *никак не* предполагает детского измерения. Вместе с тем, история возвращения с войны майора и его сослуживца, которого мучают ночные кошмары, начинается в школьном спортзале, где первый выступает перед детьми и учителями с рассказом о новоиспеченном герое (сослуживце) — будущем кандидате в президенты. Страшная правда раскрывается также в стенах, возможно, все той же школы, стены которой пестрят от детских рисунков разнообразной тематики. С нашей точки зрения, обращение к детской метафоре *на сигнальном уровне — она отсылает к предостережению (от наивности), на знаковом — означает будущее, на символическом — задает смысл проекции.* Дети репрезентуют собой новое поколение, на которое проецируется искаженная история, которая, в свою очередь, чревата кошмарным будущим. Детскость здесь рождает ответственность (как и в «Красном кошмаре»), но не на локальном уровне, а на уровне глобальном (тотальном).

### Вместо заключения

Холодная война покажется «детской забавой» — такую полифоничную мысль озвучил в декабре 2017 года Герман Греф, продемонстрировав, на наш взгляд, эвристичность исследования «детского измерения» противостояния СССР и США, продолжающегося и по сей день. Холодная война взрослых не могла не перерасти в «холодную войну детей», которая, в свою очередь, создает предпосылки

<sup>14</sup> Обратим здесь внимание, что в первом релизе «Манчжурского кандидата» в 1962 году (США, реж. Джон Франкенхаймер) детская метафора отсутствует. Этот факт позволяет предположить намеренное включение в сюжетную линию подобного образа с определенной символической целью.

для новой холодной войны этих повзрослевших детей.

Метафора детскости занимает важное место в конструировании представлений о системе международных отношений. В зависимости от доминирующего геополитического дискурса она выполняет разные функции. Эффективность использования семиотической модели детства как репрезентации МО во многом зависит от интерпретационных парадигм мифологических образов.

Семиотическая модель детства в кинематографе вариативна. Она может задавать дискурс различения/неразличения, разъединения/соединения и т. п. В основном она «ориентирована» на реактивный когнитивный тип. Заметим здесь еще раз, что проективность семиотической модели детства, о которой речь шла выше, напрямую зависит от интенсивности социокультурной динамики (Савенкова 2016, 80). Усиление последней обуславливает дрейф в сторону идеологического или прагматического типов когнитивных ориентаций. Для правильного понимания системы представленных образов необходимо помнить, что в кинематографическом дискурсе мы имеем дело с индивидуальными интерпретациями мифологических образов, т. е. фактически с поэтикой сновидений (Метц 2010).

Востребованность детской метафоры объяснима требованием «простого семиозиса» — чистого столкновения добра и зла, проговоркой важных формул, которые не всегда «проходят» в сугубо «взрослых кинотекстах» (ср.: Бродская 2016, 62).<sup>15</sup> Учитывая, что «простые» символы образуют ядро культуры, обладают большей культурно-смысловой емкостью и значительно большими смысловыми потенциями, чем сложные (Лотман 2001, 242), это вполне закономерно. Вместе с тем можно обнаружить определенную динамику в моделях конструирования МО (ср.: Савенкова 2016), которая когнитивно связана с феноменом детскости. Уместно говорить о тренде релятивизации — мир усложняется и «сказочно-детские» границы добра и зла размываются; детский киномир постепенно теряет жесткие маркеры своего и чужого, что особенно хорошо видно из анализа советского кинематографа. Другой тренд — это гуманизация, где враг, будучи тоже человеком, зол не онтологически, а праксиологически (ситуативно), что

<sup>15</sup> Еще один момент здесь связан с проблемой референциальности в собственно детском кино: соотношение ребенком себя с образом киноребенка органичнее, чем отождествление себя с поведенческим образом взрослого. Перенесение «с подобного на подобное» предстает как когнитивный регулятив киноповествования.

также характерно для детского стиля восприятия, который отличает кинотексты обеих держав.

Актуальность обращения к проблематике детской киносемиотики фундируется тем, что прецедентные тексты (и в первую очередь кинотексты), освоенные личностью в детстве, функционируют как образное средство легитимации окружающей действительности (ср.: Черняк, Носова 2016, 33). Эпоха холодной войны (несмотря на чередование периодов потепления и похолодания) предстает как стабильный феномен, что во многом определяет

эвристичность и востребованность детской метафоры для репрезентации отношений США и СССР во временной перспективе. Базовая детская метафора в кинематографе холодной войны маркирует дистанцирование от прошлого (нынешнего), ознаменованное нового (лучшего) человеческого качества, новых (потребных) социальных отношений. Спектр инструментальных значений полифоничен: на уровне смыслов — проекция, обновление; на уровне значений — противопоставление, инициация; на уровне сигналов — мобилизация.

## Источники

- Красный кошмар*. (1962) Режиссер Джордж Вагнер. [Фильм]. США: Warner Bros. Entertainment Inc.  
*Красный рассвет*. (1984) Режиссер Джон Милиус. [Фильм]. США: Metro-Goldwyn-Mayer & United Artists.  
*Манчжурский кандидат*. (2004) Режиссер Джонатан Демме. США: Paramount Pictures.  
*Последний дюйм*. (1959) Режиссеры Никита Курихин, Теодор Вульфович. [Фильм]. СССР: Ленфильм.

## Литература

- Аругюнова, Н. Д. (1990) Метафора и дискурс. В кн.: Н. Д. Аругюнова, М. А. Журинская (ред.). *Теория метафоры*. М.: Прогресс, с. 5–32.
- Ассман, А. (2014) *Длинная тень прошлого. Мемориальная культура и историческая политика*. М.: Новое литературное обозрение, 328 с.
- Безяева, М. Г. (2002) *Семантика коммуникативного уровня звучащего языка*. М.: Изд-во Московского университета, 752 с.
- Бродская, Е. В. (2016) Фильм Р. А. Быкова «Айболит-66» в советской прессе: к истории восприятия детского кино в СССР. *Вестник РГГУ. Серия: История. Филология. Культурология. Востоковедение*, № 8 (17), с. 61–75.
- Городецкий, И. Б. (2015) Семиотика детства в «волшебно-реалистических» сказках А. П. Платонова (корпусное исследование). *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация*, № 3, с. 56–60.
- Земскова, Л. П. (2014) В любви, как на войне, все средства хороши. В кн.: *Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся*. Воронеж: Импри, с. 113–117.
- Иосифян, С. А., Граценкова, Е. Н. (1974) *Кино и зритель (экранная жизнь одной темы)*. М.: Изд-во ВГИК, 66 с.
- Касьянова, К. О. (1994) *О русском национальном характере*. М.: Институт национальной модели экономики, 267 с.
- Кобб, Р. У., Элдер, Ч. (2009) Использование символов в политике. *Политическая лингвистика*, № 3 (29), с. 131–145.
- Коростелева, А. А. (2016) Размыывание границ целеустановок как прием создания образа волшебника в кино. *Мир русского слова*, № 3, с. 64–71.
- Лакофф, Дж., Джонсон, М. (2008) *Метафоры, которыми мы живем*. М.: АКИ, 256 с.
- Лотман, Ю. М. (2001) *Внутри мыслящих миров*. СПб.: Искусство-СПб, 703 с.
- Ляшок, А. С. (2010) Семиотика детской повседневности. *Теория и практика общественного развития*, № 3, с. 118–124.
- Мец, К. (2010) *Воображаемое означающее. Психоанализ и кино*. СПб.: Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 336 с.
- Попов, А. Д. (2018) Международная деятельность «Артека» в контексте детской дипломатии периода холодной войны. *Magistra Vitae: электронный журнал по историческим наукам и археологии*, № 2, с. 81–88.
- Постман, Н. (2004) Исчезновение детства. *Отечественные записки*, № 3, с. 17–30.
- Рябов, О. В. (2019) Женщины нацистской Германии в зеркале советской карикатуры (на материале журнала «Крокодил»). *Уральский исторический вестник*, № 3 (64), с. 84–92. DOI: 10.30759/1728-9718-2019-3(64)-84-92
- Рябова, Т. Б., Рябов, О. В. (2019а) Образы детства и детей в символической политике. *Политическая экспертиза: ПОЛИТЭКС*, т. 15, № 3, с. 95–112. DOI: 10.21638/11701/spbu23.2019.307

- Рябова, Т. Б., Рябов, О. В. (2019b) Образы детства в политике памяти: репрезентации военных конфликтов. В кн.: К. В. Султанов (ред.). *Философия человека в историческом контексте*. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, с. 392–397.
- Рябова, Т. Б., Рябов, О. В. (ред.). (2019c) *Символ детства в политике: от холодной войны к современности*. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 76 с.
- Савенкова, Е. В. (2016) Образ ребенка в российском детском кинематографе, или Что нам делать с мертвым матросом. В кн.: С. А. Лишаев (ред.). *Mixtura verborum' 2015: образы настоящего*. Самара: Самарская гуманитарная академия, с. 64–81.
- Смирнов, Д. Г. (2018) Семиотика международных отношений: гендерное измерение (к постановке проблемы). *Женщина в российском обществе*, № 4 (89), с. 60–70. DOI: 10.21064/WinRS.2018.4.6
- Суверина, Е. В. (2015) История ненависти. «Неудобное» прошлое в рассказах для детей. *Преподаватель XXI век*, № 3-2, с. 302–315.
- Трубина, Е. (2011) Учась вспоминать: векторы исследования памяти. В кн.: В. Н. Ярская, Е. Р. Ярская-Смирнова (ред.). *Власть времени: социальные границы памяти*. М.: Центр социальной политики и гендерных исследований, с. 25–44.
- Черняк, В. Д., Носова, Е. П. (2016) Вспоминая детство... (об одном типе прецедентных феноменов в политическом дискурсе). *Политическая лингвистика*, № 2 (56), с. 33–42.
- Peacock, M. (2014) *Innocent weapons: The Soviet and American politics of childhood in the Cold War*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 286 p.

## Sources

- Poslednij dyujm [Last inch]*. (1959) Directed by Nikita Kurikhin and Theodor Vulfovich. [Film]. USSR: Lenfil'm.
- Red Nightmare*. (1962) Directed by George Waggner. [Film]. USA: Warner Bros. Entertainment Inc.
- Red Dawn*. (1984) Directed by John Milius. [Film]. USA: Metro-Goldwyn-Mayer & United Artists.
- The Manchurian Candidate*. (2004) Directed by Jonathan Demme. [Film]. USA: Paramount Pictures.

## References

- Arutyunova, N. D. (1990) Метафора i diskurs [Metaphor and discourse]. In: N. D. Arutyunova, M. A. Zhurinskaya (eds.). *Teoriya metafory [Theory of metaphor]*. Moscow: Progress Publ., pp. 5–32. (In Russian)
- Assmann, A. (2014) *Dlinnaya ten' proshlogo. Memorial'naya kultura i istoricheskaya politika [The long shadow of the past. Memorial culture and historical politics]*. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie Publ., 328 p. (In Russian)
- Bezyaeva, M. G. (2002) *Semantika kommunikativnogo urovnya zvuchashchego yazyka [Semantics of the communicative level of the sounding language]*. Moscow: Moscow State University Publ., 752 p. (In Russian)
- Brodskaya, E. V. (2016) Fil'm R. A. Bykova "Ajbolit-66" v sovetskoj presse: k istorii vospriyatiya detskogo kino v SSSR [Review of Rolan Bykov's film "Ajbolit-66" in the Soviet mass-media: Some remarks on perception of movies for children in the USSR]. *Vestnik RGGU. Seriya: Istoriya. Filologiya. Kul'turologiya. Vostokovedeniye*, no. 8 (17), pp. 61–75. (In Russian)
- Chernyak, V. D., Nosova, E. P. (2016) Vspominaya detstvo... (ob odnom tipe pretsedentnykh fenomenov v politicheskom diskurse) [Remembering the childhood... (one type of precedent phenomena in political discourse)]. *Politicheskaya lingvistika — Political Linguistics*, no. 2 (56), pp. 33–42. (In Russian)
- Cobb, R. U., Elder, C. (2009) Ispol'zovanie simvolov v politike [The political uses of symbolism]. *Politicheskaya lingvistika — Political Linguistics*, no. 3 (29), pp. 131–145. (In Russian)
- Gorodetsky, I. B. (2015) Semiotika detstva v "volshebno-realisticheskikh" skazkakh A. P. Platonova (korpusnoye issledovanie) [Semiotics of childhood in A. Platonov's "magic-realistic tales": A corpus-based study]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya — Proceedings of Voronezh State University. Series: Linguistics and intercultural communication*, no. 3, pp. 56–60. (In Russian)
- Iosifyan, S. A., Grashchenkova, E. N. (1974) *Kino i zritel' (ekrannaya zhizn' odnoy temy) [Cinema and spectator (screen life of one topic)]*. Moscow: Russian State University of Cinematography Publ., 66 p. (In Russian)
- Kasyanova, K. O. (1994) *O russkom natsional'nom kharaktere [On the Russian national character]*. Moscow: Institut natsional'noj modeli ekonomiki Publ., 267 p. (In Russian)
- Korosteleva, A. A. (2016) Razmyvanie granits tselestanovok kak priem sozdaniya obraza volshebника v kino [Blurring the boundaries of objectives as the method of creating a wizard character in cinema]. *Mir russkogo slova — The World of the Russian Word*, no. 3, pp. 64–71. (In Russian)
- Lakoff, G., Johnson, M. (2008) *Metaphors we live by*. Moscow: LKI Publ., 256 p. (In Russian)
- Lotman, Yu. M. (2001) *Vnutri myslyashchikh mirov [Inside the thinking worlds]*. Saint Petersburg: Iskusstvo-SPb Publ., 703 p. (In Russian)
- Lyashok, A. S. (2010) Semiotika detskoj povsednevnosti [Semiotics of children's everyday life]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya — Theory and Practice of Social Development*, no. 3, pp. 118–124. (In Russian)

- Metz, C. (2010) *Voobrazhaemoe oznachayushchee. Psikhoanaliz i kino [The imaginary signifier: Psychoanalysis and the cinema]*. Saint Petersburg: European University at St. Petersburg Publ., 336 p. (In Russian)
- Peacock, M. (2014) *Innocent weapons: The Soviet and American politics of childhood in the Cold War*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 286 p. (In English)
- Popov, A. D. (2018) Mezhdunarodnaya deyatel'nost' "Arteka" v kontekste detskoj diplomatii perioda Kholodnoj vojny [International activity of "Artek" in the context of children's diplomacy in the period of Cold War]. *Magistra Vitae: elektronnyj zhurnal po istoricheskim naukam i arkheologii — Magistra Vitae: An Electronic Journal of Historical Sciences and Archeology*, no. 2, pp. 81–88. (In Russian)
- Postman, N. (2004) Ischeznovenie detstva [The disappearance of childhood]. *Otechestvennye zapiski*, no. 3, pp. 17–30. (In Russian)
- Ryabov, O. V. (2019) Zhenshchiny natsistskoj Germanii v zerkale sovetskoj karikatury (na materiale zhurnala "Krokodil") [Women of Nazi Germany in the mirror of the Soviet caricatures (on the materials of the "Crocodile" magazine)]. *Ural'skij istoricheskij vestnik — Ural Historical Journal*, no. 3 (64), pp. 84–92. DOI: 10.30759/1728-9718-2019-3(64)-84-92 (In Russian)
- Ryabova, T. B., Ryabov, O. V. (2019a) Obrazy detstva i detej v simvolicheskoy politike [The images of childhood and children in symbolic politics]. *Politicheskaya ekspertiza: POLITEKS — Political Expertise: POLITEX*, vol. 15, no. 3, pp. 95–112. DOI: 10.21638/11701/spbu23.2019.307 (In Russian)
- Ryabova, T. B., Ryabov, O. V. (2019b) Obrazy detstva v politike pamyati: reprezentatsii voennykh konfliktov [Childhood images in the politics of memory: Representations of military conflicts]. In: K. V. Sultanov (ed.). *Filosofiya cheloveka v istoricheskom kontekste [Philosophy of man in a historical context]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., pp. 392–397. (In Russian)
- Ryabova, T. B., Ryabov, O. V. (eds.). (2019c) *Simvol detstva v politike: Ot Kholodnoj vojny k sovremennosti [A symbol of childhood in politics: From the Cold War to the present]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 76 p. (In Russian)
- Savenkova, E. V. (2016) Obraz rebenka v rossijskom detskom kinematografe, ili Chto nam delat' s mertvym matrosom [The image of a child in Russian children's cinema, or What should we do with a dead sailor]. In: S. A. Lishayev (ed.). *Mixtura verborum' 2015: obrazy nastoyashchego [Mixtura verborum' 2015: Images of the present]*. Samara: Samara Academy for the Humanities Publ., pp. 64–81. (In Russian)
- Smirnov, D. G. (2018) Semiotika mezhdunarodnykh otnoshenij: gendernoe izmerenie (k postanovke problemy) [Semiotics of the international relations: Gender dimension (stating the problem)]. *Zhenshchina v rossijskom obshchestve — Woman in Russian Society*, no. 4 (89), pp. 60–70. DOI: 10.21064/WinRS.2018.4.6 (In Russian)
- Suverina, E. V. (2015) Istoriya nenavisti. "Neudobnoe" proshloe v rasskazakh dlya detej [The history of hatred. The "inconvenient" past in stories for children]. *Prepodavatel' XXI vek*, no. 3-2, pp. 302–315. (In Russian)
- Trubina, E. (2011) Uchas' vspominat': vektory issledovaniya pamyati [Learning to remember: The vectors of memory studies]. In: V. N. Yarskaya, E. R. Yarskaya-Smirnova (eds.). *Vlast' vremeni: sotsial'nye granitsy pamyati [The power of time: Social frames of memory]*. Moscow: Center for Social Policy and Gender Studies Publ., pp. 25–44. (In Russian)
- Zemskova, L. P. (2014) V lyubvi, kak na vojne, vse sredstva khoroshi [In love, as in war, all means are good]. In: *Problemy prepodavaniya filologicheskikh distsiplin inostrannym uchashchimsya [Problems of teaching philological disciplines to foreign students]*. Voronezh: Impri Publ., pp. 113–117. (In Russian)

## Репрезентация образа детства в либеральных СМИ современной России

А. А. Клещенко<sup>✉1</sup>

<sup>1</sup> Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 191186, Россия, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

### Сведения об авторе

Людмила Леонидовна Клещенко,  
SPIN-код: 2051-3052,  
e-mail: [ludmila.popova2011@yandex.ru](mailto:ludmila.popova2011@yandex.ru)

### Для цитирования:

Клещенко, А. А. (2019)  
Репрезентация образа детства  
в либеральных СМИ современной  
России. *Комплексные  
исследования детства*, т. 1, № 4,  
с. 312–319. DOI: 10.33910/2687-  
0223-2019-1-4-312-319

**Получена** 26 октября 2019;  
прошла рецензирование  
11 ноября 2019;  
принята 15 ноября 2019.

**Финансирование:** Исследование  
выполнено при финансовой  
поддержке РФФИ и АНО ЭИСИ  
в рамках научного проекта  
№ 19-011-31711.

**Права:** © Автор (2019).  
Опубликовано Российским  
государственным педагогическим  
университетом им. А. И. Герцена.  
Открытый доступ на условиях  
лицензии CC BY-NC 4.0.

**Аннотация.** Статья рассматривает особенности репрезентации образов детства и детей в современных российских либеральных СМИ на примере трех медиа: интернет-издания «Медуза», федерального издания «Новая газета» и радиостанции «Эхо Москвы». Автор приходит к выводу, что идеологическая направленность издания является важным фактором, определяющим характер использования образов детства. Тема детей и детства значима для либеральных СМИ. Для либерального дискурса характерна апелляция к такому смыслу концепта детства, как инаковость по отношению ко взрослому, которая интерпретируется как в положительном, так и отрицательном ключе в зависимости от тематики и цели материала СМИ. Образы детей и детства чаще всего используются в контексте таких тем, как политика, семья, школа, благотворительность, социальные проблемы. В либеральном дискурсе образ детства зачастую используется для привлечения внимания к определенной проблеме. Упоминание детей в политическом контексте способно существенно увеличить как количество комментариев к материалу, так и степень их эмоциональности. Даже не содержащие прямых мобилизационных призывов материалы, использующие детские образы, способны вызвать сильную эмоциональную реакцию читателя. Комментируя данные материалы, читатели формулируют призывы к политическому участию самостоятельно, что свидетельствует о высоком мобилизационном потенциале символа детства. В связи с этим обращение к теме детства при описании событий, напрямую не связанных с детьми и детством (к примеру, при описании действий людей, юридически являющихся совершеннолетними), может свидетельствовать о манипулятивном использовании образа детства. В свою очередь, описание страданий детей, имеющее место при обращении к теме политического участия детей в несанкционированных митингах, сопряжено с негативными реакциями читателя на действия органов власти, потому способно провоцировать утрату доверия властным институтам и способствовать делегитимации власти.

**Ключевые слова:** дети, детство, либеральный дискурс, либеральные СМИ, инфантилизм, делегитимация власти, политический символ.

# Representations of the image of childhood in the liberal media in modern Russia

L. L. Kleshchenko✉<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika River Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

## Author

Liudmila L. Kleshchenko,  
SPIN: 2051-3052,  
e-mail: [ludmila.popova2011@yandex.ru](mailto:ludmila.popova2011@yandex.ru)

**For citation:** Kleshchenko, L. L. (2019) Representations of the image of childhood in the liberal media in modern Russia. *Comprehensive Child Studies*, vol. 1, no. 4, pp. 312–319. DOI: 10.33910/2687-0223-2019-1-4-312-319

**Received** 26 October 2019;  
reviewed 11 November 2019;  
accepted 15 November 2019.

**Funding:** The research was funded by RFBR and Expert Institute for Social Research as a part of the research project No. 19-011-31711.

**Copyright:** © The Author (2019).  
Published by Herzen State Pedagogical University of Russia.  
Open access under  
CC BY-NC License 4.0.

**Abstract.** The article discusses the features of representing the images of childhood and children in modern Russian liberal media. The author chose three cases: the “Meduza” online periodical, the “Novaya Gazeta” federal periodical and the “Ekho Moskvy” radio station. The author concludes that the ideological orientation of the publication is an important factor determining the nature of the use of childhood images. The topic of children and childhood is significant for the liberal media. Liberal discourse is characterised by an appeal to the concept of childhood as being different from adulthood, which is interpreted both positively and negatively, depending on the subject and purpose of the article or broadcast. The images of children and childhood are most often associated with such topics as politics, family, education, charity, and social problems. In liberal discourse, the image of childhood is often used to attract attention to a specific problem. The author observes that mentioning children in a political context can significantly increase both the number of comments on the published material and the degree of their emotionality. Even the publications that do not contain direct mobilisation appeals can cause a strong emotional reader reaction by including children’s images: the readers formulate calls for political participation on their own. This suggests that childhood symbols have a rather high mobilisation potential. In this regard, an appeal of the topic of childhood when describing events that are not directly related to children and childhood (such as the actions of adults) may indicate manipulative use of the symbol. In turn, the description of suffering children that occurs when addressing the topic of children’s participation in unauthorised political protests is associated with readers’ negative reactions to the actions of the authorities; therefore, it can provoke a loss of confidence in government institutions and facilitate the delegitimation of power.

**Keywords:** children, childhood, liberal discourse, liberal media, infantilism, delegitimation of power, political symbols.

## Введение

Участие детей и подростков в политике становится все более популярной темой публикаций, освещающих протестную политическую активность в современной России. В 2017 году тема «детство в политике» оказалась в центре внимания СМИ после организации «Фондом борьбы с коррупцией» (ФБК) всероссийской акции протеста 26 марта, в которой принимали участие подростки и молодежь, что обусловило хронологические рамки исследования — период с 26 марта по 26 апреля 2017 года. В отличие от «провластных» СМИ, единодушно осуждающих вовлечение несовершеннолетних граждан в политику, оппозиционные либеральные издания освещают проблему участия детей в политике более разносторонне. В современном демократическом обществе СМИ являются значимым субъектом политики, выполняющим

функцию политической мобилизации. Политические символы, в свою очередь, являются ресурсом политической мобилизации, способным апеллировать как к рациональности, так и к чувствам (Klandermans 1984). Эксплуатация символов малозатратна, и это особенно важно для тех политических акторов, чьи материальные ресурсы ограничены (Рябова 2015).

Высокая эмоциональная нагруженность символа детства, близость к опыту каждого определяет мобилизационный потенциал символа, который используют в современной России как политические партии и политические лидеры, так и СМИ. Выявлению специфики использования образа детства и детей в либеральных СМИ посвящено настоящее исследование.

В качестве либерального дискурса в настоящем исследовании маркированы материалы, для которых характерна апелляция к таким ценностям, как частная собственность, правовое

государство, права и свободы человека, свободный рынок, индивидуализм, политический плюрализм, демократия. Либеральные ценности не занимают лидирующих позиций в системе ценностей современного российского общества. Политическими элитами предпринимаются попытки «вытеснить» либеральный дискурс из федеральных СМИ и из публичной политики. В связи с этим в настоящее время неотъемлемым атрибутом либерального дискурса становится оппозиция существующему политическому режиму. Либеральные СМИ, в свою очередь, отличает отсутствие прямого государственного финансирования. Либеральный дискурс широко представлен в интернет-среде, в том числе в блогосфере, новостных агрегаторах, тематических группах в социальных сетях, мессенджерах.

Среди массива либеральных изданий в настоящем исследовании в качестве источников выбраны: интернет-издание «Медуза», «Новая газета» (федеральное издание), радиостанция «Эхо Москвы».

Критерием отбора изданий для анализа выступил объем аудитории. Кроме того, при выборе изданий автор руководствовался критерием разнообразия их форм («Новая газета» — печатное издание, «Медуза» — интернет-издание, «Эхо Москвы» — радиостанция).

Русскоязычное интернет-издание «Медуза», зарегистрированное в Латвии, выпускает собственные материалы, а также является агрегатором новостей, отбираемых в ручном режиме. По данным «Медиалогии», в 2017 году «Медуза» являлась самым цитируемым российским интернет-изданием (Федеральные СМИ... 2017).

Федеральная «Новая газета» — общественно-политическое издание, выпускается с периодичностью 3 раза в неделю. Материалы газеты размещаются также на интернет-ресурсе [www.novayagazeta.ru](http://www.novayagazeta.ru).

«Эхо Москвы» — российская круглосуточная информационно-разговорная станция, в 2017 году являлась самой цитируемой радиостанцией, по данным «Медиалогии». Материалы размещаются также на интернет-ресурсе [echo.msk.ru](http://echo.msk.ru). В настоящем исследовании были проанализированы транскрипты радиоэфира и блоги на сайте радиостанции.

Исследование было сплошным, охватывающим все упоминания темы «детства» в период с 26 марта до 26 апреля 2017 г. Метод исследования — контент-анализ. Был проанализирован контекст упоминаний детей и детства, а также комментарии пользователей интернет-

ресурсов вышеназванных изданий. Использовалось скрытое кодирование.

Помимо митинговой активности подростков, значимого информационного повода, в рассмотренный период были и другие, связанные с детьми: проблемы детей и детства упоминаются в либеральных СМИ в контексте таких тем, как политика, семья, школа, благотворительность, социальные проблемы.

Смысловые единицы анализа сформулированы исходя из содержания символа ребенка, стереотипных представлений о детских качествах. Общей характеристикой детства является инаковость по отношению к норме — состоянию взрослого человека (Рябова, Рябов 2019). При этом отклонение от нормы может обладать как положительными, так и отрицательными чертами.

Смысловые единицы анализа: «дети как неполноценные взрослые» (индикаторы: несамостоятельность, зависимость, послушность, подчиненность, слабость, беспомощность, несерьезность, пассивность, нерешительность, некомпетентность, неразумность, инфантилизм, эмоциональность, капризность), «дети как жертвы» (индикаторы: беспомощность, безобидность, уязвимость, страдание), «дети как помощники взрослых» (индикаторы: послушность, дисциплинированность, исполнительность, ответственность), «дети как герои» (индикаторы: мужество, бесстрашие, собственное мнение, решительность, инициативность, энергичность, любознательность, благородство, активность), «дети как неиспорченные обществом взрослые» (индикаторы: миролюбие, высшая мудрость, чистота, безгрешность, беззаботность, человечность, искренность, мечтательность), «дети как будущее» (индикаторы: олицетворение вечности, олицетворение будущего, надежда на лучшее будущее, символ продолжения жизни).

Результаты исследования показали, что в либеральных СМИ наиболее широко представлены следующие образы детства: «дети-герои», «дети-жертвы», «дети — неполноценные взрослые». Рассмотрим их более подробно.

### «Дети-герои»

Позитивные отличия детей от взрослых: энергичность, активность, инициативность, мужество, бесстрашие, решительность, честность, любознательность — создают образ «дети-герои»: это самостоятельные субъекты политики, которые показаны как альтернатива взрослым, пассивный конформизм которых не позволяет им активно участвовать в политике. «Медуза» называет под-

ростков «Героями 2017 года» (Борзенко 2017). В итоговой статье 2017 года автор выступает с критикой мнения, что подростки принимали участие в митингах, откликнувшись на агитацию оппозиционных политиков. Напротив, дети предстают как самостоятельные субъекты деятельности, как граждане, выражающие свою этическую, а также и политическую позицию: «Сегодня весь фейсбук и СМИ пишут о высокой мобилизации подростков на акции 26 марта так, будто их сагитировал Навальный. Это миф, который хотелось бы развеять» (Борзенко 2017). Говоря об участии детей и подростков в политике, либеральные СМИ особо подчеркивают его автономный характер.

Поскольку либеральный дискурс представляет детей активными и автономными участниками политических отношений, либеральные СМИ публикуют суждения детей и подростков о политических событиях. Особое внимание уделяется мотивам политического участия подростков, есть много материалов, содержащих «прямую речь» подростков (Вилен 2017). Какой образ детства/детей формируют эти публикации? Прежде всего, данные материалы объединяет апелляция к таким отличиям детей от взрослых, как бесстрашие и решительность. Указывается, что подростки, в отличие от старшего поколения, не лишены моральных ориентиров, не боятся говорить правду. Дети выходят на митинг, поскольку им «надоело, что врут и воруют». Они открыто заявляют свои требования, они инициативные, ответственные, самостоятельные («сами принимают решения», «достаточно взрослый и имеет право решать сам») (Страховская 2017).

В либеральном дискурсе часто именно дети оказываются пронизательнее взрослых; образ детства используется для противопоставления различных поколений, и именно дети должны стать для взрослых примером для подражания, а не наоборот (Мартынов 2017). В качестве одной из возможных причин такого положения вещей называют отсутствие у них советского опыта: «...при этом они лишены советского менталитета, им несвойственна эта идея: ой, я выйду куда-нибудь, а меня уволят, бумажку накачают. Они, конечно, опасаются, что их, условно, выгонят из школы, но приходят» (Горбачев 2017).

Образ «дети-герои» используется в либеральном дискурсе также при обращении к теме противостояния подростков давлению взрослых. В качестве примера можно привести материал «Новой газеты» (№ 34) «А у вас есть чувства?», где описана история суда над Русланом Соко-

ловским. Молодому человеку уже больше 18 лет, но СМИ представляют его как ребенка, несерьезного, инфантильного, но — типичного представителя своего поколения. Блогер — ловец покемонов, представший перед судом, не боится осуждения и высказывает собственные мнения, что не вызывает сочувствия судьи.

Аналогичные материалы, где подростки отстаивают право на собственное мнение, публикует «Медуза»: «Во Владимирском госуниверситете показали ролик о преступнике Навальном. И сравнили его с Гитлером» (19.04), «Кто кричал про коррупцию в России — ушли туда. На тот свет» (31.03), «Губернатор Самарской области провел форум “Экстремизму нет”. Для массовки на него свезли студентов» (31.03).

В материалах, формирующих образ «дети-герои», при описании детей используются активные глаголы: «делают», «скажут», «выходят», «имеют право», «решают», «видят».

Таким образом, в либеральном дискурсе используется образ «дети-герои» при обращении к теме политического участия подростков, а также для сравнения и противопоставления поколений, детей и их родителей. В материалах либеральных СМИ «дети-герои» обладают качествами, которых лишены старшие поколения, что позволяет им быть инициативными и самостоятельными субъектами политики.

### «Дети-жертвы»

«Дети-жертвы» — это дети, которые являются объектами преследования тех, перед чьей властью они уязвимы и беспомощны. Образ «дети-жертвы» конструируется с помощью таких слов, как «запрещать», «задерживать», «пострадать», «сядут», «судить», «пугать», «потерять» и др. Дети могут быть жертвами обстоятельств, несправедливости, войны, деятельности взрослых, правоохранительных органов. Использование образа «дети-жертвы» сопряжено с негативными реакциями читателя на действия органов власти, потому способно провоцировать утрату доверия властным институтам и способствовать делегитимации власти (Клещенко 2019). Эти образы, «дети-жертвы» и «дети-герои», не являются взаимоисключающими, поскольку одним из аспектов героизма является самопожертвование, вчерашние «герои» сегодня могут стать «жертвами»; четких границ между выделенными образами не существует, отдельные их характеристики переплетаются между собой, что обусловлено пластичностью содержания символа (Elgenius 2011).

При описании проблем детей, ставших жертвами, используются слова и выражения,

вызывающие эмоции; при этом такие тексты в большинстве случаев не сопровождаются призывами к конкретным действиям или к политическому участию. Они направлены на то, чтобы с помощью яркого образа привлечь внимание к социальным и политическим проблемам. Такие материалы находят отклик у читателей. «Детскость» в них интерпретируется субъективно: молодые люди, ставшие жертвами какой-либо несправедливости, могут юридически уже являться совершеннолетними.

Одной из форм использования образа «дети-жертвы» является упоминание наличия детей при описании задержаний и арестов оппозиционных политиков. Упоминание детей в подобном контексте вызывает множество негативных комментариев читателей, особенно если оно сопряжено с описанием страдания детей. В данном случае сильная эмоциональная нагрузка образа детства может стать фактором делегитимации государственной власти, поскольку страдания детей воспринимаются как следствие ее действий.

Так, например, «Медуза» указывает в статье факт наличия детей у задержанного: «В Казани под стражей находится лидер “Татарского патриотического фронта „Алтын Урда“ Данис Сафаргали. Отцу шестерых детей и капитану теплохода вменяют возбуждение ненависти по признаку национальности» (Чиков 2017).

Данный пример можно рассматривать как манипулятивное использование образа детства, поскольку информация о детях в статье не является необходимой для понимания сути происходящего события и указана с целью усилить эмоциональное воздействие на читателя.

В образе жертв режима предстают и дети бастующего дальнбойщика Андрея Бажутина (Ребров 2017). После его задержания в СМИ появилась информация о том, что троих его несовершеннолетних детей могут изъять органы опеки, а беременной жене Бажутина пришлось уйти из больницы, чтобы забрать детей. Упоминание этой информации в статьях находит отклик у читателей, которые в комментариях выражают сочувствие пострадавшей семье.

Другой формой использования образа «дети-жертвы» является описание административного давления или действий региональных чиновников, имеющих негативные последствия для детей. Так, например, в статье «Новой газеты» представлена история школьников, которые не смогли приехать на конкурс «Человек в истории. Россия — XX век», организованный «Международным мемориалом» (Рачева 2017). Детей не отпустили в Москву, поэтому они не полу-

чили заслуженные награды. К теме обращается также «Эхо Москвы» в материале «Упыри из НОД против школьников: история одной провокации». Образ детства здесь используется для противопоставления с образом власти или провластными силами, и действия органов власти представлены как абсурдные, лишённые смысла, жестокие по отношению к детям.

Своеобразной формой использования образа «дети-жертвы» является обращение к теме детства в материалах, напрямую с проблематикой детства не связанных. Так, в материале «Новой газеты» об адвокате Андрее Павлове есть подзаголовок: «Дума решила детей мочить» (Шмагун 2017). Здесь дети — жертвы принятого в 2012 году «Закона Димы Яковлева». Андрей Павлов, электронная почта которого была взломана хакерами, вспоминает, что предлагал иные варианты российского ответа на американские санкции, но его рекомендации не понадобились: «Дума решила детей мочить» (Шмагун 2017). Несмотря на то, что «Закон Димы Яковлева» не являлся предметом статьи, автор счел необходимым вынести в подзаголовок провокационную фразу адвоката, чтобы привлечь внимание читателей.

Своеобразной жертвой предстает в либеральном дискурсе школьник, задержанный в Норвегии по обвинению в подготовке теракта: «Ставил “лайки” Джихади Джону» (Брицкая 2017). В материале указано, что «полиция перегнула палку, выдав “ребенка с игрушкой” за террориста» (Брицкая 2017). В статье используется образ ребенка, которого незаконно преследуют власти. Использование образа детства здесь призвано усилить критику исламофобии.

Таким образом, в либеральном дискурсе образ «дети-жертвы» используется для повышения внимания читателя к той или иной проблеме, для усиления эмоционального воздействия на читателя, а также для делегитимации властных институтов.

### «Дети — неполноценные взрослые»

Негативные смысловые оттенки образа детства — это качества, в которых ребенок уступает взрослому. В данном значении образ ребенка олицетворяет неразумность, некомпетентность, отсутствие опыта, в совокупности называемые «инфантилизмом» (Рябова, Рябов 2019).

Такие интерпретации символа детства используются в либеральном дискурсе преимущественно при упоминании детей вне политического контекста, а также при формировании образов отдельных политиков. Ярким примером

является образ Д. Медведева в либеральных СМИ, в котором сочетаются негативные детские качества: премьер-министр предстает несамостоятельной фигурой, не способной к серьезному политическому диалогу, беззащитной, некомпетентной.

В рассматриваемый период одной из наиболее обсуждаемых тем становится ответ премьер-министра на выпущенное ФБК расследование «Он вам не Димон», после распространения которого и состоялась прошедшая 26 марта 2017 г. всероссийская акция протеста против коррупции. 4 апреля у «Медузы» выходит статья «Медведев и компот: как в соцсетях отреагировали на ответ премьера Навальному», где премьер снова в невыгодном свете: «Расследование премьер-министр охарактеризовал как “чушь и какие-то бумажки”, а также отметил, что оно похоже на компот. Кажется, никто не понял, почему Медведев сравнил расследование именно с компотом» (Медведев и компот... 2017).

В некоторых материалах либеральных СМИ и подростки — участники протестных митингов представляются инфантильными, экспрессивными, несерьезными, а мотивы их политического участия — бессознательными: «были и такие, кто пришел просто потому, что “здесь весело”» (Вилен 2017).

Необходимо отметить, что либеральные СМИ, в отличие от консервативных, даже указывая на неполитические мотивы участия в митингах, подчеркивают его автономный характер, не считают детей объектами манипуляции оппозиционных лидеров (пр.: «Навальный действительно звал людей на марш, но нигде ни разу он не звал несовершеннолетних») (Эхо Москвы 2017).

В отдельных случаях либеральные СМИ выступают с критикой эксплуатации образа детства федеральными телеканалами, символической инфантилизации отдельных политиков. Так, например, в материале «Новой Газеты» № 42 «Не просто Мария» (Петровская 2017) автор сетует, что Марию Максакову в ток-шоу на феде-

ральном канале изображают девочкой — непослушной, капризной, взбалмошной. «Новая газета», напротив, пытается развенчать этот образ.

Контекст упоминания детей и детства в материалах, использующих образ детей — неполноценных взрослых — слова, подчеркивающие несамостоятельность и несерьезность: «заставлять», «манипулировать», «повторять», «баловаться», «веселиться».

## Выводы

Тема детства значима для либеральных СМИ. В либеральном дискурсе образ детства зачастую используется для привлечения внимания к определенной проблеме. Упоминание детей в политическом контексте способно существенно увеличить как количество комментариев к материалу, так и степень их эмоциональности. Даже не содержащие прямых мобилизационных призывов материалы, использующие детские образы, способны вызвать сильную эмоциональную реакцию читателя. Комментируя данные материалы, читатели формулируют призывы к политическому участию самостоятельно, что свидетельствует о высоком мобилизационном потенциале символа детства, а также о возможности для его манипулятивного использования. Приписывая объекту атрибуты «детскости», СМИ могут вызывать у читателя определенные эмоциональные реакции, такие как, например, сочувствие к арестованным политикам, у которых есть дети, или задержанным на митингах подросткам. Необходимо отметить, что использование образа детей и детства в либеральных СМИ противоречиво: с одной стороны, подчеркивается право детей на политическое участие на равных правах со взрослыми, с другой стороны, — несознательность, безответственность, несерьезность детей. В зависимости от целей статьи, журналисты апеллируют к тем или иным смысловым оттенкам образа детства, конструируя образы «детигерои», «дети-жертвы» или «дети — неполноценные взрослые».

## Источники

- Борзенко, А. (2017) Почему подростки — главные герои 2017 года? *Медуза*, 28 декабря. [Электронный ресурс]. URL: <https://meduza.io/slides/pochemu-glavnye-geroi-2017-goda-podrostki> (дата обращения 13.10.2019).
- Брицкая, Т. (2017) Ставил «лайки» Джихади Джону. *Новая газета*, 11 апреля. [Электронный ресурс]. URL: <https://novayagazeta.ru/articles/2017/04/11/72106-stavil-layki-dzhihadi-dzhonu?print=true> (дата обращения 13.10.2019).

- Вилен, А. (2017) Мы вышли постыдиться за свою страну и погордиться ей. *Новая газета*, 29 марта. [Электронный ресурс]. URL: <https://novayagazeta.ru/articles/2017/03/29/71955-aleksandr-vilen-my-vyshli-postyditsya-za-svoyu-stranu-i-pogorditsya-ey> (дата обращения 13.10.2019).
- Горбачев, А. (2017) Почему на акции протеста вышло столько подростков? Отвечают ученые из группы «Мониторинг актуального фольклора». *Медуза*, 27 марта. [Электронный ресурс]. URL: <https://meduza.io/feature/2017/03/27/pochemu-na-aktsii-protesta-vyshlo-stolko-podrostkov-i-chego-oni-hotyat> (дата обращения 13.10.2019).
- Мартынов, К. (2017) Кто теперь на алгебре. О бунте детей, которых предали взрослые. *Новая газета*, 27 марта. [Электронный ресурс]. URL: <https://novayagazeta.ru/articles/2017/03/27/71928-kto-teper-na-algebre?print=true> (дата обращения 13.10.2019).
- Медведев и компот: как в соцсетях отреагировали на ответ премьера Навальному. (2017) *Медуза*, 4 апреля. [Электронный ресурс]. URL: <https://meduza.io/shapito/2017/04/04/medvedev-i-kompot-kak-v-sotssetyah-otreagirovali-na-otvet-premera-navalnomu> (дата обращения 13.10.2019).
- Петровская, И. (2017) Не просто Мария. *Новая газета*, 20 апреля. [Электронный ресурс]. URL: <https://novayagazeta.ru/articles/2017/04/20/72237-ne-prosto-mariya> (дата обращения 13.10.2019).
- Рачева, Е. (2017) Угрозы учителям и родителям, отказ в аренде помещения, взлом почты, охрана МВД. Как проходит подготовка школьного конкурса общества «Мемориал». *Новая газета*, 25 апреля. [Электронный ресурс]. URL: <https://novayagazeta.ru/articles/2017/04/25/72291-ugrozy-uchitelyam-i-roditelyam-otkaz-v-arende-pomescheniya-vzлом-pochty-ohrana-mvd?print=true> (дата обращения 13.10.2019).
- Ребров, Д. (2017) Два дня против «Платона». Чем объявленная в понедельник стачка дальнбойщиков обернулась для ее участников. *Новая газета*, 28 марта. [Электронный ресурс]. URL: <https://novayagazeta.ru/articles/2017/03/28/71944-sutki-protiv-platona> (дата обращения 13.10.2019).
- Страховская, О. (2017) В следующий раз мне бы хотелось пойти вместе с ним: на акциях протеста 26 марта было много подростков. Что об этом думают их родители? *Медуза*, 27 марта. [Электронный ресурс]. URL: <https://meduza.io/feature/2017/03/27/v-sleduyuschiy-raz-mne-by-hotelos-poyti-vmeste-s-nim> (дата обращения 13.10.2019).
- Чиков, П. (2017) Сепаратисты с клавиатурами: Павел Чиков о потоке уголовных дел за высказывания и записи в соцсетях. *Медуза*, 18 апреля. [Электронный ресурс]. URL: <https://meduza.io/feature/2017/04/18/separatisty-s-klaviaturami> (дата обращения 13.10.2019).
- Шмагун, О. (2017) Адвокат Павлов, «товарищ и партнер». Следователи и судьи могут играть ведущие роли в резонансных уголовных делах — но кто может быть «режиссером»? *Новая газета*, 30 марта. [Электронный ресурс]. URL: <https://novayagazeta.ru/articles/2017/03/30/71969-advokat-pavlov-tovarisch-i-partner> (дата обращения 13.10.2019).
- Эхо Москвы*. [Электронный ресурс]. URL: <https://echo.msk.ru/> (дата обращения 13.10.2019).

## Литература

- Клещенко, Л. Л. (2019) Репрезентация образа детства в либеральных СМИ современной России. В кн.: Т. Б. Рябова, О. В. Рябов (ред.). *Символ детства в политике: от холодной войны к современности*. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, с. 54–57.
- Рябова, Т. Б. (2015) «Родина-мать» в практиках политической мобилизации современной России. *Женщина в российском обществе*, № 3–4 (76–77), с. 124–137.
- Рябова, Т. Б., Рябов, О. В. (2019) Образы детства и детей в символической политике. *Политическая экспертиза: ПОЛИТЭКС*, т. 15, № 3, с. 95–112. DOI: 10.21638/11701/spbu23.2019.307
- Федеральные СМИ: 2017 год. (2017) *Медиалогия*. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mlg.ru/ratings/media/federal/5766/#tv> (дата обращения 21.08.2019)
- Elgenius, G. (2011) *Symbols of nations and nationalism: Celebrating nationhood*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 248 p.
- Klandermans, B. (1984) Mobilization and participation: social-psychological expansions of resource mobilization theory. *American Sociological Review*, vol. 49, no. 5, pp. 583–600. DOI: 10.2307/2095417

## Sources

- Borzenko, A. (2017) Pochemu podrostki — glavnye geroi 2017 goda? [Why are teenagers the main heroes of 2017?]. *Meduza*, 28 December. [Online]. Available at: <https://meduza.io/slides/pochemu-glavnye-geroi-2017-goda-podrostki> (accessed 13.10.2019). (In Russian)
- Britskaya, T. (2017) Stavil “lajki” Dzhikhadi Dzhonu [“Likes” for Jihadi John]. *Novaya gazeta*, 11 April. [Online]. Available at: <https://novayagazeta.ru/articles/2017/04/11/72106-stavil-layki-dzhikhadi-dzhonu?print=true> (accessed 13.10.2019). (In Russian)
- Chikov, P. (2017) Separatisty s klaviaturami: Pavel Chikov o potoke ugovolnykh del za vyskazyvaniya i zapisi v sotssetyakh [Separatists with keyboards: Pavel Chikov about the flow of criminal cases for statements

- and entries in social networks]. *Meduza*, 18 April. [Online]. Available at: <https://meduza.io/feature/2017/04/18/separatisty-s-klaviaturami> (accessed 13.10.2019). (In Russian)
- Ekho Moskvy [Echo of Moscow]*. [Online]. Available at: <https://echo.msk.ru/> (accessed 13.09.2019). (In Russian)
- Gorbachev, A. (2017) Pochemu na aktsii protesta vyshlo stol'ko podrostkov? Otvechayut uchenye iz gruppy "Monitoring aktual'nogo fol'klora" [Why did so many teenagers attend the protest? The scientists from the group of "Monitoring of actual folklore" are answering]. *Meduza*, 27 March. [Online]. Available at: <https://meduza.io/feature/2017/03/27/pochemu-na-aktsii-protesta-vyshlo-stolko-podrostkov-i-chego-oni-hotyat> (accessed 13.10.2019). (In Russian)
- Martynov, K. (2017) Kto teper' na algebre. O bunte detej, kotorykh predali vzroslye [Who is now in algebra: about the riot of children betrayed by adults]. *Novaya gazeta*, 27 March. [Online]. Available at: <https://novayagazeta.ru/articles/2017/03/27/71928-kto-teper-na-algebre?print=true> (accessed 13.10.2019). (In Russian)
- Medvedev i kompot: kak v sotssetyakh otreagirovali na otvet prem'era Naval'nomu [Medvedev and compote: How social networks reacted to Prime Minister response to Navalny]. (2017) *Meduza*, 4 April. [Online]. Available at: <https://meduza.io/shapito/2017/04/04/medvedev-i-kompot-kak-v-sotssetyah-otreagirovali-na-otvet-premiera-navalnomu> (accessed 13.10.2019). (In Russian)
- Petrovskaya, I. (2017) Ne prosto Mariya [Not just Maria]. *Novaya gazeta*, 20 April. [Online]. Available at: <https://novayagazeta.ru/articles/2017/04/20/72237-ne-prosto-mariya> (accessed 13.10.2019). (In Russian)
- Racheva, E. (2017) Ugrozy uchitelyam i roditelyam, otkaz v arende pomescheniya, vzlom pochty, okhrana MVD. Kak prokhorodit podgotovka shkol'nogo konkursa obshchestva "Memorial" [Threats to teachers and parents, refusal to rent premises, hacking of mail, security of the Ministry of internal Affairs. How is the preparation of the school competition of the "Memorial" society taking place]. *Novaya gazeta*, 25 April. [Online] Available at: <https://novayagazeta.ru/articles/2017/04/25/72291-ugrozy-uchitelyam-i-roditelyam-otkaz-v-arende-pomescheniya-vzlom-pochty-okhrana-mvd> (accessed 13.10.2019). (In Russian)
- Rebrov, D. Dva dnya protiv "Platona". Chem ob'yavlenaya v ponedel'nik stachka dal'nobojschikov obrnulas' dlya ee uchastnikov [Two days against "Plato". How did the trucker strike announced on Monday turn out for its participants]. *Novaya gazeta*, 28 March. [Online] Available at: <https://novayagazeta.ru/articles/2017/03/28/71944-sutki-protiv-platona> (accessed 13.10.2019) (In Russian)
- Shmagun, O. (2017) Advokat Pavlov, "tovarishch i partner" Sledovateli i sud'i mogut igrat' vedushchie roli v rezonansnykh ugolovnykh delakh — no kto mozhet byt' "rezhisserom"? [Lawyer Pavlov, "comrade and partner". Investigators and judges can play leading roles in high-profile criminal cases — but who can be the "director"?]. *Novaya gazeta*, 30 March. [Online]. Available at: <https://novayagazeta.ru/articles/2017/03/30/71969-advokat-pavlov-tovarishch-i-partner> (accessed 13.10.2019). (In Russian)
- Strakhovskaya, O. (2017) V sleduyushchij raz mne by khotelos' pojti vmeste s nim: na aktsiyakh protesta 26 marta bylo mnogo podrostkov. Chto ob etom dumayut ikh roditeli? [Next time I would like to go with him: There were many teenagers in the March 26 protests. What do their parents think about this?]. *Meduza*, 27 March. [Online]. Available at: <https://meduza.io/feature/2017/03/27/v-sleduyushchij-raz-mne-by-hotelos-poyti-vmeste-s-nim> (accessed 13.10.2019). (In Russian)
- Vilen, A. (2017) My vyshli postydit'sya za svoyu stranu i pogordit'sya ej [We went out to be ashamed of our country and proud of it]. *Novaya gazeta*, 29 March. [Online]. Available at: <https://novayagazeta.ru/articles/2017/03/29/71955-aleksandr-vilen-my-vyshli-postydit'sya-za-svoyu-stranu-i-pogorditsya-ey> (accessed 13.10.2019). (In Russian)

## References

- Kleshchenko, L. L. (2019) Rezentatsiya obraza detstva v liberal'nykh SMI sovremennoj Rossii [Representations of the image of childhood in the liberal media of modern Russia]. In: T. B. Ryabova, O. V. Ryabov (eds.). *Simvol detstva v politike: ot Kholodnoj vojny k sovremennosti [A symbol of childhood in politics: From the Cold War to the present]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., pp. 54–57. (In Russian)
- Ryabova, T. B., Ryabov, O. V. (2019) Obrazy detstva i detej v simvolicheskoj politike [The images of childhood and children in symbolic politics]. *Politicheskaya ekspertiza: POLITEKS — Political Expertise: POLITEX*, vol. 15, no. 3, pp. 95–112. DOI: 10.21638/11701/spbu23.2019.307 (In Russian)
- Ryabova, T. B. (2015) "Rodina-mat" v praktikakh politicheskoy mobilizatsii sovremennoj Rossii [The "Motherland" in the practices of political mobilization]. *Zhenshchina v rossijskom obshchestve — Woman in Russian Society*, no. 3–4 (76–77), pp. 124–137. (In Russian)
- Federal'nye SMI: 2017 god [Federal media: 2017]*. (2017) *Medialogiya*. [Online]. Available at: <https://www.mlg.ru/ratings/media/federal/5766/#tv> (accessed 21.08.2019). (In Russian)
- Elgenius, G. (2011) *Symbols of nations and nationalism: Celebrating nationhood*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 248 p. (In English)
- Klandermans, B. (1984) Mobilization and participation: Social-psychological expansions of resource mobilization theory. *American Sociological Review*, vol. 49, no. 5, pp. 583–600. DOI: 10.2307/2095417 (In English)

## Физкультминутки и динамические паузы на уроках английского языка в начальной школе

Ю. Ю. Матазова<sup>1</sup>, О. В. Малова<sup>✉1</sup>

<sup>1</sup> Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,  
191186, Россия, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

### Сведения об авторах

Юлиана Юрьевна Матазова,  
e-mail: [julia\\_matazova@mail.ru](mailto:julia_matazova@mail.ru)

Ольга Вадимовна Малова,  
SPIN-код: 8719-6095,  
ORCID: [0000-0001-9698-9447](https://orcid.org/0000-0001-9698-9447),  
e-mail: [malova\\_olga@inbox.ru](mailto:malova_olga@inbox.ru)

### Для цитирования:

Матазова, Ю. Ю., Малова, О. В.  
(2019) Физкультминутки  
и динамические паузы на уроках  
английского языка в начальной  
школе. *Комплексные исследования  
детства*, т. 1, № 4, с. 320–329.  
DOI: 10.33910/2687-0223-2019-1-  
4-320-329

Получена 9 июля 2019;  
прошла рецензирование  
1 августа 2019;  
принята 1 августа 2019.

**Права:** © Авторы (2019).  
Опубликовано Российским  
государственным педагогическим  
университетом им. А. И. Герцена.  
Открытый доступ на условиях  
лицензии CC BY-NC 4.0.

**Аннотация.** Сохранение здоровья детей при постоянно увеличивающихся школьных нагрузках волнует педагогическое сообщество не одно десятилетие. В статье рассматриваются термины «физкультминутка», «динамическая пауза», «физкультминутка и динамическая пауза». Физкультминутка представляет собой кратковременный перерыв в учебе для проведения комплекса упражнений, направленного на предупреждение выраженного утомления и устранения неблагоприятных для здоровья последствий трудовой деятельности. Термином «динамическая пауза» в методической литературе принято называть время, которое используется на протяжении учебного процесса для проведения физических упражнений в целях активного отдыха в форме физкультминуток, физкультпауз и т. д. (Вайнер, Кастюнин 2012). Поскольку динамическая пауза — это время, предназначенное для проведения физкультминуток, в отечественной методической литературе образовалось устойчивое словосочетание «физкультминутка и динамическая пауза», которое и будет использоваться в данном исследовании.

В ходе тщательного изучения научно-методической литературы мы пришли к выводу, что не существует единой общепринятой классификации физкультминуток и динамических пауз (ФМиДП) для младших школьников. Анализ методической литературы показал, что также не существует классификации ФМиДП, учитывающей особенности обучения младших школьников английскому языку. Поэтому нами была разработана классификация ФМиДП для уроков английского языка в начальной школе, основанием которой является формирование иноязычных речевых навыков (фонетических, лексических, грамматических). Данная классификация включает артикуляционную и дыхательную гимнастику, упражнения с полным физическим реагированием — Total Physical Response (TPR), разминки для частей тела и упражнения для снятия напряжения с мышц пальцев рук. ФМиДП на уроках английского языка мы рекомендуем проводить с использованием песен, стихов, чангов, видеофрагментов, инсценировок, дидактических и мини-игр. В статье представлены ФМиДП по теме “Animals” для 2 класса (первый год изучения английского языка).

Проведение учителем двигательных упражнений на уроках в целях физической и эмоциональной разрядки, а также переключение детей с одного вида деятельности на другой оказывают благоприятное воздействие на учащихся, положительно влияют на усвоение ими учебного материала. Чем младше по возрасту дети, тем большую потребность они испытывают в движении, тем большее значение для них приобретает физкультминутка и динамическая пауза на уроке.

**Ключевые слова:** физкультминутка и динамическая пауза, младшие школьники, методика раннего обучения английскому языку.

# Physical activities during English lessons at primary school

Yu. Yu. Matazova<sup>1</sup>, O. V. Malova<sup>✉1</sup>

<sup>1</sup> Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika River Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

## Authors

Yuliana Yu. Matazova,  
e-mail: [julia\\_matazova@mail.ru](mailto:julia_matazova@mail.ru)

Olga V. Malova,  
SPIN: 8719-6095,  
ORCID: [0000-0001-9698-9447](https://orcid.org/0000-0001-9698-9447),  
e-mail: [malova\\_olga@inbox.ru](mailto:malova_olga@inbox.ru)

For citation: Matazova, Yu. Yu., Malova, O. V. (2019) Physical activities during English lessons at primary school. *Comprehensive Child Studies*, vol. 1, no. 4, pp. 320–329. DOI: [10.33910/2687-0223-2019-1-4-320-329](https://doi.org/10.33910/2687-0223-2019-1-4-320-329)

**Received** 9 July 2019;  
reviewed 1 August 2019;  
accepted 1 August 2019.

**Copyright:** © The Authors (2019).  
Published by Herzen State  
Pedagogical University of Russia.  
Open access under CC BY-NC  
License 4.0.

**Abstract.** The issue of preserving young learners' health under the conditions of constantly increasing educational pressure has concerned the pedagogical society for decades. The article focuses on physical activities integrated into language lessons and offers definitions of the terms “a physical activity break”, “a PE break”, “a dynamic break”. A physical activity break is a short break from studies for a set of special exercises aimed to prevent fatigue and other unfavourable consequences of learning activities. The term “a dynamic break” or “a PE break” is commonly referred to as the time allocated for physical activity during the lesson (Vajner, Kastyunin 2012). In our opinion, since a dynamic break or a PE break is a special time for physical activity breaks, and the two concepts are closely linked with each other, a sustainable word combination “physical activity and dynamic breaks” was formed in national methodological research. In our research, particular attention is devoted to the classification of physical activity and dynamic breaks. A thorough examination of scientific and methodological literature has shown that there is no unique generally accepted classification of physical activity and dynamic breaks for young learners. Moreover, there is no such classification for children who are learning English as a foreign language. It is for this reason that we introduce an original classification of physical activity and dynamic breaks for English lessons at primary school. It is based on the development of young learners' language skills, i. e. pronunciation, vocabulary and grammar skills. This classification includes articulation and breathing exercises, Total Physical Response (TPR), physical exercises for different parts of the body and special exercises for fingers fatigue prevention. We recommend introducing songs, chants and poems, videos, sketches, educational games, and mini-games in the course of physical activity and dynamic breaks. Physical exercise promotes physical and emotional discharge as well as helps young learners to transit from one activity to another, it has a favourable effect on pupils, and makes a positive impact on the acquisition of learning material. The younger the children, the greater their need for physical activity, and the higher the importance of physical activity and dynamic breaks during the lesson. The article offers examples and recommendations for physical activity and dynamic breaks on the topic “Animals” for young learners (2<sup>nd</sup> form, the first year of English instruction).

**Keywords:** physical activity and dynamic breaks, young learners, teaching English to young learners.

## Вступление

Вопрос о сохранении здоровья детей при постоянно увеличивающихся школьных нагрузках волнует педагогическое сообщество не одно десятилетие. Согласно исследованию, которое проводилось с 2005 по 2015 год экспертами НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков ФГАУ «Национальный медицинский исследовательский Центр Здоровья Детей» Министерства здравоохранения Российской Федерации, здоровье детей за период обучения в школе уменьшается в 4 раза, при этом оно на 50 % зависит от образа жизни (Беришвили 2017). Таким образом, перед учителем стоит задача

не только обучить ребенка, но и сохранить и укрепить здоровье младшего школьника, а значит, необходимо уделить особое внимание здоровьесберегающим технологиям в образовательном процессе.

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) изучение английского языка в современных школах начинается со второго класса (Федеральный государственный образовательный стандарт... 2009). Несмотря на то, что обучение английскому языку в начальных классах имеет в основном игровую форму, нагрузка на детей является весьма значительной.

А для того чтобы дать младшим школьникам возможность отдохнуть и расслабиться на уроке, учителю английского языка необходимо использовать физкультминутки и динамические паузы во время уроков. Соответственно, представляется необходимым проанализировать особенности применения физкультминуток и динамических пауз в начальной школе.

### Физкультминутки и динамические паузы: понятие, классификации и требования к проведению

Рациональный режим обучения в начальной школе предусматривает четкое чередование различных видов деятельности и отдыха детей младшего школьного возраста в течение дня и строгую регламентацию разных видов деятельности. При этом уроки физической культуры компенсируют недостаток движений только на 11 % (Сазонова 2010, 167). В результате у детей появляются нарушения осанки, избыточный вес, повышенное артериальное давление, проблемы со зрением, общая утомляемость. Обеспечить активный отдых младших школьников во время урока позволяют физкультминутки, которые являются обязательным условием организации учебного процесса в начальной школе.

В научно-методической литературе существует много определений термина «физкультминутка». В. А. Хохлова под физкультминуткой понимает кратковременные серии физических упражнений, используемые в основном для активного отдыха (Хохлова 2016, 704). Э. Н. Вайнер и С. А. Кастюнин считают, что физкультминутка представляет собой кратковременный перерыв в учебе для проведения комплекса упражнений, направленного на предупреждение выраженного утомления и устранения неблагоприятных для здоровья последствий трудовой деятельности (Вайнер, Кастюнин 2012, 133). Э. Н. Абрамов утверждает, что «физкультминутки — это небольшой комплекс физических упражнений: наклонов, потягиваний, поворотов, прыжков» (Абрамов 2007, 7). В нашем исследовании мы придерживаемся определения Э. Н. Вайнера и С. А. Кастюнина, так как оно наиболее точно передает значение физкультминутки, применяемой на уроках английского языка в начальной школе.

Термином «динамическая пауза» обозначают время, используемое в течение производственной деятельности, учебного процесса, самостоятельных занятий для применения физиче-

ских упражнений в целях активного отдыха в форме физкультминуток, физкультпауз (Вайнер, Кастюнин 2012, 47). Данное определение Э. Н. Вайнер и С. А. Кастюнина считается самым полным и встречается в работах многих авторов (О. В. Астахов, С. М. Тихоплав и другие).

Тщательно изучив точки зрения различных ученых и педагогов, мы пришли к выводу, что физкультминутки являются способом проведения динамических пауз, поскольку сама динамическая пауза представляет собой время для проведения физкультминуток; поэтому, по нашему мнению, в отечественной литературе сформировалось устойчивое словосочетание «физкультминутка и динамическая пауза», которое мы и будем использовать в нашем исследовании.

Эффективность урока во многом зависит от его структуры. Однообразные учебные действия утомляют младших школьников, снижают их заинтересованность, приводят к возникновению эмоционального дискомфорта.

Таким образом, физкультминутки и динамические паузы (ФМиДМ) на уроках в начальной школе:

- 1) переключают внимание детей на другой вид деятельности;
- 2) снижают статическую нагрузку на позвоночник;
- 3) дают отдых органам зрения, улучшают кровообращение застойных участков, активизируют дыхание;
- 4) «разгружают» мозг, так как вместо левого полушария активно работает правое, отвечающее за образное мышление;
- 5) поднимают настроение учащимся;
- 6) повышают работоспособность и активность учеников на занятии (Рябчукова 2013).

Проводятся ФМиДП в начальной школе на каждом уроке. ФМиДП включают в себя 4–6 упражнений, которые выполняются стоя возле парты или сидя на стуле от 4 до 6 раз каждое и занимают не более 2–3 минут. Согласно Постановлению главного государственного санитарного врача РФ Г. Г. Онищенко от 29.12.2010, «...с целью профилактики утомления, нарушения осанки и зрения обучающихся на уроках следует проводить физкультминутки и гимнастику для глаз» (СанПиН 2.4.2.2821-10... 2010). Исключения составляют практические занятия (физкультура, ритмика) и контрольные работы.

Необходимо отметить, что не существует единой общепризнанной классификации ФМиДП; различными авторами (И. Ю. Андржеевская,

В. А. Петровский, Н. П. Сазанова и другие) разрабатывались многочисленные классификации в соответствии с различными основаниями.

Э. Н. Абрамов считает, что упражнения для физической разрядки в основном делятся на две группы:

- 1) двигательные упражнения, проводимые под счет;
- 2) двигательные упражнения со стихотворным текстом, в которых поэтическое слово выполняет роль ритмической организации (Абрамов 2007, 14).

Автор уточняет, что для младших школьников бóльший эффект дают упражнения второй группы, так как они имеют игровую направленность и позволяют органично сочетать поэтическое слово с движением. Все действия выполняются под стихотворный текст. Важно, чтобы стихотворение для физкультминутки было подобрано соответственно возрасту ребенка. Учителю необходимо помнить, что упражнения и сопутствующее стихотворение нужно периодически менять (Абрамов 2007).

И. Ю. Андржеевская берет за основу влияние различных упражнений на разные системы организма и выделяет следующие ФМиДП:

- 1) физические упражнения для снятия общего или локального утомления;
- 2) гимнастика для улучшения слуха;
- 3) физические упражнения для профилактики плоскостопия;
- 4) физические упражнения, корректирующие осанку;
- 5) дыхательная гимнастика (Андржеевская 2012, 5).

Н. П. Сазоновой в соответствии с формами работы на уроке была предложена следующая классификация:

- 1) физкультпауза + стихотворение рифмовка/считалка (дети выполняют движения вслед за учителем);
- 2) физкультминутка, построенная на танцевальном материале (интегрирование движений, музыки и сюжета эффективно воздействуют на личность ребенка);
- 3) физкультминутка (название и выполнение действий и команд);
- 4) физкультурные разминки (дети отчетливо произносят слова, сопровождая их действиями);
- 5) разминки на основе подвижных игр (Сазонова 2010, 210).

По мнению В. А. Хохловой, существует следующая классификация физкультминуток для начальной школы: 1) оздоровительные: танцевально-ритмические, упражнения для глаз

и пальцев рук; 2) двигательно-речевые: дыхательная и артикуляционная гимнастики; 3) физкультурно-спортивные: общеразвивающие упражнения, подвижные игры; 4) когнитивные: дидактические игры с движениями, психогимнастика, артикуляционная гимнастика, развивающие игры, двигательные действия и задания; 5) креативные: гимнастика ума, пантомимическая и пальчиковая гимнастики, сюжетно-ролевые игры. Все они могут быть тематическими, подобранными для конкретного урока с определенной темой (Хохлова 2016, 704).

Ю. А. Копылов, И. П. Баранова, З. А. Петрович выделяют следующие требования к проведению ФМиДП на уроках в рамках обучения в начальной школе:

- 1) Комплексы подбираются в зависимости от вида занятия, его содержания, должны быть разнообразны, так как однообразие снижает интерес детей к ним, а следовательно, и их результативность.
- 2) Физкультминутка и динамическая пауза проводится на начальном этапе утомления, на положительном эмоциональном фоне, так как более позднее их проведение не дает желаемого результата.
- 3) Предпочтение нужно отдавать упражнениям для утомленных групп мышц.
- 4) Для каждого класса необходимо выработать 2–3 условных вербально-поведенческих знака, позволяющих быстрее и эффективнее переключать школьников в другой режим деятельности (Копылов, Баранова, Петрович 2013, 60–61).

Н. А. Рябчукова предлагает следующие требования к проведению ФМиДП в начальной школе:

- 1) Физкультминутки проводятся на начальном этапе утомления детей (8/13/15-я минута урока, в зависимости от возраста, вида деятельности, сложности темы изучения урока, двигательного режима). Для младших школьников целесообразнее проводить физкультминутки между 15-й и 20-й минутами. Все упражнения должны быть простыми по координации движений, веселыми, знакомыми и интересными для детей.
- 2) Комплексы упражнений должны быть разными по форме и содержанию.
- 3) В физкультминутки включают упражнения на разные группы мышц.
- 4) Выполняют упражнения от 1,5–2 до 2–4 минут.
- 5) Во время проведения физкультминуток школьники могут сидеть за партой,

стоять у доски, в проходе между партами, стоять в кругу, врассыпную, взявшись за руки, в колоннах, шеренгах (Рябчукова 2013).

Э. Н. Абрамов считает, что методика проведения ФМиДП включает также определенные рекомендации для педагога, который должен:

- 1) быть в отличном настроении, проводя физкультминутки и динамические паузы;
- 2) обладать педагогическим тактом;
- 3) уметь хорошо двигаться и образно показывать упражнения;
- 4) уметь сочетать движения с музыкальным ритмом;
- 5) знать терминологию физических упражнений (Абрамов 2007, 24).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что ФМиДП представляют собой одно из основных средств для снятия утомления и переключения внимания во время уроков в начальной школе.

### ФМиДП на уроках английского языка в начальной школе

Физкультминутки и динамические паузы на уроках английского языка (АЯ) имеют свою специфику. Ю. Г. Чаплинская предлагает следующие методические рекомендации по проведению ФМиДП на уроках английского языка в начальной школе:

- 1) В физкультминутках и динамических паузах необходимо задействовать слова, которые были выучены не только на текущем, но и на предыдущих уроках.
- 2) Педагог не должен забывать использовать картинки и яркие рисунки. Визуальные материалы — мощный инструмент на пути к достижению успеха.
- 3) Необходимо стараться проводить физкультминутки и динамические паузы со всей группой детей. Когда есть компания — учеба всегда веселее!
- 4) Педагогу необходимо следить за тем, чтобы физкультминутка была в виде диалога, в котором ребенок младшего школьного возраста должен принимать активное участие. Не только педагог должен петь и говорить, а ему необходимо просить детей повторять и петь самим.
- 5) Одну и ту же разминку можно проводить на протяжении урока два раза, чтобы ребенок лучше запомнил новые слова. Но необходимо избегать монотонности. Занятия английским языком в начальной

школе должны быть веселыми (Чаплинская 2013).

Необходимо отметить, что физкультминутки на уроках английского языка представляют собой не просто этап урока, а еще один способ закрепления материала. Прыгая и напевая мотивы любимых песен на английском языке, дети забывают об учебе, но, тем не менее, продолжают учиться.

В зарубежных пособиях на уроках английского языка активно используется физическая активность, построенная на методе полного физического реагирования, — the Total Physical Response Approach (TPR). Профессор психологии Джеймс Ашер (James J. Asher) пришел к выводу, что при освоении языка ребенок сначала выполняет команды взрослого, а лишь потом начинает говорить на этом языке. Особенность данного метода заключается в том, что усвоение нового лексико-грамматического материала происходит через действия, такие как жесты, выполнение команд, мини-игры, пантомимы, инсценировки. ФМиДП, которые включают в себя TPR, имеют много преимуществ. Во-первых, они развивают наглядно-образное мышление. Во-вторых, дают возможность использовать разные формы организации учащихся на уроке: индивидуальную, групповую, фронтальную. В-третьих, такие ФМиДП можно применять на любом этапе урока. Но самое главное — они помогают запомнить большое количество новых лексических единиц, особенно при изучении тем “Actions”, “Daily Routine”, “My Body”, “Classroom Language”. К тому же практически любую песенку или стихотворение можно легко инсценировать, применяя данный метод (Asher 1969). Мы считаем, что такая физическая активность не только благоприятно влияет на снятие усталости, но и прекрасно подходит для совершенствования лексических навыков.

Анализ научно-методической литературы показал, что не существует классификации ФМиДП, которая бы основывалась на методике обучения АЯ в начальной школе. Поэтому нами была разработана классификация ФМиДП для уроков английского языка в начальной школе, основанием которой является формирование иноязычных речевых навыков (фонетических, лексических, грамматических).

Мы считаем, что классификация ФМиДП на уроках АЯ в начальной школе должна выглядеть следующим образом:

- 1) ФМиДП для совершенствования фонетических навыков;

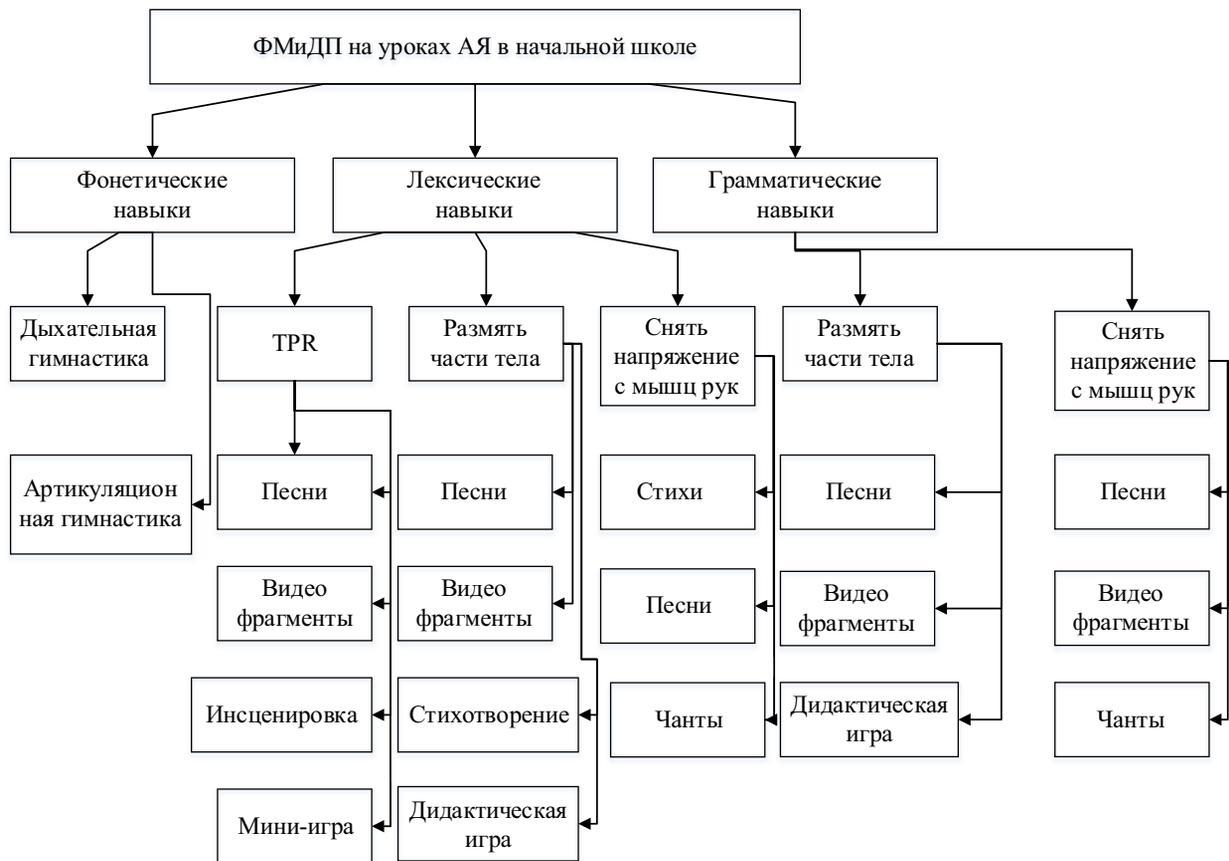


Схема 1. ФМиДП на уроках английского языка в начальной школе

- 2) ФМиДП для совершенствования лексических навыков;
- 3) ФМиДП для совершенствования грамматических навыков (Схема 1).

Таким образом, ФМиДП для совершенствования **фонетических навыков** проводятся в форме артикуляционной и дыхательной гимнастики. Работа по развитию основных движений органов артикуляционного аппарата проводится в форме *артикуляционной гимнастики*, целью которой является выработка полноценных движений и определенных положений артикуляционных органов для правильного произношения звуков. При отборе упражнений для артикуляционной гимнастики необходимо соблюдать определенную последовательность: от простых упражнений к более сложным, и проводить их в игровой форме. Особой популярностью у учителей-практиков пользуется сказка о мистере Язычке (Шолпо 1999). *Дыхательная гимнастика* необходима для снятия напряжения с артикуляционных органов и создания благожелательной атмосферы на уроке. Дыхательные упражнения применяются для восстановления и совершенствования нарушенного дыхания. На уроках

английского языка в начальной школе дыхательная гимнастика должна проводиться в игровой форме и включать произнесение звуков, что, безусловно, будет способствовать улучшению работы речевого аппарата (Поповицкая 2010). Веселая игра на звукоподражание очень понравится детям. Такие ФМиДП будет целесообразно использовать во время проведения фонетической зарядки.

ФМиДП для совершенствования **лексических навыков** построены на использовании метода полного физического реагирования (ТРР), поскольку с его помощью можно запомнить большее количество лексических единиц. Для проведения ФМиДП с ТРР можно использовать песни, видеофрагменты, инсценировки и мини-игры. Для того, чтобы *размять части тела*, следует применять следующие формы проведения ФМиДП: песни, видеофрагменты, стихи и дидактические игры. Поскольку аудио, видео и стихотворный материал имеют четкий ритм, на них легко накладываются движения. Для *снятия напряжения с мышц рук* можно воспользоваться такими формами проведения, как стихи, чанты (четверостишья, имеющие четкий ритм и напоминающие рэп) и песни.

Мы считаем, что лучше всего проводить такие ФМиДП на этапе активизации ранее изученных лексических единиц или на этапе закрепления новых ЛЕ.

ФМиДП для совершенствования **грамматических навыков** используются для того, чтобы *размять части тела и снять напряжение с мышц рук*. Такие ФМиДП хорошо использовать для активизации ранее изученных РО в форме песни, видеофрагмента или дидактической игры и целесообразно применять на этапе закрепления нового материала. Это позволит не только разработать малоподвижные конечности, но и в интересной форме усвоить материал. Для снятия напряжения с мышц рук лучше всего применять чанты, песни и видеофрагменты. Такие формы проведения занимают немного времени (2–3 минуты), но очень нравятся учащимся.

ФМиДП должна соответствовать теме урока, тогда она может превратиться в дидактическую игру. При этом не нарушается логика урока, закрепляются необходимые знания. Так, услышав слово, дети делают заранее оговоренное движение. Например, подпрыгивают, если в слове есть непроносимая буква, и присаживаются, если ее нет. Если у учителя есть возможность использовать аудио- или видеоматериалы, то непременно нужно воспользоваться ею. Если такой возможности нет, то вместе с детьми учителю необходимо повторять все движения. Когда дети уже будут знать, например, стихотворение, можно выбрать одного ребенка из класса, который и будет проводить физкультминутку.

Итак, при проведении ФМиДМ на уроках английского языка языковое/речевое действие должно сопровождаться музыкальным действием, игровым действием или сочетанием движения и игрового действия. ФМиДП должны проводиться в сопровождении легко запоминающихся считалок, рифмовок, коротких стихотворений на английском языке. Музыкальное сопровождение физкультминуток делает их насыщеннее и интереснее, повышает эмоциональное состояние учащихся.

В соответствии с предложенной нами классификацией, рассмотрим ФМиДП, которые целесообразно использовать на уроках английского языка в начальной школе.

ФМиДП для того, чтобы размять части тела, требуют много движений, а младшие школьники не представляют своей жизни без движения. Такие ФМиДП могут стать идеальным решением для учителя английского языка в начальной школе, если учащиеся чувствуют усталость и их

работоспособность снижена. Физкультминутки должны быть построены так, чтобы учитель сам продемонстрировал действие, а учащиеся их повторяли. Целесообразно использование видеоматериалов, где в качестве инструкторов представлены веселые герои или животные. Примерами таких ФМиДП по теме “My Body” (первый год обучения) могут быть: 1) “Hands Up! Hands Down!”; 2) “Hands On Your Hips, Hands On Your Knees”; 3) “Hands Up, Clap, Clap!”; 4) “The Hokey Pokey”.

Младшие школьники много пишут и читают, поэтому мы считаем необходимыми проведение физкультминуток для глаз. При изучении темы “ABC” учитель может написать на доске определенную букву, например «L», и попросить детей изобразить ее глазами. Изображение буквы «S» является хорошим примером физкультминутки для глаз. Учитель может попросить учеников назвать слово на английском языке, которое начинается с буквы «S». Чтобы разжечь азарт, можно поиграть: кто назовет больше слов на английском языке, которые начинаются с буквы «S». Младшие школьники будут стараться назвать как можно больше слов, ведь каждый хочет быть лучше другого, что позволит расширить словарный запас учащихся (Чаплинская 2013).

Физкультминутка для снятия напряжения с мышц пальцев рук. Пальчиковые игры развивают мелкую моторику. Благодаря таким играм, как “Five Little Gentlemen Go For A Walk”, “Peter-Pointer”, “Daddy-Finger, Mummy-Finger”, младшие школьники получают разнообразные сенсорные впечатления, у них развивается внимательность и способность сосредотачиваться.

Подвижные мини-игры — одна из самых увлекательных форм проведения ФМиДП, так как учащиеся начальной школы активно принимают участие в ней. Учителю необходимо сочетать подвижную мини-игру с темой урока. Например, при изучении темы “Numbers: 1–20” во время проведения ФМиДП учитель может предложить учащимся отбивать мяч от пола, считая количество ударов на английском языке. Выигрывает тот, кто сделает 20 ударов и правильно посчитает по-английски.

Дидактические игры прекрасно подходят для изучения английского языка, их можно проводить на разных этапах урока. Примерами дидактических игр на английском языке могут служить игры “What’s Missing?”, “Find The Object”, “Can You See A Rabbit?”.

На уроках английского языка учителя часто используют ФМиДП, построенные

на стихотворном материале. Стихотворный материал включает в себя: рифмовки, стихотворения, загадки, чанты и считалки. При подборе такого материала важно учитывать, что текст должен соответствовать изученному материалу и включать уже знакомые ребенку РО и ЛЕ.

Рассмотрим серию ФМиДП по теме “**Animals**” для 2 класса (первый год изучения английского языка).

**Серия 1:** направленная на совершенствование фонетических навыков.

**Этап урока:** фонетическая зарядка.

**Форма организации учащихся:** фронтальная.

**Примеры ФМиДП:**

1. Звукоподражательный рассказ “The Hedgehog”: “Once the hedgehog is going out for a walk: [f-f-f]. The wind is blowing: [u-u-u]. It starts to rain: [t-t-t]. The hedgehog is frightened and screamed: [a:-a:-a:-a:-a:]. At home, the hedgehog is happy: [h-h-h-h]”.

2. Звукоподражательная игра “Animal Sounds”. Для проведения звукоподражательной игры учителю необходимо заранее подготовить карточки с изображением животных. Учитель показывает детям карточки, а задача детей — воспроизвести звук данного животного. В процессе игры можно изменять громкость голоса.

3. Игра “The Elephant” для снятия мышечных зажимов. Ученики представляют себя в роли слонят. Ученики делают глубокий вдох, а на выдохе произносят звук [w-w-w]. Важно акцентировать внимание детей на правильной артикуляции звука.

**Серия 2:** направленная на совершенствование лексических навыков.

**Этап урока:** первичное закрепление лексического материала.

**Форма организации учащихся:** фронтальная.

**Примеры ФМиДП:**

1. TPR “Show The Animal” — учитель произносит слово, обозначающее изученное животное, задача учеников — изобразить данное животное. ФМиДП направлена на то, чтобы размять части тела.

2. TPR “Clap, If You Like This Animal” — учитель произносит слово, обозначающее животное, если ученику нравится животное, то он хлопает в ладоши. ФМиДП направлена на снятие напряжения с мышц рук.

3. Видеофрагменты: “I Have A Pet”, “Let’s Go To The Zoo”, “Wild Animals Song” представлены на сайте <https://supersimple.com/super-simple-songs/>. Направлены на то, чтобы размять части тела.

**Этап урока:** активизация ранее изученный лексических единиц.

**Форма организации учащихся:** индивидуальная, в мини-группах.

**Примеры ФМиДП:**

1. Мини-игра “Magic Animal Footprints”. Данная игра носит соревновательный характер. Учитель достает заранее подготовленные вырезки со следами животных, ученики должны пройти по этим следам, угадать животное и назвать его по-английски. Направлена на то, чтобы размять части тела.

2. Игра “Animal Sounds: Who’s Making That Noise?” — дети слушают звук животного, угадывают его и называют по-английски. Побеждает та команда, которая угадает больше звуков. Готовая нарезка звуков животных представлена на сайте <https://learnenglishkids.britishcouncil.org>. Направлена на снятие напряжения с мышц.

3. Игра “Guess The Animal or Animal Riddles” — учитель описывает животное. Задача учеников — угадать, назвать по-английски и изобразить животное. Направлена на то, чтобы размять части тела.

4. Инсценировка “Magic Animals” — каждый ученик показывает какое-то животное, другие пытаются угадать. Направлена на то, чтобы размять части тела.

**Серия 3:** направленная на совершенствование грамматических навыков.

**Этап урока:** первичное закрепление грамматического материала, РО “I can...”

**Форма организации учащихся:** фронтальная, индивидуальная.

**Примеры ФМиДП:**

1. Видеофрагмент “What Can You Do?” представлен на сайте <http://www.dreamenglish.com/>. Ученики повторяют действия за инструктором. Данная ФМиДП направлена на то, чтобы размять части тела.

2. Видеофрагмент “I Can Run” представлен на сайте <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/>, направлен на снятие напряжения с мышц.

3. Видеофрагмент “Yes, I Can” — сайт <https://supersimple.com/>, направлен на снятие напряжения с мышц.

4. Чанты “I Can Jump”, “It’s A Bird. It Can Sing” представлены на сайте <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/>. Ученики проговаривают чанты, хлопая в ладоши. ФМиДП направлена на снятие напряжения с мышц рук.

5. Игра “Do The Action, If You Can”. Учитель выдает каждому ребенку карточку с изображением животного, после этого говорит предложение “I can swim”. Ученик, чье животное соответствует данному условию, выполняет действие.

ФМиДП направлена на то, чтобы размять части тела.

**Этап урока:** активизация грамматического материала, РО “I can...”

**Форма организации учащихся:** фронтальная, индивидуальная, в подгруппах.

**Примеры ФМиДП:**

1. Дидактическая игра “I Can Do This”. Учитель заранее подготавливает карточки с животными и действиями. Учащихся необходимо разделить на две команды. Участник первой команды вытаскивает две карточки и показывает животное/действие, участники второй команды отгадывают и строят высказывание по РО, например, “A cat can swim”. Затем карточки вытягивает участник второй команды, а участники первой команды отгадывают. Направлена на снятие напряжения.

2. Игра “I Can. I Can’t”. Для проведения данной игры необходимо заранее подготовить карточки с изображением действий. Карточки в красной рамке — can’t, зеленой рамке — can. Учитель раздает карточки, кидает ученику мяч, тот строит высказывание исходя из цвета своей

карточки. Направлена на снятие напряжения и на то, чтобы размять мышцы рук.

## Выводы

Использование ФМиДП является необходимым условием работы с детьми младшего школьного возраста, так как они дают возможность детям отдохнуть от напряженной деятельности во время урока, расслабить мышцы и с новыми силами вернуться к усвоению знаний.

ФМиДП помогают предупредить, снять ответственное утомление у младших школьников, а также очень действенны при изучении английского языка в начальной школе. Использование грамотно подобранных физкультминуток и динамических пауз дает возможность учителю переключить внимание детей младшего школьного возраста на другой вид деятельности, что положительно сказывается на скорости усвоения нового материала на уроке английского языка. При использовании ФМиДП необходимо учитывать возраст детей, этап урока, форму организации детей и тему урока.

## Литература

- Абрамов, Э. Н. (2007) *Физкультминутки в образовательном процессе*. Курган: б. и., 53 с.
- Андржиевская, И. Ю. (2012). *Физкультминутки: 50 упражнений для начальной школы*. М.: Вита-Пресс, 30 с.
- Беришвили, Н. (2017) Среди старшеклассников врачи не обнаружили абсолютно здоровых. *Iz.ru*. [Электронный ресурс]. URL: <https://iz.ru/608188/natalia-berishvili/sredi-starsheklassnikov-vrachi-ne-obnaruzhili-absolutno-zdorovuykh> (дата обращения 06.03.2018).
- Вайнер, Э. Н., Кастиунин, С. А. (2012). *Краткий энциклопедический словарь. Адаптивная физическая культура*. М.: Флинта, 144 с.
- Копылов, Ю. А., Баранова, И. П., Петрович, З. А. (2013) Физкультминутки в начальной школе. *Физическая культура в школе*, № 6, с. 59–62.
- Поповицкая, Н. В. (2010) Тренировка голоса и дыхания на уроке иностранного языка. *Иностранные языки в школе*, № 2, с. 66–70.
- Рябчукова, Н. А. (2013) *Физкультминутки в начальной школе*. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ekaterinaschool.ru/index.php/2010-04-26-15-20-41/44-2010-04-28-07-32-01/970-2013-12-17-15-20-34.html> (дата обращения 20.04.2018).
- Сазонова, Н. П. (2010) *Дошкольная педагогика. Курс лекций*. СПб.: Детство-Пресс, 272 с.
- Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных организациях*. (2010) Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы СанПиН 2.4.2.2821-10, утверждены постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 29 декабря № 189. [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/902256369> (дата обращения 28.05.2018).
- Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования*. (2009) Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября № 373. [Электронный ресурс]. URL: [https://fgos.ru/LMS/wm/wm\\_fgos.php?id=nach](https://fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id=nach) (дата обращения 01.05.2018).
- Хохлова, В. А. (2016) Организация физкультминуток на уроках в начальной школе. *Молодой ученый*, № 26 (103), с. 704–705.
- Чаплинская, Ю. Г. (2013) Физкультминутка на уроках английского языка в свете новых решений о повышении физической активности школьников. *Современная педагогика*, № 10 (11). [Электронный ресурс]. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2013/10/1906> (дата обращения 20.04.2018).
- Шолпо, И. Л. (1999) *Как научить дошкольника говорить по-английски: Учебное пособие по методике преподавания английского языка для педагогических вузов, колледжей и училищ по специальности «Преподаватель иностранного языка в детском саду»*. СПб.: Спец. лит., 152 с.

Asher, J. J. (1969) The total physical response approach to second language learning. *The Modern Language Journal*, vol. 53, no. 1, pp. 3–17. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1969.tb04552.x

## References

- Abramov, E. N. (2007) *Fizkul'tminutki v obrazovatel'nom processe [Physical education in educational process]*. Kurgan: s. n., 53 p. (In Russian)
- Andrzhhevskaya, I. Yu. (2012) *Fizkul'tminutki: 50 uprazhnenij dlya nachal'noj shkoly [Physical education: 50 exercises for primary school]*. Moscow: Vita-Press Publ., 30 p. (In Russian)
- Asher, J. J. (1969) The total physical response approach to second language learning. *The Modern Language Journal*, vol. 53, no. 1, pp. 3–17. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1969.tb04552.x (In English)
- Berishvili, N. (2017) *Sredi starsheklassnikov vrachi ne obnaruzhili absolyutno zdorovykh [Doctors did not find absolutely healthy children among high school students]*. [Online]. Available at: <https://iz.ru/608188/nataliia-berishvili/sredi-starsheklassnikov-vrachi-ne-obnaruzhili-absoliutno-zdorovykh> (accessed 06.03.2018). (In Russian)
- Chaplinskaya, Yu. G. (2013) Fizkul'tminutka na urokakh anglijskogo yazyka v svete novykh reshenij o povyshenii fizicheskoj aktivnosti shkol'nikov [Minute for physical exercise at English lessons in the light of new solutions to increase the physical activity of schoolchildren]. *Sovremennaya pedagogika — Modern Pedagogy*, no. 10 (11). [Online]. Available at: <http://pedagogika.snauka.ru/2013/10/1906> (accessed 20.04.2018). (In Russian)
- Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Federal state educational standard of primary general education]*. (2009) Utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federatsii ot 6 oktyabrya № 373 [Approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation 6 October no. 373]. [Online]. Available at: [https://fgos.ru/LMS/wm/wm\\_fgos.php?id=nach](https://fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id=nach) (accessed 01.05.2018). (In Russian)
- Khokhlova, V. A. (2016) Organizatsiya fizkul'tminutok na urokakh v nachal'noj shkole [Organization of physical education during lessons in primary school]. *Molodoj uchenyj*, no. 26 (130), pp. 704–705. (In Russian)
- Kopylov, Yu. A., Baranova, I. P., Petrovich, Z. A. (2013) Fizkul'tminutki v nachal'noj shkole [Physical education at primary school]. *Fizicheskaya kul'tura v shkole — Physical Culture in Schools*, no. 6, pp. 59–62. (In Russian)
- Popovitskaya, N. V. (2010) Trenirovka golosa i dykhaniya na uroke inostrannogo yazyka [Voice and breath training in a foreign language lesson]. *Inostrannye yazyki v shkole*, no. 2, pp. 66–70. (In Russian)
- Ryabchukova, N. A. (2013) *Fizkul'tminutki v nachal'noj shkole [Physical education at primary school]*. [Online]. Available at: <https://www.ekaterinaschool.ru/index.php/2010-04-26-15-20-41/44-2010-04-28-07-32-01/970-2013-12-17-15-20-34.html> (accessed 20.04.2018). (In Russian)
- Sanitarno-epidemiologicheskie trebovaniya k usloviyam i organizatsii obucheniya v obshcheobrazovatel'nykh organizatsiyakh [Sanitary and epidemiological requirements for conditions and organization of education at general educational organizations]*. (2010) Sanitarno-epidemiologicheskie pravila i normativy SanPiN 2.4.2.2821-10, utverzhdeny postanovleniem Glavnogo gosudarstvennogo sanitarnogo vracha Rossijskoj Federatsii ot 29 dekabrya № 189 [Health and hygiene rules and standards SanPiN 2.4.2.2821-10, approved by regulation of the Chief Sanitary Inspector of the Russian Federation 29 December no. 189]. [Online]. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/902256369> (accessed 28.05.2018). (In Russian)
- Sazonova, N. P. (2010) *Doshkol'naya pedagogika. Kurs leksij [Preschool pedagogy. Lecture course]*. Saint Petersburg: Detstvo-Press Publ., 272 p. (In Russian)
- Sholpo, I. L. (1999) *Kak nauchit' doshkol'nika govorit' po-anglijski: Uchebnoe posobie po metodike prepodavaniya anglijskogo yazyka dlya pedagogicheskikh vuzov, kolledzhej i uchilishch po spetsial'nosti "Prepodavatel' inostrannogo yazyka v detskom sadu" [How to teach a preschooler to speak English: Teaching manual for pedagogical universities and colleges by specialization "A foreign language teacher in kindergarten"]*. Saint Petersburg: Spetsial'naya literatura Publ., 152 p. (In Russian)
- Vajner, E. N., Kastyunin, S. A. (2012) *Kratkij entsiklopedicheskij slovar'. Adaptivnaya fizicheskaya kul'tura [A concise encyclopaedic dictionary. An adaptive physical culture]*. Moscow: Flinta Publ., 144 p. (In Russian)

УДК 159.9

DOI: 10.33910/2687-0223-2019-1-4-330-337

## Исполнительные функции в раннем детстве. Обзор иностранных источников

Е. И. Николаева <sup>✉1,2</sup>

<sup>1</sup> Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,  
191186, Россия, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

<sup>2</sup> Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 399770, Россия, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28

### Сведения об авторе

Елена Ивановна Николаева, SPIN-код: 4312-0718, Scopus AuthorID: 7102412673, ORCID: 0000-0001-8363-8496,  
e-mail: [klemtina@yandex.ru](mailto:klemtina@yandex.ru)

**Для цитирования:** Николаева, Е. И. (2019) Исполнительные функции в раннем детстве. Обзор иностранных источников. *Комплексные исследования детства*, т. 1, № 4, с. 330–337. DOI: 10.33910/2687-0223-2019-1-4-330-337

**Получена** 28 ноября 2019; **принята** 28 ноября 2019.

**Права:** © Автор (2019). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

## Executive functions in early childhood. A review of foreign sources

E. I. Nikolaeva <sup>✉1,2</sup>

<sup>1</sup> Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika River Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

<sup>2</sup> Bunin Yelets State University, 28 Kommunarov Str., Yelets 399770, Russia

### Author

Elena I. Nikolaeva, SPIN: 4312-0718, Scopus AuthorID: 7102412673, ORCID: 0000-0001-8363-8496,  
e-mail: [klemtina@yandex.ru](mailto:klemtina@yandex.ru)

**For citation:** Nikolaeva, E. I. (2019) Executive functions in early childhood. A review of foreign sources. *Comprehensive Child Studies*, vol. 1, no. 4, pp. 330–337. DOI: 10.33910/2687-0223-2019-1-4-330-337

**Received** 28 November 2019; **accepted** 28 November 2019.

**Copyright:** © The Author (2019). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia.  
Open access under CC BY-NC License 4.0.

Исполнительные функции — это комплекс регуляторных процессов, связанных с целенаправленным управлением изменением поведения (Luna, Marek, Larsen et al. 2015). Это процессы самого высокого порядка регуляции, которые включают контроль внимания и адекватные ответы на стимулы, устойчивость к интерференции и отсроченному подкреплению (Diamond 2013). В английском переводе этот термин звучит как *executive functions*. Сейчас принято называть их исполнительными функциями, но когда их описывал А. Р. Лурия (Luria 1961; Nikolaeva 2015) в связи с анализом работы

лобных долей, то называл их регуляторными функциями. Это различие обусловлено в том числе и культурной традицией: в русском языке тот, кто руководит, — не исполняет. А тот, кто исполняет, — не руководит. В американской традиции руководитель в значительной мере исполняет собственные управленческие решения.

Считается, что исполнительные функции появляются в детстве, и их исполнение ухудшается в процессе старения (Fiske, Holmboe 2019).

Один из важнейших вопросов, встающих при анализе исполнительных функций, — насколько рано они формируются? Ответ на этот вопрос

в значительной мере может предопределить специфику образовательного процесса дома и в дошкольном учреждении. Считается, что от эффективности этих функций зависят академические достижения в школе (Blair et al. 2007; Eisenberg et al. 2009), социальной жизни. Напротив, при серьезных заболеваниях — аутизме и синдроме дефицита внимания и гиперактивности — наблюдается их ухудшение (Rommelse, Geurts, Franke et al. 2011).

Большинством исследователей достигнут консенсус, что исполнительные функции включают когнитивную гибкость, тормозный контроль и рабочую память (Zelazo 2015). Когнитивная гибкость представляет собой способность подходить к проблеме с разных сторон, быстро сменять стратегии при переходе от одной задачи к другой. Рабочая память является когнитивным процессом, который включает запоминание информации на разных этапах решения задачи и хранение этой информации на протяжении времени, пока задача не будет решена. Тормозный контроль представляет собой игнорирование нерелевантных стимулов, умение ждать, прекращение импульсивных действий. Все компоненты исполнительных функций действуют совместно в процессе достижения той или иной цели.

Часть исследователей делят исполнительные функции на «горячие» («hot») и «холодные» («cool») (Peterson, Welsh 2014). К горячим исполнительным функциям относят мотивированные значимые исполнительные функции. За них отвечают более вентральные и медиальные части префронтальной коры, то есть часть, связанная с мезолимбической системой подкрепления (миндалина и стриатум). Сюда относят задачи, в которых ребенку нужно отказаться от непосредственного вознаграждения сейчас и выбрать более отдаленное вознаграждение (Noël, Brevers, Bechara 2013). Горячие исполнительные функции активно включают эмоциональную регуляцию.

Холодные исполнительные функции представлены задачами, которые даются вне контекста, и при их решении в большей мере участвуют латеральные участки префронтальной коры (Bauer, Zelazo 2014). Считается, что развитие этих вариантов исполнительных функций происходит независимо, но у них есть единая цель — адаптировать поведение ребенка к тем условиям, в которых он живет (Friedman, Miyake 2017).

В одной из самых первых работ, посвященных теме раннего созревания исполнительных функций (Diamond 2002), были не столько ответы, сколько вопросы, на которые нужно было

ответить, чтобы понять, что происходит в мозге младенца в процессе развития и созревания.

Существуют разные модели, объясняющие взаимодействие компонентов исполнительных функций. Для взрослых Н. П. Фридман и А. Мийяки (Miyake, Friedman 2012) сначала была предложена модель единства-и-разнообразия (unity-yet-diversity). Позднее эти авторы заменили ее на иерархическую модель, в которой тормозный контроль был фактором, объединяющим все функции (Friedman, Miyake 2017), а каждая отдельная функция имела свой фактор. Однако исследователи, работающие с дошкольниками, полагают, что все параметры исполнительных функций более связаны в этом возрасте по сравнению с ситуацией во взрослом состоянии (Brydges, Fox, Reid, Anderson 2014; McKenna, Rushe, Woodcock 2017). Позднее метаанализ данных результатов по функциональной ядерно-магнитно-резонансной томографии (фЯМР-томографии) позволил сделать предположение о том, что по мере развития происходит существенное изменение в структуре исполнительных функций: они развиваются от более целостной их представленности в единой структуре к более дифференцированному функционированию. Это привело к возникновению модели развития в настоящее время (McKenna, Rushe, Woodcock 2017).

Очевидно, что горячие и холодные исполнительные функции работают совместно при решении реальных проблем, когда необходима осознанная, напряженная саморегуляция коры. В зависимости от задачи и включенности мотивации в большей мере работает то одна, то другая (Zelazo, Carlson 2012). Показано, что уже в трехлетнем возрасте можно обнаружить оба типа исполнительных функций (Hongwanishkul et al. 2005).

### Тестирование исполнительных функций у детей до трех лет

Одна из наиболее принятых задач состоит в следующем. На дисплее компьютера ребенку предъявляют 2 коробки. На одной нарисован зеленый кролик, на другой — розовая свинка. Затем ребенку показывают карточку с зеленой свинкой или розовым кроликом. Сначала ребенок просит распределить карточку по цвету: зеленые объекты положить в коробку с зеленым объектом, розовые — с розовым. Он перетаскивает пальцем карточку по сенсорному экрану в нужную коробку. Ребенку предъявляют 5 карт с таким заданием. Затем ему предлагается сортировать предметы по форме: все кролики идут в одну коробку, все свинки — в другую.

Многие нормативно развивающиеся дети не могут поменять стратегию и продолжают распределять объекты по цвету, а не по форме. Более того, они делают это, несмотря на требование экспериментатора и понимание этих требований. Это и есть отражение разрыва между пониманием и исполнением в этом возрасте (Zelazo 2015).

Одним из первых задачу с отставленным ответом впервые предложил С. Ф. Якобсен (Jacobsen 1935) для работы с обезьянами. Существенно позднее для маленьких детей Пиаже предложил задачу А-не-Б (the A-not-B task) (Piaget 1954). И тогда, и сейчас эту задачу применяют для оценки функционального состояния префронтальной коры.

В этой задаче небольшую игрушку кладут в одну из двух коробок, расположенных перед ребенком. Он видит, как экспериментатор кладет игрушку. После небольшого отставления ребенку предлагается найти игрушку. Сначала игрушку регулярно кладут в коробку А. Когда ребенок обучается успешно находить игрушку в этой коробке, ее прячут в коробку Б. Многие дети делают ошибку, продолжая искать игрушку в коробке А, хотя видят, как экспериментатор клал ее в коробку Б. В задаче можно варьировать время отставления, что сейчас называют отдельным тестом — тестом с отставлением (Diamond 2002).

### Структуры мозга, включенные в работу компонентов исполнительных функций у младенцев

Исследование мозга очень маленьких детей имеет множество ограничений, поэтому ученые чаще всего используют неинвазивные методы, которые не ограничивают ребенка в активности, но позволяют получить некоторое количество безартефактных записей. К таким методам сейчас относится функциональная инфракрасная спектроскопия (fNIRS). Применяя этот метод, удалось показать (Baird, Kagan, Gaudette et al. 2002), что в задачах, направленных на оценку эффективности рабочей памяти у 5–12-месячных младенцев, была выявлена активность дорзолатеральной префронтальной коры. Использование той же методики, но другими авторами, привело к расширению объема областей, связанных с рабочей памятью у младенцев (Wilcox, Biondi 2016). Было обнаружено, что при участии младенцев 3–12 месяцев в задачах, направленных на изучение уровня сформированности рабочей памяти, снижается активность задней височной коры и не меняется активность в зрительной коре. Возникло предположение,

что снижение активности отражает специализацию зрительной рабочей памяти во второй половине первого года жизни.

Было выявлено (Bell 2012), что успешное решение задачи А-не-Б в 8 месяцев связано с активацией фронто-париетальной коры. Уже в 3–7 лет удалось показать большой вклад латеральной префронтальной коры (Perlman, Huppert, Luna 2016). При этом точность и скорость ответов улучшались с возрастом, и на нейрональном уровне это соответствовало усилению активации дорсолатеральной префронтальной коры. Более того, чем больше было отставление, тем выше была активация латеральной префронтальной коры.

Х. Уллман с соавторами (Ullman, Almeida, Klingberg 2014) удалось доказать, что активация латеральной префронтальной коры в 6 лет является индикатором эффективности рабочей памяти в этом возрасте, но не могло предсказать будущие показатели рабочей памяти. А будущие показатели рабочей памяти коррелировали с активацией базальных ганглиев и таламуса. В работе Е. А. Кроун (Crone, Wendelken, Donohue et al. 2006) фЯМР-томография позволила доказать, что и у взрослых, и у детей в задачах, направленных на оценку объема рабочей памяти, активировалась вендролатеральная префронтальная кора, причем у детей не активировалась правая дорсолатеральная кора и билатерально верхняя париетальная кора. Е. Смит с соавторами, обследуя 4–7-летних детей (Smith, Anderson, Thurm et al. 2017), обнаружили, что правая нижняя лобная извилина и орбитофронтальная кора могли включаться в работу непространственной рабочей памяти.

Таким образом, лобная и париетальная кора идентифицированы как центральные нейрональные субстраты рабочей памяти в младенчестве. В нее включены и субкортикальные структуры (Alcauter, Lin, Smith et al. 2014; Ullman, Almeida, Klingberg 2014). При этом стоит помнить, что коннективность между лобной и париетальной корой и сеть, которую они формируют, крайне важна для развития рабочей памяти, но эти сети пока недостаточно созрели.

### Тормозный контроль

Тормозный контроль представляет собой процесс прекращения или предотвращения автоматического или запрограммированного действия, чтобы изменить или перенаправить действие. Поведенческие проявления тормозного контроля обнаруживаются в конце первого года жизни (Diamond, Barnett, Thomas, Munro 2007; Garon, Bryson, Smith 2008). При этом

исследователи (Holmboe, Bonneville-Roussy, Csibra, Johnson 2018) полагают, что первые формы тормозного контроля и контроля внимания (Courage, Reynolds, Richards 2006) демонстрируются уже в 6 месяцев. Затем выполнение этих функций существенно улучшается в период младенчества и в раннем детстве (Friedman, Miyake, Robinson, Hewitt 2011; Garon, Smith, Bryson 2014). Стабильное проявление этих функций наблюдается в среднем детстве (Best, Miller 2010). Взрослого уровня тормозный контроль достигает в подростковом возрасте (van den Wildenberg, van der Molen 2004).

За тормозный контроль отвечает дорзолатеральная префронтальная кора и стриатум. И активация этой области коры уменьшается по мере развития (Durstun, Davidson, Tottenham et al. 2006).

Используя функциональную инфракрасную спектроскопию (Mehnert, Akhrif, Telkemeyer et al. 2013), исследователи сравнивали структуры, включенные в задачи Go/No-Go, у детей 4–6 лет и взрослых. Оказалось, что у взрослых активировались правые лобная и париетальная области в задаче No-Go, а у детей эта активация была и в задаче Go, и No-Go. Возможно, это свидетельствует о высоких требованиях к торможению у маленьких детей. У детей в No-Go задаче наблюдается еще большая активация по сравнению с задачей Go. Также используя функциональную инфракрасную спектроскопию, исследователи (Moriguchi, Shinohara 2019) предложили 3–4-летним детям задачу, в которой тормозный контроль сопровождался эмоциями. Это была задача «Less Is More», то есть «Меньше есть больше». Ребенок получал большее внешнее вознаграждение, если выбирал для себя меньшее вознаграждение. Была обнаружена более выраженная активация правой нижней лобной коры, когда дети пытались получить большее вознаграждение, реально выбирая меньшее.

Группа авторов (Aron, Robbins, Poldrack 2014) предположили, что когда происходит торможение моторного ответа, правая нижняя лобная кора посылает в субталамическое ядро базальных ганглиев сигнал о подавлении таламокортикального ответа и таким образом предотвращает появление моторного ответа. Многие исследователи включали в сеть «лобная кора — базальные ганглии» нижнюю правую лобную область в формировании тормозного контроля (Moriguchi, Shinohara 2019; Smith, Anderson, Thurm et al. 2017). Стоит упомянуть, что специализация правой нижней лобной извилины как ключевого субстрата тормозного контроля возникает в онтогенезе относительно поздно:

в дошкольном детстве и подростковом возрасте (Durstun, Davidson, Tottenham et al. 2006). При этом результаты противоречивы, и некоторые исследователи наблюдали активацию в левой нижней лобной извилине или билаateralно (Rubia, Smith, Taylor, Brammer 2007).

## Когнитивная гибкость

Считается, что когнитивная гибкость также зависит от префронтальной коры (Miyake, Friedman 2012).

## Развитие префронтальной коры

Префронтальная кора является основной структурой, предопределяющей развитие исполнительных функций (Aron, Robbins, Poldrack 2014; Perlman, Huppert, Luna 2016). При этом данная область, возникшая позднее других в эволюции, позднее и созревает в онтогенезе (практически к 20 годам) (Casey, Galvan, Hare 2005). Это созревание соответствует развитию когнитивных способностей ребенка (Bathelt, Gathercole, Butterfield, Astle 2017; Bathelt, Gathercole, Butterfield et al. 2018). Увеличение объема префронтальной коры, активный синаптогенез, разрастание дендритов, формирование связей с другими регионами коры сопровождается облегчением переработки когнитивной информации.

Увеличение числа дендритов в III слое префронтальной коры происходит между 6 и 12 месяцами жизни ребенка (Koenderink, Uylings, Mrzljak 1994), а пик синаптогенеза в средней лобной извилине приходится на 12–18 месяцы (Huttenlocher, Dabholkar 1997). Синаптогенез особенно активен в первые 10 лет жизни ребенка (Glantz, Gilmore, Hamer et al. 2007).

С помощью позитронно-эмиссионной томографии (ПЭТ) обнаружена активность в этой области в 6–8 месяцев, которая нарастала до 3–4 лет, тогда как в соматосенсорной коре активность обнаружена с момента рождения (Chugani, Phelps, Mazziotta 1987). М. А. Францечини с соавторами (Franceschini, Thaker, Themelis et al. 2007) с помощью функциональной инфракрасной спектроскопии обнаружил нарастание употребления кислорода в лобной области линейно с момента рождения до достижения плато примерно в 8–9 месяцев, тогда как в окципитальной, париетальной и височной коре экспоненциальный рост отмечался только в первые два с половиной месяца жизни.

Показано, что миелинизация подкорковых структур происходит ранее, чем миелинизация

префронтальной коры (Kinney, Brody, Kloman, Gilles 1988). Так, центральный тегментальный тракт полностью созревает к 9-недельному возрасту, тогда как фронтальный полюс полностью миелинизируется к 24 месяцам. С. С. Деони с соавторами (Deoni, Mercure, Blasi et al. 2011) с помощью ЯМР-томографии выявил, что мозжечок, мост и внутренняя капсула миелинизируются первыми, окципитальные и парietoальные области коры — в возрасте около 4–6 месяцев, лобные и височные доли миелинизируются последними, в 6–8 месяцев. На основе гистологических исследований доказано, что лобная кора головного мозга человека является целевой областью миграции зрелых нейронов в первые несколько постнатальных месяцев. Это особенно интересно, поскольку основная миграция закончилась еще до рождения ребенка, что свидетельствует об особом пути развития этой области. Н. Санай с соавторами (Sanai, Nguyen, Ihrie et al. 2011) показали, что мигрируют не только молодые нейроны в обонятельную луковицу после рождения, но есть отдельный поток — медиальный поток миграции, который включает миграцию в вентро-медиальную префронтальную кору до 4 месяцев от момента рождения ребенка.

В свою очередь, М. Ф. Пэридес с соавторами (Paredes, James, Gil-Perotin et al. 2016) открыл более интенсивный поток миграции нейронов, который они назвали аркой. Это плотный слой молодых нейронов, примыкающих к передней стенке бокового желудочка. Многие из этих нейронов достигают префронтальной коры в ранний постнатальный период (заканчивающийся к 3 месяцам), при этом в них развиваются тормозные интернейроны.

Хотя последствия такой миграции не известны, М. Ф. Пэридес с соавторами (Paredes, James, Gil-Perotin et al. 2016) предположили, что тормозные характеристики этих новых интернейронов могут играть важную роль в ранней пластичности и созревании префронтальной коры.

Несмотря на столь активные процессы в префронтальной коре, связанные с синаптогенезом, метаболизмом, миелинизацией и миграцией, развитие коры будет продолжаться еще долго за пределами раннего детства. Исследования с помощью ЯМР-томографии показывают, что толщина коры и ее объем развиваются по траектории, соответствующей структуре перевернутой буквы «U», резко возрастая в детстве, а потом в ранней юности снижая активность (Shaw, Kabani, Lerch et al. 2008; Tamnes, Walhovd, Grydeland et al. 2013). Известно, что это снижение не начинается в префронтальной

коре до позднего подросткового возраста, тогда как другие кортикальные области демонстрируют редукцию серого вещества еще в раннем подростковом возрасте (Gogtay, Giedd, Lusk et al. 2004). Подобная перевернутая U-образная зависимость выявлена и для объема префронтальной коры на протяжении развития, что показано в исследовании Ш. Канемура с соавторами (Kanemura, Aihara, Aoki et al. 2003), которые использовали структурную ЯМР-томографию для оценки объема префронтальной коры с младенчества до подросткового возраста. Постоянное увеличение объема префронтальной коры обнаружено между 5 и 8 годами, потом выявлен резкий рост с 8 до 14 лет и снижение в ранней молодости.

### Поведенческие корреляты развития префронтальной коры

Показано, что структурная интегрированность мозолистого тела и трактов белого вещества, которые связывают префронтальную область с другими регионами в младенчестве, позволяют предсказать эффективность исполнительных функций в позднем детстве (Ghasabian, Herba, Roza et al. 2013; Woodward, Clark, Pritchard et al. 2011). Выявлено сочетание (Koenderink, Uylings, Mrzljak 1994) периода интенсивного роста дендритов в дорсолатеральной области префронтальной коры с возраста 7,5 месяцев до 12 месяцев с периодом резкого улучшения выполнения задач типа А-не-Б, что сопровождается существенным улучшением исполнительных функций во второй части первого года жизни (Diamond 2002). Тормозный контроль улучшается уже после первых 6 месяцев (Holmboe, Bonneville-Roussy, Csibra, Johnson 2018). Это согласуется с данными С. С. Диони с соавторами (Deoni, Mercure, Blasi et al. 2011), которые с помощью ЯМР-томографии показали усиление миелинизации в лобных областях в возрасте с 6 до 8 месяцев у младенцев. Исследователи предположили, что миелинизация позволяет быстро синхронизировать информационную переработку, которая необходима многим когнитивным функциям, включая и исполнительные. К сожалению, для совсем маленьких детей трудно предложить задачи, соответствующие возрасту (Anderson, Reidy 2012; Holmboe, Bonneville-Roussy, Csibra, Johnson 2018).

С. К. Тэмнес с соавторами (Tamnes, Østby, Walhovd et al. 2010) применили структурную ЯМР-томографию для оценки толщины коры у детей 8–19 лет, которые выполняли задачи для оценки исполнительных функций.

Обнаружено, что независимо от возраста детей задачи, направленные на оценку когнитивной гибкости, связанные с толщиной коры в парieto-лобных областях, включая левую лобную извилину, тогда как тормозный контроль ассоциировался с окципитальными и парieto-лобными областями. В продолжение своих исследований С. К. Тэмнес с соавторами (Tamnes, Walhovd, Grydeland et al. 2013) нашли, что улучшение рабочей памяти в течение 2-летнего лонгитюда было связано с редукцией кортикального объема в латеральной префронтальной коре и задней парietoальной области. Они предположили, что структурное созревание лобно-парietoальной области прямо связано

с развитием рабочей памяти, при этом процессы миелинизации и увеличения синапсов у подростков опосредуют изменение объема и усиление специализации и эффективности переработки в лобно-парietoальной сети, что ведет к улучшению выполнения исполнительных функций в среднем детстве и подростковом периоде.

Итак, исследования последних лет расширили представление о роли префронтальной коры в формировании исполнительных функций и существенно снизили возраст детей, при котором происходит формирование исполнительных функций.

## References

- Alcauter, S., Lin, W., Smith, J. K. et al. (2014) Development of thalamocortical connectivity during infancy and its cognitive correlations. *Journal of Neuroscience*, vol. 34, no. 27, pp. 9067–9075. DOI: 10.1523/JNEUROSCI.0796-14.2014 (In English)
- Anderson, P. J., Reidy, N. (2012) Assessing executive function in preschoolers. *Neuropsychology Review*, vol. 22, no. 4, pp. 345–360. DOI: 10.1007/s11065-012-9220-3 (In English)
- Aron, A. R., Robbins, T. W., Poldrack, R. A. (2014) Inhibition and the right inferior frontal cortex: One decade on. *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 18, no. 4, pp. 177–185. DOI: 10.1016/j.tics.2013.12.003 (In English)
- Baird, A. A., Kagan, J., Gaudette, T. et al. (2002) Frontal lobe activation during object permanence: Data from near-infrared spectroscopy. *NeuroImage*, vol. 16, no. 4, pp. 1120–1126. DOI: 10.1006/nimg.2002.1170 (In English)
- Blair, C., Razza, R. P. (2007) Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, vol. 78, no. 2, pp. 647–663. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x (In English)
- Bathelt, J., Gathercole, S. E., Butterfield, S., Astle, D. E. (2017) *The role of the structural connectome in literacy and numeracy development in children*. [Online]. Available at: <https://psyarxiv.com/jk6yb/> (accessed 12.10.2019) (In English)
- Bathelt, J., Gathercole, S. E., Butterfield, S. et al. (2018) Children's academic attainment is linked to the global organization of the white matter connectome. *Developmental Science*, vol. 21 (5), article e12662. DOI: 10.1111/desc.12662 (In English)
- Bauer, P. J., Zelazo, P. D. (2014) The national institutes of health toolbox for the assessment of neurological and behavioral function: A tool for developmental science. *Child Development Perspectives*, vol. 8, pp. 119–124. DOI: 10.1111/cdep.12080 (In English)
- Bell, M. A. (2012) A psychobiological perspective on working memory performance at 8 months of age. *Child Development*, vol. 83, no. 1, pp. 251–265. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2011.01684.x (In English)
- Best, J. R., Miller, P. H. (2010) A developmental perspective on executive function. *Child Development*, vol. 81, no. 6, pp. 1641–1660. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01499.x (In English)
- Brydges, C. R., Fox, A. M., Reid, C. L., Anderson, M. (2014) The differentiation of executive functions in middle and late childhood: A longitudinal latent-variable analysis. *Intelligence*, vol. 47, pp. 34–43. DOI: 10.1016/j.intell.2014.08.010 (In English)
- Casey, B. J., Galvan, A., Hare, T. A. (2005) Changes in cerebral functional organization during cognitive development. *Current Opinion in Neurobiology*, vol. 15, no. 2, pp. 239–244. DOI: 10.1016/j.conb.2005.03.012 (In English)
- Chugani, H. T., Phelps, M. E., Mazziotta, J. C. (1987) Positron emission tomography study of human brain functional development. *Annals of Neurology*, vol. 22, no. 4, pp. 487–497. DOI: 10.1002/ana.410220408 (In English)
- Courage, M. L., Reynolds, G. D., Richards, J. E. (2006) Infants' attention to patterned stimuli: Developmental change from 3 to 12 months of age. *Child Development*, vol. 77, no. 3, pp. 680–695. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2006.00897.x (In English)
- Crone, E. A., Wendelken, C., Donohue, S. et al. (2006) Neurocognitive development of the ability to manipulate information in working memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, vol. 103, no. 24, pp. 9315–9320. DOI: 10.1073/pnas.0510088103 (In English)
- Deoni, S. C. L., Mercure, E., Blasi, A. et al. (2011) Mapping infant brain myelination with magnetic resonance imaging. *Journal of Neuroscience*, vol. 31, no. 2, pp. 784–791. DOI: 10.1523/JNEUROSCI.2106-10.2011 (In English)

- Diamond, A. (2002) Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry. In: D. T. Stuss, R. Knight (eds.). *Principles of frontal lobe function*. New York: Oxford University Press, pp. 466–503. (In English)
- Diamond, A. (2013) Executive functions. *Annual Review of Psychology*, vol. 64, pp. 135–168. DOI: 10.1146/annurev-psych-113011-143750 (In English)
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., Munro, S. (2007) Preschool program improves cognitive control. *Science*, vol. 318, no. 5855, pp. 1387–1388. DOI: 10.1126/science.1151148 (In English)
- Durstun, S., Davidson, M. C., Tottenham, N. et al. (2006) A shift from diffuse to focal cortical activity with development. *Developmental Science*, vol. 9, no. 1, pp. 1–8. DOI: 10.1111/j.1467-7687.2005.00454.x (In English)
- Eisenberg, N., Valiente, C., Spinrad, T. L. et al. (2009) Longitudinal relations of children's effortful control, impulsivity, and negative emotionality to their externalizing, internalizing, and co-occurring behavior problems. *Developmental Psychology*, vol. 45, no. 4, pp. 988–1008. DOI: 10.1037/a0016213 (In English)
- Fiske, A., Holmboe, K. (2019) Neural substrates of early executive function development. *Developmental Review*, vol. 52, pp. 42–62. DOI: 10.1016/j.dr.2019.100866 (In English)
- Franceschini, M. A., Thaker, S., Themelis, G. et al. (2007) Assessment of infant brain development with frequency-domain near-infrared spectroscopy. *Pediatric Research*, vol. 61, no. 5, pp. 546–551. DOI: 10.1203/pdr.0b013e318045be99 (In English)
- Friedman, N. P., Miyake, A., Robinson, J. L., Hewitt, J. K. (2011) Developmental trajectories in toddlers' self-restraint predict individual differences in executive functions 14 years later: A behavioral genetic analysis. *Developmental Psychology*, vol. 47, no. 5, pp. 1410–1430. DOI: 10.1037/a0023750 (In English)
- Friedman, N. P., Miyake, A. (2017) Unity and diversity of executive functions: Individual differences as a window on cognitive structure. *Cortex*, vol. 86, pp. 186–204. DOI: 10.1016/j.cortex.2016.04.023 (In English)
- Garon, N., Bryson, S. E., Smith, I. M. (2008) Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, vol. 134, no. 1, pp. 31–60. DOI: 10.1037/0033-2909.134.1.31 (In English)
- Garon, N., Smith, I. M., Bryson, S. E. (2014) A novel executive function battery for preschoolers: Sensitivity to age differences. *Child Neuropsychology*, vol. 20, no. 6, pp. 713–736. DOI: 10.1080/09297049.2013.857650 (In English)
- Ghassabian, A., Herba, C. M., Roza, S. J. et al. (2013) Infant brain structures, executive function, and attention deficit/hyperactivity problems at preschool age. A prospective study. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 54, no. 1, pp. 96–104. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2012.02590.x (In English)
- Glantz, L. A., Gilmore, J. H., Hamer, R. M. et al. (2007) Synaptophysin and postsynaptic density protein 95 in the human prefrontal cortex from mid-gestation into early adulthood. *Neuroscience*, vol. 149, no. 3, pp. 582–591. DOI: 10.1016/j.neuroscience.2007.06.036 (In English)
- Gogtay, N., Giedd, J. N., Lusk, L. et al. (2004) Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, vol. 101, no. 21, pp. 8174–8179. DOI: 10.1073/pnas.0402680101 (In English)
- Hendry, A., Jones, E. J. H., Charman, T. (2016) Executive function in the first three years of life: Precursors, predictors and patterns. *Developmental Review*, vol. 42, pp. 1–33. DOI: 10.1016/j.dr.2016.06.005 (In English)
- Holmboe, K., Bonneville-Roussy, A., Csibra, G., Johnson, M. H. (2018) Longitudinal development of attention and inhibitory control during the first year of life. *Developmental Science*, vol. 21, no. 6, article e12690. DOI: 10.1111/desc.12690 (In English)
- Hongwanishkul, D., Happaney, K. R., Lee, W. S. C., Zelazo, P. D. (2005) Assessment of hot and cool executive function in young children: Age-related changes and individual differences. *Developmental Neuropsychology*, vol. 28, no. 2, pp. 617–644. DOI: 10.1207/s15326942dn2802\_4 (In English)
- Huttenlocher, P. R., Dabholkar, A. S. (1997) Regional differences in synaptogenesis in human cerebral cortex. *The Journal of Comparative Neurology*, vol. 387, no. 2, pp. 167–178. DOI: 10.1002/(SICI)1096-9861(19971020)387:2<167::AID-CNE1>3.0.CO;2-Z (In English)
- Jacobsen, C. F. (1935) Functions of the frontal association area in primates. *Archives of Neurology & Psychiatry*, vol. 33, no. 3, pp. 558–569. DOI: 10.1001/archneurpsyc.1935.02250150108009 (In English)
- Kanemura, H., Aihara, M., Aoki, S. et al. (2003) Development of the prefrontal lobe in infants and children: A three-dimensional magnetic resonance volumetric study. *Brain & Development*, vol. 25, no. 3, pp. 195–199. DOI: 10.1016/S0387-7604(02)00214-0 (In English)
- Kinney, H. C., Brody, B. A., Kloman, A. S., Gilles, F. H. (1988) Sequence of central nervous system myelination in human infancy: II. Patterns of myelination in autopsied infants. *Journal of Neuropathology & Experimental Neurology*, vol. 47, no. 3, pp. 217–234. DOI: 10.1097/00005072-198805000-00003 (In English)
- Koenderink, M. J. Th., Uylings, H. B. M., Mrzljak, L. (1994) Postnatal maturation of the layer III pyramidal neurons in the human prefrontal cortex: A quantitative Golgi analysis. *Brain Research*, vol. 653, no. 1–2, pp. 173–182. DOI: 10.1016/0006-8993(94)90387-5 (In English)
- Luna, B., Marek, S., Larsen, B. et al. (2015) An integrative model of the maturation of cognitive control. *Annual Review of Neuroscience*, vol. 38, pp. 151–170. DOI: 10.1146/annurev-neuro-071714-034054 (In English)
- Luria, A. R. (1961) *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior*. New York: Liveright Publishing Corporation, 148 p. (In English)

- McKenna, R., Rushe, T., Woodcock, K. A. (2017) Informing the structure of executive function in children: A meta-analysis of functional neuroimaging data. *Frontiers in Human Neuroscience*, vol. 11, article 154 DOI: 10.3389/fnhum.2017.00154 (In English)
- Mehnert, J., Akhrif, A., Telkemeyer, S. et al. (2013) Developmental changes in brain activation and functional connectivity during response inhibition in the early childhood brain. *Brain & Development*, vol. 35, no. 10, pp. 894–904. DOI: 10.1016/j.braindev.2012.11.006 (In English)
- Miyake, A., Friedman, N. P. (2012) The nature and organization of individual differences in executive functions: Four general conclusions. *Current Directions in Psychological Science*, vol. 21, no. 1, pp. 8–14. DOI: 10.1177/0963721411429458 (In English)
- Moriguchi, Y., Shinohara, I. (2019) Less is more activation: The involvement of the lateral prefrontal regions in a “less is more” task. *Developmental Neuropsychology*, vol. 44, no. 3, pp. 273–281. DOI: 10.1080/87565641.2019.1608549 (In English)
- Nikolaeva, E. I. (2015) Alexander Luria: Creator in the perspective of time. In: M. Nadin (ed.). *Anticipation: Learning from the past*. Cham: Springer, pp. 457–468. (Cognitive Systems Monographs. Vol. 25). DOI: 10.1007/978-3-319-19446-2\_27 (In English)
- Noël, X., Brevers, D., Bechara, A. (2013) A neurocognitive approach to understanding the neurobiology of addiction. *Current Opinion in Neurobiology*, vol. 23, no. 4, pp. 632–638. DOI: 10.1016/j.conb.2013.01.018 (In English)
- Paredes, M. F., James, D., Gil-Perotin, S. et al. (2016) Extensive migration of young neurons into the infant human frontal lobe. *Science*, vol. 354, no. 6308, article aaf7073. DOI: 10.1126/science.aaf7073 (In English)
- Perlman, S. B., Huppert, T. J., Luna, B. (2016) Functional near-infrared spectroscopy evidence for development of prefrontal engagement in working memory in early through middle childhood. *Cerebral Cortex*, vol. 26, no. 6, pp. 2790–2799. DOI: 10.1093/cercor/bhv139 (In English)
- Peterson, E., Welsh, M. C. (2014) The development of hot and cool executive functions in childhood and adolescence: Are we getting warmer? In: S. Goldstein, J. A. Naglieri (eds.). *Handbook of executive functioning*. New York: Springer, pp. 45–65. DOI: 10.1007/978-1-4614-8106-5\_4 (In English)
- Piaget, J. (1954) *The construction of reality in the child*. New York: Basic books, XIII, 386 p.
- Rommelse, N. N. J., Geurts, H. M., Franke, B. et al. (2011) A review on cognitive and brain endophenotypes that may be common in autism spectrum disorder and attention-deficit/hyperactivity disorder and facilitate the search for pleiotropic genes. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, vol. 35, no. 6, pp. 1363–1396. DOI: 10.1016/j.neubiorev.2011.02.015 (In English)
- Rubia, K., Smith, A. B., Taylor, E., Brammer, M. (2007) Linear age-correlated functional development of right inferior fronto-striato-cerebellar networks during response inhibition and anterior cingulate during error-related processes. *Human Brain Mapping*, vol. 28, no. 11, pp. 1163–1177. DOI: 10.1002/hbm.20347 (In English)
- Sanai, N., Nguyen, T., Ihrie, R. A. et al. (2011) Corridors of migrating neurons in the human brain and their decline during infancy. *Nature*, vol. 478, no. 7369, pp. 382–386. DOI: 10.1038/nature10487 (In English)
- Shaw, P., Kabani, N. J., Lerch, J. P. et al. (2008) Neurodevelopmental trajectories of the human cerebral cortex. *Journal of Neuroscience*, vol. 28, no. 14, pp. 3586–3594. DOI: 10.1523/JNEUROSCI.5309-07.2008 (In English)
- Smith, E., Anderson, A., Thurm, A. et al. (2017) Prefrontal activation during executive tasks emerges over early childhood: Evidence from functional near infrared spectroscopy. *Developmental Neuropsychology*, vol. 42, no. 4, pp. 253–264. DOI: 10.1080/87565641.2017.1318391 (In English)
- Tamnes, C. K., Østby, Y., Walhovd, K. B. et al. (2010) Neuroanatomical correlates of executive functions in children and adolescents: A magnetic resonance imaging (MRI) study of cortical thickness. *Neuropsychologia*, vol. 48, no. 9, pp. 2496–2508. DOI: 10.1016/j.neuropsychologia.2010.04.024 (In English)
- Tamnes, C. K., Walhovd, K. B., Grydeland, H. et al. (2013) Longitudinal working memory development is related to structural maturation of frontal and parietal cortices. *Journal of Cognitive Neuroscience*, vol. 25, no. 10, pp. 1611–1623. DOI: 10.1162/jocn\_a\_00434 (In English)
- van den Wildenberg, W. P. M., van der Molen, M. W. (2004) Developmental trends in simple and selective inhibition of compatible and incompatible responses. *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 87, no. 3, pp. 201–220. DOI: 10.1016/j.jecp.2003.11.003 (In English)
- Wilcox, T., Biondi, M. (2016) Functional activation in the ventral object processing pathway during the first year. *Frontiers in Systems Neuroscience*, vol. 9, article 180. DOI: 10.3389/fnsys.2015.00180 (In English)
- Ullman, H., Almeida, R., Klingberg, T. (2014) Structural maturation and brain activity predict future working memory capacity during childhood development. *Journal of Neuroscience*, vol. 34, no. 5, pp. 1592–1598. DOI: 10.1523/JNEUROSCI.0842-13.2014 (In English)
- Woodward, L. J., Clark, C. A. C., Pritchard, V. E. et al. (2011) Neonatal white matter abnormalities predict global executive function impairment in children born very preterm. *Developmental Neuropsychology*, vol. 36, no. 1, pp. 22–41. DOI: 10.1080/87565641.2011.540530 (In English)
- Zelazo, P. D. (2015) Executive function: Reflection, iterative reprocessing, complexity, and the developing brain. *Developmental Review*, vol. 38, pp. 55–68. DOI: 10.1016/j.dr.2015.07.001 (In English)
- Zelazo, P. D., Carlson, S. M. (2012) Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives*, vol. 6, no. 4, pp. 354–360. DOI: 10.1111/j.1750-8606.2012.00246.x (In English)